



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ SINIF ORTAMLARININ ÇOCUKLARIN
YILMAZLIKLARI VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem Cansu DOĞAN

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ SINIF ORTAMLARININ ÇOCUKLARIN
YILMAZLIKLARI VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem Cansu DOĞAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

Malatya-2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve
Duygu Düzenleme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Seda ŞAHİN

HAZIRLAYAN

Çiğdem Cansu DOĞAN

Jürimiz tarafından 27/03/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği**
/oyçokluğu ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

2.Doç. Dr. Burcu GEZER ŞEN

3.Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20..../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Eyüp İZCİ

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve Duygu Düzenleme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Çiğdem Cansu DOĞAN



ÖNSÖZ

Tezimi hazırlama sürecinde yaşamış olduğumuz tüm olumsuzluklara rağmen bu zorlu süreci desteğiyle ve hoşgörüsüyle kolaylaştıran, geribildirimleriyle beni destekleyen, çalışmalarına rehberlik eden hem akademik yönüyle hem de kişiliğiyle her zaman örnek aldığım, kıymetli zamanını ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyerek bu zorlu yolculuğu güzelleştiren tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'e en kalbi duygularımla saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Kaygısıyla, mutluluğuyla yüksek lisansın başından beri beraber yürüttüğümüz bu süreçte varlığıyla, desteğiyle, yardımına her an yanımda olduğun için, her aradığımda içtenlikle beni dinleyip motivasyonumu artırdığın için, beraber ağlayıp beraber güldüğümüz için, beraber pes edip beraber ayağa kalktığımız için sevgili arkadaşım Gülistan ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Yıllardır her anımda olduğu gibi bu süreçte de desteklerini esirgemeyen, bir arada olamasak da her zaman yanımda olduğunu hissettiren canım arkadaşım Ayşenur ÖZDEN'e teşekkür ederim.

Hem eğitim sürecinde hem de veri toplama sürecinde desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen kıymetli okul idareme ve çalışmama büyük bir özveriyle katkı sağlayan katılımcılara teşekkür ederim.

En büyük teşekkürüm ise sevgili aileme... Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, her anımda olduğu gibi bu süreçte de gece gündüz beni yalnız bırakmayan, varlıklarıyla arkamda desteklerini her zaman hissettiğim, ne olursa olsun yanımda olduğunuzu bilmenin verdiği güvenin sağladığı cesaret ile çıktığım bu yolculukta her zorluğun üstesinden gelmemi sağlayan biricik aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ SINIF ORTAMLARININ ÇOCUKLARIN YILMAZLIKLARI VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

DOĞAN, Çiğdem Cansu

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

Mart-2025, XIV-129 Sayfa

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamının çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlıklarıyla ilişkisinin incelendiği bu araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemidir ve araştırma ilişkisel tarama modeli kapsamında korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokula bağlı okul öncesi eğitimlerine devam etmekte olan 48-72 ay yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Bu çalışmada, örneklem belirleme sürecinde amaçsal örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Araştırmada çocukların öğrenme ortamının değerlendirilmesinin yapılması amacıyla Acer ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği”, çocukların yılmazlıklarının değerlendirilmesi amacıyla Ersay'ın (2016) geliştirdiği olduğu “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)” ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlanmış “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre duygu düzenleme ölçeğinin toplam puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından kız çocuklarının ölçek puanları erkek çocuklara kıyasla daha yüksektir. Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanlarıyla yaş grupları arasında ve kardeş sayısı arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Çocukların öncesinde okul öncesi eğitim almış olma durumu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır. Anasınıfında öğrenim gören çocukların anaokulunda eğitim alan çocuklara

göre duygu düzenleme ölçeği toplam puanları ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi sınıf ortamı, duygu düzenleme, yılmazlık



ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM ENVIRONMENTS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND CHILDREN’S RESILIENCE AND EMOTION REGULATION SKILLS

DOĞAN, Çiğdem Cansu

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences

Preschool Education

Advisor: Assist. Professor Seda ŞAHİN

March, 2025, XIV-129 Page

The method of this research, which examines the relationship between the classroom environment in preschool education institutions and children's emotion regulation skills and resilience, is a quantitative research method and the research was planned in a correlational research design. The universe of the research consists of preschool children between the ages of 48-72 months who are continuing their preschool education in independent kindergartens and primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the Akçakale district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year. In this study, criterion sampling, one of the purposeful sampling techniques, was adopted in the sample determination process. In this direction, preschool children of different genders and ages attending different classes in the Akçakale district of Şanlıurfa province were included in the study. The “Early Childhood Classroom Environment Assessment Scale” developed by Acer and others (2022) for the purpose of evaluating children's learning environment, the “Early Childhood Resilience Scale (ECRS)” developed by Ersay (2016) for the purpose of evaluating children's resilience, and the “Emotion Regulation Scale” translated into Turkish and adapted by Batum and Yağmurlu (2007) for measuring children's emotion regulation skills were used in the research.

According to the research findings, no significant difference was found between the genders in terms of the total scores of the emotion regulation scale. In terms of the total scores of the early childhood resilience scale, the scales cores of girls were higher than those of boys. No significant difference was found between the scores of the early childhood resilience scale and the age groups and the number of siblings. No significant difference was found between

the children's previous preschool education and their emotion regulation skills. The total scores of the emotion regulation scale and the total scores of the early childhood resilience scale were found to be significantly higher for children studying in kindergarten than for children studying in kindergarten.

Keywords: classroom environment, emotion regulation, resilience



İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI.....	iii
ONUR SÖZÜ	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Tanımlar	12

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Ortamı	14
2.1.1. Sınıf Ortamında Materyal Kullanımı ve Önemi	18
2.1.2. Öğretmenin Rolü.....	19
2.1.3. Sınıf İklimi	20
2.2. Yılmazlık Kavramı ve Kuramsal Temelleri	22
2.2.1. Yılmazlık.....	22
2.2.2. Yılmazlık Düzeyini Etkileyen Faktörler	25
2.3. Duygu Kavramı	31
2.3.1. Duygu Düzenleme ve Önemi	32
2.3.2. Erken Çocuklukta Duygu Düzenlemenin Gelişimi.....	37
2.4. İlgili Araştırmalar	38
2.4.1. Sınıf Ortamı ile İlgili Araştırmalar	38
2.4.2. Yılmazlık ile İlgili Araştırmalar.....	41
2.4.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	64
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	69
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	72
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	76
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	77
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	79

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum	81
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum	83
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum.....	88
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum	90
5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum	91
5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum	93

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç	94
6.2. Öneriler.....	96
6.2.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	96
6.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	97
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	116

EK 1. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni.....	116
EK 2. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği	117
EK 3. Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği Kullanım İzni	119
EK 4. Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği	120
EK 5. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni	121
EK 6. Duygu Düzenleme Ölçeği	122
EK 7. Araştırma Uygulama İzni	124
EK 8. Araştırma Uygulama İzni	125
EK 9. Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu	126
EK 10. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	127
EK 11. Çocuk Kişisel Bilgi Formu.....	128
EK 12. Katılım Kabul Formu	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	<i>Araştırmaya dahil edilen çocuklara ait demografik bulgular</i>	53
Tablo 2	<i>Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere ait demografik bulgular</i>	54
Tablo 3	<i>Ölçek puanlarının normallik testi sonuçları</i>	58
Tablo 4	<i>Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarına ait puanların normallik testi sonuçları</i>	59
Tablo 5	<i>Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri</i>	60
Tablo 6	<i>Erken çocuk sınıf ortamı değerlendirme ölçek boyutlarına ait puanların normallik testi sonuçları</i>	60
Tablo 7	<i>Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının tanımlayıcı istatistikleri</i>	61
Tablo 8	<i>Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri</i>	62
Tablo 9	<i>Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmaları</i>	64
Tablo 10	<i>Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	65
Tablo 11	<i>Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının meslekteki yıl değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	65
Tablo 12	<i>Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının görev unvanları değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	66
Tablo 13	<i>Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının sınıflardaki çocuk sayısı değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	67
Tablo 14	<i>Erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği boyutlarının pedagojik formasyona sahiplik durumu değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	68
Tablo 15	<i>Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	69
Tablo 16	<i>Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	70

Tablo 17 <i>Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırmaları çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının kardeş sayısı</i>	70
Tablo 18 <i>Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının daha önce okul öncesi eğitim alma değişkenine göre karşılaştırmaları.....</i>	71
Tablo 19 <i>Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının devam ettiği kurum değişkenine göre karşılaştırmaları Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının devam ettiği kurum değişkenine göre karşılaştırmaları</i>	72
Tablo 20 <i>Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerden elde edilen Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının istatistikleri</i>	73
Tablo 21 <i>Araştırmaya dahil edilen çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçüm puanları arasındaki korelasyonlar.....</i>	75
Tablo 22 <i>Çocuklara uygulanan erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının ilişkisi</i>	76
Tablo 23 <i>Çocuklara uygulanan duygu düzenleme ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının ilişkisi</i>	78
Tablo 24 <i>Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren lineer regresyon modeli</i>	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuklar için yaşamlarının ilerleyen yıllarında etkisi süren, önemli izler bırakan ve temel deneyimlerin şekillendiği bir dönemdir. Bu dönemde edinilen yönelimler, çocukların çevreye yönelik ilgileri, yüksek merak düzeyleri ve henüz taze olan hafızaları, yaşam boyu gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Yeşil & Aydın, 2007). Çocukların erken yaşlarda yakın çevreleriyle kurduğu etkileşimler, sadece akademik becerilerin değil, duygusal ve sosyal becerilerin de gelişmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuk kendisini güvende hissettiği bir ortamda bulunduğunda hem sosyal hem de akademik yönden olumlu davranışlar göstermektedir (Kemple & Nissenberg, 2000; Kıldan, 2007).

Okul öncesi eğitim ortamları tüm bileşenleri ile düşünüldüğünde çocukların duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklemek için uygun bir zemin sunmaktadır. Çocuklar, güvenli ve destekleyici bir ortamda bulunduklarında, sosyal ilişkilerde başarılı olma, problem çözme becerilerini geliştirme ve olumsuz duygusal deneyimlerle başa çıkma konusunda daha yüksek başarı göstermektedirler (Özerbaş, 2011; Çelik & Kök, 2007). Bu nedenle nitelikli eğitim ortamları, çocuklara farklı yaşam deneyimleri sunan, bu deneyimler yoluyla çocukların farklı duyguları keşfetmelerine ve bu duygular yoluyla insan ilişkilerinde uygun çözümler üretmelerine fırsat tanıyan, çocukların rahatça kendilerini ifade edebileceği ortamlar olmalıdır.

Aynı sınıftaki çocuklar çoğunlukla farklı sosyal çevrelerden gelmekte ve bu çevrelerden edindikleri olumlu veya travmatik deneyimler gibi olumsuz faktörler nedeniyle duygusal gelişimlerini ciddi şekilde etkileyen yaşantılara sahip olabilmektedirler. Özellikle olumsuz yaşantıları olan çocukların bir kısmını oluşturan doğal afetlere maruz kalan çocukların, duygusal denetimleri zorlandığından bu durum, daha çok panik, kaygı, korku gibi olumsuz duygularının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Leon, 2004; Karabulut & Bekler, 2019). Bunun yanı sıra, çocukların ailelerinden getirdikleri kültürel deneyimlerin okul kültürü ile uyuşmaması, çocukların başka bir stres daha yüklenmelerine neden olmaktadır. Bu

tür olumsuz koşulların, çocukların yılmazlık becerilerini geliştirmelerini zorlaştırarak, zorluklarla daha güçlü bir şekilde başa çıkmalarını engelleyebileceği düşünülmektedir.

Dolayısıyla, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yılmazlık geliştirmeleri açısından önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Duygu düzenleme çocukların duygularını tanımaları, ifade etmeleri ve yönetmelerini sağlayan önemli bir beceridir. Bu becerinin gelişimi, çocukların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarını ve duygusal dengeyi sağlamalarını mümkün kılmaktadır (Şen & Özbey, 2017; Gratz & Roemer, 2014). Duygu düzenlemenin gelişimi, sadece bireyin etkin olduğu doğrudan gelişen bir süreç değil, aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilenen dolaylı gelişimi olan bir beceridir. Güvenli bakım ilişkileri, duygusal dilin gelişimi ve kültürel değerler gibi faktörler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Gross & Thompson, 2007). Bu süreçte, çocuklar yaşları ilerledikçe duygusal becerilerini daha da geliştirmekte ve bu gelişim onların sosyal ilişkilerinde ve duyguları anlamlandırmalarında önemli bir gelişime yol açmaktadır (Özyürek, 2017).

Erken çocukluk döneminde edinilen yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri, çocukların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırmakta ve uzun vadede psikolojik sağlamlıklarını desteklemektedir. Bu bilgilerden hareketle çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri olumsuz çevresel etmenlerden etkilenebilmekte ve akademik performanslarında da azalmaya neden olabilmektedir (Breslau, 1998; Sagi-Schwartz, 2008).

Ekolojik kuram çocuğu etkileyen çevreleri açıklayan bir kuram olmakla birlikte çocuğun gelişimini etkileyen birincil ve en önemli çevresel faktörlerden biri olarak mikrosistemi göstermektedir. Bu sistem, çocuğun ailesi, sınıf ortamı ve kültürel çevresi gibi doğrudan etkileşimde bulunduğu unsurları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar aileden veya kültürel çevreden getirdikleri deneyimlerle sınıf ortamını etkileyebilmekte, bu ortamda da sadece gelişim ve öğrenme deneyimlerine maruz kalmamaktadırlar. Sınıf ortamında çocuklara sunulan her türlü destek çocukların duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir. Ancak, travmatik deneyimlerin ve olumsuz çevresel koşulların, çocuklarda beceri gelişimini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Çocukların sınıfa getirdiği ailevi ve kültürel değerlerin, sınıf ortamının bileşenleri ve okuldaki kültür ile örtüşmediğinde çocuklar çok farklı duygu deneyimleri yaşayabilmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilişkisini incelemek, bu

araştırmanın temel gerekliliklerinden biridir. Bu nedenle bu çalışma sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini anlamak amacıyla yürütülmüştür

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamları, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle sınıfın fiziksel donanımı, eğitim materyallerinin kalitesi, öğretmen-çocuk ilişkisi ve çocuklar arasındaki akran ilişkileri gibi unsurlarla mücadele içinde olan çocukların çeşitli yaşam deneyimleri aracılığıyla yılmazlıkları ile duygu düzenleme becerileri de şekillenmektedir.

Sınıf ortamlarının niteliği, okulun bulunduğu bölgeye, yerleşim yerine ve okulun büyüklüğüne göre değişiklik göstermektedir. Büyükşehirlerdeki okullar, genellikle modern eğitim anlayışına uygun olarak inşa edilmiş, gelişmiş fiziksel altyapıya sahip olmakta; geniş sınıf alanları, uygun öğrenme materyalleri, laboratuvarlar, kütüphaneler ve teknoloji ile donatılmış eğitim ortamlarını içeren donanımlı yapılara dönüşebilmektedir (OECD, 2019). Kırsal bölgelerdeki okullar ise, altyapı eksiklikleri gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmakta olup, bu eksiklikler arasında fiziksel yapıların yetersizliği (bakımsız okul binaları, güvenli olmayan ortamlar ve uygun olmayan sınıf içi düzenlemeler), sınıf mevcudunun aşırı kalabalık olması, her çocuğa yetecek kadar eğitim materyali bulunmaması, sınıf içi oyun ve eğitim araçlarının sınırlı olması ve öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarına erişimde yaşadıkları zorluklar yer almaktadır (UNESCO, 2015).

Sınıf ortamlarının, çocukların tüm gelişim alanlarını (fiziksel ve sağlık, bilişsel, sosyal duygusal, dil) destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Ancak aynı ilçede, aynı büyükşehirde veya aynı mahallede olsa da bazı okullardaki fiziksel yetersizlikler, materyal eksiklikleri ve çevresel zorluklar (fiziksel altyapı sorunları, erişilebilirlik problemleri, doğal afetler, sosyoekonomik koşullar, sağlık sorunları) gibi nedenler, çocukların öğrenmelerini sınırlamakta ve bu da onların genel gelişim potansiyellerini etkilemektedir. Donanımlı okullar, genellikle daha iyi finansal kaynaklara, gelişmiş fiziksel altyapıya ve kaliteli eğitim materyallerine sahip olmalarıyla öne çıkmaktadır. Fiziksel altyapı, okulun öğrenme süreçlerini

destekleyen koşulları ve kaynakları kapsamaktadır; sınıf boyutları, binaların durumu, öğretim materyalleri ve teknolojik donanım gibi unsurları içermektedir (OECD, 2019). Örneğin, geniş sınıf alanları, laboratuvarlar, kütüphaneler ve teknolojiyle donatılmış bilgisayar laboratuvarları, eğitim sürecinin kalitesini artıran fiziksel altyapı unsurlarıdır. Buna karşın, donanımsız olan okullar, kırsal bölgelerdeki altyapı eksiklikleri, sınırlı bütçe ve yeterli öğretmen kaynağının olmaması gibi nedenlerle geride kalmakta ve bu durum, çocukların öğrenme fırsatlarını kısıtlamaktadır (UNESCO, 2015).

İlçelerdeki donanımlı okullar, genellikle büyükşehirlerin eğitim politikalarından daha fazla faydalanmakta ve bu okullarda öğrencilere daha fazla fırsat sunulmaktadır. Öte yandan, okul öncesi eğitimin algılanışı, kırsal ve kentsel alanlar arasında farklılık gösterebilmektedir. Kırsal bölgelerde, okul öncesi eğitim genellikle yeterince değer görmemekte ve bu durum, okulların donanım düzeyine de yansımaktadır. Eğitim sistemindeki bu eşitsizlikler, çocukların eğitimindeki fırsat eşitliğini etkilemekte, duygusal ve sosyal gelişimlerini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, sınıf ortamlarının kalitesi ve okul öncesi eğitimin algılanışı, çocukların gelişimsel potansiyelleri üzerinde doğrudan bir etki yaratmaktadır. (Ersan, 2020).

Kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar arasında dil farklılıkları, eğitim sürecinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Farklı lehçeler veya dillerin kullanımı, eğitim materyallerinin çocukların anadilinde olmaması ve öğretim dili ile çocukların günlük yaşamda kullandıkları dil arasındaki uyumsuzluk, çocukların okula uyum süreçlerini zorlaştırabilmektedir (Cummins, 2000). Özellikle sınır bölgelerinde, göç hareketleri gibi faktörler, çocukların eğitim kurumlarında karşılaştıkları dilsel ve kültürel farklılıkları artırmakta ve bu durum bazı çocuklar için okul ortamını stresli hale getirmektedir (Çetin, 2020). Eğitim kurumlarında hâkim olan dil ile çocuğun anadilinin farklı olması, çocukların akademik gelişimlerini zayıflattığı gibi (Yıldırım & Arıkan, 2020) psikososyal uyumları üzerinde de etkili olabilmektedir. Bu bağlamda, çocukların okulu dil engelleri nedeniyle stres yaşamadıkları ve kendilerini güvende hissettikleri bir alan olarak görmeleri, öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamaları açısından önemli bir etmendir. Eğitim ortamlarında çocukların Türkçeyi etkin konuşmayı öğrenmelerinin ve dile hâkim olmalarının önemi büyük olmakla birlikte (Gümüş & Güler, 2019) güvenli bir öğrenme ortamında bulunmaları eğitim yaşantıları için önem taşımaktadır.

Okul öncesi sınıf ortamı bileşenleri, çocukların gelişimlerini destekleyen çeşitli unsurları içermektedir. Bu bileşenler arasında fiziksel ortam, eğitim materyalleri, öğretim

yöntemleri, sosyal etkileşim, duygusal destek, dil desteği, oyun alanları ve aile katılımı bulunmaktadır. Fiziksel ortam, sınıfın düzeni, boyutları, aydınlatma ve genel hijyen koşullarını kapsarken; eğitim materyalleri, çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştiren kitaplar, oyuncaklar ve sanat malzemeleri (Öztürk, 2018) gibi eğitim sürecinde yararlanılan her türlü öğretim materyalini içermektedir. Öğretim yöntemleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını belirlerken, sosyal etkileşim, çocuklar arasındaki olumlu ilişkileri ve arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir (Koçak, 2020). Ayrıca, duygusal destek, öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama becerilerini ifade ederken, dil desteği, dil gelişimini destekleyen etkinlikleri içermektedir (Çakır, 2019).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamındaki bileşenler çocukların yılmazlık becerilerinin gelişimindeki rolü büyüktür (Sagi-Schwartz, 2008). Yılmazlık, çocukların zorluklara karşı dayanıklılık gösterme kapasitesini ifade etmektedir. Özellikle çocuklarda yılmazlık, stresli durumlarla başa çıkma, zorluklar karşısında yeniden toparlanabilme ve motivasyonlarını sürdürebilme becerilerini içermektedir. Çocukların yılmazlık düzeyi, onların kriz durumlarında sakin kalabilme, çözüm odaklı düşünme ve duygusal dengeyi sağlama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Masten, 2001). Destekleyici öğretmen figürleri, olumlu akran ilişkileri ve problem çözme odaklı etkinliklerin teşvik edilmesi, çocukların yılmazlık becerilerini artırmaktadır. Yapılan araştırmalar, kırsal alanlarda yaşayan çocukların, sınırlı erişimlere rağmen toplumsal dayanışma ve güçlü aile bağları sayesinde daha yüksek yılmazlık seviyeleri sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Sagi-Schwartz, 2008). Kırsal ve kentsel bölgelerdeki çocuklar arasındaki yılmazlık farkları, çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenmektedir. Kırsal alanlarda çocuklar, sınırlı imkânlarla rağmen çevresel zorluklara karşı daha dayanıklı olmaktadır, büyükşehirlerdeki çocuklar daha fazla stres faktörüyle karşılaşmaktadır (Leon, 2004).

Kırsal ve kentsel bölgelerdeki çocuklar arasındaki yılmazlık farkları, çevresel faktörlerin yanı sıra kültürel çevrelerindeki farklılıkların etkisiyle de şekillenmektedir. Kırsal alanlarda, sınırlı kaynaklar ve sosyal destek sistemleri, çocukların yılmazlık becerilerini olumsuz yönde etkilemekteyken; kentsel bölgelerde, daha geniş sosyal ağlar ve destekleyici ortamlar, çocukların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırmaktadır (Masten, 2001). Bu durum, çocukların bulunduğu kültürel bağlamın, yılmazlık gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Benard, 1991). Dolayısıyla, çocukların yılmazlık kapasitelerini desteklemek için, çevresel ve kültürel faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Çocukların yılmazlık becerileri, öğrenme süreçleri ve akademik yetenekleriyle de yakın ilişkilidir. Yılmazlık, çocukların başarısızlıklar karşısında pes etmeden yeniden denemelerine olanak tanımakta ve bu süreç, öğrenme motivasyonlarını artırarak akademik becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Tok, 2020). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri, çocukları ilkokula bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan hazırlamak olup bu süreçte yılmazlık gelişimi, çocukların akademik ve sosyal zorluklarla başa çıkma becerilerini desteklemektedir (Masten, 2014). Özellikle kırsal kesimde yaşayan çocuklar, sosyoekonomik dezavantajlar, eğitim olanaklarının kısıtlılığı ve çevresel stresörler gibi risk faktörleriyle daha sık karşılaşmakta olup, bu çocuklar için yılmazlık becerilerinin erken yaşta desteklenmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve akademik başarılarını artırmalarını sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir (Luthar, 2015). Dolayısıyla, yüksek yılmazlık düzeyine sahip çocuklar daha etkili bir şekilde öğrenme süreçlerine katılmakta ve erken akademik başarılarını artırma eğilimindedirler. Bu nedenle, 4-10 yaş arasındaki çocukların yılmazlık gelişimlerinin anlaşılması, erken akademik başarıyı desteklemek açısından büyük önem taşımakta olup okul öncesi eğitimde sunulan destekleyici sınıf ortamları, güçlü öğretmen-çocuk ilişkileri ve sosyal-duygusal öğrenme programları çocukların yılmazlık gelişimini güçlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Holmes vd., 2015; Ungar, 2012).

Doğal afetler, çocukların yılmazlık becerilerini etkilemektedir. Depremler, önceden kestirilemeyen ve ani gelişen doğal olaylar olup, çocuklar üzerinde travmatik etkiler bırakabilmektedir (Karabulut ve Bekler, 2019). Deprem gibi büyük afetler, çocukların duygusal ve psikolojik durumlarını etkileyebilmekte, afetin merkezi ile olan mesafe çocukların yaşadıkları belirtilerin şiddetini belirlemektedir. Depremi doğrudan deneyimleyen çocuklar ile afet bölgesine yakın olup, deprem sürecini deneyimleyenlerin yaşam koşullarına şahit olarak, süreçteki değişimleri ve yıkıcı sonuçları yakından izleyen çocuklar, duygusal zorluklarla başa çıkmada daha fazla zorluk yaşayabilmektedir (Peek & Stough, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal zekâları ve sınıf içindeki sosyal destek ağları, çocukların afet sonrası travmalarla başa çıkma becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir (Gomez & Yoshikawa, 2017).

Duygu düzenleme, bireyin duygularını tanıma, anlama ve yönetme süreçlerini içeren bir beceri olarak ifade edilmekte olup bu beceriye sahip olan çocuklar stresle başa çıkma, duygularını uygun şekilde ifade etme ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürme konusunda yetkinliklere sahiptir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar, karşılaştıkları zorluklara uyum sağlama ve problem çözme konusunda daha dirençli

olmaktadır. Bu da onların yılmazlık düzeylerini artırarak akademik ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır (Masten & Barnes, 2018). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi, çocukların yılmazlık gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Duygu düzenleme, çocukların duygusal tepkilerini kontrol etme ve uyumlu bir şekilde ifade etme becerisidir. Okul öncesi dönemde, duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çocukların sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı ve verimli etkileşimler kurmalarını sağlamaktadır. Bu beceri, çocukların stresli durumlarla başa çıkma ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirme kapasitelerini arttırmaktadır (Thompson, 2014). Sınıf içindeki öğretmen desteği ve akran etkileşimleri, çocukların duygu düzenleme becerilerini pekiştirmektedir, çünkü öğretmenler çocukları, duygusal deneyimlerini anlamaları ve düzenlemeleri konusunda yönlendirmektedir (Denham vd., 2012). Duygu düzenleme araştırmaları, çocuk gelişimi alanındaki teorik bilgi birikimini artırmanın yanı sıra, uygulamaya yönelik yenilikçi stratejiler geliştirilmesini de sağlamaktadır. Bu araştırmalar, duygu düzenleme süreçlerinin biyolojik, çevresel ve kültürel faktörlerle nasıl etkileşim içinde olduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır (Gross, 1998).

Duygu düzenleme, aynı zamanda çocukların afet sonrası yaşadıkları duygusal tepkileri kontrol etme ve yönetme becerisini kapsamaktadır. Yapılan çalışmalar, afet sonrası duygu düzenleme becerilerinin öğretmenlerin sağladığı duygusal destek ve sınıf içindeki güvenli bağlarla gelişebileceğini göstermektedir (Gratz & Roemer, 2004). Özellikle kırsal alanlardaki çocuklar, sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin desteğiyle daha güçlü duygu düzenleme becerileri geliştirebilmektedir (Karabulut & Bekler, 2019). Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çocukların erken yaşlardan itibaren ailede başlamaktadır ve bu süreç, akranları, öğretmenleri ve sınıf ortamları aracılığıyla devam etmektedir. Destekleyici sınıf ortamları, çocukların duygusal deneyimlerini tanıma, ifade etme ve uygun stratejilerle yönetme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Gratz & Roemer, 2014). Duygu düzenleme, çocukların yalnızca bireysel davranışlarını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Araştırmalar, etkili duygu düzenleme becerilerine sahip çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olduğunu ve öğrenme ortamlarında daha etkin katılım sağladığını göstermektedir (Raver, 2004). Özellikle sınıf ortamlarında duygu düzenleme becerileri güçlü olan çocukların, dikkatlerini sürdürebilme, talimatlara uyma ve problem çözme gibi becerilerde daha başarılı oldukları görülmektedir (Blair & Diamond, 2008).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf ortamlarının çocukların akademik başarıları ve sosyal gelişimleri ile ilişkisini ele alan çalışmaların ağırlık kazandığı ve özellikle kırsal bölgelerdeki eğitimsel yetersizlikler ile fiziksel ve sosyal destek eksikliklerine odaklanıldığı görülmektedir (Özdemir & Kandır, 2020; Yıldız, 2019). Bu araştırmalar, sınıf ortamlarının çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgularken, özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik müdahalelere duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda, sınıf ortamlarının fiziksel donanım yetersizliklerinin, öğretmen yeterliliklerinin ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin ana odak noktaları olduğu dikkat çekmektedir. (Şen ve Özbey, 2017). Ayrıca, sınıf ortamlarının duygusal öğrenme üzerindeki etkileri, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlendirilmesi ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi gibi konular da vurgulanmaktadır (Denham vd., 2012; Hamre & Pianta, 2005).

Uluslararası alan yazında yapılan araştırmalarda ise sınıf ortamlarının duygusal öğrenme üzerindeki etkileri, teknolojinin eğitime entegrasyonu ve kültürler arası farklılıkların sınıf içi dinamiklere yansımaları gibi konular öne çıkmaktadır (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Gratz & Roemer, 2014). Bu çalışmalar, sınıfın fiziksel düzeni ve öğretmen-odaklı desteklerin, çocukların akademik ve duygusal gelişimindeki etkilerini de gözler önüne sermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf ortamı, yılmazlık ve duygu düzenle becerilerini bir arada inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma, sınıf ortamının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini bir arada değerlendiren özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesini “2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokulların anasınıfları ile bağımsız anaokullarındaki sınıf ortamları ile 48-72 ay aralığındaki çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokulların anasınıfları ile bağımsız anaokullarındaki sınıf ortamları ile 48-72 ay aralığındaki çocukların yılmazlıkları ve duygu

düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, görev unvanları, sınıflarındaki çocuk sayısı ve pedagojik formasyona sahiplik durumları ile erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Çocukların cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve devam ettiği kurum türü ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlık ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çocukların duygu düzenleme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları ile çocukların duygu düzenleme ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanı erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanı ile duygu düzenleme ölçeği puanı puanlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamları ile 48-72 aylık çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çocukların bütünsel gelişimi göz önüne alındığında, sosyalleşme sürecinde akranlarıyla iletişim kurma, duygularını çeşitli yollarla ifade etme, diğer bireylerin duygularını anlama ve doğal afet gibi olumsuz durumlarla, travmatik olaylarla başa çıkabilme becerilerinin, dolaylı olarak sınıf ortamının sağladığı imkânlarla desteklendiği göz ardı edilmemelidir. Çocukların duygusal gelişimlerinde duygu düzenleme becerilerini ve yılmazlıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin hem anne babalar hem de çocukla uğraşmakta olan tüm profesyoneller için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde sınıf ortamı, yılmazlık ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygusal ve psikolojik gelişimleri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu

dönem, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir aşamadır (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Erken yaşlardaki duygusal ve sosyal öğrenmeler, çocukların gelecekteki akademik başarıları ve yaşam becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Raver, 2002). Okul öncesi sınıf ortamı, bu becerilerin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir, çünkü öğretmenlerin sağladığı destek, duygusal rehberlik, pozitif geri bildirim ve yapılandırılmış öğrenme fırsatları sunarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Acer, 2021). Ayrıca, sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimler ve sınıf düzeni, çocukların yılmazlıklarını ve duygu düzenleme becerilerini şekillendirmekte, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturarak duygusal dayanıklılıklarını artırmaktadır (Denham vd., 2012).

Sınıf ortamı, çocukların duygusal zekâlarını ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için uygun bir alan sunmaktadır. Sınıf içindeki etkileşimler, çocukların duygularını tanımaları ve düzenlemeleri için fırsatlar yaratmaktadır (Denham vd., 2012). Öğretmenlerin, çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olması ve onlara sağladığı duygusal güven, bu dönemde çocukların yılmazlıklarını artırmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâsı ve sınıf içindeki yönetim becerileri, çocukların duygu düzenleme becerilerini edinmelerine yardımcı olmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

Duygu düzenleme becerileri, özellikle risk altındaki çocuklar için koruyucu bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Zorlayıcı yaşam koşullarına maruz kalan çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine destek olmak, onların uzun vadeli sosyal ve duygusal refahını artırmaktadır (Masten & Coatsworth, 1998). Bu bağlamda, duygu düzenleme süreçlerinin erken yaşta desteklenmesi, çocukların yılmazlık (resilience) kapasitelerini güçlendirmekte ve yaşamlarındaki olumsuzlukların etkilerini en aza indirmektedir (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Duygu düzenleme becerilerinin, özellikle risk altındaki çocuklar için koruyucu bir faktör olarak öne çıktığı göz önüne alındığında, bu becerilerin erken yaşta desteklenmesi, çocukların yılmazlık kapasitelerini güçlendirmekte ve zorlayıcı yaşam koşullarının etkilerini azaltmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın önemi, sınıf ortamlarının çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlıkları üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu becerilerin geliştirilmesine yönelik daha etkili hale gelmesine katkı sağlamasında yatmaktadır. Böylece, çocukların sosyal ve duygusal refahlarının artırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Yılmazlık ve duygu düzenleme, okul öncesi çocukların psikolojik iyileşme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Sınıf ortamı, bu becerilerin gelişiminde belirleyici bir faktör olmaktadır, çünkü sınıf arkadaşları ve öğretmenler arasındaki etkileşim, çocukların sosyal ve duygusal dayanıklılıklarını güçlendirmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almış olmaları, çocukların duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için önemli bir kaynaktır (Zins vd., 2004).

Okul öncesi dönem, çocukların duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir aşama olduğundan, sınıf ortamının, yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin araştırılması, çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu tür araştırmalar, bireylerin yaşam boyu sürecek refahlarını artırmaya yönelik eğitimsel, sosyal ve politik stratejilerin geliştirilmesine ışık tutar. Özellikle, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlarda yapılan çalışmalar, uygulama ve politika geliştirme süreçlerine daha geniş bir perspektif kazandırabilmektedir. Ayrıca, sınıf içindeki etkileşimlerin, sosyal destek sistemlerinin çocukların bu becerilerini nasıl şekillendirdiğini anlamak, erken müdahale ve eğitim stratejilerinin oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Sınıf ortamı ile çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için araştırmanın ana dili farklı olan çocukların yaşadığı bir bölgede gerçekleştirilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca, doğal afetlerden yıkıcı etkilere maruz kalmayan, ancak bu deneyimi yaşamış çocuklar arasından seçilmesi, çalışmanın kapsamını zenginleştirmektedir. Bu özelliklere sahip çocukların içinde bulundukları sınıf ortamının, yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamlarının çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalara rastlanamamıştır.

Okul öncesi dönemde sınıf ortamı, yılmazlık ve duygu düzenleme becerilerinin birbirleriyle etkileşim içinde olması, çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle çalışma alana katkı sağlayacak orijinal bir çalışmadır. Böyle bir çalışmanın yapılmasıyla elde edilen sonuçlar ile sınıf ortamlarının çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlıklarının geliştirilmesi için nitelikli hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca eğitim politikalarının ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunacak şekilde tasarlanmasını sağlayacaktır. Araştırmanın sonuçları, eğitim sistemine de çeşitli katkılarda bulunabilir. İlişki boyutları

incelendiğinde, okullardaki sorunların çözümüne ışık tutarak, çocukların yılmazlıklarının desteklenmesine yönelik uygulamaların geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, çocukların duygu tanıma ve olumsuz duyguları düzenleme becerilerindeki eksikliklerin belirlenmesi, eğitim programlarının bu bağlamda geliştirilmesine katkı sunabilir. Böylece, sınıf ortamlarının çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlıklarının artırılmasına yönelik nitelikli hale gelmesine olanak tanınacaktır. Bu nedenle çalışma önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Akçakale ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 156 kız, 157 erkek olmak üzere toplam 313 çocuk ile sınırlıdır. Çalışmaya Şanlıurfa ili merkezindeki çocuklar dahil edilmemiştir.
- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Akçakale ilçesinde okul öncesi öğretmenliği yapmakta olan 3 erkek, 19 kadın olmak üzere toplam 22 öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırma sınıf ortamının değerlendirilmesi amacıyla Acer ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği”, çocukların yılmazlıklarının değerlendirilmesi amacıyla Ersay (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)” ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Batum ve Yağmurlu’nun (2007) Türkçe’ye çevirip uyarlamasını yapmış olduğu “Duygu Düzenleme Ölçeği” nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf ortamı: Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen, öğretmenler, akranlar, materyaller ve fiziksel çevreden oluşan yapılandırılmış bir öğrenme alanı olup çocukların öğrenme motivasyonunu artırırken, sosyal beceriler, duygu düzenleme ve yılmazlık gibi özelliklerin gelişimine katkı sağlayan öğrenme alanları olarak tanımlanmaktadır (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000).

Yılmazlık: Yılmazlık, çocuğun olumsuz durumlarla başa çıkabilme yeteneği, kolay iletişim kurma becerisi ve kendisine ve diğerlerine karşı onurlu, saygılı davranışlar geliştirme

kapasitesi ve "kendi kendini düzeltici eğilimler" olarak tanımlanmaktadır (Brooks & Goldstein, 2001; Conway & McDonough, 2006; Gürkan, 2006).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, bireylerin duygularını başlatma, sürdürme, değiştirme veya yoğunluğunu kontrol etme süreçlerini içeren bir mekanizma olup, bu süreçler bilişsel, davranışsal ve fizyolojik stratejilerle duygusal deneyimlerin yönetilmesini sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi eğitimde sınıf ortamları, sınıf ortamında materyal kullanımı ve önemi, öğretmenin rolü, sınıf iklimi, yılmazlık kavramı ve kuramsal temelleri, yılmazlık, yılmazlık düzeyini etkileyen faktörler, duygu kavramı, duygu düzenleme ve önemi, erken çocuklukta duygu düzenlemenin gelişimi ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Ortamı

Fiziksel çevre, çocukların gelişiminde etkin bir rol oynamaktadır. Çocukların hem iç hem de dış mekanlarda öğrenmelerini kolaylaştıracak, zengin uyarılarla donatılmış eğitim ortamlarına ihtiyaçları vardır. Bu ortamlar, çocukların bireysel gereksinimlerini karşılayan, rahatça hareket edip özgürce deneyimlerde bulunabilecekleri alanlar olmalıdır (MEB, 2013a). UNICEF (2000), kaliteli eğitimin temel boyutlarını öğrenenler, fiziksel çevre, eğitim programı, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme kazanımları olarak tanımlamış, bu unsurların eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır. Bu kurumlardaki eğitim ortamları, çocukların etkin öğrenmelerine olanak sağlayacak biçimde dikkatle ve özenle oluşturulmalıdır. Çocukların gelişimine uygun şekilde tasarlanmış ve düzenlenmiş ortamlarda nitelikli öğretmenlerle yürütülen eğitim, okul öncesi eğitimin kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır (MEB, 2012; Güleş, 2013). Bu ortamlar, öğretmen ve çocuk ilişkisini güçlendiren, kaliteli eğitimin temel yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010).

Sınıf ortamlarının uygun şekilde düzenlenmesi, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Çocuklar, güvenlik ve sağlık önlemlerinin alındığı, keşfederek öğrenme fırsatları sunan, kazanım ve göstergelere ulaşılmasını kolaylaştıran donanımlı kurumlarda eğitimden en üst düzeyde fayda sağlayabilmektedir (Özkubat, 2013). Çocukların

sağlıklı bir beyin gelişimi için, zengin uyarıcılara sahip çevrelerin ve öğrenme fırsatlarının sunulması son derece önem teşkil etmektedir (Simanon, 2000).

Sosyal etkileşim de sınıf ortamlarının bir diğer önemli bileşenidir. Çocuklar, akranlarıyla iletişim kurarak sosyal beceriler geliştirmekte ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin çocukların sosyal etkileşimlerini desteklemesi ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratması, çocukların gelişim süreçlerini hızlandırmaktadır (Pianta vd., 2007).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamı tasarlanırken, ebeveynlerin bu sürece dahil edilmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğretmen ve ebeveyn arasında karşılıklı güven ortamının sağlanması, çocukların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin bu süreçte nasıl daha etkin rol alabileceklerinin araştırılması, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Yeşilyurt, 2011). Hamre ve Pianta (2015) tarafından yapılan araştırma, destekleyici sınıf ortamlarının çocukların olumlu davranışlarını teşvik ettiğini ve gelişimsel risklerin etkilerini azaltabildiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf ortamları, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerini destekleyen yarı yapılandırılmış öğrenme alanlarıdır. Bu alanlar, çocukların öğrenme motivasyonunu artırırken, duygu düzenleme ve yılmazlık gibi becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Howes vd., 2008). Çocuklar, oyun merkezlerinde duygularını ve hayallerini ifade etme fırsatı bulmakta, bu alanlardaki deneyimleri aracılığıyla iç dünyalarını yansıtmaktadırlar (Çelik ve Kök, 2007).

Destekleyici ve yapılandırılmış sınıf ortamlarının, çocukların zorluklara karşı dayanıklılık (yılmazlık) edinmesine ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmesine olanak sağladığı belirtilmektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Özellikle, öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği, çocukların güvenli bağlanma duygusu geliştirmesine katkıda bulunarak, duygu düzenleme becerilerini güçlendirmektedir (Hamre & Pianta, 2001). Ayrıca, sınıf materyalleri ve yapılan etkinlikler, çocukların problem çözme ve karar verme gibi yılmazlıkla bağlantılı becerilerini desteklemektedir (Lippard vd., 2019).

Okul öncesi dönemde çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ekolojik perspektif, çevresel faktörlerin çocuk gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır. Ekolojik yaklaşım, bireyin gelişimini etkileyen farklı çevresel sistemlerin birbiriyle etkileşimini ele almaktadır. Sınıf ortamları, çocukların mikrosistemlerinin bir

parçasını oluşturarak, çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Tudge vd., 2009).

Makro sistem bağlamında, kültürel değerler ve eğitim politikalarının sınıf ortamlarının yapılandırılmasında belirleyici olduğu söylenmektedir. Özellikle, okul öncesi eğitimin niteliğine yönelik toplumsal ve kültürel destek, sınıf ortamlarının çocukların gelişimindeki koruyucu etkilerini artırmaktadır (Yoshikawa vd., 2013).

Okul öncesi sınıf ortamları, çocukların yılmazlıklarını şekillendiren çeşitli stres faktörlerine de ev sahipliği yapmaktadır. Bu faktörler, çocukların çevrelerinden aldıkları duygusal, sosyal ve fiziksel uyarılarla ilişkilidir ve onların stresle başa çıkma kapasitelerini etkileyebilmektedir. Sınıf ortamında yaşanan stres, çocukların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini geliştirmelerini sağlamakla birlikte, aynı zamanda yılmazlıklarını da artırabilmektedir. Çocukların sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle yaşadıkları etkileşimler, onların bu stres faktörlerine nasıl tepki vereceklerini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Raver, 2002).

Sınıf ortamındaki stres faktörleri, özellikle öğretmenlerin çocuklara yönelik tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle zorluklarla karşılaşan çocuklara sunulan destek, onların yılmazlıklarını pekiştirebilmektedir. Masten ve Coatsworth (1998), çocukların stresle başa çıkma kapasitesinin arttığı ve duygusal dayanıklılıklarının güçlendiği bir ortamda, öğretmenlerin sağladığı duygusal ve sosyal desteğin, çocukların stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, sınıf arkadaşları arasında yaşanan çatışmalar ve zorluklar, çocukların sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunarak stresle başa çıkma becerilerini güçlendirebilmektedir (Raver, 2002).

Bununla birlikte, okul öncesi sınıf ortamındaki diğer stres faktörleri, sınıf düzeni ve materyal seçimi ile de ilişkilidir. Öğrencilerin yaşadığı akademik baskılar ve öğretmenlerin beklentileri, sınıf ortamında stres seviyelerini yükseltebilmektedir. Ancak, sınıfın düzenli olması ve uygun materyallerin kullanılması, çocukların bu stres faktörlerine daha sağlıklı bir şekilde tepki vermelerine olanak tanımaktadır. Blair ve Diamond (2008), sınıf ortamının düzeninin ve materyallerin, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimleri üzerindeki önemli etkisini vurgulamış ve bu ortamların çocukların stresle başa çıkma yeteneklerini güçlendirebileceğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi sınıf ortamındaki stres faktörlerinin, çocukların yılmazlıklarını geliştirebilecek şekilde yapılandırılması, onların stresle başa çıkma ve zorluklara karşı dayanıklı olma kapasitelerini artırmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin sınıf ortamını nasıl yönettiği ve çocuklara nasıl duygusal destek sunduğu ile doğrudan ilişkilidir (Zins vd., 2004).

Öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumları, sınıf ortamındaki stres seviyelerini belirleyen önemli bir faktördür. Otoriter tutumlar, çocuklar üzerinde baskı yaratabilir ve onların sınıfta kendilerini güvensiz hissetmelerine yol açmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Diğer taraftan, öğretmenlerin çocuklara destekleyici, empatik ve duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, onların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına uygun bir ortam sunması, onların yılmazlıklarını arttırmaktadır (Raver, 2002).

Sınıfın düzeni ve fiziksel ortam, çocukların stres seviyelerini doğrudan etkilemektedir. Kaotik, düzensiz bir sınıf ortamı, çocukların güven duygusunu zedelemekte ve onların duygu düzenlemelerini zorlaştırmaktadır (Blair ve Diamond, 2008). Buna karşın, iyi düzenlenmiş ve güvenli bir sınıf ortamı, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmektedir. Ayrıca, sınıfın fiziksel düzeni ve kullanılan materyaller, çocukların dikkatlerini yönlendirmelerine ve zorluklarla başa çıkmalarına olanak tanımaktadır (Denham vd., 2012).

Sınıf arkadaşları arasındaki ilişkiler, çocukların yaşadığı stres faktörlerinden biridir. Akran çatışmaları, sosyal dışlanma veya zorbalık gibi durumlar, çocukların duygu düzenlemelerini zorlaştırmakta ve stres seviyelerini artırmaktadır (Raver, 2004). Bununla birlikte, sağlıklı ve destekleyici akran ilişkileri, çocukların zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırmakta ve onların yılmazlıklarını güçlendirmektedir. Çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunmaları, onların stresli durumlarla baş etme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998).

Çocukların ailelerinden kaynaklanan dışsal stres faktörleri, sınıf ortamındaki davranışlarını ve duygusal durumlarını etkilemektedir. Aile içindeki zorluklar, travmalar veya sosyoekonomik problemler, çocukların duygu düzenlemelerini ve yılmazlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu dışsal stres faktörlerine karşı öğretmenlerin sınıf içindeki desteği, çocukların stresle başa çıkmalarını kolaylaştırmakta ve duygusal iyileşmelerine yardımcı olmaktadır (Zimmerman ve Arunkumar, 1994).

Okul öncesi dönemde akademik başarı, genellikle duygusal gelişimden daha az önemsenen bir alan olsa da erken yaşta akademik baskılar da çocuklar üzerinde stres yaratmaktadır. Özellikle öğretmenlerin akademik başarıya yönelik beklentileri ve çocuklara yapılan bireysel baskılar, çocukların stres seviyelerini artırmaktadır. Ancak, bu baskılar uygun şekilde yönetildiğinde ve destekleyici bir ortam sağlandığında, çocuklar bu zorluklarla başa çıkma kapasitesini geliştirmektedir (Gross, 1998).

2.1.1. Sınıf Ortamında Materyal Kullanımı ve Önemi

Sınıf ortamında sağlanan materyaller, çocuklara duygularını ifade etme ve onları düzenleme fırsatları sunmaktadır. Örneğin, sanat malzemeleri, çocukların duygularını yaratıcı yollarla ifade etmelerine olanak tanırken, yapı-inşa materyalleri problem çözme ve sebat geliştirme becerilerini desteklemektedir (Gandini, 1993). Çocukların duygusal yoğunluklarını azaltmak için dokunsal veya yaratıcı etkinliklere yönelmeleri, onlar için etkili bir yöntem olmaktadır (Heath, 2015).

Montessori yöntemine göre materyallerin çocukların erişebileceği şekilde düzenlenmesinin onların bağımsızlıklarını artırdığını ve duygu düzenleme süreçlerini kolaylaştırdığını göstermektedir (Montessori, 1967). Çocukların özgürce seçim yapabildiği bir ortam, onların özerklik duygusunu geliştirirken aynı zamanda öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını da arttırmakta ve öğrenme deneyimlerini kendilerinin şekillendirmelerine de olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, materyallerin çocuklara düzenli bir şekilde sunulması, çocukların öngörülebilirlik duygusu geliştirerek stres düzeylerini azaltmaktadır (Lillard, 2013).

Materyallerin güvenli ve ergonomik olması, çocukların hem fiziksel hem de duygusal gelişimleri için oldukça önem teşkil etmektedir. Çocuklar, kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda materyalleri daha etkin olarak kullanmakta ve daha derinlemesine öğrenme tecrübeleri yaşamaktadırlar (Olds, 2001). Sınıf materyallerinin etkili olması, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak seçilmesine bağlıdır. Ayrıca, kültürel çeşitliliği yansıtan materyallerin kullanımı, çocukların farklı perspektiflere duyarlı hale gelmelerine ve güçlü sosyal bağ geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Rogoff, 2003).

Sınıf ortamının düzeni ve kullanılan materyaller, okul öncesi dönemde çocukların yılmazlıklarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Düzenli ve yapılandırılmış bir sınıf ortamı, çocuklara güvenli ve destekleyici bir atmosfer sunarak, duygusal ve psikolojik

gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ortamın düzenli olması, çocuklara yapı ve öngörülebilirlik sunarak stresle başa çıkmalarını ve karşılaştıkları zorluklara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Böylece çocuklar, beklenmedik durumlar karşısında daha az stres yaşamakta ve duygusal tepkilerini daha iyi yönetebilmektedir (Pianta, 1999).

Sınıf ortamının düzeni, çocukların kendilerini ifade etme, etkileşim kurma ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Yapılandırılmış bir sınıf ortamı, çocukların sosyo-duygusal becerilerini desteklemekte, kaygı düzeylerini azaltarak zorluklarla başa çıkma konusunda daha özgüvenli olmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, bu ortam çocukların davranışlarını yönlendiren bir çerçeve sunarak, sosyal etkileşimlerde karşılaştıkları zorlukları aşmalarını kolaylaştırmaktadır (Raver ve Zigler, 2004; Blair ve Diamond, 2008).

Sınıf ortamında kullanılan materyaller de çocukların yılmazlık gelişimini desteklemektedir. Problem çözme becerilerini geliştiren materyaller, çocukların karşılaştıkları zorluklara karşı direnç göstermelerini kolaylaştırmaktadır. Özellikle yaratıcı oyun materyalleri, çocukların özgürce düşünmelerine, kendi çözümlerini üretmelerine ve zorluklarla başa çıkmalarına katkı sağlamaktadır. Yapılandırılmamış oyun materyalleri (ahşap bloklar, kumaş parçaları, boncuklar, mandallar vb.) ise çocukların denemeler yapmasına, hatalarından ders çıkarmasına ve yeniden çözüm üretmesine olanak tanımakta, böylece yılmazlık becerilerini pekiştiren bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007).

Ayrıca, materyallerin çeşitliliği, çocukların farklı beceri alanlarında gelişim göstermelerine katkıda bulunarak, empati, işbirliği ve problem çözme gibi beceriler kazanmalarını sağlamaktadır. Özellikle akranlarla etkileşim içinde kullanılan materyaller, çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve yılmazlıklarını artırmaktadır. Bu tür materyaller, çocukların duygusal ifadelerini yönetmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine destek olarak, onların zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır (Denham vd., 2012).

2.1.2. Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin davranışları ve kullandıkları öğretim stratejileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve yaklaşımları, çocukların yılmazlık (resilience) ve duygusal

düzenleme becerilerinin gelişimine doğrudan etki etmektedir (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Öğretmenlerin sıcak, destekleyici ve anlayışlı şekilde göstermiş oldukları tutumlar, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamakta ve onların duygusal reaksiyonlarını düzenlemelerine yardımcı olmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009). Öğretmenlerin duygusal rehberlik sağlaması, çocukların hem duygu farkındalığı hem de duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. (Raver, 2004).

Jennings ve Greenberg'in (2009) "Proaktif Öğretmen Davranışları" modeli, öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerinin sınıf dinamiklerini ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini etkilediğini öne sürmektedir. Bu modele göre, duygusal olarak yeterli öğretmenler, sınıf içinde daha az stres yaşamakta ve bu durum, çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin kendi duygularını düzenleyebilme becerileri, çocuklara etkili model olabilmeleri bakımından kritik seviyede bir öneme sahiptir.

Vygotsky'nin (1978) "yakınsal gelişim alanı" kavramına göre, öğretmenlerin çocuklara ihtiyaç duydukları anda uygun desteği sunması, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, duygusal regülasyon ve yılmazlık becerilerinin gelişimi, öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onlara gösterdiği rehberlik anlayışına bağlıdır.

2.1.3. Sınıf İklimi

Çocukların kendilerini güvende hissetmeleri ve stresle başa çıkma becerileri edinmeleri, destekleyici ve olumlu bir sınıf iklimi ile sağlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde bu iklimin niteliği, bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerle birlikte çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011).

Masten (2001) tarafından "olağanüstü sıradanlık" (ordinary magic) olarak tanımlanan yılmazlık, uygun destekleyici ortamlarla çocuklarda güçlü hale getirilmektedir. Güvenli, öngörülebilir ve anlayışlı bir sınıf iklimi, çocukların zorluklara karşı dayanıklılık göstermelerine, yılmaz birey becerisi kazanmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların başarısızlıklarına karşı hoşgörülü bir yaklaşım sergilediği durumlarda, çocuklar hata yapma korkusunu aşarak daha fazla risk almayı ve problem çözme öğrenmektedirler (Kaplan & Katz, 2016). Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak, büyük ölçüde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine bağlı olmakla beraber, etkili sınıf yönetimi

stratejilerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemede kritik bir rol oynadığı görülmektedir (Emmer & Stough, 2001).

Okul öncesi sınıf ortamı, çocukların duygusal deneyimlerini anlamalarına ve düzenlemelerine olanak tanımaktadır. Sınıfta karşılaşılan farklı durumlar, çocukların duygusal tepkilerini kontrol etmelerini gerektirmekte, bu süreçte öğretmenlerin tutumları ve akran etkileşimleri, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Sınıf ortamı, çocukların kendi duygusal durumlarını tanımlamalarına, başkalarının duygularını anlamalarına ve uygun tepkiler vermelerine imkân tanımaktadır (Denham vd., 2012).

Özellikle öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olması ve onlara duygusal güven sağlaması, bu becerilerin kazanılmasını desteklemektedir. Öğretmenlerin modellediği duygu düzenleme stratejileri, çocuklara uygun duygusal tepkiler verme konusunda rehberlik etmekte ve onların sosyal ilişkilerde daha sağlıklı etkileşimlerde bulunmalarını sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

Raver ve Zigler (2004), öğretmenlerin sağladığı güvenli bağların, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çocuklara sunduğu empatik yaklaşım, onların duygusal deneyimlerini anlamalarına ve uygun tepkiler geliştirmelerine destek olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çocuklara duygusal düzenleme stratejilerini öğretmesi, bu becerilerin gelişmesini desteklemektedir. Özellikle sınıf içindeki davranış yönetimi stratejileri, çocuklara duygusal tepkilerini nasıl yöneteceklerini ve sosyal etkileşimlerde uygun davranışlar sergilemelerini öğretmektedir. Bu tür öğretim yöntemleri, çocukların duygu düzenleme becerilerini güçlendirirken, onların sosyal ilişkilerde daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Zins vd., 2004).

Sınıf içindeki sosyal etkileşimler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır. Akran etkileşimleri, çocuklarla empati kurma, başkalarının duygularını anlama ve uygun şekilde tepki verme fırsatları sunmaktadır. Bu etkileşimler, çocukların sosyal becerilerini ve duygu düzenleme stratejilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Çocuklar, sınıf arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmalar ve sorunlar karşısında duygu düzenleme becerilerini kullanarak daha etkili çözüm yolları geliştirebilmektedir (Thompson, 2014). Bunun yanı sıra, sınıf ortamındaki grup etkinlikleri,

çocukların birlikte çalışarak duygusal zorlukları aşmalarını sağlamaktadır. Grup oyunları ve etkinlikler, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirirken, sosyal bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar, grup içinde çeşitli sosyal roller üstlenerek ve başkalarının duygusal ihtiyaçlarına saygı göstererek bu becerilerini pratiğe dökmetedir (Blair ve Diamond, 2008).

2.2. Yılmazlık Kavramı ve Kuramsal Temelleri

Bu başlık altında yılmazlık kavramı ve yılmazlık düzeyini etkileyen faktörler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.2.1. Yılmazlık

Yılmazlık terimi, İngilizce'de "Resiliency" kelimesi ile ifade edilmekle birlikte, pratikte daha yaygın olarak "Resilience" kelimesi kullanılmaktadır. Oxford sözlüğüne göre, yılmazlık (resilience) terimi kişilerin veya nesnelerin, şok ve yaralanma gibi olumsuz durumların ardından hızla iyileşme, toparlanma veya düzelme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Oxford Learner's Dictionaries, 2023). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde, "yılmazlık" kelimesi, yılmaz olma durumunu tanımlamaktadır. "Yılmaz" kelimesi ise, "bir işten gözü korkup vazgeçmeyen, yılmayan" şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2023).

Yılmazlık, stresli bir olay karşısında kişinin gösterdiği direnç olarak tanımlanmakta ve bu, sürece sağlanan uyumu ifade eden bilişsel bir kapasitedir (Kaner ve Bayraklı, 2010). Bu bağlamda, risk ve strese maruz kalan bir kişinin verdiği reaksiyonlar, yılmazlık kavramının anlaşılmasında önem teşkil etmektedir. Üzerine risk ve stres yüklenen bireylerin bu durumlara karşı geliştirdiği uyum düzeyi, yılmazlık kavramının belirleyici unsurlarından biridir (Ünüvar, 2012). Yılmazlık, riskli yaşam koşullarına karşı bireyin, zorluklara rağmen direnç göstererek güçlü bir şekilde hayatta kalabilmesini tanımlamaktadır (Erdem, 2017).

Bununla birlikte, yılmazlık sadece fiziksel dirençle sınırlı değildir; olumlu bir ruh hali üretme ve negatif ruh hali deneyimlerinden hızlıca toparlanma becerisini de içermektedir (Conway ve McDonough, 2006). Bu tanımlardan yola çıkarak, yılmazlık bireyin stresli durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama yeteneğini yansıtan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, yılmazlık bireyin yaşamındaki zorluklarla nasıl başa çıktığı, ne kadar dayanıklı ve uyumlu olabildiği ile doğrudan ilişkilidir. Sonuç olarak, yılmazlık; sadece

zorluklar karşısında direnç gösterme değil, aynı zamanda yaşanan stresli durumlar sonrası iyileşme ve toparlanma kapasitesini de ifade etmektedir.

Toplumdaki değişiklikler oldukça hızlı gerçekleşmekte ve bu değişimler önemli hale gelmektedir. Kişinin toplum içerisinde aktif olarak yer almasını, giderek zorlaşan iş ve eğitim hayatındaki değişikliklere uyum sağlama sürecinde psikolojik sağlamlık gücünün de yüksek olması gerekmektedir (Oktan,2012). Bireyin sürekli bir stres durumu veya onu üzecek bir olay yaşadktan sonra duruma uygun bir biçimde adapte olabilmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Cicchetti, Rogosch, Lynch & Holt, 1993). Uyum sağlama ve gelişime dair önemli tehditlerin var olduğu durumlar bulursa dahi yılmazlık, bu durumların karşısında alınan iyi sonuçlarla karakterize edilmiş bir fenomen sınıfını ifade etmektedir (Masten, 2001).

Yılmazlık kavramının kullanılabilmesi için bağlam ve sonuç ilişkilerinin bulunması gerekmektedir. Bağlam ilişkisi risk ve tehditleri ifade ederken sonuç ilişkisi risk ve tehditler ile başa çıkabilme durumunu ifade etmektedir. Yılmaz birey olmak için bir risk durumunun var olması ve kişinin bu riskin üstesinden gelebilmesi gerekmektedir (Masten, 2001). Yılmaz birey, karşılaşmış olduğu olumsuz durumu bir gelişim ve öğrenme için fırsat olarak değerlendirmektedir. Karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında yılmaz tepki vermelerini sağlayan başa çıkma tekniklerini kullanmaktadırlar (Kaner ve Bayraklı, 2009).

Yılmazlık bağlamında, stres faktörleri ve istenmeyen durumlarla karşılaşma sıklığından ziyade, bireyin bu olumsuz durumlarla başa çıkma ve olumsuzlukları aşma gücünü desteklemenin daha belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Oktan, 2012). Başlangıçta, yılmazlık üzerine yapılan çalışmalarda, bireyler genellikle 'yenilmez' olarak nitelendirilmiş ve bu durum, strese karşı dayanıklı bir zırları olduğu izlenimini vermiştir. Ancak daha sonraki detaylı analizlerde, "yenilmezlik" ifadesi yerine "strese karşı direnç" ya da "yılmazlık" gibi daha etkileşimli terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir (Erdem, 2017).

Bireysel bir değerlendirme perspektifinden bakıldığında, yılmaz bireylerin öz kontrol, öz yeterlik, duygusal düzenleme ve mücadele etme yeteneklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Benzies ve Mychasiuk, 2009). Yılmazlık, sıkıntılı durumlarla başa çıkma yeteneğini içeren geniş bir çerçeveyi kapsayan ve çocuğun yılmazlık durumunu anlamak için bir dizi kavramı içeren geniş bir perspektife sahiptir. Bu bağlamda, çocuğun yılmazlık becerisine sahip olabilmesi için iki önemli koşulun bulunması gerekmektedir: Öncelikle,

çocuğun yaşamında bir risk unsuru bulunmasına ve bu tehdide karşı olumlu bir uyum sergilemesine ihtiyaç bulunmaktadır (Masten ve Obrodovic, 2006).

Sınıf ortamı, çocuğun gelişim süreçleri üzerinde derin bir etkiye sahip olmakla birlikte, yılmazlık (resilience) becerisinin gelişimini destekleyebilecek bir bağlam sunmaktadır. Özellikle, çocuğun içinde bulunduğu kültürün dayattığı davranış kalıplarından farklılaşan sınıf ortamları, çocuğun kendini keşfetme ve zorluklara karşı direnme kapasitesini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmalar, yılmazlığın, çocuğun çevresel koşullara uyum sağlama ve strese karşı dayanıklılık gösterme becerisi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Masten & Obradovic, 2006).

Daha kalabalık sınıf ortamlarında çocukların sosyal uyum ve rekabet becerilerini geliştirdikleri, dolayısıyla yılmazlık seviyelerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca, kültürel ve toplumsal normlar nedeniyle kız çocuklarının daha fazla kabul görmek amacıyla kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları ve bu durumun okul ortamında yılmazlık düzeylerini olumlu etkilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda, sınıf ortamına ait değişkenler çocuğun yılmazlığı ile doğrudan ilişkili olup, bu faktörlerin bir stres kaynağı olabileceği dikkate alınmalıdır (Werner, 2000). Yılmazlık kavramı, önemli tehditler, şiddetli sıkıntı veya travma durumlarında olumlu uyum süreci sağlanmasını içeren sürekli değişim gösteren bir ilerleme süreci olarak kavramsallaştırılmıştır (Cicchetti, 2010).

Yılmazlık kısaca "kendi kendini düzeltici eğilimler" olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca, bu kendi kendini düzeltici eğilimlerin, bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları olumsuz durumlarla baş etme yeteneklerinde önemli bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Gürkan, 2006). Genel olarak yılmazlık tanımları, zorluklarla başa çıkabilme ve olumsuz durumları olumlu bir şekilde aşabilme yeteneğini vurgulamaktadır. Yılmazlık, kısaca çevresel, ailesel ve kişisel faktörler gibi olumsuz risk etmenlerine karşı başarıyla üstesinden gelme veya uyum sağlama becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Bu yetenek, bireyin gelişimini ve yaşamını olumsuz etkileyebilecek koşullarla baş etme kabiliyetini içermektedir (Çevik, 2022).

Yılmazlık, olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen başarılı olma, uyum sağlama ve yeterli gösterme durumunu ifade etmektedir. Bu durumun ortaya çıkması için bireyin zorlu bir risk faktörüyle karşılaşmasına rağmen hayatın çeşitli alanlarında başarılı olması gerekmektedir. Koruyucu faktörler, yılmazlık gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Başlangıçta hastalıkla ilişkilendirilen bu kavram, sağlıklı bireylerde de geliştirilebilmektedir.

Yılmazlık, bireyin problem çözme, etkili iletişim, öz saygı ve mücadeleci bir tutum geliştirme becerilerini içermektedir (Gürkan, 2006).

2.2.2. Yılmazlık Düzeyini Etkileyen Faktörler

Sıkıntılı durumların üstesinden gelme ve sağlıklı entegrasyon yeteneği olarak bilinen yılmazlıkta, uyumsuz davranışa yol açabilen "risk faktörleri" üzerinde durulduğu gibi, bu faktörlerin olumsuz etkisini hafifleten, azaltan veya tamamen ortadan kaldırarak uyumu kolaylaştıran ve bireyin yeterlilik kazanmasını sağlayan "koruyucu faktörler" de önemsenmektedir (Oktan, 2012). Bireyde yılmazlık yeteneğinin ortaya çıkabilmesi için çeşitli risk unsurlarının var olması gerektiği belirtilmektedir (Güloğlu ve Kararırmak, 2010). Risk faktörleri, genetik, biyolojik, psiko-sosyal ve kişisel bazı koşulların etkisiyle kişinin, ailesinin veya çevresindeki sorunların ortaya çıkmasına ya da artmasına katkıda bulunabilecek durumları içermektedir (Terzi, 2008). İşsizlik, sağlık sorunları, yoksulluk ve doğal afet gibi bireylerde stres oluşturan durumlar, yılmazlıkta risk faktörünü oluşturmaktadır (Basım ve Çetin, 2011).

Koruyucu faktörler, risk altında olan bireylerin zararlı etkilerden korunmasına yardımcı olan, olumsuz durumları hafifleten ve koruma sağlayan kişisel ve çevresel kaynaklardan türeyen beceri ve tutumlardır (Kumpfer, 1999; Norman, 2000; Beauvais ve Oetting, 1999; akt: Gürkan, 2006). Koruyucu faktörler şefkatli ve destekleyici ilişkiler, olumlu ve yüksek beklentiler, anlamlı katılım olanakları olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır (Bernard, 1995; akt: Gürkan, 2006). İlk olarak, şefkatli ve destekleyici ilişkiler, bireylerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayan, güvenli bağlanma ortamı sağlayan bir temel oluşturmaktadır. Özellikle çocukluk döneminde bakım verenlerle kurulan bu ilişkiler, bireylerin öz güven geliştirmesinde ve karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli olmalarında kritik öneme sahiptir (Masten & Reed, 2002). İkinci olarak, olumlu ve yüksek beklentiler, bireylerin potansiyellerini fark etmelerine ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermelerine olanak tanımaktadır. Çevresel olarak belirlenen yüksek ancak ulaşılabilir beklentiler, bireylerin motivasyonlarını artırarak başarı hissi yaşamalarına katkıda bulunmaktadır (Werner & Smith, 2001). Son olarak, anlamlı katılım olanakları, bireylerin yaşadıkları topluluk içinde kendilerini değerli hissetmelerine ve aktif roller üstlenmelerine olanak tanımaktadır. Sosyal bağlamda bireylerin sorumluluk alması ve bir amaca hizmet eden faaliyetlere dahil olmaları, psikolojik dayanıklılıklarını artırarak yaşam doyumlarına olumlu katkılar sağlamaktadır (Benard, 2004).

Yılmazlıkla ilgili faktörler arasında, sosyal destek, olgunluk, başa çıkma becerileri, mizaç, başarıya yönelik istek ve yeterlilik gibi özelliklerin yanı sıra, ailevi ve toplumsal etmenlerin de önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir (Jew, Green ve Kroger, 1999). Benard (1993), yılmazlığı, "ciddi risklere maruz kalınmasına rağmen başarılı bir şekilde geri dönme yeteneği" şeklinde ifade etmekte, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek amacıyla aile, okul ve toplumda oluşturulması gereken şartları vurgulamaktadır. Yılmaz çocuk profili dört temel özelliği içermektedir: "sosyal yeterlilik (social competence), problem çözme becerileri (problem-solving skills), özerklik (autonomy), amaç ve gelecek duygusu (a sense of purpose and future)".

Yılmaz çocuklar, sosyal yeterlilik, empati, iletişim becerileri, mizah duygusu ve esneklik gibi özelliklere sahiptir. Erken çocukluktan itibaren olumlu ilişkiler kurmaya yönelmekte, problem çözme, soyut ve yansıtıcı düşünme gibi beceriler sergilemektedirler. Planlama yapma ve çevreden yardım alabilme yeteneği bu süreçte kritik öneme sahiptir. Özerklik, kimlik duygusu ve bağımsız hareket edebilme, yılmaz çocukların temel özelliklerindendir. Amaç duygusu, hedef belirleme, sebat ve umut gibi unsurlar da bu becerilerin bir parçasıdır. Yılmazlığı desteklemek için aile, okul ve toplumların anlamlı katılım fırsatları sunması, ilgi ve destek sağlaması, yüksek beklentiler belirlemesi gereklidir. (Benard, 1993).

Yılmaz bireyler, çevreleriyle olumlu ilişkiler kurarak ve özgüvenlerini artırarak zorlukların üstesinden gelme kapasitelerini geliştirmektedirler. Yılmazlık, bireyi ayakta tutan bir durumken, kırılganlık bireyi aşağı çeken durumları ifade etmektedir. Bireyin yılmaz özellikler sergilemesi, zorlukları aşmasında özgürleştirici bir etki yaratmakta, saygın ve üretken bir yaşamın temelini oluşturmaktadır (Wolin, 1993).

Richardson (2002)'a göre yılmazlık bir kişinin yaşam durumuna uyum sağladığı herhangi bir noktada başlamaktadır. Richardson'ın Yılmazlık Modeli araştırmacının yılmazlık ile ilgili üç aşamada geliştirdiği çalışmaların neticesinde meydana gelmiştir. İlk aşamada yılmaz özelliklerin belirlenmesi, ikinci aşamada bireyin yılmaz olma süreci, üçüncü aşamada ise yılmazlığın herkesin içinde var olan bir motivasyon gücü olarak tanımlandığı vurgulanmaktadır. Bu model, bir bireyin stres etkenleri, zorluklar ve yaşam olaylarıyla başa çıkarken "biyopsikospiritüel homeostazi" yani biyolojik, psikolojik ve ruhsal dengesini yitirip yeniden bütünleşmeye hazır hale gelmesini ve bu süreçte yılmazlıkla birlikte biyolojik,

psikolojik ve ruhsal dengesine geri dönerek bütünleşme aşamalarından geçmesini açıklamaktadır ve bu denge genellikle “konfor alanı” olarak da ifade edilmektedir.

Bireylerin, zorluklara adapte olma konusunda geniş bir potansiyeli bulunmaktadır; çünkü dirençleri, biyolojik ve kültürel yapının etkileşimli sistemlerinde gelişmiştir ve uyarlanabilir avantajlar sunmaktadır. Ek olarak, çocuklar, genellikle aile yapıları veya bulundukları toplum içinde diğer insanlarla olan ilişkilerinde doğal olarak gelişen çeşitli "yedekleme" sistemleri aracılığıyla korunmaktadırlar (Masten ve Barnes, 2018).

Birey, bir güçlük, yeni tecrübeler, yoğun bir stres kaynağı veya önemli bir yaşam olayıyla karşılaştığı zaman, direnç özelliğine sahip bir kişi geçici olarak bir değişim deneyimlemekte ve kişisel bir şüphe hissedebilmektedir. Ancak, zaman içinde birey, öğrenme sürecini kullanarak, yeni kabiliyetler geliştirerek ve hayat tecrübelerini etkin bir şekilde ele alarak yeni bir uyum sağlama yeteneğine sahip olabilmektedir. Gelecekte benzer yaşam tecrübeleri ile karşılaşıldığında, birey, geçmişteki deneyimleri ile daha iyi bir adaptasyon sağlama süreci başlatabilmektedir (Richardson vd., 1990). Bireysel değerlendirme yapıldığında, yılmaz bireylerin öz kontrol, öz yeterlik, duygu düzenleme ve mücadele etme kabiliyetlerinin üst düzeyde olduğu belirtilmektedir (Benzies ve Mychasiuk, 2009).

Öğretmenlerin, çocukların yılmazlık becerilerinin gelişimine olan katkıları çok yönlüdür ve büyük ölçüde sınıf içindeki etkileşimler, öğretmenin tutumları, sınıf yönetim becerileri ve çocuklara sundukları duygusal destek aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğretmenler, sınıf içinde sağladıkları duygusal güvenle, çocukların zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştıran bir ortam yaratmaktadır. Çocukların güvenli hissetmesi, onların duygu düzenlemelerini ve stresle başa çıkmalarını desteklemekte, bu da yılmazlıklarını güçlendirmektedir (Denham vd., 2012). Ayrıca, öğretmenlerin empatik ve anlayışlı tutumları, çocukların travmatik yaşantılarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle zorlu yaşam koşullarına sahip çocuklar, öğretmenlerinin sağladığı duygusal destekle daha güçlü bir psikolojik iyileşme süreci geçirmektedir (Masten, 2001).

Duygusal destek, çocukların zorluklarla başa çıkmasında temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin şefkatli ve duyarlı tutumu, çocukların stresli durumlarla başa çıkma ve duygusal deneyimlerini düzenleme becerilerini güçlendirmektedir. Sınıf içindeki güven ortamı, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağlayarak yılmazlıklarını desteklemektedir (Zins vd., 2004).

Öğretmenlerin duygusal zekâları, çocukların yılmazlık gelişiminde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Duygusal zekâ, kişinin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlama ve bu bilgiyi sosyal etkileşimlerde kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâsı gelişmiş bir öğretmen, çocukların duygusal durumlarını doğru bir şekilde değerlendirmekte ve onlara uygun rehberlik sağlamaktadır. Bu tür öğretmenler, çocukların stresli durumlarda uygun duygusal tepkiler geliştirmelerine yardımcı olmakta, bu da yılmazlık becerilerinin pekişmesini sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

Öğretmenlerin çocuklar arasındaki sosyal etkileşimleri desteklemesi, yılmazlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Akran etkileşimleri, duygu düzenleme, empati ve zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirmektedir. Sağlıklı sosyal ilişkiler ve akran desteği, çocukların stresli durumlara karşı dayanıklılığını artırmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sunduğu iş birliği ve problem çözme fırsatları, çocukların yılmazlıklarını pekiştirmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998).

Okul öncesi dönemde, çocuklar çeşitli dışsal stres faktörlerine maruz kalabilmektedir. Aile içindeki zorluklar, travmatik yaşantılar veya okul dışındaki olumsuz çevresel faktörler, çocukların ruhsal durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu gibi durumlarla başa çıkabilme, çocukların gelişim süreçlerini şekillendirirken, öğretmenin rolü oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenler, çocukların duygusal ve psikolojik iyileşme süreçlerini destekleyerek, onlara zorluklarla başa çıkabilme stratejileri kazandırmaktadır. Özellikle travmatik olaylar sonrasında öğretmenin rehberliği, çocuğun yeniden güven duygusu kazanmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin tutarlı ve güven veren tutumları, çocukların travmalarına karşı dirençli olmalarını sağlamak ve uzun vadede yılmazlık becerilerinin pekişmesine katkıda bulunmaktadır (Thompson, 2014).

Öğretmenlerin profesyonel eğitimi, yılmazlık geliştirme sürecindeki etkilerini güçlendiren bir faktör olarak görülmektedir. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve onların gelişimsel düzeylerine uygun destek sağlamaları, yılmazlık becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimli öğretmenler, sınıf içindeki çocukların duygusal zorluklarını tanıyabilmekte, bu zorluklara uygun stratejiler geliştirebilmekte ve çocukları bu süreçte yönlendirebilmektedir. Bu sayede, öğretmenler sadece çocukların eğitimsel başarılarını değil, aynı zamanda onların psikolojik iyilik hallerini de desteklemektedir (Zins vd., 2004).

Okul öncesi eğitimde öğretmenin çocukları sınıf ortamında problem durumlarına maruz bırakması, onların yılmazlık becerilerinin gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Problem durumları, çocukların karşılaştıkları zorluklar ve engeller olarak tanımlanmaktadır. Bu tür durumlar, çocukların zorluklarla başa çıkma ve duygu düzenleme becerilerini test eden ve bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olan değerli fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin çocukları bu tür durumlarla yüzleştirecek onlara çözüm odaklı düşünmeyi, stresle başa çıkmayı ve duygusal tepkilerini yönetmeyi öğretmesi, onların yılmazlıklarını artıran bir faktör olmaktadır (Rutter, 1987).

Öğretmenlerin, sınıf içindeki problem durumları sırasında çocuklara duygusal destek sunmaları, çocukların yılmazlık becerilerini pekiştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklar, problem durumlarına girdiklerinde zaman zaman hayal kırıklığı, öfke veya stres gibi duygusal tepkilerle karşılaşmaktadır. Bu tür duygusal yükleri yönetebilme becerisi, çocukların daha esnek ve dirençli bireyler olmalarını sağlamaktadır (Gross, 1998). Öğretmenlerin, çocuklara bu duygusal süreçlerde nasıl yardımcı olacaklarını bilmesi, onların zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır. Duygusal destek sağlamak, çocukların başarısızlık karşısında pes etmeden yeniden denemeye teşvik edilmelerini sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

Kültür, çocukların yılmazlık (duygusal dayanıklılık) gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların çevrelerinden, ailelerinden ve toplumlarından aldıkları kültürel değerler, normlar ve inançlar, yılmazlık gelişimlerini şekillendiren kritik faktörler arasında yer almaktadır. Kültür, aynı zamanda çocukların zorlayıcı durumlar karşısında nasıl tepki verdiklerini, hangi stratejileri benimsediklerini ve duygusal kaynaklarını nasıl kullandıklarını etkilemektedir (Ungar, 2011).

Farklı kültürlerdeki ailelerin ve toplumların çocuklarına öğrettikleri değerler, çocukların zorluklarla nasıl başa çıktıkları üzerinde derin bir etkiye sahip olmaktadır. Örneğin, kolektivist kültürlerde büyüyen çocuklar, toplumsal desteği ve aile içi dayanışmayı daha önemli bir kaynak olarak görme eğiliminde olmaktadır. Bu kültürel değerler, çocukların yılmazlıklarını artırarak, ailelerinin ve toplumlarının desteğiyle zorluklarla başa çıkmalarını teşvik etmektedir. Kolektivist toplumlarda, duygusal dayanıklılık, toplumsal bağları güçlendirmek ve birlikte zorlukların üstesinden gelmek üzerine kurulmaktadır. Bu bağlamda, çocuklar daha fazla toplumsal destek almakta ve bu da onların stresli durumlarla başa çıkabilme kapasitelerini artırmaktadır (Yates, Egeland ve Sroufe, 2003).

Buna karşılık, bireyci kültürlerde büyüyen çocuklar, bağımsızlık ve öz yeterliliğe vurgu yapılması nedeniyle, yılmazlıklarını daha çok kendi içsel kaynaklarından beslemektedir. Bireyci kültürlerde, çocuklar zorlayıcı durumlarla başa çıkarken daha fazla bireysel sorumluluk almakta ve kendi başlarına çözüm üretmeye odaklanmaktadır. Bu tür kültürel bağlamlar, çocukların bağımsızlık ve özgüven geliştirmelerine katkı sağlarken, aynı zamanda yılmazlıklarının gelişimini de desteklemektedir (Chao, 1994).

Kültür, aynı zamanda çocukların ailelerinden ve toplumsal çevrelerinden aldıkları tepkilerle de doğrudan ilişkili olmaktadır. Ailelerin, çocukların karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıkları ve bu süreçte onlara nasıl rehberlik ettikleri kültürel normlara dayanmaktadır. Ailelerin duygusal destek sunma biçimleri ve krizlere karşı sergiledikleri tutumlar, çocukların yılmazlıklarını şekillendirmektedir. Örneğin, kültürel olarak travmatik deneyimlerin tabu haline getirilmesi, çocukların zorluklarla başa çıkma becerilerini engelleyebilirken, açıkça konuşulup destek sağlanan durumlar, çocukların bu deneyimlerden güç kazanarak çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Masten, 2001).

Toplumsal çevre de çocukların yılmazlıklarını etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Çocukların yaşadıkları toplumda, zorluklarla başa çıkma ve stresle mücadele etme biçimleri toplumsal normlarla şekillenmektedir. Kültürel olarak değer verilen toplumsal destek sistemleri, çocukların zorlayıcı deneyimlerle başa çıkabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Ailelerin dışındaki toplumsal faktörler, okullar, komşuluklar ve diğer sosyal ağlar, çocukların karşılaştıkları stresle başa çıkabilme kapasitelerini güçlendirmektedir (Zimmerman ve Arunkumar, 1994).

Farklı kültürler, zorluklarla başa çıkma stratejilerini farklı şekillerde biçimlendirebilmektedir. Örneğin, Batı kültürlerinde genellikle bireysel başarı ve öz yeterlilik vurgulanırken, Doğu kültürlerinde toplumsal uyum ve başkalarıyla birlikte hareket etme ön planda olmaktadır. Bu kültürel farklar, çocukların yılmazlık gelişiminde farklı yollara sahip olmalarına yol açmaktadır. Batı kültürlerinde çocuklar, kendi duygusal dayanıklılıklarını geliştirmek için bireysel kaynakları kullanmaya odaklanırken, doğu kültürlerinde toplumsal desteğin ve aile bağlarının güçlendirilmesi, çocukların zorluklara karşı daha dayanıklı olmalarını sağlamaktadır (Zins vd., 2004).

Bir başka önemli faktör ise, kültürel bağlamların stresli yaşam olaylarına karşı nasıl tepki verildiği ile ilgili olmaktadır. Kültürler, çocuklara karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmekte ve bu öğretinin, çocukların yılmazlık gelişimini nasıl şekillendirdiği

üzerine geniş bir araştırma literatürü bulunmaktadır. Örneğin, savaş gibi travmatik olaylar yaşanmış bir toplumda büyüyen çocuklar, bu tür olaylarla başa çıkma becerilerini daha erken yaşlarda öğrenmektedir. Ancak, kültürlerarası farklar, bu olaylara tepki verme biçimlerini ve dolayısıyla çocukların bu durumlarla başa çıkma yeteneklerini de etkilemektedir (Masten ve Coatsworth, 1998).

Sonuç olarak, kültür, çocukların yılmazlık gelişiminde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Kültürel değerler, normlar, aile yapıları ve toplumsal destek sistemleri, çocukların zorluklarla başa çıkma ve stresli durumlara karşı dayanıklı olma yeteneklerini şekillendirmektedir. Kültürel bağlam, çocukların yaşadıkları zorluklara karşı nasıl tepki vereceklerini ve bu zorluklardan nasıl güç kazanacaklarını belirlemektedir. Kültürler arası farklılıklar, çocukların yılmazlık gelişiminde çeşitlilik gösterse de her kültürün çocukların dayanıklılıklarını artırmak için sunduğu farklı stratejiler bulunmaktadır (Ungar, 2011). Bu nedenle, çocukların yılmazlıklarını artırmaya yönelik programların, kültürel farklılıkları göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Duygu Kavramı

Batı felsefesinde duyguların oldukça uzun bir geçmişi yer almaktadır. Platon duyguları ‘iki atın kontrol etmeye çalıştığı bir savaş arabası’ olarak tasvir etmektedir. Atlardan birini kolaylıkla yönetilebilen ve yönlendirmeye ihtiyacı olmayan olarak tanımlarken diğeri yabani ve tehlike teşkil eden olarak tanımlamıştır. (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011). Epiktetos, Cicero ve Seneca gibi Stoacı filozoflar, duyguları mantıklı kararları bozabilen ve kontrol edilmesi gereken deneyimler olarak tanımlamışlardır. Özellikle, Stoacılar duyguları "yanlış yargılar" olarak görürler ve yaşamın amacının doğaya ve akla uygun bir yaşam sürmek olduğunu savunmaktadırlar (Yazıcı ve Yazıcı, 2018).

Duygu kavramı fizyolojik bir tepki verme durumu ve biliş olarak ifade edilmektedir (Schachter ve Singer, 1962). Hayatta kalmak ya da istenmedik bir durum karşısında bu durum ile başa çıkmak amacıyla seri olarak değerlendirme yaparak aksiyona geçmeyi içeren biyolojik bir kabiliyet olarak tanımlanmaktadır (Cole vd., 2004). Türk Dil Kurumu’na göre duygu “belirli durum, nesne ya da kişilerin kendi dünyalarında uyandırdığı etkilenim”, “durumları ya da nesneleri ahlaki ve estetik açıdan değerlendirme yetisi” veya “his, ihtisas” olarak tanımlanmaktadır (TDK,2023).

Davranışlarımızı şekillendiren duygular, bireysel değerlendirmelerle ve kişisel deneyimlerle yapılandırılmaktadır. Bu yüzden duygular, geçmiş deneyimler, mizaç, duygusal eşik ve hedef farklılıklarına bağlı olarak kişiden kişiye değişmektedir. Aynı durumda bile duygu yoğunluğu farklılık göstermektedir. Psikolojik iyilik hali için bireylerin duygusal düzenlemeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Duygularını düzenleyemeyen, depresyona yatkın, kırılgan veya çevresel stres etmenlerine karşı dayanıksız bireyler, daha zorlu psikolojik durumlarla karşılaşabilmektedir. (Thompson ve Calkins, 1996).

Duyguların üç temel özelliği bulunmaktadır. İlk olarak, duygular, kişinin bir durumla ilgilenmesi ve bunu amaçlarıyla ilişkilendirmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu amaçlar kalıcı veya geçici, bilinçli veya bilinçsiz olmakta ve zamanla değiştikçe duygular da değişmektedir. İkinci olarak, duygular çok yönlü bir vücut tepkisidir; öznel deneyimler, davranışlar ve sinir sistemindeki değişikliklerle şekillenmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde bu değişiklikler, duygunun gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Üçüncü olarak, duygular şekillendirilebilmekte ve düzenlenebilmektedir. Duygu düzenleme, kişinin duygularını çeşitli yollarla yönetmesi olup ruh sağlığı için büyük önem taşımaktadır. (Gross ve Munoz, 1995). Pozitif ve negatif duygu durumları ile baş edebilme, verilen duygu tepkisinin yoğunluğu ve süresini kişinin amacına ulaşabilmesini sağlayacak düzeyde ayarlanması, ayarlarken duygusal tepkileri izleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu hem zihinsel hem de çevresel faktörler duygu düzenlemesi olarak adlandırılmaktadır (Thompson, 1994).

2.3.1. Duygu Düzenleme ve Önemi

Kişilerin kendi duygularını yönetebilmek için gösterdikleri aktif gayret, sosyal çevreye uyum sağlamak ve hedeflerini gerçekleştirmek adına duygularını yönetme becerisi duygu düzenleme olarak ifade edilmektedir (Koole, 2009; Sille, 2016). Bu süreçte duygularının farkına varabilme, zamanını, yoğunluğunu ve yansıtma şeklini ayarlayabilme yeteneği (Yılmaz, 2019) ve bu beceriyi bilinçli ya da bilinçsiz şekilde etkileme girişimleri de (Gross ve Thompson, 2007) duygu düzenleme olarak tanımlanmaktadır.

Duygu düzenleme, bireyi kötü hissettiren duygu halinin, rahatsız olmayacağı bir duygu haline getirilme sürecidir. Kişi içerisinde bulunduğu negatif veya pozitif bir durumda hissettiği duygu halini azaltarak, arttırarak veya stabil tutarak durumla başa çıkabileceği ve duygularını düzenleyebileceği bir süreç içerisine girebilmektedir (Leahy, Tirsch ve Napolitano,

2011). Cole ve diğerlerine (1994) göre bu süreç bir duygu durumunu değiştirmek veya kontrol altına almak gibi basit bir şekilde sınırlandırılmayacak komplike bir süreçtir. Eisenberg ve Spinrad (2004), kişinin hissettiği ile sergilemiş olduğu yani içsel ve dışsal süreçlerin bütünlüğü olarak duygu düzenlemenin tanımını yapmaktadır.

Duygunun farkında olma, amaca uygunluğu, yoğunluğu, duygusal cevabın tutarlılığı duygu düzenleme kavramının başlığı altında ifade ediliyor olmasının yanı sıra duygu düzenlemesi duyguyu işlemenin yönünü de etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle duygu düzenlemesi kişinin vermiş olduğu duygusal tepkinin dengesini sağlamaktadır (Koole,2009).

Duygu düzenleme engelleri aşabilmek, problemlerle başa çıkabilmek, refahın devamını sağlayabilmek, kalıcı veya güç olan davranışları nasıl kolay hale getirebildiğini anlamak için bir araçtır. Duygu düzenlemenin gerçekleştirilememesi kişiler arası iletişimi, ilişkileri karmaşıklştırabilmekte, muhakeme gücünü ve planları bozabilmektedir (Cole, Michel ve diğerleri 1994; Gross ve Munoz, 1995).

Duygu düzenleme becerileri dört temel adımdan oluşmaktadır. İlk adım, bireyin duygularının farkına varması ve bu duyguları anlamlandırmasıdır; bu, kişinin hislerini tanıması ve nedenlerini analiz etmesini içermektedir. İkinci adım, bireyin duygularını olduğu gibi kabul etmesidir; yani, olumlu ya da olumsuz duygulara direnç göstermeden onları kabullenmesi. Üçüncü adım, bireyin dürtüsel davranışlarını kontrol edebilmesi ve özellikle olumsuz duygular yaşadığı durumlarda bile istendik amaçlara yönelik hareket edebilmesidir. Son adım ise kişinin içinde bulunduğu duruma uygun bir duygu düzenleme stratejisi seçerek bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanabilmesidir. Bu dört adım, bireyin duygusal süreçlerini yönetme kapasitesini geliştirmesi için kritik öneme sahiptir (Gratz ve Roemer, 2004).

Duyguların fark edilmesi ve doğru bir şekilde anlaşılması, duygusal denetim ve uyumun temel taşlarından biridir. Bu süreç, duyguların tanınmasını ve analiz edilmesini içerirken, aynı zamanda hislerin yargılanmadan kabul edilmesini de kapsamaktadır. Olumsuz duygular yaşandığında, dürtüsel tepkilerden kaçınıp amaca yönelik davranış sergilemek büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, etkili duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması, bireyin duygusal durumunu yönetebilmesi için gerekli becerileri sağlamaktadır. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, bireyin duygusal uyum ve denetim becerilerini güçlendirmektedir (Gratz ve Roemer, 2014). Travmatik olay sonrası ruhsal zorlanma ve yaygın kaygı sendromu gibi davranışlar duygu düzenlemedeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygu düzenleme, çocuğun gelişim sürecinde içten ve dıştan kaynaklanmakta ve birbiriyle bağlantılı gelişimsel süreçler ağına dayanmaktadır (Brownell ve Kopp, 2007). Thompson (1996)'a göre duygu düzenleme, bireyin duygularına verdiği tepkileri, özellikle bunların yoğunluğunu ve zamanlamasını gözlemlemesini, değerlendirmesini ve gerektiğinde değiştirmesini sağlayan içsel ve dışsal süreçlerin bir bütünüdür. Bu süreçler bireyin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

Medeniyet kavramı, duyguların nasıl tecrübe edilip ifade edildiğini gösteren, düzenlenmesi gereken ve birbirine uyumlu sosyal normlar olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple gündelik yaşamda yer alan duygu düzenleme aktiviteleri medeniyet konusunda önemli bir noktada yer almaktadır. Bunun yanı sıra birçok konu duyguları başarılı bir şekilde düzenleyebilme becerisi ile bağlantılıdır. Duygu düzenlemesinin anlaşılabilmesi için ilk olarak neyin düzenlendiğinin bilinmesi gerekmektedir. Fakat duyguyu tespit etmenin oldukça zor olduğu bilinmektedir (Gross ve Thompson, 2007).

İnsanlar herhangi bir konuda karar verirken duygulara başvurmaktadırlar. Duygu düzenleme becerilerinin kişinin kendini gerçekleştirebilmesinde destek olması, amaca ulaşmada ihtiyaç duyulan motivasyonu sağlaması, ihtiyaçlarının karşılanması ve yaşam doyumu sağlaması açısından oldukça önemli rolü bulunmaktadır. Olumsuz bir düşünceden zihnini uzaklaştırabilmek, düşüncelerini bastırabilmek, önceden yaşanmış bir olayı zihinde tekrar değerlendirebilmek gibi metotların kullanımı kişinin duygu düzenlemesinde yardımcı olmaktadır (Koole, 2009). Bireylerin hem kendisinin hem de başkalarının duygusal durumlarını fark etme, anlama ve uygun tepkiler verme yeteneği günlük yaşam faaliyetlerinde oldukça önemli bir o kadar da elzem bir yetenektir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Duygular motive edici unsurlardır ve bu kavramın önemi tam anlamıyla anlaşılmadan çocuk gelişiminde herhangi bir psikolojik açıklama yapmak eksik olur. Duygular deneyime anlam katmaktadırlar, hızlı ve istikrarlı bir şekilde değerlendirme yapıp harekete geçmeyi sağlamaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Buna göre duygular hem şekillendiren hem de şekillendirilen bir işleve sahip olduğu söylenebilmektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). İnsanın üzerinde oldukça büyük etkisi olan ve çok yönlü olan duygular aynı şekilde duygu düzenleme becerisi ile de ilişkilidir. İnsanın davranışları, fikirleri, fizyolojisi ve hissettikleri üzerinde duygu düzenlemenin dönüştürücü bir etkisi bulunmaktadır (Koole, 2009).

Çocuklar olgunlaştıkça jest ve mimiklerini, duygusal amaçlarıyla içsel duygu halini kontrol altına alabilmektedirler. Kendi duygusal tepkilerine, bu tepkileri kontrol

edebilmelerine ve kültürün getirmiş olduğu duygu gösterim şekillerine 4-5 yaş grubu çocuklar daha hakimdir. Fakat kültürün getirmiş olduğu duygu gösterim şekillerini uygulayabilmeleri, okul çağına geldikleri zaman gerçekleşmektedir (Fox ve Calkins, 2003).

Duygu düzenleme becerisi yüksek oranda okul öncesi dönemde gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk sosyalleşmekte, edindiği çevre ile duyguları ve bunları düzenleyebilme adına bir fırsat bulmaktadır. (Bozkurt, Yükçü ve Demircioğlu, 2007).

Duygu düzenleme, biliş ve duygu arasındaki iletişimi sağlayan kapsamlı bir süreç olarak tanımlanırken, duygu düzenleme stratejileri istenmeyen duyguların nasıl yönetileceğiyle ilgilenmektedir. Olumlu duyguları artırma, olumsuz duyguları azaltma, belirlenmiş hedeflerin desteklenmesi ve kişilik işlevlerinin kolaylaştırılması duygu düzenlemenin temel işlevleri arasındadır. Duygu düzenleme stratejileri, duygu üreten sistemler (dikkat, bilgi ve beden) ve hizmet ettiği psikolojik işlevler (hazzın karşılanması, amaçların desteklenmesi, kişilik sisteminin sürdürülmesi) şeklinde sınıflandırılmaktadır. (Koole, 2009).

Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki ve toplumsal bağlar, çocukların duygularını düzenlemesini ve duygu düzenleme stratejilerini etkilediğinden, bireyin duygu düzenleme becerisi, sosyal etkileşim yoluyla gelişmektedir (Thompson, 1994). Ayrıca, öğretmenlerin sağladığı güvenli ve düzenli öğrenme ortamları, çocukların duygusal tepkilerini düzenleyebilmeleri ve olumsuz duygularla başa çıkabilmeleri için bir temel oluşturmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009).

Kültür, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini şekillendiren önemli bir faktördür. Duygu düzenleme, çocukların duygusal tepkilerini kontrol etme, anlama ve uygun bir şekilde ifade etme becerisini ifade etmektedir (Gross, 1998). Çocuklar, çevrelerinden aldıkları kültürel mesajlarla, hangi duyguların kabul edilebilir olduğunu, nasıl ifade edilmesi gerektiğini ve duygusal tepkilerinin nasıl yönetileceğini öğrenmektedir. Kültürel bağlam, çocukların duygu düzenleme süreçlerini hem biyolojik hem de çevresel faktörlerle etkileşim içinde şekillendirmektedir. Bu bağlamda, farklı kültürler, duygu düzenleme becerilerinin nasıl geliştiğini ve çocukların hangi duygusal tepkileri daha fazla bastırmaları veya daha fazla ifade etmeleri gerektiğini belirleyen normlara sahiptir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Farklı kültürlerde, çocukların duygu düzenleme süreçleri toplumsal normlar tarafından yönlendirilmektedir. Kolektivist kültürlerde, toplumsal uyum ve başkalarıyla iyi ilişkiler

kurma ön plandadır. Bu kültürlerde çocuklar, duygusal ifadelerini sınırlamaya ve sosyal çatışmalardan kaçınmaya yönelik stratejiler geliştirmektedir. Örneğin, Japon kültüründe, çocuklar küçük yaşlardan itibaren duygusal ifadelerini kontrol etmeyi öğrenmektedir; bu, gruptaki uyum ve toplumsal ahenk için önemlidir. Bu bağlamda, çocuklar duygusal durumlarını başkalarının huzurunu bozmamak adına bastırmak zorunda kalabilmektedir (Kawakami, 2009).

Diğer yandan, bireyci kültürlerde, duygusal ifadelerin kişisel hak ve özgürlükler ile daha uyumlu bir şekilde ifade edilmesi teşvik edilmektedir. Bu kültürlerde, çocuklar duygularını daha açık bir şekilde ifade etme eğiliminde olmakta ve bu durum, duygu düzenleme becerilerinin daha doğrudan ve bireysel bir şekilde gelişmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, Batı kültürlerinde duyguların açığa vurulması ve bu duyguların bireysel kimlik ile ilişkilendirilmesi yaygın bir normdur (Knafo ve Schwartz, 2001). Bu kültürel farklar, çocukların duygu düzenleme becerilerini nasıl ve hangi bağlamda geliştireceklerini etkilemektedir.

Kültür, aynı zamanda ailelerin çocuklarına duygu düzenleme konusunda nasıl rehberlik ettiklerini belirleyen faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ailelerin duygusal ifadelerle ilgili tutumları, çocukların duygu düzenleme stratejilerinin temelini oluşturmaktadır. Örneğin, bazı kültürlerde çocuklar, ebeveynlerinden veya bakıcılarından duygu düzenleme konusunda doğrudan eğitim alırken, diğer kültürlerde çocuklar bu becerileri daha çok gözlemleyerek öğrenmektedir. Çocuklar, ailelerinin stresle nasıl başa çıktıklarını, duygusal tepkilerini nasıl düzenlediklerini gözlemleyerek kendilerine benzer stratejiler geliştirebilmektedir (Hughes, 2011).

Toplumsal çevre de duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili bir rol oynamaktadır. Çocukların büyüdüğü toplumda, duygu düzenlemenin nasıl anlaşılabileceği ve hangi duyguların sosyal olarak kabul edilebilir olduğu konusunda kültürel normlar belirleyici olmaktadır. Örneğin, daha geniş toplumsal değerlerin etkisiyle, bazı kültürlerde çocuklar duygusal denetim geliştirmeye yönlendirilirken, diğerlerinde ise duygularını daha serbest bir şekilde ifade etmeleri teşvik edilmektedir. Bu faktörler, çocukların duygusal regülasyon becerilerini farklı şekilde geliştirmelerine neden olmaktadır (Kuebli, 1996).

Kültürel faktörler, çocukların stresli veya zorlayıcı durumlarla başa çıkarken kullandıkları stratejileri de etkilemektedir. Örneğin, Batı toplumlarında çocuklar stresle başa çıkmak için genellikle problem çözme ve duygu ifade etme stratejilerini benimserken, Doğu

toplumlarında daha çok duygusal denetim ve içsel denge arayışına girilebilmektedir. Bu stratejiler, çocukların zorlayıcı durumlarla nasıl başa çıkacaklarını ve duygusal tepkilerini nasıl yönlendireceklerini belirlemektedir. Bu bağlamda, kültür, çocukların yalnızca duygusal ifadelerini değil, aynı zamanda duygusal tepki düzenleme stratejilerini de şekillendirmektedir (Choi ve Choi, 2002).

Sonuç olarak, kültür, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini büyük ölçüde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar, büyüdüleri kültürel çevredeki normlar ve değerler doğrultusunda duygularını nasıl ifade edeceklerini ve nasıl düzenleyeceklerini öğrenmektedir. Kültürel farklılıklar, çocukların duygusal tepki düzenleme biçimlerini ve stratejilerini şekillendirirken, aynı zamanda bu becerilerin gelişiminde farklı yollar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, kültürel bağlamın çocukların duygu düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini anlamak, erken çocukluk eğitiminde ve psikolojik müdahalelerde önemli bir rol oynamaktadır (Cole vd., 2004).

Duygu düzenleme, biliş ve duygu arasındaki iletişimi sağlayan kapsamlı bir süreç olup, istenmeyen duyguların yönetilmesi ve olumlu duyguların pekiştirilmesiyle ilgilidir. Bu süreç, hedeflere ulaşmayı desteklerken kişilik faaliyetlerini kolaylaştırmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri, duygu üreten sistemler (dikkat, bilgi, beden) ve psikolojik işlevler (hazzın karşılanması, amaçların desteklenmesi, kişilik sisteminin sürdürülmesi) temelinde sınıflandırılmaktadır (Koole, 2009). Çocukların duygu düzenlemesini ve duygu düzenleme stratejilerini ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki ve toplumsal bağlar etkilediğinden bireyin duygu düzenleme becerisinin gelişimi sosyal olarak gerçekleşmektedir (Thompson, 1994).

2.3.2. Erken Çocuklukta Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Bireyin hayatı boyunca bütün gelişim dönemlerinde duygu düzenleme ve duygu düzenleme gelişimi var olmaktadır (Zimmerman ve Iwanski, 2014). Günlük hayatta uyumun sağlanabilmesi, sosyal yetkinlik, akademik başarı için bireyin duygusal ve davranışsal olarak kendisini yönetebilmesi gerekmektedir. Duygu düzenleme becerileri bireyin sosyal gelişimi ile doğrudan etkileşimde olduğundan çocukların sosyalleşmeye başladığı okul öncesi dönem duygu düzenleme becerilerinin kazanımı için oldukça önemlidir. Bilişsel gelişim ve öz farkındalık geliştikçe duygular da gelişip farklılaşmakta, yaş ve deneyim ile beraber çocukların duygu ve davranışlarını düzenleyebilme becerileri de gelişmektedir (Ertan, 2013; Fox ve Calkins, 2003; Fosco ve Grych, 2012).

Erken çocukluk, beynin duygusal regülasyon süreçlerinde kritik bir dönemi temsil etmektedir. Prefrontal korteks ve limbik sistem arasındaki bağlantılar bu dönemde hızla gelişmektedir. Beyindeki bu bağlantılar çocukların dikkat, dürtü kontrolü ve duygusal tepkilerini yönetme becerilerini etkilemektedir (Lewis, 2005). Araştırmalar, bu gelişim sürecinin çevresel faktörlerden ve bakım verenlerin tutumlarından büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir (Fox & Calkins, 2003).

Duygu düzenlemenin gelişiminde, bakım verenlerin (ebeveynler veya öğretmenler) rolü oldukça belirleyicidir. Destekleyici ve sıcak bir ilişki, çocukların stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmekte ve daha sağlıklı duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Cole, Martin & Dennis, 2004). Örneğin, öğretmenlerin sınıf içindeki rehberlikleri ve model davranışları, çocukların duygusal farkındalıklarını artırarak onların sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir (Denham vd., 2003).

Duygu düzenleme becerileri, sosyal-duygusal gelişimin temel bir bileşenidir. Bu beceriler, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini, sosyal yeterliliklerini ve duygusal dayanıklılıklarını doğrudan etkilemektedir (Eisenberg vd., 2001). Özellikle problem çözme ve empati gibi sosyal becerilerin gelişiminde, çocukların duygusal denge kurabilmeleri büyük bir öneme sahiptir (Saarni, 1999).

2.4. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitimde sınıf ortamlarının çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenlemeleri ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada alan yazın taraması sonucunda üç alanda da yapılan yurt içi ve yurt dışı çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. İlgili başlık altında bu alanlarda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların sunumunda, günümüzde yapılan araştırmalardan geçmişte yapılan araştırmalara doğru bir sunum biçimi izlenmiştir.

2.4.1. Sınıf Ortamı ile İlgili Araştırmalar

Şahin ve Güler (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul öncesi sınıf ortamının materyal zenginliği ve öğretmen desteğinin çocukların gelişimindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma problemi, sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve öğretmen davranışlarının, çocukların problem çözme becerilerini ve sosyal uyumlarını nasıl etkilediğini anlamaktır. Türkiye’de farklı bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmada, kolayda örnekleme yöntemiyle 150 çocuk ve 30 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma

sonucunda, materyal açısından zengin sınıf ortamlarının ve destekleyici öğretmen davranışlarının çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği, aynı zamanda sosyal ilişkilerde daha uyumlu davranışlar sergilemelerine yardımcı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, okul öncesi sınıf ortamının çocukların gelişiminde temel bir role sahip olduğunu ve bu alanın daha fazla araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Gomez ve Yoshikawa (2017) tarafından yapılan çalışmanın evreni, travma sonrası duygusal ve psikososyal gelişim süreçlerini yaşayan çocuklar olup, araştırma sınıf ortamlarının bu süreçler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini, travma yaşamış çocukları içeren bir grup seçilmiş bireylerden oluşmaktadır; ancak örneklem sayısı ve detayları çalışmanın metninde belirtilmemiştir. Çalışma, sınıf ortamlarının duygusal kapasiteler ve psikososyal esenlik üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır ve özellikle travma sonrası yaşanan duygusal gelişimi ele almaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf ortamlarının travma yaşamış çocukların duygusal iyileşme süreçlerine önemli katkılar sağladığı ve psikososyal esenliklerini artırabileceği bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf ortamlarının, çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Güleş (2013) tarafından yapılan doktora tezinde, okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının veli, öğretmen, yönetici görüşleri alınarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni, Konya ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Konya iline bağlı Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerinde 3-6 yaş arası çocuklara eğitim vermekte olan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları araştırmanın örneklemini oluşturmakta olup çalışmada 538 veli, 51 öğretmen, 15 yönetici yer almıştır. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevrelerinin, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamadaki etkilerini incelemiştir. Çalışma, okul öncesi ortamların çocukların gelişimine olan katkılarını daha iyi anlayabilmek için, fiziksel çevre düzenlemelerinin ne şekilde kalitesiz veya kaliteli olabileceğini tartışmıştır. Sonuç olarak, fiziksel çevrenin eğitimdeki rolünün önemli olduğunu ve uygun çevre düzenlemelerinin çocukların gelişimine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir.

Hamre ve Pianta (2005) tarafından yapılan çalışmada, birinci sınıf ortamlarında verilen öğretimsel ve duygusal desteğin, okul başarısızlığı riski taşıyan çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın evreni, okul başarısızlığı riski taşıyan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan

60 farklı okuldan seçilen 1. sınıf öğrencilerinden oluşmuş ve toplamda 300'ün üzerinde çocuk yer almıştır. Araştırmada öğretmenler ve öğrenciler arasındaki öğretimsel ve duygusal destek etkileşimleri incelenmiştir. Çalışmanın yapıldığı yer, çeşitli okulların 1. sınıf sınıflarıdır. Araştırmanın problemi, okul başarısızlığı riski taşıyan çocukların, öğretimsel ve duygusal desteğin etkinliğiyle eğitimde nasıl başarı gösterebileceği üzerine odaklanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin sağladığı hem duygusal hem de öğretimsel desteğin, çocukların okul başarısını artırdığını ve özellikle risk altındaki öğrencilerin okulda daha olumlu gelişimler sergilediğini göstermiştir.

Kandır ve Çaltık (2006) yaptıkları araştırmada, resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulların durumunu incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleme 17 ilde görev yapan 1177 öğretmen alınmıştır. Araştırmanın problemi, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin, okullarının fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine yönelik görüşlerinin ne olduğu üzerine odaklanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin sınıf ortamlarının fiziksel koşulları ve ilgi köşelerinin eğitim sürecine olan katkıları hakkında olumlu görüşler bildirdiklerini, ancak bu koşulların daha etkin kullanılabilmesi için bazı iyileştirmeler gerektiğini ortaya koymuştur.

Pianta, La Paro ve Hamre (2007) tarafından yapılan çalışma, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS) üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışma, sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci etkileşimlerini değerlendirmek ve sınıf yönetiminin öğretim kalitesine etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmüş olup, öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örnekleme, okul öncesi sınıf öğretmenleri ve öğrencilerden oluşmaktadır, ancak örneklem sayısı belirtilmemiştir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf içindeki duygusal ve öğretici destek düzeylerini değerlendirmek ve sınıfın genel öğretim kalitesine etkilerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi arasındaki güçlü ilişki, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. CLASS ölçeği, öğretmen etkileşimlerini değerlendiren ve eğitim kalitesini iyileştirmeyi hedefleyen güçlü bir araç olarak önerilmiştir. Özetle, yüksek kaliteli sınıf ortamlarının, özellikle risk altındaki çocuklar için, okul başarılarını artırdığını ve davranış problemlerini azalttığını göstermiştir.

Yazıcı, Yellice ve Özer (2004), okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine yaptıkları araştırmalarında, Antalya il merkezindeki özel anaokullarının oluşturduğu

evrenden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 10 anaokulu ile çalışmışlar ve verilerin toplanmasında “Okul Öncesi Eğitim Ortamları Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırmacıların gözlemleri temel alınarak okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara sağladığı eğitim olanakları değerlendirildiğinde; hiçbir alt boyutta (kişisel bakım rutinleri, çocuklar için mobilya ve malzemeler, dil kullanımı ve mantık yürütme deneyimleri, küçük ve büyük kas sistemi faaliyetleri, yaratıcı faaliyetler, sosyal beceriler) mükemmele yaklaşılmadığı bununla beraber sosyal beceriler yönünden orta derecede değerlendirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde literatürde erken çocukluk dönemi sınıf ortamlarının çocuklara sağladığı olanaklar, akademik başarıya katkısı, öğretmenin sınıf yönetiminin öğretime etkisi, öğretmenlerin öğrenme merkezlerine yönelik düşüncelerinin ne olduğu, sınıf ortamının ve materyal desteğinin çocukların gelişimlerine katkısı araştırılmıştır. Ancak okul öncesi eğitimdeki sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

2.4.2. Yılmazlık ile İlgili Araştırmalar

Uslu ve Demiriz (2022) tarafından yapılmış olan araştırmada erken çocukluk döneminde yılmazlık kavramını incelemek ve yılmazlık kavramının sosyal değerler kazanımına etkisinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 yıllarında Ankara ilinde yaşayan risk altındaki 220 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, gönüllü onam formu, Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği (OÖSDKÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların yılmazlık düzeylerinin cinsiyetlerine ve babalarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Buna karşılık, annelerin eğitim seviyesi ve ailenin deneyimlediği olumsuz olayların türü, çocukların yılmazlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip bulunmamıştır. Ayrıca, sosyal değerlerin kazanımının, çeşitli risk faktörlerine maruz kalan okul öncesi çocuklarının yılmazlıklarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çevik (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların yılmazlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Ankara ve Afyonkarahisar’da MEB’e bağlı anasınıfı ve anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 117 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi

Formları”, “Risk Faktörleri Listesi”, “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)”, “Erken Çocuklukta Yılmazlığı Koruyucu Faktörler Ölçeği (EÇYKFÖ)” ve “Duygu Düzenleme (DDÖ)” ölçekleri kullanılan çalışma neticesinde çocukların yılmazlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir korelasyon bulunmuş olup çocukların yılmazlık düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermediği neticesine varılmıştır.

Safalı'nın (2021) araştırması, sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki beş yaşındaki çocukların yılmazlık seviyeleri, problem çözme yetenekleri ve annelerinin ebeveynlik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Batman ilinde 2020-2021 yıllarında anaokullarına devam eden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar çalışma grubunu oluşturmaktadır. “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılarak araştırma verileri toplanmış, araştırma sonucunda beş yaş grubundaki çocukların yüksek yılmazlık düzeylerine karşın, problem çözme yeteneklerinde yetersizliklerin bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Erdem (2017) yapmış olduğu çalışmada zorluklara rağmen uyum gösteren çocukların yılmazlıkları ve yılmazlığı koruyucu faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve anaokullarına devam eden 415 4-5 yaş aralığındaki çocuklardan meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Risk Faktörleri Listesi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Erken Çocuklukta Yılmazlığı Koruyucu Faktörler Ölçeği (EÇYKÖ) ve Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde kız çocuklarının yılmazlık düzeylerinin erkek çocuklara oranla oldukça fazla olduğu, babaların eğitim düzeyinin yükseldikçe çocukların yılmazlık seviyesinin de yükseldiği ve çocuğun hayatında koruyucu faktörlerin artması ile yılmazlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Miljevic Ridicki, Plantak ve Bouillet (2017) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul öncesi eğitim çağındaki çocukların yılmazlık kavramını ne şekilde algıladıklarını araştırmak amaçlanmıştır. Hırvatistan anaokulunda yürütülen çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmış olup nitel araştırmada 10 anne-baba, 9 öğretmen, 11 çocuğun yer aldığı 3 gruptan toplanan verilerin tematik analizini içermektedir. Nicel araştırmada ise Hırvatistan'ın kuzeyinde bulunan bir anaokulundaki 116 çocuğun yılmazlığını değerlendirmek amacıyla öğretmen ve ebeveynlerin

doldurduğu Okul Öncesi Çocuklarda Sosyo-Duygusal Refah ve Yılmazlık Ölçeği aracılığı ile toplanan bulguların analizi bulunmaktadır. Araştırmanın neticesinde nitel veriler ebeveynlerin ve öğretmenlerin yılmazlık kavramına ilişkin daha değişik bir algıya sahip olduklarını gösterirken, nicel bulgular anne-babalar ile öğretmenlere kıyasla çocukların yılmazlıklarını bütün yönleriyle daha pozitif değerlendirdiklerini göstermekte olduğu neticesine varılmıştır.

Rioux (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada bir bakımevine devam etmekte olan 55 çocuğun gelişimsel sonuçları literatürden türetilmiş bir dizi risk faktörleri ve yılmazlık faktörleri ele alınarak grafik incelemesi yapılmıştır. Araştırmada Yaşlar ve Aşamalar Anketi (ASQ) ile Devereaux Erken Çocukluk Değerlendirmesi (DECA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuğun gelişimi gerçekleştikçe ölçek puanlarının arttığı ve artan hane sayısı, gıda uygunluğunun ve tek ebeveyne sahip olmanın daha düşük tarama testi puanlarıyla ilişkili olduğunu meydana çıkarmıştır.

Mwangi ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada Kenya'nın Kiambu şehrindeki ortaokul öğrencilerinin akademik yılmazlıkları ile akademik yöndeki başarı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma yöntemi olarak tanımlayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 390 öğrenci oluşturmakta olup veri toplama araçları olarak demografik formun yanı sıra Kaliforniya Sağlıklı Çocuklar Araştırması-Modül B, 2007 versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik yılmazlık ile akademik başarı arasında pozitif yönde ve anlamlı seviyede bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Cabaj ve diğerlerinin (2014) yapmış olduğu çalışmada hamileliğin erken döneminden itibaren takip edilen 706 anneden oluşan bir kohort çalışması uygulamış olup doğumdan altı ila sekiz yıl sonra demografik özellikler, annenin sağlığı, aile, arkadaşlar, çevre, okul gibi konularda sorular içeren bir anket posta yoluyla gönderilerek araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çeşitli bireysel ve sosyal dayanıklılık faktörlerinin, erken dönemdeki olumsuzlukların, orta çocukluk döneminde sorunlu davranışlar geliştirme olasılığı üzerindeki etkisine karşı koyabileceğini, dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki sıkıntıların çocuklar üzerinde kalıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Rönnau-Böse ve Fröhlich Gildhoff (2009) tarafından yapılmış olan çalışmada erken çocukluk kurumlarında yılmazlığın arttırılması konusunda gerçekleştirilen proje verilerini değerlendirmiş olup çalışmalarında 3 ile 6 yaş arasında bulunan çocukların yılmazlık algısı ile

benlik saygısı ve kararlı davranışsal özellikleri arasında pozitif anlamda bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hall ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu çalışmanın amacı çocukların gelişimini olumsuz etkileyebilecek çevresel ve bireysel faktörlerin varlığında okul öncesi eğitimin potansiyel koruyucu etkilerini araştırmaktır. 36-58 aylık 2857 İngiliz çocuk ile yapılan çalışmada 22 farklı bireysel risk ve 141 anaokulunun hizmetlerinin kalitesi üç farklı ölçüt ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimin küresel kalitesi ailesel riskin etkilerini hafifletebileceği ve risk altındaki çocukların yılmazlık düzeylerini arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Conway ve McDonough (2006) tarafından yapılan çalışmada 181 anne-bebek ikilisinden oluşan bir örneklem kullanılmış olup çalışmanın amacı, anne duyarlılığının ve bebek olumsuz etkisinin uzun vadeli duygusal dayanıklılığı yordayıp yordamadığını ve bunun okul öncesi davranış sorunlarıyla ilişkili olup olmadığını incelemektir. Yapılan araştırma neticesinde anne duyarlılığının bebekte olumsuz duygulanımın değil, okul öncesi dönemdeki duygusal dayanıklılığı boylamsal olarak öngördüğünü ve duygusal dayanıklılığın okul öncesi dönemde kaygı/depresyon ile olumsuz ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde literatürde erken çocukluk döneminde yılmazlığın, çocukların ebeveynleri ile olan ilişkisi ile, okul öncesi eğitiminin kalitesi ile, benlik saygısı ile, çevresel faktörlerin etkisi ile, problem çözme yetenekleri ile, duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi araştırılmış olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitimdeki sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

2.4.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Yılmaz ve Zembat (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama deseni çerçevesinde yapılandırılmış olup, 186 okul öncesi çocuk araştırma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde Duygu Düzenleme Ölçeği ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkilerinin yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Dilmaç (2022) tarafından yapılan çalışmada depremin çocukların ruh sağlığına olan etkileri incelenmiştir. 2020 yılında İzmir depremini yaşayan 7-9 yaşları arasındaki 34 çocuğun çizdikleri resimlerin analizinin yapılması şeklinde yürütülen bu çalışmada çocukların çizdikleri resimler ile depresyon düzeyleri, özsaygı düzeyleri ve kaygı düzeyleri gibi ruhsal sağlık değişkenlerini yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gülpınar (2021) tarafından yapılan çalışmada 4-11 yaş arası çocuğa sahip 195 anne ile çalışılmıştır. Araştırmada annelerin çocukluk çağı travmatik yaşam tecrübeleri ve çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin travmatik yaşantıları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu neticesine varılmıştır.

Yeşiltaş (2021) tarafından yapılan çalışmada çalışmanın örneklemini İzmir’de yaşayan 97 anne baba ile 3-6 yaş aralığındaki çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada anne babaların duygu düzenleme becerilerinin ve ebeveyn davranış biçimlerinin okul öncesi çocuklarının duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda anne ve çocuklar arasındaki duygu düzenleme ilişkisinde anlamlı bir sonuca ulaşılrken, babaların çocukları ile arasında sadece toplam duygu düzenleme becerileri açısından anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kara'nın (2021) araştırmasında, çocukların duygusal düzenleme yetenekleri ve problemli davranışları, öğretmen ve ebeveynlerin duygusal düzenleme yetkinlikleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Siirt ili merkezinde resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan 142 okul öncesi öğretmenleri ile sınıflarından rastgele seçilmiş 687 çocuk ve 617 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin duygusal düzenleme yetenekleri ile sınıf yönetimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin bilişsel duygusal düzenleme yeteneklerinin, çocukların problemli davranışlarıyla ilişkili olduğu ve çocukların duygusal düzenleme becerileri ile problemli davranışları arasında bir bağ bulunduğu gözlemlenmiştir.

Tuncer, Sözer ve Sakar (2021) tarafından yapılan çalışmada Tokat ilinde okul öncesi eğitimlerine devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubunda bulunan toplam 40 çocuk ile çalışmış ve bu çocukların deprem algıları araştırılmış, etkili korunma yöntemlerine dair üç ay süren eğitimler verilmiştir. Uygulanan bu program neticesinde deprem farkındalığının yüzde 25 seviyesinden yüzde 90’a ulaştığı görülmüştür.

Tulpar, Aktan ve Yardımcı (2020) tarafından yapılan çalışmada 4 ile 6 yaş arasında bulunan çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. İstanbul ilinde okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubundaki 60 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama metodu olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu ve Güvenli Yer Senaryoları Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocuk ile birincil bakım veren arasındaki bağlanma örüntüsünün, çocukların duygu düzenleme kapasiteleri üzerine önemli derecede etkisi olduğunu göstermektedir.

Apaydın Demirci, Arslan ve Temel (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Konya ilinde okul öncesi eğitime devam eden 6 yaşındaki 419 çocuk ile yapılan çalışmada Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği, Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve genel bilgi formu ile veriler toplanmış olup çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinde cinsiyet ve kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılıkların bulunduğu, çocukların duygu düzenleme düzeyleri arttıkça kişiler arası problem çözme becerilerinin de paralel olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini açıklamada annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin yordayıcı rolünü araştırmak üzerine yapmış olduğu çalışmada İstanbul ili Ataşehir, Beşiktaş, Eyüp ve Üsküdar ilçelerindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında iki farklı çalışma grubu oluşturmuş olup ilk çalışma grubunu 2018-2019 yıllarında okul öncesi eğitimi almakta olan 48 ile 72 aylık 294 çocuk oluştururken ikinci grubu ise 2019-2020 yılları arasında eğitim görmekte olan 48-72 aylık 210 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin orta, çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin duygu düzenleme güçlükleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ve negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Özkan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme yetenekleri ve çocukların olumsuz duygularla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya, 48 ile 66 ay arasındaki 322 çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Çocuğun Olumsuz Duyguyla Başa Çıkma Ölçeği, Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Duygu Düzenleme Ölçeği'nin veri toplama metodu olarak kullanıldığı çalışmanın neticesinde duygu

düzenleme becerilerinin annenin çocuğa ayırdığı zamana göre farklılık göstermediği, babaların çocuklarına ayırmış olduğu vakte göre farklılık gösterdiği, çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya koyulmuştur. Buna karşılık çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir.

Şahin (2019) tarafından yürütülen araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi boyunca İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 321 çocuğu kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranışsal sorunlar arasındaki ilişkiyi incelemek ve aynı zamanda duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunlarına dair mevcut durumu değerlendirmektir. Araştırmada veri toplama metodu olarak Duygu Düzenleme Ölçeği ve Davranış Sorunları Tarama ölçeği kullanılmış olup çalışmanın neticesinde çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış sorunlarının da azaldığı tespit edilmiştir

Yumbul, Wieling ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışma 2011 yılında büyük bir depreme maruz kalan ve Van ilinde konteyner şehre yerleşen 15 anne ile yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular depremden ve ardından gelen yer değişikliğinden kaynaklanan psikolojik travmanın annelerin sıkıntılarıyla başa çıkma yeteneklerini bozduğu ve şiddetlendirdiğini göstermiştir.

Bozkurt, Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin çeşitli demografik ve sosyoekonomik değişkenler açısından analizini amaçlamıştır. Ankara ilindeki bağımsız anaokullarından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 240 çocuk ve ebeveynleri, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma metodolojisi, betimsel araştırma desenlerinden kesitsel tarama modeli üzerine kurulmuştur. Veri toplama aracı olarak genel bilgi formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu, babanın yaş aralığı ve eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, annenin eğitim düzeyi ve yaşı ile ailenin aylık gelir seviyesinin, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

İlgar ve Akbaba (2017) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş çocukların duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu İstanbul ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 551 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Duygu Düzenleme Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin doğum sırası, yaşı ve annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği fakat çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile yapısına, annesinin yaşına ve annesinin eğitim düzeyine göre farklılaştığına ulaşılmıştır.

Şahin ve Arı (2015) tarafından yürütülen bu araştırma, okul öncesi dönemdeki (6 yaş) çocukların bağlanma örüntülerinin, duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 137 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama metotları arasında "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri" ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği yer almıştır. Elde edilen bulgular, çocukların bağlanma örüntülerine göre duygu düzenleme becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bulgular, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların, kaçınmacı ve negatif bağlanma örüntülerine sahip akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerileri sergilediğini ortaya koymuştur.

VonSalisch ve diğerlerinin (2015) yapmış olduğu çalışmada ABD dışında bir kültürde duygu bilgisi alanında davranışsal öz düzenlemenin açıklayıcı gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 4-5 yaşlarındaki 365 çocuk katılmış olup bireysel olarak çocuklar test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gibi, daha az eğitim odaklı Alman anaokulu bağlamında duygu bilgilerini açıkladığını ortaya çıkarmış olup 4 yaşındaki çocukların davranışsal öz düzenlemesinin önemine vurgu yapılmış ve sözel çatışma engelleme, dil becerileri ve duygu bilgisi arasında 5 yaşındaki çocuklara göre daha az entegrasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ellenbogen ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen araştırmada kötü muameleye uğramış çocuklarda erken çocukluk müdahalesinin öneminden bahsedilmiştir. Kötü muameleye maruz kalan çocukların tepki sistemleri, bilişsel ön yargıları ve işlevsiz bağlanma kalıpları gibi gelişim sorunlarının ortaya çıkabileceği belirtilmiş olup bu sorunlar başarılı bir şekilde ele alınmadığı sürece giderek daha karmaşık hale gelen gelişimsel problemlerin ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Erken çocukluk dönemindeki istismar ve ihmalin stres yönetimini,

bilişsel işlevleri ve bağlanma kalıplarını etkilediği belirtilmiş dolayısıyla beyin gelişiminin kritik bir aşamasında büyümeyi engellediği görülmüştür. Kapsamlı erken çocukluk eğitimi programının özellikle risk altındaki ebeveyn ve çocuklara fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moris ve diğerlerinin (2011) 153 çocuk ile yapmış olduğu araştırmada annelerin ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların öfkeli ve üzüntülü deneyimlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda küçük yaş grubunda yer alan çocukların fazla olumlu duygu yaşadığı, büyük yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerini daha etkin bir şekilde kullandığı neticesine varılmıştır.

Graziano ve diğerlerinin (2010) gerçekleştirdiği çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile erken akademik başarıları arasındaki rolü incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 5 yaşındaki 325 çocuk katılmış olup araştırmanın sonucunda duygu düzenlemesinin öğretmenlerin çocukların sınıftaki akademik başarıları ve üretkenliğiyle ilgili raporları ve standartlaştırılmış erken okuryazarlık ve matematik başarı puanlarıyla pozitif olarak ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Cole ve diğerlerinin (2008) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini anlamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 3-4 yaşlarındaki 116 okul öncesi dönem çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerini daha çok olumsuz duygularda kullandıkları tespit edilmiş olup dil gelişiminin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli düzeyde bir etkisi olduğu neticesine varmışlardır.

Oades-Sese ve Esquivel tarafından 2006 yılında 50 erken çocukluk sınıfında ekonomik açıdan dezavantajlı 207 İspanyol kökenli Amerikalı çocuk ile yapılan çalışmada Stanford Binet Zeka Ölçeği, mizaç değerlendirmek amacıyla kullanılan öğretmen formu, Woodcock Dil Yeterlik Ölçeği, Duygu Düzenleme Kontrol Listesi uygulanmıştır. Çocukların mizaç, bilişsel yetenek, dil becerileri, özerklik koruyucu etken olarak bulunmuş, ayrıca yılmaz özelliklere sahip olan çocukların ikinci bir dil öğrenme yeteneklerinde diğer çocuklara kıyasla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde literatürde erken çocukluk dönemi duygu düzenleme becerilerinin çocukların yılmazlıklarıyla, dil gelişimleriyle, erken akademik başarıları ile, olumsuz durumlar ile (ekonomik dezavantaj, istismar, doğal afet gibi), davranış düzenlemeleri veya davranış problemleri ile, bağlanma örüntüleri ile, çeşitli demografik

değişkenler ile, kişiler arası problem çözme becerileri ile ilişkisi araştırılmıştır. Ancak okul öncesi eğitimdeki sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemindedir. Nicel araştırma yöntemi, sayısal verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına dayanan bir araştırma yaklaşımı olup değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek, nedensel bağlantıları test etmek ve genellenebilir sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri ile olan ilişkisini inceleyen bu çalışma, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kapsamında korelasyonel araştırma deseninde yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma, iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyip sebep sonuç ilişkisi kurmak, bazı ilişki çeşitlerinin hangi seviyede bulunduğuna ulaşmak amacıyla yapılan araştırmalara denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmada iki değişken arasındaki ilişkilerin açıklanmasında basit korelasyonel araştırma; erken çocukluk dönemi sınıf ortamları değerlendirme ölçeği puanları ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlık ölçeği puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisi için de yordayıcı korelasyonel araştırma tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarından oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacının belirli bir amacı doğrultusunda, araştırmaya katılacak bireyleri bilinçli olarak seçtiği bir örneklem türüdür. Bu

tür örnekleme, araştırma konusu ile doğrudan ilişkili özelliklere sahip bireyler seçilir ve genellikle derinlemesine bilgi sağlamak için kullanılmaktadır (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme ise, önceden belirlenen özellik veya kritere uyan bireylerin seçildiği örnekleme türüdür. (Marshall, 1996). Bu örnekleme türleri, araştırmaların derinlikli ve belirli hedeflere yönelik bilgi sunmasına olanak tanımaktadır. Bu araştırmada örnekleme belirlemede tercih edilen ölçütler: 1) araştırmanın depremde etkilenmiş ancak maddi manevi kayıp yaşamamış çocuklardan seçilmesi 2) çocukların dilsel ve kültürel çeşitliliğinin olması, 3) çocukların normal gelişim özelliklerine sahip olması, 4) kırsal bir bölgede yaşıyor olmalarıdır.

Araştırma Şanlıurfa ili, Akçakale ilçesinde yürütülmüştür. Bu ilçenin seçilmesi bazı ölçütleri sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Akçakale ilçesinin bu araştırmada tercih edilmesindeki önemli özellikler şu şekildedir:

Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Şanlıurfa iline bağlı bir sınır ilçesidir. İlçe, Şanlıurfa merkeze yaklaşık 55 kilometre uzaklıkta yer almakta olup, Türkiye-Suriye sınırında stratejik bir konuma sahiptir. Bu durum, bölgenin sosyoekonomik ve kültürel yapısına doğrudan etki etmektedir. İlçenin coğrafi yapısı genellikle düz alanlardan oluşmakta ve tarıma elverişli geniş arazileri bulunmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). 2023 yılı itibarıyla Akçakale'nin nüfusu yaklaşık 120.000'dir. İlçe nüfusunun büyük bir kısmı gençlerden oluşmakta olup, hane başına düşen çocuk sayısı bölgesel ortalamanın üzerindedir (TÜİK, 2023). Nüfusun büyük çoğunluğu kırsal mahallelerde yaşamaktadır ve geçim kaynakları arasında tarım, hayvancılık ve sınır ticareti öne çıkmaktadır. Göçmen nüfusun da yoğun olduğu ilçede, özellikle Suriye'deki iç savaştan sonra nüfus yapısında önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Erdoğan, 2020). Bölgenin aile yapısı, genellikle geniş aile modeline dayanmaktadır. Aile ilişkilerinde ataerkil düzen baskın olmakla birlikte, aile bağları oldukça güçlüdür (Şeker & Genç, 2021). Akçakale'de eğitim olanakları sınırlı olmakla birlikte, son yıllarda yapılan yatırımlarla bu alanda iyileştirmeler yapılmaktadır. İlçede ve köylerde toplamda yaklaşık 100 okul bulunmakta olup, bu okulların büyük kısmı ilköğretim ve ortaokul düzeyindedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Ancak, lise düzeyindeki okulların sayısı sınırlıdır. Yükseköğretime erişim için öğrencilerin il merkezine veya diğer illere gitmesi gerekmektedir. İlçede, okuryazarlık oranı Türkiye ortalamasının altında olup, özellikle kadınlar arasında bu oran daha düşüktür (TÜİK, 2023). Akçakale, Türkiye'nin 4. derece deprem bölgesinde yer alan, deprem riski düşük kabul edilen alanlardan biridir (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023). 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen büyük depremler, Şanlıurfa ilinin Akçakale ilçesini de doğrudan etkilemiş ve bu bölgedeki

toplumsal yapıyı, altyapıyı ve bireylerin psikolojik durumlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Araştırmada belirlenen tüm ölçütleri yansıtmaması nedeniyle bu araştırma Akçakale ilçesinde yürütülmüştür.

Örneklemdaki çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya dahil edilen çocuklara ait demografik bulgular

Değişken	n (%)
Cinsiyet	
<i>Kız</i>	156 (49.8)
<i>Erkek</i>	157 (50.2)
Yaş	
<i>48-60 ay</i>	117 (37.4)
<i>61-72 ay</i>	196 (62.6)
Kardeş	
<i>Kardeşi yok</i>	25 (8.0)
<i>1 kardeş</i>	23 (7.3)
<i>2 kardeş</i>	66 (21.1)
<i>≥3 kardeş</i>	199 (63.6)
<i>Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu</i>	
<i>Almadı</i>	253 (80.8)
<i>Aldı</i>	60 (19.2)
<i>Devam ettiği eğitim kurumu</i>	
<i>Anasınıfı</i>	162 (51.8)
<i>Anaokulu</i>	151 (48.2)

n: Gözlem sayısı

Tablo 1’de araştırmaya dahil edilen çocuklara ilişkin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelik dağılımları sunulmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmaya dahil edilen çocukların %49.8’i (156 kişi) kız, %50.2’si (157 kişi) erkektir. Çocukların yaş aralıklarına bakıldığında %37.4’ü (117 kişi) 48-60 ay aralığında iken, %62.6’sı (196 kişi) 61-72 ay arasındadır. Çocukların %8’inin (25 kişi) kardeşi yokken, %7.3’ünün (23 kişi) bir kardeşi, %21.1’inin (66 kişi) 2 kardeşi, %63.6’sının (199 kişi) 3 ve üzerinde kardeşi olduğu görülmüştür. Çocukların %19.2’sinin (60 kişi) daha önce okul öncesi eğitim aldıkları

belirlenmiştir. Çocukların %51.8'i (162 kişi) ilkokula bağlı anasınıfında, %48.2'si (151 kişi) anaokulunda eğitim almaktadır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere ait demografik bulgular

Değişken	n (%)
Cinsiyet	
<i>Kadın</i>	19 (86.4)
<i>Erkek</i>	3 (13.6)
Yaş	
<i>22-30</i>	19 (86.4)
<i>31-40</i>	3 (13.6)
Meslekteki yıl	
<i>1-3</i>	14 (63.6)
<i>4-10</i>	8 (36.4)
Görev unvanı	
<i>Kadro lu</i>	11 (50)
<i>Sözleşmeli</i>	6 (27.3)
<i>Ücretli</i>	5 (22.7)
Sınıfındaki Ortalama Çocuk Sayısı	
<i>10-20</i>	11 (50)
<i>20-25</i>	9 (40.9)
<i>25 ve üzeri</i>	2 (9.1)
Pedagojik Formasyona Sahiplik Durumu	
<i>Eğitim Fakültesi - okul öncesi öğretmenliği mezunu</i>	17 (77.3)
<i>Eğitim Fakültesi mezunu değil</i>	5 (22.7)

n: Gözlem sayısı

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelik dağılımları gösterilmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %86.4'ü (19 kişi) kadın, %13.6'sı (3 kişi) erkektir. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında %86.4'ü (19 kişi) 22-30 yaş arasında iken, %13.6'sı (3 kişi) 31-40 yaş arasındadır. Öğretmenlerin %63.6'sının (14 kişi) meslekte 1-3 yıl arasında tecrübesi bulunmakta, %36.4'ü (8 kişi) 4-10 yıl arasında tecrübesi olduğu görülmektedir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin görev unvanları incelendiğinde, %50'si (11 kişi) kadrolu, %27.3'ü (6 kişi) sözleşmeli, %22.7'si (5 kişi) ücretli olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları %50'si (11 kişi) 10-20 arası, %40.9'u (9 kişi) 20-25 arası, %9.1'i (2 kişi) 25 ve üzerindedir. Öğretmenlerin tamamı (22 kişi) lisans mezunudur. Öğretmenlerin %77.3'ü (17 kişi) eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu iken, %22.7'si (5 kişi) eğitim fakültesi mezunu olmadığı görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğretmenler için Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu”, “Erken Çocuklukta Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EŞSODÖ)”, “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formları: Öğretmenler ve çocuklardan veri toplamak için iki ayrı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formlar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen formu, cinsiyet, yaş aralığı, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, eğitim durumu ve pedagojik formasyon gibi öğretmen özelliklerini; çocuk formu ise cinsiyet, yaş grubu, eğitim kurumu türü, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi çocuk özelliklerini içermektedir.

Erken Çocuklukta Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek Acer ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilmiş olup 38 maddeden oluşmaktadır ve çocukların öğrenme ortamlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup “hiçbir zaman” (1), “nadiren” (2), “ara sıra” (3), “genellikle” (4), “her zaman” (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin beş faktörü için Cronbach alfa değerleri sırasıyla .86, .84, .74, .66 ve .84 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin genel olarak yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Acer vd., 2022). Ölçek öğretmen tarafından kendi sınıfı için doldurulmaktadır. Bu çalışmada Erken Çocuklukta Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarının Cronbach alpha katsayıları "Etkili Geri Bildirim Verilmesi" 0.867, "Problem Çözmenin Desteklenmesi" 0.840 ve "Özyeterliğin Desteklenmesi" 0.805 olarak bulunmuştur. “Olumlu Davranışların Teşvik Edilmesi” 0.658 ve “Nitelikli Fiziksel Sınıf Ortamı” 0.688 olarak bulunmuştur.

Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ): Bu ölçek Ersay (2016) tarafından geliştirilmiş olup 39 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipte hazırlanan ölçekte “Kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2), “kesinlikle katılmıyorum” (1) biçiminde derecelendirilmiş olup ölçeğin puanlaması, verilen cevapların ortalaması alınarak yapılmaktadır. Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği'nin (EÇYÖ) geliştirilmesi sürecinde, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 375 çocuk üzerinde yapılan değerlendirmelerde, Cronbach alfa katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır (Ersay, 2016). Bu ölçek 3-6 yaş arasındaki çocukların davranışları hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmada veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında toplanmış olup öğretmenler bir dönem boyunca çocukla aynı sınıf ortamını paylaşmış ve bu sayede çocukları gözlemleme olanağına sahip olmuştur. Bu çalışmada "Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği"nin Cronbach alpha katsayısı 0.978 olarak bulunmuştur.

Duygu Düzenleme Ölçeği: Çocukların duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan Duygu Düzenleme Ölçeği’nde 24 madde bulunmaktadır. Bu ölçek 3-6 yaş arasındaki çocukların davranışları hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin toplam puanı kişinin işaretlediği tüm maddelerin ortalama puanları hesaplanarak bulunmektedir. Ölçek 4’lü likert tipte hazırlanmış olup “hiçbir zaman/nadiren” (1), “bazen” (2), “sık sık” (3), “neredeyse her zaman” (4) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik analizlerinde, anne formu için Cronbach alfa katsayısı .73, öğretmen formu için ise .75 olarak bulunmuştur (Batum & Yağmurlu, 2007). Bu çalışmada öğretmen formunun tercih edilmesinde, güvenirliğinin ebeveyn formundan daha yüksek olması belirleyici olmuştur. Bu çalışmada ölçeğin “Duygu Düzenleme Kontrol” alt boyutunun Cronbach alpha katsayısı 0.462, “Değişkenlik/Olumsuzluk” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.672 ve "Duygu Düzenleme Ölçeği (Genel)"nin Cronbach Alpha katsayısı 0.618 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine başlanırken öncelikle çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanım izinleri için ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 1, Ek 3, Ek 5). Daha sonra İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 27.10.2023 tarihinde E-3643029 sayı ile araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair etik kurul onayı

alınmış (Ek 7) ve verilerin toplanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 30/11/2023 tarih ve 90928704 sayılı yazı ile gerekli araştırma uygulama izinleri temin edilmiştir, (Ek 8).

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarından oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2023-2024 bahar döneminde Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde yer alan bağımsız anaokulları, ilkokullara ve ortaokullara gidilerek Nisan, Mayıs, Haziran aylarında toplanmıştır. Araştırmacı öncelikle okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmüş, araştırma hakkında ön bilgi vermiş ve araştırma yapılmasına onay veren idarecilerin yönlendirmesi ile okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaşmıştır. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi vererek araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere hem onların hem de çocukların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağına dair katılım kabul formu ve bilgilendirilmiş onam formunu (Ek-9, Ek-12) imzalatarak çalışmaya katılım onaylarını almıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan her öğretmene sınıfındaki çocuk sayısı sorulmuş ve çocuk sayısı kadar form verilmiştir. Ancak öğretmenlere açıklama yapılarak, gözlem yapabildiği ve doldurabildiği kadar çocuk için form doldurması istenmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması için öğretmenlere 15 gün süre verilmiştir. Bazı okullar araştırmacıya ulaşarak daha kısa sürede form doldurma işlemini tamamladığından kısa sürede veriler toplanmış, diğer okullar için sürenin tamamlanması beklenmiştir. Süre sonunda öğretmenlere verilen ölçekler toplanmıştır.

Araştırma kapsamında 400 çocuk için araştırma formu öğretmenlere verilmiş, bunlardan 328 tanesinden geri dönüş alınmıştır. Geri dönen formlardan boş veya eksik doldurulan 10 form, rastgele doldurulduğu anlaşılan 5 form çıkarılmış olup araştırma kapsamında kullanılabilecek 156 kız 157 erkek çocuktan oluşan toplam 313 çocuk verisi elde edilmiştir. Ayrıca 19 kadın 3 erkek olmak üzere toplam 22 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizinin ilk adımında, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve çocukların demografik özelliklerinin dağılımını belirlemek amacıyla frekans analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra çalışma grubundaki çocuklara ve öğretmenlere uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği ile erken çocuklukta sınıf

ortamı değerlendirme ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik analizi ile iç tutarlılığı ve güvenilirliği hesaplamaları yapılmıştır. Buna ilişkin verilere ölçek bilgilerinde yer verilmiştir. Ölçeklerin alt boyutları ve ölçek toplam puanları üzerinden belirli özelliklerle ortalama karşılaştırma testleri gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırma öncesinde, değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ve +3 arasında olup olmadığına bakılmış, normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir (Kline, 2011). Ayrıca gözlem sayısının $n > 50$ olduğu durumlarda ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi (Lilliefors, 1967), $n < 50$ olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testi (Shapiro and Wilk, 1965) dikkate alınarak analizler yapılmıştır.

Tablo 3

Ölçek puanlarının normallik testi sonuçları

Ölçüm puanı	Shapiro-Wilk			Basıklık	Çarpıklık
	İstatistik	SD	Sig.		
Problem Çözmenin Desteklenmesi	0.881	22	0.012	0.507	-1.091
Etkili Geri Bildirim Verilmesi	0.942	22	0.218	-1.035	-0.135
Olumlu Dav Teşvik Edil	0.892	22	0.020	-1.036	-0.578
Nitelikli Fiziksel Sınıf Ort	0.878	22	0.011	2.143	-1.382
Özyeterliğin Desteklenmesi	0.879	22	0.011	-1.487	0.216
Değişkenlik Olumsuzluk	0.851	22	0.003	2.597	1.428
Duygu Düzenleme Kontrol	0.956	22	0.409	-1.032	-0.136
Toplam Duygu Düzenleme Ölçeği	0.855	22	0.004	2.580	1.466
Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği	0.945	22	0.255	-0.186	0.560

Tablo 3'te, problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamının oluşturulması, öz yeterliğin desteklenmesi, değişkenlik-olumsuzluk, duygu düzenleme ve kontrol, toplam duygu düzenleme ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanlarının normallik testi sonuçları sunulmuştur. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri, Groeneveld ve Meeden (1984), Moors (1986), Hopkins ve Weeks (1990) ve De Carlo (1997) çalışmalarında belirtildiği üzere -3 ile +3 aralığında olduğunda normal dağılıma benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda, etkili geri bildirim verilmesi (Shapiro-Wilk $p=0.218$) ve erken

çocuklukta yılmazlık ölçeği (Shapiro-Wilk $p=0.255$) sonuçları, $p>0.05$ olması nedeniyle normal dağılıma uygunluk göstermiştir. Ayrıca, bu iki değişkenin basıklık ve çarpıklık değerleri de -3 ile +3 aralığındadır. Bununla birlikte, problem çözmenin desteklenmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamının oluşturulması, öz yeterliğin desteklenmesi, değişkenlik-olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme ölçeği gibi diğer değişkenlerde Shapiro-Wilk testi $p<0.05$ bulunmuş ve normal dağılıma uygunluk göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarına ait puanların normallik testi sonuçları

Ölçüm puanı	Kolmogorov-Smirnov			Basıklık	Çarpıklık
	İstatistik	SD	Sig.		
Değişkenlik olumsuzluk	0.149	313	<0.001	1.091	1.160
Duygu düzenleme kontrol	0.082	313	<0.001	0.115	0.059
Toplam duygu düzenleme ölçeği	0.119	313	<0.001	0.976	1.406
Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği	0.101	313	<0.001	-0.845	1.604

SD: serbestlik derecesi

Tablo 4’te, problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamının oluşturulması, öz yeterliğin desteklenmesi, değişkenlik-olumsuzluk, duygu düzenleme ve kontrol, toplam duygu düzenleme ölçeği ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanlarının normallik testi sonuçları sunulmuştur. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için Kolmogorov-Smirnov testi ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri, Groeneveld ve Meeden (1984), Moors (1986), Hopkins ve Weeks (1990) ve De Carlo (1997)’nin çalışmalarında belirtildiği üzere -3 ile +3 aralığında olduğunda normal dağılıma benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda, tüm değişkenlerde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p<0.001$ olarak bulunmuş ve bu değişkenlerin normal dağılıma uygunluk göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde

değerlerin -3 ile +3 aralığında değiştiği görüldüğünden verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Boyut	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)
<i>Değişkenlik/Olumsuzluk</i>	1.94±0.34	1.9 (1.3-3.1)
<i>Duygu Düzenleme Kontrol</i>	2.38±0.37	2.4 (1.5-3.6)
Duygu Düzenleme Ölçeği	2.07±0.26	2 (1.4-3)
Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği	149.41±26.64	151 (39-195)

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum

Tablo 5’te, araştırmaya dahil edilen çocukların duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikleri gösterilmektedir. Tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puan ortalamaları 1.94±0.34 (Medyan: 1.9, Min-Maks: 1.3-3.1) olarak bulunmuştur. Duygu düzenleme kontrol alt boyut puan ortalamaları 2.38±0.37 (Medyan: 2.4, Min-Maks: 1.5-3.6) olarak bulunmuştur. Duygu düzenleme ölçeği toplam puan ortalamaları ise 2.07±0.26 (Medyan: 2, Min-Maks: 1.4-3.0) olarak hesaplanmıştır. Erken çocuklukta yılmazlık puan ortalamaları 149.41±26.64 (Medyan: 151, Min-Maks: 39-195) olarak bulunmuştur.

Tablo 6

Erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçek boyutlarına ait puanların normallik testi sonuçları

Ölçüm puanı	Shapiro-Wilk			Basıklık	Çarpıklık
	İstatistik	SD	p		
Problem Çözmenin Desteklenmesi	0.881	22	0.012	0.507	-1.091
Etkili Geri Bildirim Verilmesi	0.942	22	0.218	-1.035	-0.135
Olumlu Davranışın Teşvik Edilmesi	0.892	22	0.02	-1.036	-0.578
Nitelikli Fiziksel Sınıf Ortamı	0.878	22	0.011	2.143	-1.382
Özyeterliğin Desteklenmesi	0.879	22	0.011	-1.487	0.216

SD: Serbestlik derecesi

Tablo 6’da, problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamının oluşturulması ve öz yeterliğin desteklenmesi boyutlarına ait puanların normallik testi sonuçları sunulmuştur. Boyutların normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre problem çözmenin desteklenmesi ($p=0.012$), olumlu davranışların teşvik edilmesi ($p=0.02$), nitelikli fiziksel sınıf ortamının oluşturulması ($p=0.011$) ve öz yeterliğin desteklenmesi ($p=0.011$) boyutları $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bu boyutların normal dağılıma uygunluk göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın, etkili geri bildirim verilmesi boyutunun Shapiro-Wilk testi sonucu ($p=0.218$) $p>0.05$ düzeyinde olduğu için normal dağılıma uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri, Groeneveld ve Meeden (1984), Moors (1986), Hopkins ve Weeks (1990) ve De Carlo (1997) çalışmalarında belirtildiği üzere -3 ile +3 aralığında olduğunda normalliğe benzerlik göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, tüm boyutlar için basıklık ve çarpıklık değerleri -3 ile +3 aralığındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Boyut	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)
Problem çözmenin desteklenmesi	33.86±8.82	35.5 (14-44)
Etkili geri bildirim verilmesi	23.82±8.75	22.5 (9-36)
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	22.64±3.62	24 (16-27)
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	18.32±4.22	19.5 (6-23)
Özyeterliğin desteklenmesi	12.18±5.40	11 (5-20)

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum

Tablo 7’de araştırmaya dahil edilen öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri gösterilmektedir. Tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, “problem çözmenin desteklenmesi” boyutu için ortalama puan 33.86±8.82 olarak bulunmuş, medyan değeri ise 35.5 olup puanlar 14 ile 44 arasında değişmektedir. “Etkili geri bildirim verilmesi” boyutunda ortalama 23.82±8.75, medyan 22.5 ve puan aralığı 9-36 olarak belirlenmiştir. “Olumlu davranışların teşvik

edilmesi” değişkeninde ortalama 22.64 ± 3.62 , medyan 24 ve puan aralığı 16-27 olarak hesaplanmıştır. “Nitelikli fiziksel sınıf ortamı” açısından, ortalama 18.32 ± 4.22 , medyan 19.5 ve puan aralığı 6-23 olarak bulunmuştur. “Özyeterliğin desteklenmesi” boyutunda ortalama puan 12.18 ± 5.40 , medyan 11 ve puan aralığı 5-20 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Boyut	Ort $\pm$ SS	Medyan (Min-Maks)	Alfa
Değişkenlik/Olumsuzluk	1.94 $\pm$ 0.34	1.9 (1.3-3.1)	0.672
Duygu Düzenleme Kontrol	2.38 $\pm$ 0.37	2.4 (1.5-3.6)	0.462
Duygu Düzenleme Ölçeği	2.07 $\pm$ 0.26	2 (1.4-3)	0.618
Erken Çocuklukta Yılmazlık			0.978
Ölçeği	149.41 $\pm$ 26.64	151 (39-195)	

Tablo 8’de görüldüğü gibi duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puan ortalamaları 1.94 ± 0.34 (Medyan: 1.9, Min-Maks: 1.3-3.1) olup, bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı 0.672’dir. Duygu düzenleme kontrol alt boyut puan ortalamaları 2.38 ± 0.37 (Medyan: 2.4, Min-Maks: 1.5-3.6) olarak bulunmuş ve bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı 0.462 olarak tespit edilmiştir. Duygu düzenleme ölçeği toplam puan ortalamaları ise 2.07 ± 0.26 (Medyan: 2, Min-Maks: 1.4-3.0) olarak hesaplanmış olup, toplam ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.618’dir. Erken çocuklukta yılmazlık puan ortalamaları 149.41 ± 26.64 (Medyan: 151, Min-Maks: 39-195) olarak bulunmuş ve bu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.978 olarak belirlenmiştir.

İstatistiksel analizlerde, normal dağılım gösteren ve iki gruba ayrılan değişkenlerin ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi; üç veya daha fazla gruba ayrılan değişkenlerin ortalamalarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkiler incelenirken, normal dağılım gösteren durumlarda Pearson korelasyon testi, normal dağılım göstermeyen durumlarda ise Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. Erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği alt boyutlarının duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık puanları üzerindeki yordayıcılığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Nümerik değişkenlerin tanımlanmasında, merkezi eğilim ölçüsü olarak ortalama ve medyan, dağılım ölçüsü olarak

ise standart sapma ile birlikte minimum ve maksimum değerleri kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi tüm analizler için $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Verinin istatistiksel analizi SPSS 27 programında yapılmıştır (IBM Corp. Released, 2020).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada Şanlıurfa ilinin Akçakale ilçesinde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık çocukların yılmazlıklarının duygu düzenleme becerileri ve sınıf ortamı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılan analizlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, görev unvanları, sınıflarındaki çocuk sayısı ve pedagojik formasyona sahiplik durumları ile erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanları arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	P
Problem çözmenin desteklenmesi	Kadın	32.53±8.75	35 (14-44)	-1.897	0.072 ^t
	Erkek	42.33±2.08	43 (40-44)		
Etkili geri bildirim verilmesi	Kadın	22.58±8.43	22 (9-36)	-1.753	0.095 ^t
	Erkek	31.67±7.51	36 (23-36)		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	Kadın	22.53±3.58	24 (16-27)	-0.351	0.729 ^t
	Erkek	23.33±4.62	26 (18-26)		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	Kadın	18.11±4.32	19 (6-23)	-0.586	0.565 ^t
	Erkek	19.67±4.04	22 (15-22)		
Özyeterliğin desteklenmesi	Kadın	12.05±5.24	11 (5-20)	-0.276	0.785 ^t
	Erkek	13.00±7.55	14 (5-20)		

Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetleri ile erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği alt boyutları olan problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Problem çözmenin desteklenmesi	22-30	34.47±8.22	36 (14-44)	0.809	0.428 ^t
	31-40	30.00±13.53	29 (17-44)		
Etkili geri bildirim verilmesi	22-30	23.42±8.96	23 (9-36)	-0.527	0.604 ^t
	31-40	26.33±8.39	22 (21-36)		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	22-30	22.68±3.76	24 (16-27)	-0.152	0.880 ^t
	31-40	22.33±3.21	21 (20-26)		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	22-30	17.84±4.34	19 (6-23)	-1.357	0.190 ^t
	31-40	21.33±1.53	21 (20-23)		
Özyeterliğin desteklenmesi	22-30	12.05±5.43	11 (5-20)	-0.276	0.785 ^t
	31-40	13.00±6.24	11 (8-20)		

Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 10’da görüldüğü gibi problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının meslekteki yıl değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının meslekteki yıl değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Problem çözmenin desteklenmesi	1-3 yıl	34.36±8.16	34.5 (14-44)	0.340	0.738 ^t
	4-10 yıl	33.00±10.42	37.5 (16-42)		
Etkili geri bildirim	1-3 yıl	25.29±8.70	26.5 (9-36)	1.043	0.309 ^t

verilmesi	4-10 yıl	21.25±8.80	19.5 (9-34)		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	1-3 yıl	22.43±3.23	23 (18-27)	-0.349	0.731 ^t
	4-10 yıl	23.00±4.44	24.5 (16-27)		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	1-3 yıl	18.71±3.47	19.5 (11-23)	0.572	0.573 ^t
	4-10 yıl	17.63±5.50	19.5 (6-23)		
Özyeterliğin desteklenmesi	1-3 yıl	12.14±5.50	11 (5-20)	-0.044	0.966 ^t
	4-10 yıl	12.25±5.57	12 (5-20)		

Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 11’de görüldüğü gibi Problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının görev unvanları değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının görev unvanları değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	P
Problem çözmenin desteklenmesi	Kadrolu	35.45±8.14	38 (16-44)	1.763	0.198 ^F
	Sözleşmeli	36.17±6.18	35 (29-44)		
	Ücretli	27.60±11.46	32 (14-40)		
Etkili geri bildirim verilmesi	Kadrolu	25.91±8.64	29 (9-36)	3.115	0.068 ^F
	Sözleşmeli	26.50±7.94	24.5 (18-36)		
	Ücretli	16.00±6.08	16 (9-23)		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	Kadrolu	22.36±3.98	24 (16-27)	0.468	0.633 ^F
	Sözleşmeli	23.83±3.19	25 (19-27)		
	Ücretli	21.80±3.63	23 (18-26)		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	Kadrolu	18.73±4.71	20 (6-23)	2.219	0.136 ^F
	Sözleşmeli	20.17±2.40	21 (16-22)		
	Ücretli	15.20±3.63	15 (11-21)		
Özyeterliğin desteklenmesi	Kadrolu	14.73±5.31	16 (5-20)	2.896	0.080 ^F
	Sözleşmeli	9.50±5.61	8 (5-20)		
	Ücretli	9.80±2.68	8 (8-14)		

Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum F: Tek yönlü Anova testi

Tablo 12’den anlaşıldığı gibi problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin

desteklenmesi alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının sınıflardaki çocuk sayısı değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği boyutlarının sınıflardaki çocuk sayısı değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	P
Problem çözmenin desteklenmesi	10-20	35.00±10.03	37 (16-44)	1.190	0.828 ^F
	21-25	33.00±8.63	35 (14-41)		
	26 ve üzeri	31.50±0.71	31.5 (31-32)		
Etkili geri bildirim verilmesi	10-20	23.82±9.03	22 (9-36)	0.116	0.891 ^F
	21-25	24.44±8.46	26 (9-34)		
	26 ve üzeri	21.00±14.14	21 (11-31)		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	10-20	24.45±2.91 ^a	26 (18-27)	4.311	0.029^F
	21-25	21.33±3.61 ^a	23 (16-26)		
	26 ve üzeri	18.50±0.71 ^b	18.5 (18-19)		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	10-20	18.64±5.22	21 (6-23)	0.314	0.734 ^F
	21-25	18.44±2.24	19 (15-21)		
	26 ve üzeri	16.00±7.07	16 (11-21)		
Özyeterliğin desteklenmesi	10-20	11.27±6.07	8 (5-20)	0.292	0.750 ^F
	21-25	13.11±5.21	16 (5-20)		
	26 ve üzeri	13.00±2.83	13 (11-15)		

Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum F: Tek yönlü Anova testi a-b: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur (Bonferroni düzeltilmeli Dunn testi)

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama çocuk sayılarına göre erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve nitelikli fiziksel sınıf ortamı alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama çocuk sayılarına göre erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği olumlu davranışların teşvik edilmesi alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Sınıfında ortalama 10-20 arasında çocuk olan öğretmenlerin alt boyut puanları ortalama 24.45±2.91 iken, sınıfında 21-25 arasında çocuk olan öğretmenlerin alt boyut puanları ortalama 21.33±3.61, sınıfında 26 ve üzerinde arasında çocuk olan öğretmenlerin alt boyut puanları ortalama 18.50±0.71 olduğu görülmüştür. Buna göre; sınıfında en fazla 20 çocuk olan öğretmenler, çocukların olumlu

davranışlarını 21'den fazla çocuğun olduğu sınıflarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla teşvik etmektedir.

Erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği boyutlarının pedagojik formasyona sahiplik durumu değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği boyutlarının pedagojik formasyona sahiplik durumu değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Problem çözmenin desteklenmesi	Eğitim Fakültesi- okul öncesi öğretmenliği mezunu	35.71±7.31	37 (16-44)	1.918	0.070 ^t
	Diğer Fakülte	27.60±11.46	32 (14-40)		
Etkili geri bildirim verilmesi	Eğitim Fakültesi- okul öncesi öğretmenliği mezunu	26.12±8.15	27 (9-36)	2.555	0.019^t
	Diğer Fakülte	16.00±6.08	16 (9-23)		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	Eğitim Fakültesi- okul öncesi öğretmenliği mezunu	22.88±3.69	24 (16-27)	0.578	0.569 ^t
	Diğer Fakülte	21.80±3.63	23 (18-26)		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	Eğitim Fakültesi- okul öncesi öğretmenliği mezunu	19.24±4.02	20 (6-23)	2.009	0.058^t
	Diğer Fakülte	15.20±3.63	15 (11-21)		
Özyeterliğin desteklenmesi	Eğitim Fakültesi- okul öncesi öğretmenliği mezunu	12.88±5.84	15 (5-20)	1.130	0.272 ^t
	Diğer Fakülte	9.08±2.68	8 (8-14)		

Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin pedagojik formasyona sahiplik durumuna göre erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği problem çözmenin desteklenmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi ve özyeterliğin desteklenmesi alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak öğretmenlerin pedagojik formasyona sahiplik durumuna göre göre erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği etkili geri bildirim verilmesi alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Eğitim fakültesi- okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin alt boyut puanları eğitim fakültesi mezunu olmayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Eğitim fakültesi-okul öncesi

öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin nitelikli fiziksel sınıf ortamı alt boyut puanları eğitim fakültesi mezunu olmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur ($p<0.05$).

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında çocukların cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve devam ettiği kurum türü ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin istatistiksel analiz bulguları yer almaktadır.

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Kız	1.9±0.32	1.9 (1.3-3.1)	-1.935	0.054 ^t
	Erkek	1.98±0.37	1.9 (1.3-3.1)		
Duygu Düzenleme Kontrol	Kız	2.44±0.34	2.5 (1.6-3.6)	2.831	0.005^t
	Erkek	2.32±0.4	2.3 (1.5-3.3)		
Toplam-DDÖ	Kız	2.06±0.24	2 (1.6-2.8)	-0.270	0.787 ^t
	Erkek	2.07±0.29	2 (1.4-3)		
Toplam-EÇYÖ	Kız	155.35±21.43	153.5 (78-195)	4.023	0.001^t
	Erkek	143.52±29.88	149 (39-195)		

DDÖ: Duygu düzenleme ölçeği EÇYÖ: Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 15'te görüldüğü gibi çocukların cinsiyetleri ile "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p=0.054$). Ancak "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutunda kızların puanlarının erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p=0.005$).

Duygu düzenleme ölçeğinin toplam puanları açısından, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p=0.787$). Ancak, erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek puan aldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.001$).

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	48-60 ay	2.05±0.42	2 (1.3-3.1)	4.361	0.001^t
	61-72 ay	1.88±0.27	1.8 (1.4-3)		
Duygu Düzenleme Kontrol	48-60 ay	2.39±0.37	2.4 (1.5-3.3)	0.381	0.703 ^t
	61-72 ay	2.37±0.38	2.4 (1.5-3.6)		
Toplam-DDÖ	48-60 ay	2.14±0.32	2.1 (1.4-3)	3.921	0.001^t
	61-72 ay	2.02±0.21	2 (1.6-3)		
Toplam-EÇYÖ	48-60 ay	149.11±29.6	151 (39-195)	-0.154	0.878 ^t
	61-72 ay	149.59±24.77	149.5 (57-195)		

DDÖ: Duygu düzenleme ölçeği EÇYÖ: Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t:Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 16’da görüldüğü gibi duygu düzenleme ölçeği "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyutunda, 48-60 ay grubundaki çocukların puanlarının 61-72 ay grubundakilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p=0.001). "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutunda ise yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p=0.703). Duygu düzenleme ölçeği toplam puanları açısından, 48-60 ay grubundaki çocukların 61-72 ay grubuna göre daha yüksek puan aldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (p=0.001). Ayrıca, erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından da yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=0.878).

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Kardeşi yok	1.82±0.30	1.8 (1.4-2.8)	2.441	0.064 ^F
	1 kardeş	1.85±0.30	1.8 (1.4-2.5)		
	2 kardeş	1.92±0.30	1.9 (1.5-3)		
	3 kardeş ve üzeri	1.98±0.36	1.9 (1.3-3.1)		
Duygu Düzenleme Kontrol	Kardeşi yok	2.38±0.43	2.4 (1.5-3.6)	2.567	0.055 ^F
	1 kardeş	2.50±0.31	2.6 (1.6-2.9)		
	2 kardeş	2.45±0.40	2.5 (1.9-3.3)		
	3 kardeş ve üzeri	2.34±0.36	2.4 (1.5-3.3)		
Toplam-DDÖ	Kardeşi yok	1.99±0.23	2 (1.6-2.5)	0.871	0.457 ^F
	1 kardeş	2.05±0.22	2 (1.6-2.6)		
	2 kardeş	2.08±0.25	2.1 (1.7-3)		

	3 kardeş ve üzeri	2.08±0.28	2 (1.4-3)		
	Kardeşi yok	143.40±26.10	145 (79-191)		
Toplam-EÇYÖ	1 kardeş	152.17±17.63	150 (119-195)	1.457	0.226 ^F
	2 kardeş	154.48±29.25	156 (57-195)		
	3 kardeş ve üzeri	148.17±26.54	150 (39-195)		

DDÖ: Duygu düzenleme ölçeği EÇYÖ: Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum F: Tek yönlü ANOVA Test

Tablo 17’de görüldüğü gibi duygu düzenleme ölçeği "Değişkenlik/Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyut puanları ile duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$). Benzer şekilde, erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından da kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.226$).

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının daha önce okul öncesi eğitim alma değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının daha önce okul öncesi eğitim alma değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Almadı	1.95±0.35	1.9 (1.3-3.1)		
	Aldı	1.90±0.29	1.9 (1.5-3)	1.087	0.278 ^t
Duygu Düzenleme Kontrol	Almadı	2.36±0.38	2.4 (1.5-3.6)		
	Aldı	2.45±0.35	2.5 (1.6-3.1)	-1.631	0.104 ^t
Toplam-DDÖ	Almadı	2.07±0.27	2 (1.4-3)		
	Aldı	2.06±0.24	2 (1.6-3)	0.170	0.865 ^t
Toplam-EÇYÖ	Almadı	147.26±27.08	149 (39-195)		
	Aldı	158.48±22.73	157.5 (102-195)	-2.971	0.003^t

DDÖ: Duygu düzenleme ölçeği EÇYÖ: Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği, Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 18’de görüldüğü gibi daha önce okul öncesi eğitim alma durumunun "Değişkenlik/Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutları ile duygu düzenleme ölçeği toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bununla birlikte, erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından, daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarının, eğitim almayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p=0.003$).

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının devam ettiği kurum değişkenine göre karşılaştırmaları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının devam ettiği kurum değişkenine göre karşılaştırmaları

Boyut	Değer	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Test İstatistiği	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Anasınıfı	1.99±0.38	1.9 (1.3-3.1)	2.436	0.015^t
	Anaokulu	1.89±0.30	1.8 (1.4-3.1)		
Duygu Düzenleme Kontrol	Anasınıfı	2.48±0.36	2.5 (1.5-3.3)	5.455	0.001^t
	Anaokulu	2.26±0.35	2.3 (1.5-3.6)		
Toplam-DDÖ	Anasınıfı	2.13±0.28	2.1 (1.4-3)	4.567	0.001^t
	Anaokulu	2.00±0.23	2 (1.4-2.8)		
Toplam-EÇYÖ	Anasınıfı	155.35±29.69	158.5 (39-195)	4.189	0.001^t
	Anaokulu	143.05±21.22	145 (64-195)		

DDÖ: Duygu düzenleme ölçeği EÇYÖ: Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği, Ort: Ortalama SS Standart sapma Min: Minimum Maks: Maksimum t: Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 19’da görüldüğü gibi duygu düzenleme ölçeği "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyutunda, anasınıfında eğitim alan çocukların puanlarının anaokulunda eğitim alan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p=0.015). Benzer şekilde, "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutunda da anasınıfında okuyan çocukların puanlarının anaokulunda okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (p=0.001). Duygu düzenleme ölçeği toplam puanları açısından, anasınıfında okuyan çocukların anaokulunda okuyan çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir (p=0.001). Ayrıca, erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından da anasınıfında okuyan çocukların puanlarının anaokulunda okuyanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (p=0.001).

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında duygu düzenleme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerden elde edilen duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının istatistikleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerden elde edilen Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeği boyutlarının istatistikleri

Öğretmenlere ait sınıflar	Değişkenlik/ Olumsuzluk			Duygu Düzenleme Kontrol			Toplam-DDÖ			Toplam-EÇYÖ		
	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)	Ort±SS	Medyan (Min-Maks)
1.Öğretmen	2.01±0.35	2.1 (1.5-2.6)	2.30±0.59	2.1 (1.6-3.6)	2.10±0.26	2.1 (1.6-2.6)	152.79±25.52	151.5 (108-195)				
2.Öğretmen	1.72±0.13	1.7 (1.5-1.9)	2.58±0.16	2.6 (2.4-2.9)	1.98±0.11	2 (1.8-2.2)	170.10±16.68	171.5 (149-195)				
3.Öğretmen	2.09±0.29	2.1 (1.6-2.7)	2.51±0.52	2.3 (1.9-3.3)	2.20±0.24	2.3 (1.7-2.5)	142.00±49.23	145 (57-194)				
4.Öğretmen	2.02±0.33	2 (1.4-2.8)	2.32±0.29	2.4 (1.5-2.9)	2.10±0.17	2.1 (1.8-2.5)	146.70±19.65	151 (103-175)				
5.Öğretmen	2.08±0.39	2.1 (1.4-2.6)	2.53±0.49	2.6 (1.5-3.1)	2.22±0.36	2.3 (1.4-2.6)	150.00±34.47	155 (64-191)				
6.Öğretmen	2.00±0.19	2 (1.7-2.4)	2.10±0.27	2.1 (1.6-2.6)	2.03±0.14	2 (1.8-2.4)	142.58±24.50	147 (102-176)				
7.Öğretmen	1.69±0.18	1.6 (1.4-2.1)	2.53±0.32	2.5 (2-3)	1.95±0.18	1.9 (1.7-2.3)	157.53±16.96	155 (126-195)				
8.Öğretmen	1.88±0.27	1.8 (1.6-2.4)	2.21±0.36	2.3 (1.5-2.9)	1.97±0.12	2 (1.8-2.2)	139.60±22.10	143 (91-170)				
9.Öğretmen	1.80±0.17	1.8 (1.5-2.3)	2.60±0.25	2.6 (2.1-3)	2.06±0.12	2 (1.9-2.3)	160.13±18.26	166 (105-184)				
10.Öğretmen	1.98±0.39	1.9 (1.4-3.1)	2.14±0.20	2.1 (1.9-2.6)	2.02±0.28	2 (1.6-2.8)	150.27±18.99	151 (113-192)				
11.Öğretmen	1.72±0.12	1.7 (1.6-1.9)	2.32±0.25	2.4 (1.9-2.6)	1.90±0.14	1.9 (1.7-2.1)	133.00±19.09	135 (96-150)				
12.Öğretmen	1.69±0.10	1.7 (1.5-1.9)	2.38±0.21	2.4 (2-2.8)	1.89±0.12	1.9 (1.8-2.2)	147.21±10.84	146 (128-168)				
13.Öğretmen	1.68±0.22	1.7 (1.4-2.3)	2.21±0.28	2.1 (1.9-2.8)	1.83±0.17	1.8 (1.6-2.2)	147.64±21.44	144 (115-191)				
14.Öğretmen	1.87±0.24	1.9 (1.5-2.5)	2.06±0.21	2 (1.8-2.6)	1.92±0.18	1.9 (1.8-2.3)	133.40±9.67	133 (119-151)				
15.Öğretmen	1.94±0.41	1.8 (1.5-2.8)	2.48±0.21	2.5 (2.1-2.8)	2.10±0.25	2.1 (1.8-2.5)	142.92±11.93	148.5 (120-153)				
16.Öğretmen	1.94±0.18	1.9 (1.7-2.3)	2.29±0.32	2.3 (1.8-2.9)	2.05±0.16	2.1 (1.8-2.4)	134.06±20.64	136 (87-165)				
17.Öğretmen	2.49±0.26	2.5 (2.1-2.8)	2.63±0.27	2.7 (2.3-3)	2.53±0.24	2.6 (2.2-2.8)	154.67±7.79	156.5 (145-164)				
18.Öğretmen	1.98±0.14	2 (1.7-2.2)	2.29±0.24	2.3 (1.9-2.8)	2.05±0.12	2.1 (1.9-2.3)	151.71±14.48	148.5 (120-174)				

19.Öğretmen	1.91±0.30	1.9 (1.5-2.7)	2.58±0.35	2.6 (1.9-3.1)	2.11±0.25	2 (1.8-2.8)	169.71±11.75	168.5 (156-195)
20.Öğretmen	1.97±0.44	2 (1.3-3)	2.33±0.47	2.4 (1.5-3.1)	2.08±0.37	2 (1.4-3)	151.93±47.35	177 (68-195)
21.Öğretmen	2.58±0.39	2.7 (1.9-3.1)	2.41±0.49	2.6 (1.5-3.3)	2.51±0.39	2.5 (1.8-3)	136.94±44.12	146 (39-195)
22.Öğretmen	1.84±0.23	1.8 (1.5-2.3)	2.67±0.29	2.6 (2.3-3.3)	2.09±0.19	2 (1.8-2.5)	173.60±16.34	174 (149-195)

DDÖ: Duygu düzenleme ölçeği EÇYÖ: Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği Ort: Ortalama SS Standart sapma

Tablo 20’de görüldüğü gibi “Değişkenlik/Olumsuzluk” alt boyutuna ait ortalama puanlar öğretmenler arasında 1.68 ile 2.58 arasında değişmektedir. En düşük ortalama puan 13. öğretmene (1.68 ± 0.22), en yüksek ise 21. öğretmene (2.58 ± 0.39) aittir. “Duygu Düzenleme Kontrol” puanları öğretmenler arasında 2.06 ile 2.67 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama 22. öğretmende (2.67 ± 0.29), en düşük ise 14. öğretmende (2.06 ± 0.21) gözlenmiştir. Toplam duygu düzenleme puanları (DDÖ), 1.83 ile 2.53 arasında değişmektedir. En yüksek duygu düzenleme ortalaması 17. öğretmene (2.53 ± 0.24), en düşük ise 13. öğretmene (1.83 ± 0.17) aittir. Toplam yılmazlık puanları (EÇYÖ), 133.00 ile 173.60 arasında değişmektedir. En düşük yılmazlık puanı 14. öğretmene (133.40 ± 9.67), en yüksek ise 22. öğretmene (173.60 ± 16.34) aittir. 7. öğretmenin öğrencileri duygu düzenleme becerileri açısından en yüksek ortalamaya sahipken (2.53 ± 0.24), 13. öğretmenin öğrencileri en düşük ortalamaya sahiptir (1.83 ± 0.17). Benzer şekilde, 22. öğretmenin öğrencileri yılmazlık puanı açısından en yüksek ortalamaya sahipken (173.60 ± 16.34), 14. öğretmenin öğrencileri en düşük ortalamaya sahiptir (133.40 ± 9.67).

Tablo 21

Araştırmaya dahil edilen çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçüm puanları arasındaki korelasyonlar

Değişken	Değer	Değişkenlik Olumsuzluk	Duygu Düzenleme Kontrol	Toplam Duygu Düzenleme Ölçeği	Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği
Değişkenlik/Olumsuzluk	r	1.000			
	p				
Duygu Düzenleme Kontrol	r	0.009	1.000		
	p	0.869			
Toplam Duygu Düzenleme Ölçeği	r	0.825	0.511	1.000	
	p	<0.001	<0.001		
Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği	r	-0.162	0.514	0.117	1.000
	p	0.004	<0.001	0.039	

r: Pearson ve Spearman rho korelasyon katsayısı

Tablo 21’de araştırmaya dahil edilen çocuklara ait duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçüm puanları arasındaki korelasyon bulguları sunulmuştur.

Değişkenlik/olumsuzluk puanları ile duygu düzenleme kontrol puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=0.009$, $p=0.869$). Değişkenlik/olumsuzluk puanları ile toplam duygu düzenleme ölçeği puanları arasında pozitif yönlü yüksek şiddetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0.825$, $p<0.001$). Bununla birlikte, değişkenlik/olumsuzluk puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.162$, $p=0.004$). Duygu düzenleme kontrol puanları ile toplam duygu düzenleme ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki saptanmıştır ($r=0.511$, $p<0.001$). Ayrıca, Duygu Düzenleme Kontrol puanları ile Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.514$, $p<0.001$). Son olarak, toplam duygu düzenleme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf bir pozitif ilişki bulunmuştur ($r=0.117$, $p=0.039$).

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çocuklara uygulanan erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının ilişkisi Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Çocuklara uygulanan erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının ilişkisi

Ölçüm puanı	Değer	Problem çözmenin desteklenmesi	Etkili geri bildirim verilmesi	Olumlu davranışla rın teşvik edilmesi	Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	Özyeterliğin desteklenmesi	Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği
Problem çözmenin desteklenmesi	r	1.000					
	p						
Etkili geri bildirim verilmesi	r	0.558	1.000				
	p	0.007					
Olumlu	r	0.033	-0.201	1.000			

davranışların teşvik edilmesi	p	0.883	0.370				
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	r	0.406	0.690	0.191	1.000		
	p	0.061	<0.001	0.394			
Özyeterliğin desteklenmesi	r	0.537	0.314	-0.090	0.131	1.000	
	p	0.010	0.155	0.689	0.560		
	p	<0.001	0.227	0.764	0.140	0.197	
Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği	r	-0.049	0.014	-0.371	0.061	0.073	1.000
	p	0.828	0.950	0.089	0.786	0.746	

r: Spearmanrho korelasyon katsayısı

Tablo 22’de görüldüğü gibi "Problem çözmenin desteklenmesi" boyutu ile "etkili geri bildirim verilmesi" ($r=0.558$, $p<0.05$) ve "özyeterliğin desteklenmesi" ($r=0.537$, $p<0.05$) alt boyutlar arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki bulunmuştur. "Etkili geri bildirim verilmesi" boyutu ile "nitelikli fiziksel sınıf ortamı" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.690$, $p<0.05$). "Problem Çözmenin Desteklenmesi" ile "Özyeterliğin Desteklenmesi" arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r =0.537$, $p =0.010$). Ayrıca, en yüksek negatif korelasyon "Olumlu Davranışların Teşvik Edilmesi" boyutu ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanı arasında bulunmuştur ($r =-0.371$, $p = 0.089$), ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları ile çocukların duygu düzenleme ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarının ilişkisi Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Çocuklara uygulanan duygu düzenleme ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği puanları arasındaki ilişki

Ölçüm puanı	Değer	Problem çözmenin desteklenmesi	Etkili geri bildirim verilmesi	Olumlu davranışların teşvik edilmesi	Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	Özyeterliğin desteklenmesi	Değişkenlik/ Olumsuzluk-	Duygu Düzenleme Kontrol	Duygu Düzenleme Ölçeği
Problem çözmenin desteklenmesi	r	1.000							
Etkili geri bildirim verilmesi	p	0.558	1.000						
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	r	0.007	-0.201	1.000					
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	p	0.033	0.370		1.000				
Özyeterliğin desteklenmesi	r	0.406	0.690	0.191		1.000			
Değişkenlik/ Olumsuzluk-	p	0.061	<0.001	0.394	0.131		1.000		
Duygu Düzenleme Kontrol	r	0.537	0.155	-0.090	0.560	-0.286		1.000	
Duygu Düzenleme Ölçeği	p	0.010	-0.268	0.689	-0.325	0.197	-0.003		1.000
	r	-0.718	0.227	-0.068	0.140	0.145	0.990		
	p	<0.001	0.025	0.764	-0.042	0.520	0.817	1.000	
	r	-0.003	0.912	-0.381	0.853	-0.116	<0.001		
	p	0.990	-0.182	0.080	-0.363	0.607			
	r	-0.551	0.417	-0.355	0.097				
	p	0.008		0.105					

r: Spearmanrho korelasyon katsayısı

Tablo 23'te görüldüğü gibi "Problem çözmenin desteklenmesi" boyutu ile "etkili geri bildirim verilmesi" ($r=0.558$, $p<0.05$) ve "özyeterliğin desteklenmesi" ($r=0.537$, $p<0.05$) arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki bulunurken, "değişkenlik/olumsuzluk-" boyutu ile negatif yönlü yüksek şiddetli bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0.718$, $p<0.05$). "Problem Çözmenin Desteklenmesi" ile "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyutu arasında güçlü ve anlamlı negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0.718$, $p<0.001$). "Etkili geri bildirim verilmesi" boyutu ile "nitelikli fiziksel sınıf ortamı" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.690$, $p<0.05$). Ayrıca, "değişkenlik/olumsuzluk-" boyutu ile "duygu düzenleme ölçeği" arasında pozitif yönlü yüksek şiddetli bir ilişki ($r=0.817$, $p<0.05$), "duygu düzenleme kontrol" boyutu ile "duygu düzenleme ölçeği" arasında ise pozitif yönlü orta şiddetli ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla $r=0.510$ ve $r=0.632$). Duygu Düzenleme Ölçeği" toplam puanı ile "Problem Çözmenin Desteklenmesi" arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.551$, $p=0.008$). Duygu Düzenleme Ölçeği" ile "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=0.510$, $p=0.015$).

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanı erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanı ile duygu düzenleme ölçeği puanlarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren lineer regresyon modeli Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren lineer regresyon modeli

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	B	Standart Hata	β	t	p	95% Güven aralığı		VIF
							Alt sınır	Üst sınır	
Duygu düzenleme	Sabit	2.680	0.212		12.668	<0.001	2.232	3.129	
	Problem çözmenin desteklenmesi	-0.018	0.004	-0.926	-4.560	<0.001	-0.026	-0.010	1.853
	Etkili geri bildirim verilmesi	-0.002	0.005	-0.126	-0.493	0.628	-0.013	0.008	2.945
	Olumlu	-	0.008	-0.214	-1.325	0.204	-0.026	0.006	1.172

	davranışların teşvik edilmesi	0.010							
	Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	0.013	0.009	0.310	1.350	0.196	-0.007	0.032	2.369
	Özyeterliğin desteklenmesi	0.006	0.006	0.172	0.971	0.346	-0.007	0.018	1.417
R²:0.644; Düzeltilmiş R²:0.532; F=5.783; p=0.003									
Erken çocuklukta yılmazlık	Sabit	183.955	20.699		8.887	<0.001	140.075	227.835	
	Problem çözmenin desteklenmesi	-0.018	0.388	-0.014	-0.047	0.963	-0.841	0.804	1.853
	Etkili geri bildirim verilmesi	-0.120	0.493	-0.091	-0.244	0.810	-1.166	0.925	2.945
	Olumlu davranışların teşvik edilmesi	-1.622	0.752	-0.506	-2.156	0.047	-3.217	-0.027	1.172
	Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	0.201	0.916	0.073	0.220	0.829	-1.741	2.143	2.369
	Özyeterliğin desteklenmesi	0.167	0.555	0.078	0.302	0.767	-1.009	1.343	1.417
R²:0.249; Düzeltilmiş R²:0.015; F=1.062; p=0.417									

B: Regresyon katsayısı. SE: Standart hata. β : Standardize edilmiş katsayı. t: t-testi istatistiği. p: Anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$ ise istatistiksel olarak anlamlı). 95% GA: Güven aralığı. R²: Açıklanan varyans oranı. Düzeltilmiş R²: Varyansın düzeltilmiş açıklanma oranı

Tablo 24'te görüldüğü gibi Modeldeki VIF değerlerinin incelenmesi sonucunda, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multikolinearite) sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı, özyeterliğin desteklenmesi puanları duygu düzenleme puanlarını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=5.783$, $p<0.05$). Modeldeki bağımsız değişkenlerden problem çözmenin desteklenmesi ($\beta=-0.926$, $t=-4.560$, $p<0.05$) duygu düzenleme puanını anlamlı şekilde yordamaktadır. Duygu düzenleme puanını problem çözmenin desteklenmesi negatif yönde etkilemektedir.

Ancak, problem çözme becerilerinin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi değişkenlerinin erken çocuklukta yılmazlık puanlarını yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.062$, $p>0.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmekte ve araştırma sonuçları, ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf ortamlarının, 48-72 aylık çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmadan elde edilen bulgular tartışılırken araştırma sorularının sırasından faydalanılmıştır. Buna istinaden her araştırma sorusuna ait tartışmalar sıralı başlıklar altında sunulmuştur.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, görev unvanları, sınıflarındaki çocuk sayısı ve pedagojik formasyona sahiplik durumları ile erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanları arasında farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu başlık altında söz konusu ilişkiye dair tartışma ve yorum yer almaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf ortamı değerlendirme ölçeği alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, sınıf ortamı düzenleme ve yönetme becerilerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu ve öğretmenlerin benzer yaklaşımlar benimsediğini göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin cinsiyet dağılımının eşit olmaması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlayabileceğinden bu hususun dikkate alınması gerekmektedir. Literatürde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetten ziyade pedagojik yeterlilik, mesleki deneyim ve öz yeterlik inançları ile daha yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz & Sönmez, 2021). Benzer şekilde, Kaya (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki deneyimle anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak cinsiyet değişkenine göre önemli bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetiminin cinsiyetten bağımsız olarak pedagojik yeterlilik ve deneyim ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu desteklemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile erken çocuklukta sınıf ortamını değerlendirme ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyimlerine bakılmaksızın benzer sınıf ortamı düzenleme ve yönetim becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlerden ziyade, öz yeterlik algıları, iletişim becerileri ve mesleki bağlılık gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Acarbaş ve Karaman'ın (2024) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerini etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Yılmaz ve Aydın'ın (2014) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak iletişim becerileri ve öz yeterlik algıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinde yaş ve mesleki kıdemden ziyade, pedagojik yeterlilik, iletişim becerileri ve mesleki bağlılık gibi faktörlere odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Görev unvanı açısından yapılan incelemede, kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasında sınıf ortamı değerlendirme ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çalışma statülerinin sınıf ortamı oluşturma süreçlerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kayıtlı çocuk sayısı ile erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin olumlu davranışların teşvik edilmesi alt boyutundaki puanlarının daha fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mezuniyet türüne göre yapılan analizlerde, pedagojik formasyona sahip öğretmenlerin etkili geri bildirim verme ve nitelikli fiziksel sınıf ortamı sağlama konularında daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Ayrıca, pedagojik formasyon programlarının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Çelik & Güven, 2019). Bu durum, öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimi almalarının, sınıf ortamını düzenleme ve geri bildirim süreçlerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yürütmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle fiziksel sınıf ortamının kalitesinin ve geri bildirim süreçlerinin öğrenme ortamlarının niteliğini artırdığı göz önünde bulundurulduğunda, bu eğitimin öğretmenler için önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine göre sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanlarında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekler nitelikte öğretmenlerin demografik özelliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmada, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim gibi faktörlerin sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Kalabalık sınıfların olumlu davranışları teşvik etme sürecini zorlaştırdığı, pedagojik formasyona sahip olmanın ise sınıf yönetimi ve geri bildirim süreçlerinde öğretmenlere avantaj sağladığı belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte sınıf mevcutlarının kontrol edilmesinin eğitim kalitesini artırmada önemli bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur (Demirtaş, 2018; Kara, 2017). Benzer şekilde kalabalık sınıfların çocuklarda olumsuz duygu durumları oluşturduğu görülmüştür (İş ve Balcı, 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine destek verilmesi ve sınıf mevcutlarının ideal seviyelerde tutulması, erken çocukluk eğitiminde daha verimli öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada çocukların cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve devam ettiği kurum türü ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve yılmazlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu başlık altında söz konusu ilişkiye dair tartışma ve yorum yer almaktadır.

Araştırmaya dahil edilen bireylerin erken çocuklukta yılmazlık ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucu ile benzer biçimde, çocukların cinsiyeti ile yılmazlık puanları arasında anlamlı farklılık bulamayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Güney & Yalçın, 2020; Yavuz & Kutlu, 2016). Bununla birlikte, bazı araştırmalar yılmazlık düzeyleri açısından cinsiyetler arasında farklılık olabileceğini öne sürmekte ve çevresel faktörlerin bu farklılık üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları açısından yapılan analizlerde, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyut puanlarında erkek çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun aksine, Ilgar ve Akbaba (2017) tarafından yapılan araştırmada, duygu düzenleme ölçeğinin "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyut puanları ile

cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme becerileri açısından cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan diğer araştırmalar ise kız çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Zembat, 2019; Kayhan Aktürk, 2015; Ural vd., 2015; Sille, 2016). Bu farklılıkların biyolojik, sosyokültürel ve çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Benzer şekilde, Erdem (2017) kız çocuklarının yılmazlık düzeylerinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, kız çocuklarının zorluklarla baş etme becerilerinin daha gelişmiş olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, elde edilen sonuçlar çocukların olumsuz duygularla baş etme yetenekleri ve duygusal değişkenlik seviyelerinde cinsiyet fark etmeksizin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ancak, "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutunda kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kız çocuklarının erkek çocuklara göre duygu düzenleme ve duygularını kontrol etme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk döneminde dil gelişiminin kız çocuklarında daha hızlı ilerlemesi, bu farklılığın bir nedeni olarak gösterilebilir. Duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi konusunda dil becerilerinin etkili olduğu göz önüne alındığında, kız çocuklarının duygu düzenleme kontrol becerilerinde daha yüksek puan almasının gelişimsel temellere dayalı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların duygu düzenleme ölçeği alt boyutları ile toplam puanlarının yaş gruplarına göre analiz sonuçlarına göre "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyutunda, 48-60 ay grubundaki çocukların puanlarının 61-72 ay grubundakilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan elde edilen bu sonuç küçük çocukların değişken duygu durumları ve olumsuz duygular ile baş edebilme hususunda büyük çocuklara oranla daha fazla güçlük yaşadığını ortaya koymaktadır. Aksine Çevik'in (2022) çalışmasında duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Şahin'in (2019) çalışmasında da duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük yaş grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin hala gelişim aşamasında olduğu göz önüne alındığında 48-60 ay grubunda yer alan çocukların duygularını kontrol etmekte daha fazla zorluk yaşaması anlamlandırılabilir. Aynı şekilde büyük yaş grubunda yer alan çocukların ise duygusal becerilerinde daha olgun bir gelişim gösterdiği ve tepkisel olarak

çevresel etmenlere karşı daha net reaksiyon verdiği düşünülebilir. "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutunda ise yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Zembat (2019) yapmış olduğu çalışmada duygu düzenleme becerileri ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu durumun nedeni olarak küçük yaş grubu ile büyük yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme kontrol becerilerinin gelişimlerinin benzer seviyede olduğu söylenebilir. Bu neticede erken çocukluk dönemi duygusal kontrol becerileri bireysel olarak farklılık gösteriyor olsa bile yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir

Duygu düzenleme ölçeği toplam puanları açısından, 48-60 ay grubundaki çocukların 61-72 ay grubuna göre daha yüksek puan aldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna rağmen Şahin (2019) ve Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017) çalışmalarında duygu düzenleme becerileri ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Küçük yaş grubunda duygu düzenleme puanının yüksek çıkmasının nedeni bu yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinde zorluk yaşadığını tekrar ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan hareketle küçük yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin ediniminde aile ve toplum gibi çevresel desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Ayrıca, erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum yılmazlık düzeyinde yaş değişkeninin bireysel farklılıklara oranla daha az etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından, kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kardeş sayısının çocukların yılmazlık düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, duygu düzenleme becerileri ve yılmazlık düzeylerinin daha çok ailesel ve çevresel etmenlerden etkilendiği düşünülebilir. Çalışmanın yapıldığı örneklemin konumu gereği, ailelerin sosyoekonomik düzeyi, kültürel özellikleri, çocuk yetiştirme tarzları ve aile dinamikleri gibi faktörler de bu sonucu dolaylı açıdan etkileyebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların duygu ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının kardeş sayılarına göre analiz sonuçları incelendiğinde "Değişkenlik/Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyut puanları ile duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, çocukların duygu düzenleme becerileri ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerileri ile kardeş sayısı

arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Karayılmaz (2008) yapmış olduğu çalışmada çocukların duygularını yönetme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2019) çalışmasında çocukların kardeş sahibi olmaları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Yılmaz (2020) yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre çocukların duygu düzenleme becerileri kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Fakat Ilgar ve Akbaba'nın (2017) yapmış olduğu çalışmada duygu düzenleme ve değişkenlik-olumsuzluk alt boyutunda alınan puanların çocukların kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, kardeş sayısının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, duygu düzenleme becerilerinin daha çok ailesel ve çevresel etmenlerden etkilendiği düşünülebilir. Kolektivist toplumlarda duygusal dayanıklılık, toplumsal bağları güçlendirmek ve birlikte zorlukların üstesinden gelmek üzerine kurulduğundan bulgular dolaylı açıdan etkilenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte, Topçu (2020), yapmış olduğu çalışmada kolektivist toplumlarda bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının, toplumsal değerler ve başkalarına yönelik özverili davranışlar üzerinden şekillendiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çalışmada yer alan çocukların yaşlarının küçük olması henüz kardeş sayısının etkisini gösterememiş olabileceğinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamış olabilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından, daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarının, eğitim almayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim çocukların sadece bilişsel alanlarına katkı sağlamakla kalmayıp duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklediğini, buradan hareketle okul öncesi eğitimin çocukların yılmazlık düzeylerinin gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Çocukların daha önce okul öncesi eğitimi almış olması yılmazlık düzeyinde anlamlı bir etki göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların erken çocuklukta yılmazlık ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre analiz sonuçları incelendiğinde, daha önce okul öncesi eğitim alma durumunun yılmazlık ölçeği ile herhangi bir istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların yılmazlık becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Ancak bu konuda yapılan farklı araştırmalarda, çocukların

erken çocukluk dönemi deneyimlerinin, yılmazlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin bireysel, ailevi ve toplumsal faktörlere bağlı olarak değişebileceği ifade edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre analiz sonuçları incelendiğinde daha önce okul öncesi eğitim alma durumunun "Değişkenlik/Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutları ile duygu düzenleme ölçeği toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle duygu düzenleme becerilerinin çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alıp almaması ile doğrudan bir ilişkisi olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde Şahin'in (2019) yapmış olduğu çalışmada 48-84 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Aksine Zembat'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile daha önce okul öncesi eğitim almış olma durumları incelenmiş ve grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Velázquez-Martin (2013) yapmış olduğu çalışmada 34-65 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin okulda geçirilen süre arttıkça arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum, bireysel ve toplumsal faktörlere odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların erken çocuklukta yılmazlık ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının devam ettikleri kurumlara göre analiz sonuçları incelendiğinde, anasınıfında okuyan çocukların yılmazlık ölçeği toplam puanlarının, anaokulunda okuyan çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, anasınıfında eğitim alan çocukların yılmazlık becerilerinde pozitif yönde bir gelişim sağladığını göstermektedir. Ayrıca, anasınıfında okuyan çocukların, anaokulunda okuyan çocuklardan daha yüksek yılmazlık puanları alması, anasınıfı eğitiminin çocukların yılmazlık becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, anasınıfı eğitiminin çocukların yılmazlık gelişimi için daha uygun bir ortam sunduğunu ve daha güçlü bir destek sağladığını düşündürmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının devam ettikleri kurumlara göre analiz sonuçları incelendiğinde "Değişkenlik/Olumsuzluk" alt boyutunda, anasınıfında eğitim alan çocukların puanlarının anaokulunda eğitim alan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, "Duygu Düzenleme Kontrol" alt boyutunda da anasınıfında okuyan çocukların puanlarının anaokulunda okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Duygu

düzenleme ölçeği toplam puanları açısından, anasınıfında okuyan çocukların anaokulunda okuyan çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, anasınıfında verilen okul öncesi eğitiminin çocukların duygu düzenleme becerilerinde pozitif yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Anasınıflarının ilkokul veya ortaokul gibi farklı bir kurumun bünyesinde yer alıyor olması, farklı bir eğitim iklimi yarattığı düşünüldüğünde, çocukların daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını ve bu becerilerin gelişiminde daha avantajlı bir ortam sağladığı düşünülmektedir. Anaokulunda okul öncesi eğitim alan çocukların daha farklı ve daha geniş bir sosyal çevreye sahip olmaları, onların duygu düzenleme becerilerinin kazanımında farklı bir etkisi olduğu düşünülse de araştırma sonuçlarında elde edilen veriler, anasınıfında eğitim alan çocukların bu becerilerin kazanımında daha avantajlı etkilerinin olduğunu göstermektedir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu başlık altında söz konusu ilişkiye dair tartışma ve yorum yer almaktadır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeklerinin tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin genel anlamda orta düzeyde yeterlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Alt boyutların ortalamaları incelendiğinde çocukların duygusal tepkilerini kontrol ederken değişkenlik/olumsuzluk durumu ile baş etme seviyelerine oranla daha yüksek bir performans gösterdiği görülmektedir. Erken çocukluk döneminde gelişen öz düzenleme becerilerinin kontrolü ile bu durumun ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Ayrıca değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda duygu düzenleme kontrol alt boyutuna kıyasla daha düşük ortalamaya ulaşılmış olması çocukların deprem gibi bir olaya maruz kalması neticesinde duygu düzenleme becerilerinde zorluk yaşadığı düşünülmektedir. Bu durum olumsuz ve travmatik bir olayla karşı karşıya kalmış çocukların travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı veya duygusal açıdan kırılganlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Erken çocuklukta yılmazlık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının 149.41 (Min-Maks: 39-195) olarak bulunması araştırmaya katılan çocukların yılmazlık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna vardırılmaktadır. Yılmazlık, kişinin olumsuz durumlar karşısında göstermiş olduğu baş etme becerisi olarak ifade edildiğinden elde edilen bu sonuç çocukların olumlu baş etme stratejisi geliştirebildiğini göstermektedir. Fakat minimum puan ile maksimum puan

arasında oldukça yüksek bir fark olmasının sebebi bazı çocukların deprem gibi olumsuz durumlar karşısında daha kırılgan olduklarını ve aile, arkadaş veya toplumsal açıdan destekleyici etmenlere ihtiyaç duyduğu düşünülebilir. Ayrıca aradaki farkın yüksek olmasının sebebi bireysel farklılıklar ve çevresel etmenler olarak da yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgular yılmazlık ve duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin önemini göstermektedir. Ölçek puanlarının arasında oldukça fark olması, düşük puan gösteren çocuklar için okul, aile, toplum iş birliği içerisinde hazırlanacak programlar ile çocukların söz konusu bu becerileri edinmesi önem teşkil etmektedir.

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme ve yılmazlık arasındaki ilişki incelenmiş ve çeşitli önemli bulgular elde edilmiştir. Öncelikle, çocukların duygu değişkenliği ve olumsuz duygular yaşama eğilimi ile duygu düzenleme kontrol becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, bu iki değişkenin birbirinden bağımsız olabileceğini göstermektedir. Bu durum, çocukların duygu kontrolü geliştirme süreçlerinin, duygu değişkenliği veya olumsuz duyguların yoğunluğundan doğrudan etkilenmeyebileceğini düşündürmektedir.

Bununla birlikte, duygu değişkenliği ve olumsuz duygular yaşayan çocukların duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullanma eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, duyguların sık ve yoğun bir şekilde değişmesinin çocukları duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönlendirebileceğini düşündürmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların duygularını tanıma ve uygun düzenleme stratejileri geliştirme süreçlerinin desteklenmesi, duygusal gelişim açısından kritik bir rol oynayabilir.

Diğer yandan, duygu değişkenliği ve olumsuz duygular ile yılmazlık arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, duygularını daha sık ve yoğun yaşayan çocukların, olumsuz durumlarla baş etme konusunda daha fazla zorlanabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu ilişkinin gücü göz önüne alındığında, yılmazlığın sadece duygu değişkenliği ve olumsuz duygularla değil, aynı zamanda çevresel destekler, bireysel başa çıkma stratejileri ve sosyal ilişkiler gibi çeşitli faktörlerle şekillendiği söylenebilir.

Duygu düzenleme kontrol becerileri ile yılmazlık arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, duygularını daha iyi kontrol edebilen çocukların, zorlayıcı durumlarla başa çıkmada daha dirençli olabileceğini göstermektedir. Duygu düzenleme becerileri gelişmiş çocukların, stresli ve belirsiz durumlar karşısında daha etkili başa çıkma stratejileri kullanarak yılmazlıklarını artıracakları düşünülmektedir.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu başlık altında söz konusu ilişkiye dair tartışma ve yorum yer almaktadır.

Çocuklara uygulanan erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği boyutları arasındaki korelasyon bulgularına göre "Problem çözmenin desteklenmesi" boyutu ile "etkili geri bildirim verilmesi" ve "özyeterliğin desteklenmesi" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. "Etkili geri bildirim verilmesi" boyutu ile "nitelikli fiziksel sınıf ortamı" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular, problem çözme destekleyen öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerine etkili geri bildirim verme ve öz yeterliklerini geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Literatürde de çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, öğretmenlerden alınan geri bildirimin kalitesinin kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Zimmerman, 2000).

Bunun yanı sıra, "Etkili Geri Bildirim Verilmesi" boyutu ile "Nitelikli Fiziksel Sınıf Ortamı" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sınıf ortamının fiziksel olarak iyi düzenlenmiş olmasının, öğretmenlerin öğrencilerine geri bildirim sağlama süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Önceki araştırmalar, fiziksel sınıf ortamının çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini vurgulamakta ve uygun sınıf düzenlemelerinin öğretmen-öğrenci etkileşimlerini artırabileceğini göstermektedir (Weinstein, 2002). Bu bağlamda, daha düzenli ve destekleyici bir sınıf ortamının, öğretmenlerin etkili geri bildirim verme pratiklerini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği ve "Olumlu Davranışların Teşvik Edilmesi" boyutu arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur, ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin olumlu davranışları teşvik etme düzeyi ile çocukların yılmazlık becerileri arasında beklenenin aksine negatif bir yönelim olduğunu, ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Önceki çalışmalar, öğretmenlerin olumlu pekiştirme stratejilerinin çocukların öz düzenleme ve sosyal uyum becerilerini desteklediğini öne sürmektedir (Murray & Malmgren, 2005). Ancak, mevcut çalışmada bu ilişkinin anlamlı düzeyde olmaması, öğretmenlerin olumlu davranışları teşvik etme stratejilerinin çocukların yılmazlık becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, sınıf ortamı faktörlerinin çocukların duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde dolaylı etkilerinin olduğunu ve bu etkilerin belirli değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir. Özellikle, problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim ve öz yeterliğin geliştirilmesi gibi öğretimsel uygulamaların birbirleriyle ilişkili olduğu, ancak bu faktörlerin çocukların yılmazlık düzeylerini doğrudan etkilemeyebileceği görülmektedir.

5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanları ile çocukların duygu düzenleme ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde, söz konusu ilişkiye dair tartışma ve yorumlara yer verilmektedir.

Problem çözmenin desteklenmesi boyutu ile etkili geri bildirim verilmesi ve özyeterliğin desteklenmesi arasında pozitif yönlü orta şiddetli ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuç, sınıf ortamında problem çözme becerilerinin desteklenmesinin, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Etkili geri bildirim ve özyeterlik, çocukların kendine güvenlerini artırarak, daha sağlıklı duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu bulgular, öğretmenlerin geri bildirim verme ve çocukların özyeterlik duygularını pekiştirme konusunda önemli bir rol üstlendiklerini ve bu süreçlerin çocukların duygusal gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi olduğu literatürde belirtilmektedir (Liman, 2021).

Değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile duygu düzenleme ölçeği arasındaki pozitif yönlü yüksek şiddetli ilişki dikkat çekici bir bulgudur. Bu sonuç, olumsuz ve değişken sınıf ortamlarının, çocukların duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesine engel olabileceğini işaret etmektedir. Olumsuz ve tutarsız bir sınıf atmosferi, çocukların duygusal dengesizlik yaşamasına ve duygu düzenleme becerilerinin zayıflamasına yol açabilir. Bu bulgu, öğretim ortamlarının çocukların duygusal gelişimi üzerindeki güçlü etkisini ve sınıf içi olumsuz faktörlerin bu gelişimi nasıl olumsuz yönde etkileyebileceğini gözler önüne sermektedir. Özellikle öğretmenlerin akademik başarıya yönelik beklentileri ve çocuklara yapılan bireysel baskılar da çocukların stres seviyelerini arttırdığı söylenebilir. Ogelman ve Seven (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve çocukların duygu

düzenleme becerilerinin en iyi yordayıcısının öğretmen-çocuk çatışması olduğu ortaya konmuştur.

Etkili geri bildirim verilmesi boyutu ile nitelikli fiziksel sınıf ortamı arasındaki pozitif yönlü orta şiddetli ilişki önemli bir bulgudur. Bu bulgu, sınıfın fiziksel ortamının, çocuklara verilen geri bildirimin etkinliğini ve dolayısıyla duygu düzenleme becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte daha önce yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu görülmüştür (Kara & Dikici Sığırtmaç, 2022). Fiziksel sınıf ortamı, çocukların duygusal ve psikolojik iyilik halleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir. Örneğin, düzenli, güvenli ve rahatlatıcı bir ortamda çocukların geri bildirimlere daha olumlu yanıt vermeleri olasıdır, bu da duygu düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyebilir.

Değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile duygu düzenleme ölçeği arasında pozitif yönlü yüksek şiddetli bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgular, duygusal düzenlemenin yalnızca sınıf içi ortamlarla değil okul başarısı ve genel yaşam kalitesi üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, sınıf içi olumsuzlukların, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ve bunun da çocukların uzun vadeli gelişimlerini engelleyebileceği söylenebilir.

Bulgular, sınıf ortamının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki önemli etkilerini ortaya koymaktadır. Özellikle sınıf içindeki destekleyici öğelerin, çocukların duygusal düzenleme becerilerinin gelişiminde olumlu bir rol oynadığı; buna karşın, olumsuz ortamların bu becerilerin gelişimini zorlaştırabileceği gözlemlenmiştir. Ayrıca, duygu düzenleme gibi bireysel özelliklerin de bu süreçte rol oynadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, sınıf ortamlarının ve öğretmen uygulamalarının çocukların duygusal gelişimi üzerinde büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygu düzenleme ve duygusal zekâ gelişimine yönelik stratejilere ağırlık vermelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür müdahaleler, çocukların daha sağlıklı ve verimli bir şekilde duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada sınıf ortamı değerlendirme ölçeği puanı, duygu düzenleme ölçeği puanı ile erken çocuklukta yılmazlık ölçeği arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu başlık altında söz konusu ilişkiye dair tartışma ve yorum yer almaktadır.

Problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı, özyeterliğin desteklenmesi puanları duygu düzenleme puanlarını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Modeldeki bağımsız değişkenlerden problem çözmenin desteklenmesi duygu düzenleme puanını anlamlı şekilde yordamaktadır. Duygu düzenleme puanını problem çözmenin desteklenmesi negatif yönde etkilemektedir. Bu durum depresyon etkisini yaşamış çocuklarda problem çözme esnasında olumsuz yönde bir duygu düzenleme becerisi geliştirdiğini göstermektedir.

Ayrıca modelde bulunan VIF değerleri incelendiğinde değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Sonuçlara göre problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı, özyeterliğin desteklenmesi puanları erken çocuklukta yılmazlık puanlarını yordamasına ilişkin kurulan model ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum sınıf ortamının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu fakat yılmazlık becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle yılmazlık düzeyi yalnızca sınıf ortamında değil aile ve toplum gibi çevresel faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Araştırmanın depresyon bölgesinde gerçekleştirildiği fakat Şanlıurfa ilinin depresyon merkez üssüne olan uzaklığı göz önüne alındığında çocukların depresyonu doğrudan yaşamadığı baz alınarak analiz sonuçlarının değerlendirilmesi kritik önem teşkil etmektedir. Çocuklar travmatik bir olaya maruz kalmış fakat depresyonun yıkıcı etkilerini diğer illere göre yoğun yaşamadığından duygu düzenleme becerilerinin ve yılmazlık düzeylerinin farklı dinamiklerin etkisinde olduğu düşünülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen sonuçlara, ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Çocukların cinsiyetleri ile “Değişkenlik/olumsuzluk” alt boyut puanları arasında anlamlı yönde bir farklılık bulunmamıştır.
- Çocukların cinsiyetleri ile “Duygu Düzenleme Kontrol” alt boyutunda kızların puanlarının erkeklerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu neticesine varılmıştır.
- Duygu düzenleme ölçeğinin toplam puanları açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları açısından kız çocuklarının ölçek puanları erkek çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçeklerinin “Değişkenlik/Olumsuzluk” alt boyutunda küçük yaş grubundaki çocukların puanlarının büyük yaş grubundaki çocukların puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu neticesine varılmıştır.
- “Duygu Düzenleme Kontrol” alt boyutu ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarında küçük yaş grubunda yer alan çocukların büyük yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür.
- Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanları ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

- “Değişkenlik/Olumsuzluk” ve “Duygu Düzenleme Kontrol” alt boyut puanları ile duygu düzenleme ölçeği kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Çocukların daha önce okul öncesi eğitim almış olma durumu ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği puanlarının çocukların daha önce okul öncesi eğitim almış olanlarda daha yüksek olduğu, daha önce okul öncesi eğitim almamış çocuklarda ise yılmazlık ölçeği puanının daha düşük olduğu görülmüştür.
- Anasınıfında eğitim alan çocukların anaokulunda eğitim alan çocuklara göre “Değişkenlik/olumsuzluk” alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Anasınıfında eğitim alan çocukların “Duygu düzenleme kontrol” alt boyutu anaokulunda eğitim alan çocuklara göre yüksek olduğu görülmüştür.
- Anasınıfında eğitim alan çocukların anaokulunda eğitim alan çocuklara göre Duygu düzenleme ölçeği toplam puanları daha yüksektir.
- Anasınıfında eğitim alan çocukların anaokulunda eğitim alan çocuklara göre erken çocuklukta yılmazlık ölçeği toplam puanları anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.
- Çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği boyutları arasındaki korelasyon bulgularına göre "Problem çözmenin desteklenmesi" boyutu ile "etkili geri bildirim verilmesi" ve "özyeterliğin desteklenmesi" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı değerlendirme ölçeği boyutları arasındaki korelasyon bulgularına göre "Etkili geri bildirim verilmesi" boyutu ile "nitelikli fiziksel sınıf ortamı" arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocuklara uygulanan duygu düzenleme ve erken çocuklukta yılmazlık ölçek puanları ile öğretmenlere uygulanan erken çocuklukta sınıf ortamı

değerlendirme ölçeği boyutları arasındaki korelasyon bulgularına göre "değişkenlik/olumsuzluk-" boyutu ile "duygu düzenleme ölçeği" arasında pozitif yönlü yüksek şiddetli bir ilişki, "duygu düzenleme kontrol" boyutu ile "duygu düzenleme ölçeği" ve "erken çocuklukta yılmazlık ölçeği" arasında ise pozitif yönlü orta şiddetli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı, özyeterliğin desteklenmesi puanları duygu düzenleme puanlarını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.
- Modeldeki bağımsız değişkenlerden problem çözmenin desteklenmesi duygu düzenleme puanını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Duygu düzenleme puanını problem çözmenin desteklenmesi negatif yönde etkilemektedir.
- Problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı, özyeterliğin desteklenmesi puanları erken çocuklukta yılmazlık puanlarını yordaması anlamlı bulunmamıştır.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışma gelecekte yapılacak olan çalışmalar için birçok soruyu beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Büyükşehirlerde yaşayan çocuklar ile aynı şehrin farklı kültürel özelliklerdeki ilçelerinde yaşayan çocukların duygu düzenleme ve yılmazlık becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada anasınıfında ve anaokulunda eğitim alan çocuklar arasında duygu düzenleme ve yılmazlık becerilerinin düzeyi farklılık gösterdiği belirlendiğinden, yapılacak başka araştırmalarda sınıf mevcudu, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin çocukların

yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri puanlarında farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

- Çalışma, Şanlıurfa ilinin Akçakale ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Şanlıurfa ili 6 Şubat depreminden etkilenen iller arasında olsa da çalışmanın yürütüldüğü bu bölge depremde yoğun şekilde etkilenmemiştir. Depremin etkilerinin daha yoğun hissedildiği bölgelerde yapılacak araştırmalarda sınıf ortamı, yılmazlık düzeyi ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin veri sonuçları daha farklı çıkabilir.
- Okul bağlamındaki değişkenlerle yılmazlık ilişkisinin incelendiği bu araştırmada sınıf ortamı ile sınıfa bağlı problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi değişkenleri ile yılmazlık arasında ilişki bulunamamıştır. Yılmazlığın, depremin ve etkilerinin daha yoğun hissedildiği bölgelerde, çocukların depremi birlikte tecrübe ettikleri aileleriyle ilgili değişkenlerle ilişkili olarak incelenmesi farklı bağlamların aydınlatılmasına katkı sağlayabilir.
- Çalışmanın örneklemini deprem bölgesinden seçildiği için, sınıf ortamlarının çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla ileride boylamsal araştırmalar yapılması önerilmektedir.

6.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmenler ve ebeveynler için, sınıf ortamlarında çocukların yılmazlık ve duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik, özellikle deprem ve afet sonrasında odaklanan eğitim ve farkındalık programları düzenlenebilir.
- Duygu düzenleme becerilerinde yetersizlik gösteren çocukların desteklenmesi amacıyla psikososyal müdahale veya oyun temelli yaklaşımlar uygulanabilir.
- Öğretmenlerin sınıf ortamında uygulayabilecekleri çocukların özyeterliğinin desteklenmesi adına eğitim programı hazırlanabilir.
- Olumsuz koşullarda yaşayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin buna dair becerilerinin artırılması adına çalışmalar yapılabilir.

- Ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde sınıf ortamının geliştirilmesinde ve materyal anlamında zenginleştirilmesinde etkili olacak projeler geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlaması konusunda çeşitli rehberlik programları sunulabilir.



KAYNAKÇA

- Acarbaş, İ., & Karaman, P. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi. *Journal of New Approaches in Teacher Education*, 3(1), 45-60. <https://doi.org/10.55661/jnate.1537813>
- Acer Çakar, D., Deniz, K., Teke, N., Baş, T., Kılınçcı, E., & Aksoy, N. (2022). Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-34. <https://doi.org/10.9779/pauefd.961254>
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]. (2023, 16 Mart). *Deprem risk haritası*. <https://www.afad.gov.tr>
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E., & Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.714803>
- Anderson, W. A. (2005). Bringing children into focus on the social science disaster research agenda. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 23(3), 159–175.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/late.537817>
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>
- Basım, H., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(1), 1-12.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Aydan Web Tesisleri.
- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 26, 272-294.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.

- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work, 14*, 103-114.
- Berson, I. R., & Baggerly, J. (2009). Building resilience to trauma: Creating a safe and supportive early childhood classroom. *Childhood Education, 85*(6), 375-379.
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2008). The effects of preschool social-emotional competence on adult outcomes. *Child Development, 79*(1), 280-295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899-911.
- Bozkurt Yükcü, S., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 442-466.
- Breslau, N. (1998). Epidemiology of posttraumatic stress disorder in an urban community. *Psychiatric Clinics of North America, 21*(3), 411-422. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(05\)70213-3](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(05)70213-3)
- Breslau, N., Kessler, R. C., Chilcoat, H. D., Schultz, L. R., Davis, G. C., & Andreski, P. (1998). Trauma and posttraumatic stress disorder in the community: The 1996 Detroit area survey of trauma. *Archives of General Psychiatry, 55*(7), 626-632. <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.55.7.626>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. Contemporary Books.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Transitions in toddler socioemotional development*. The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Cabaj, J. L., McDonald, S. W., & Tough, S. C. (2014). Early childhood risk and resilience factors for behavioural and emotional problems in middle childhood. *BMC Pediatrics*, 14, 166.
- Choi, J. S., & Choi, H. (2002). Cultural differences in children's emotional regulation: The case of South Korea and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 506-514. <https://doi.org/10.1080/01650250143000153>
- Cicchetti, D., Rogosch, F., Lynch, M., & Holt, K. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5(4), 629-647. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006209>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice* (5th ed.). Routledge.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cole, P., Michel, M., & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-100. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Conway, A. M., & McDonough, S. C. (2006). Emotional resilience in early childhood: developmental antecedents and relations to behavior problems. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 272-277. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.033>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çakır, S. (2019). Duygusal destek ve dil gelişimi ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 34-50.
- Çelik, K., & Güven, M. (2019). Pedagojik formasyon programlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 741-768.

- Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 158-170.
- Çetin, A. (2020). Dil farklılıklarının eğitimdeki etkileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 123-136.
- Çevik, E. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, G. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin rolü ve sınıf yönetimi. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar*, 5(1), 99-110.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Early Education and Development*, 23(3), 361-379. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578046>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dilmaç, O. (2022). Determining the levels of anxiety, depression and self-confidence through drawings of children affected by the earthquake. *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 202-223. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i4.4528>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2001). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 71(5), 1367-1384. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00235>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Ellenbogen, S., Klein, B., & Wekerle, C. (2014). Early childhood education as a resilience intervention for maltreated children. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1364-1377. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.872211>
- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erdoğan, M. (2020). *Türkiye'deki Suriyeliler: Uyum ve karşılaşmalar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ersay, E. (2016). *Erken çocuklukta yılmazlık ölçeği (EÇYÖ)*.
- Ersay, E. (2018). *Erken çocukluk yılmazlığı: Yeni ölçekten umut veren sonuçlar (Early Childhood Resilience: Promising Results from a New Scale)*. 70. Erken Çocukluk Eğitimi Dünya Organizasyonu (OMEP) Uluslararası Kongresi, 27–29 Haziran, Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Ersay, E., & Erdem, E. (2017). *Türkiye'de yeni geliştirilen erken çocukluk yılmazlık ölçeği (New Developed Early Childhood Resilience Scale in Turkey)*. 6th The European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) Conference, 07–09 Haziran, Stokholm, İsveç.
- Ertan, N. (2014). *Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fosco, G., & Grych, J. (2012). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 33(5), 557-578. <https://doi.org/10.1177/0192513X11424257>
- Fox, N., & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
- Gomez, L. E., & Yoshikawa, H. (2017). Resilience in children after disaster: The role of family and community. *Child Development*, 25(3), 147–159.
- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.00000007455.08539.94>
- Graziano, P. A., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Maternal behaviour and children's early emotion regulation skills differentially predict development of children's

- reactive control and later effortful control. *Infant and Child Development*, 19(4), 333-353. <https://doi.org/10.1002/icd.670>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 1-24). The Guilford Press.
- Güleş, F. (2011). Indispensable element of pre-school environments: Educational materials. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(17), RMA476.
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 73-88.
- Gülpınar, G. (2021). *Investigating the relation between maternal childhood traumatic experiences and children's emotion regulation: Mediating role of maternal emotion regulation and emotion socialization* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. TED Üniversitesi.
- Gümüş, N., & Güler, E. (2019). Okul öncesi eğitimde çok dilli çocuklar. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 10(1), 30-44.
- Güney, E., & Yalçın, S. B. (2020). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 217-229.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of preschool quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/03054980902934655>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

- Heath, S. B. (2015). *Words at work and play: Three decades in family and community life*. Cambridge University Press.
- Holmes, M., Yoon, S., Voith, L., Kobulsky, J., & Steigerwald, S. (2015). Resilience in physically abused children: Protective factors for aggression. *Behavioral Sciences*, 5(2), 176-189. <https://doi.org/10.3390/bs5020176>
- Hughes, C. (2011). *Parenting and children's emotional development: A guide to emotional competence*. The Guilford Press.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 27.0) [Computer software]*. IBM Corp.
- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520.
- İş, E., & Balcı, S. (2024). Kalabalık sınıflardaki öğretim sürecinin incelenmesi: yükseköğretim örneği. *Journal of University Research*, 7(2), 160-170. <https://doi.org/10.32329/uad.1411934>
- Jennings, P. A., & 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>
- Jew, C. L., Kroger, J., & Green, K. E. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. *ProQuest Psychology Journals*, 75-89.
- Kaner, S., & Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 47-62.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Kaplan, A., & Katz, I. (2016). Promoting resilience in schools: The role of motivational frameworks. *Educational Psychologist*, 51(3-4), 218-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1201523>

- Kara, İ., & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887-908. <https://doi.org/10.17755/esosder.1022643>
- Kara, H. (2017). Sınıf mevcudu ve öğretmenlerin pedagojik formasyonunun eğitim sürecine etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 67-79.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376. <https://doi.org/10.30906/daed.538788>
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kawakami, N. (2009). Cultural differences in the emotion regulation of Japanese and Western children: A comparative perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 12(1), 63-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2009.01314.x>
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemple, K., & Nissenberg, S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 27(1), 67-71. <https://doi.org/10.1023/A:1009751312550>
- Kıldan, A. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in childhood: A critical review of research and implications for education. *Child Development*, 72(4), 739-757. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00314>

- Koçak, A. (2020). Okul öncesi dönemde öğretim yöntemlerinin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(3), 457-478.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kuebli, J. (1996). Emotional development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 105-162)*. Wiley.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Leahy, R., Tirsch, D., & Napolitano, L. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. The Guilford Press.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Leon, G. R. (2004). Overview of the psychosocial impact of disasters. *Prehospital and Disaster Medicine*, 19(1), 4–9. <https://doi.org/10.1017/S1049023X00001521>
- Lewis, M. (2005). The child and its family: The social network model. *Human Development*, 48(1–2), 8–27. <https://doi.org/10.1159/000084062>
- Lillard, A. S. (2013). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogorov-Smirnov test for normality with mean and variance unknown. *Journal of the American Statistical Association*, 62(318), 399–402. <https://doi.org/10.1080/01621459.1967.10482916>
- Liman, B. (2021). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 702-726. <https://doi.org/10.26466/opus.839272>
- Lippard, C. N., Paro, K. M. L., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2019). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 48(1), 55–75. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9465-2>

- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Masten, A. (2001). Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A., & Barnes, A. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(5), 1–16. <https://doi.org/10.3390/children5050049>
- Masten, A., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Resmi istatistikler.
- Miljević-Ridički, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children—the perspectives of teachers, parents, and children. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31–43.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Morris, A. S., Morris, M. D., Silk, J. S., Steinberg, L., Avcoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children’s expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213–225. <https://doi.org/10.1037/a0021021>
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137–152. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.01.003>
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ileri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, S2, 003. <https://doi.org/10.4172/ijscp.S2-003>

- NTV.com. (2024, February 6). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinin üzerinden 1 yıl geçti. *NTV*. <https://www.ntv.com.tr/galeri/turkiye/6-subat-kahramanmaras-depremlerinin-uzerinden-1-yil-gecti>
- Oades-Sese, G. V., & Esquivel, G. B. (2006). Resilience among at-risk Hispanic American preschool children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 335–339. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.037>
- Ogelman, H. G., & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1623–1643. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.636810>
- Oktan, V. (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde bir moderatör olarak umut. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1691–1701.
- Özerbaş, M. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675–705.
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58–66.
- Özoruç, M., & Dikici Sığırtmaç, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin deprem kaygısı ve eğitim öğretim sürecine yansımaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 380–396.
- Öztürk, D. (2018). Okul öncesi eğitimde fiziksel ortam ve materyal kullanımının önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(195), 123-140.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 128–140.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

- Peek, L., & Stough, L. M. (2010). Children with disabilities in the context of disaster: A social vulnerability perspective. *Child Development*, 81(4), 1260–1270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01466.x>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2007). *Sınıf değerlendirme puanlama sistemi (CLASS)*. Paul H. Brookes Publishing.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–19.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.20466>
- Richardson, G., Neiger, B., Jensen, S., & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 11(6), 33–39.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sandilos, L. E. (2011). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/12358-000>
- Rioux, D. (2016). Assessing risk and resilience factors for early childhood development (Honors Program Theses). 42.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). The promotion of resilience: A person-centered perspective of prevention in early childhood institutions. *Person-Centered & Experientia lPsychotherapies*, 8(4), 299–318. <https://doi.org/10.1080/14779757.2009.9682891>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

- Safalı, S. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan beş yaş grubu çocuklarının yılmazlık düzeyleri, problem çözme becerileri ve annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sagi-Schwartz, A. (2008). The well-being of children living in chronic war zones: The Palestinian–Israeli case. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0165025408090974>
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., & Jellic, H. (2008). Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): Influences on children's cognitive and social development in year 6. *Project Report*. Department of Children, Schools and Families.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046231>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3–4), 591–611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Simonon, L. (2000). Perma culture play grounds. *Playlines*, 8(21).
- Şahin, E. (2021). Aile katılımının okul öncesi eğitimdeki rolü. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 12(2), 89-105.
- Şahin, E., & Güler, H. (2019). Okul öncesi dönemde sınıf ortamı ve öğretmen etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75–90. <https://doi.org/10.1024/1000-0000>
- Şahin, G., & Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1–12.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeker, M., & Genç, S. (2021). Türkiye'de kırsal bölgelerde toplumsal yapılar. *Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 45–68.

- Şen, B., & Özbey, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 40–57.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 297–306.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high-risk children. *Development and Psychopathology*, 163–182.
- Tok, Y. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu, F. (2020). *Zor zamanlarda psikolojik dayanıklılık ve değer odaklı yaşam* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tulpar, L. B., Aktan, Z. D., & Yardımcı, E. (2020). 4–6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(1), 1–27.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). Şanlıurfa ili nüfus istatistikleri.
- UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. Paper presented at the meeting of the International Working Group on Education, Florence, Italy.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri

- arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589–598.
- Uslu, Ş. S., & Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 76–97.
- Uslu, Y. (2023). Üniversite öğrencilerinin duygularını değiştirebilme inancı ve duygu düzenleme yetkinliği arasındaki ilişkide duygusal yoğunluk, duygusal özyeterlik ve duygusal deneyimin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Utkucu, M., Durmuş, H., Uzunca, F., & Nalbant, S. (2023). 6 Şubat 2023 Gaziantep (Mw=7.7) ve Elbistan (Mw=7.5) depremleri üzerine bir değerlendirme. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- VonSalisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5–6), 792–806. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1003935>
- Weinstein, C. S. (2002). Classroom design as an external condition for learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 153–166. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Yavuz, H. Ç., & Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1–19.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of Academic Social Science*, 3(12), 192–212.

- Yazıcı, A. & Yazıcı, S. (2018). Stoacı duygu kuramının ontolojik ve epistemik temelleri. *Posseible Düşünme Dergisi*, Sayı: 14, s. 7-17
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 65-84.
- Yeşiltaş, A. (2021). The role of mother's and father's emotion regulation and parenting on their preschoolers' emotion regulation. İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Arıkan, A. (2020). *Sosyal-duygusal gelişim ve dil engelleri*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(1), 45-58.
- Yılmaz, H. (2019). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 323-358.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Öğretmenlerin demografik özelliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 267-281.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2013). When does preschool matter? *The Future of Children*, 23(1), 21-45. <https://doi.org/10.1353/foc.2013.0004>
- Yumbul, C., Wieling, E., & Celik, H. (2018). Mother-child relationships following a disaster: The experiences of Turkish mothers living in a container city after the 2011 Van earthquake. *Contemporary Family Therapy*, 40, 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9445-7>
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182262>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and

emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(3), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025414529055>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.



EKLER

EK 1. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Konu: Re: Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Hakkında

Çiğdem Cansu merhaba,
Ölçek ektedir.
Çalışmanızda başarılar dilerim ve sonuçlarından haberdar olmayı çok isterim.
Kolaylıklar,
Dilek Acer Çakar

2023-01-17 03:58 PM, Çiğdem Cansu DOĞAN yazmış:

Merhaba Hocam,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN hocamın danışmanlığında hazırladığım tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmak isterim. Ölçeğinizi ve ölçeğe ilişkin bilgileri benimle paylaşırsanız, ilgili çalışmanıza atıf yaparak tezimde kullanmak isterim.

İyi çalışmalar dilerim.

--

Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

EK 2. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği

Sayın Öğretmen,

Bu ölçme aracı ile erken çocukluk eğitimi kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıfında çocuklara sağladıkları eğitim ortamları değerlendirilmektedir. Aşağıda yer alan ifadeleri ve açıklamaları okuyarak size uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz.

	İfadeler	Nasıl Gözlenir?	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Öğrenme merkezlerinde yeterli sayıda materyal bulundururum.	Örneğin, aynı anda birkaç çocuğun birlikte oynayabilmelerine olanak tanıyan, yeterli sayıda materyal bulundurma					
2	Öğrenme merkezlerinde farklı oyun deneyimlerini destekleyecek çeşitlilikte materyal bulundururum.	Örneğin, fen merkezinde bitki ve akvaryumların yanı sıra çeşitli taşlar, kabuklar, doğal ortamların ses efektleri vb. materyallere yer vererek her bir öğrenme merkezinde birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde materyalleri bulundurma					
3	Doğadaki materyalleri sınıfta kullanırım.	Örneğin, güneş veya ışığın sınıfa girmesi için perdeyi açma; etkinliklerde yaprak, toprak, dal, kabuk, taş ve su gibi materyaller kullanma					
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10 .							

11 .							
12 .							
13 .							
14 .							
15 .							
16 .							
17 .							
18 .							
19 .							
20 .							
21							

EK 3. Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği Kullanım İzni

Gönderildi: 24 Ocak 2023 Salı 13:59

Kime: Çiğdem Cansu DOĞAN

Konu: Re: Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ) Hakkında

Çiğdem merhaba

Tarafımdan geliştirilen "Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)" ni tez çalışmada kullanabilirsin.

Ölçeği ve bilgilerini ekte bulabilirsin.

Sonuçları benimle de paylaşırsanız mutlu olurum.

tez yazım aşamasında atf bilgilerini tekrar sorarsanız sevinirim.

kolay gelsin

sevgiler

Çiğdem Can

Merhaba

unu yazdı:

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Dr.

Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN hocamın danışmanlığında hazırladığım tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)" nizi kullanmak isterim. Ölçeğinizi ve ölçeğe ilişkin bilgileri benimle paylaşırsanız, ilgili çalışmanıza atf yaparak tezimde kullanmak isterim.

İyi çalışmalar dilerim.

EK 5. Duygu Düzenleme  l eği Kullanım İzni

Re: Duygu Düzenleme  l eği Hakkında

From:
Sent:
To:
Cc:
Subject:

Merhaba Cansu,

 l eği kullanabilirsin araştırmada.
Email ile yollayalım.

Başarılar diliyorum,

Ayşe Bilge Selçuk

On Tue, Jan 17, 2023 at 3:5

Merhaba Hocam,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitusu Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul  ncesi Eğitim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Seda şAHİN hocamın danışmanlığında hazırladığım tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Duygu Düzenleme  l eği"nizi kullanmak isterim.  l eğinizi ve ölçeğe ilişkin bilgileri benimle paylaşırsanız, ilgili çalışmanıza atıf yaparak tezimde kullanmak isterim.

İyi  alışmalar dilerim.

  Yanıtla

  Tümünü yanıtla

  İlet

EK 6. Duygu Düzenleme Ölçeği

	HİÇBİR NERDEYSE ZAMAN BAZEN SIK SIK HER ZAMAN /NADİREN
1. Neşeli bir çocuktur.	1 2 3 4
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca üzgünleşebilir).	1 2 3 4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1 2 3 4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1 2 3 4
5.	1 2 3 4
6.	1 2 3 4
7.	1 2 3 4
8.	1 2 3 4
9	1 2 3 4
10	1 2 3 4

11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4

EK 7. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
AKÇAKALE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-65224132-44-90928704
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Çiğdem Cansu DOĞAN)

30.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 17.07.2023 tarih ve 79871462 sayılı Valilik Makam Onayı.
b) İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 24.11.2023 tarih ve 90457853 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Çiğdem Cansu DOĞAN tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 15.11.2023 tarih ve 372741 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlginin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Akçakale ilçemizdeki resmi anaokulu, resmi anasınıfı öğretmenlerine ve öğrencilerine yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Necmettin KILIÇER

Müdür a.

İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

EK:

1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)

2-Anket (11 Sayfa)

Dağıtım:

Anaokul ve İlkokul Müdürlüklerine

Bilgi:

İnönü Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

EK 8. Araştırma Uygulama İzni

2016/12091/1667 say. 27/10/2023-E. 364399

Etik Kurul Oturmaşonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 26-10-2023	Oturum Sayısı : 13	Karar Sayısı : 3	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve Duygu Düzenleme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi		
Araştırmacılar	Dr.Öğretim Üyesi Seda ŞAHİN (Danışman) Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu Çiğdem Doğan (Yürütücü)		
Başkan			
Prof.Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN			
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı: Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	
Prof.Dr. Lütüye ÖZDEMİR			

EK 9. Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve Duygu Düzenleme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırma Dr. Öğr. Üyesi Seda SAHİN'in danışmanlığında, Çiğdem Cansu DOĞAN tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülen YÜKSEK LİSANS TEZ çalışmasıdır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların 48-72 aylık çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Çocukların bütünsel gelişimi göz önüne alındığında sosyalleşme sürecinde akranlarıyla iletişim kurduğu, duygularını çeşitli yollarla ifade etme imkanının bulunduğu, diğer bireylerin duygularını anlamlandırabildiği sınıf ortamının etkisi göz ardı edilmemelidir. Duygusal gelişimleri sürecinde duygu düzenleme becerilerini ve yılmazlıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi hem anne babalar hem de çocukla uğraşmakta olan tüm profesyoneller için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Süresi: Araştırmanın verilerinin toplanması süreci üç ayda tamamlanacak olup, verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçleri **ile birlikte** bir yıl içinde çalışma tamamlanmış olacaktır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bu araştırma Şanlıurfa ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarına yürütülecektir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

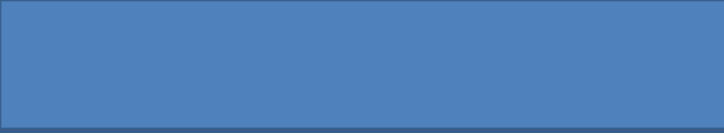
Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (İslak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacı:



EK 10. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Eğitimci,

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi alanında, Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN danışmanlığında yürüttüğüm "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve Duygu Düzenleme Becerileri ile ilişkisinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının yapılması amacıyla gerçekleştirilecek olup vereceğiniz cevaplar çalışmanın değerlendirilme sürecinde güçlendirici rol oynayacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan şıkkı işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Çiğdem Cansu DOĞAN
İnönü Üniversitesi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖĞRETMENİN;

Cinsiyeti:

☐ Kadın ☐ Erkek

Yaş Aralığı:

☐ 22-30 ☐ 31-40 ☐ 41 ve üzeri

Meslekteki yılı:

☐ 1-3 ☐ 4-10 ☐ 11-20 ☐ 21 ve üzeri

Görev Unvanı:

☐ Ücretli ☐ Kadrolu ☐ Sözleşmeli

Sınıfındaki Ortalama Çocuk Sayısı:

☐ 5-10 ☐ 10-20 ☐ 20-25 ☐ 25 ve üzeri

Öğrenim Durumu:

☐ Lise ve dengi mezunu
☐ Lisans mezunu
☐ Lisansüstü mezunu

Pedagojik Formasyona Sahiplik Durumu:

☐ Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Mezunu
☐ Eğitim Fakültesi- Başka Bir Bölüm Mezunu
☐ Eğitim Fakültesi Mezunu Değil

Eğitim Fakültesi Mezunu Değil ise;

Mezun Olduğu Bölüm:

☐ Çocuk Gelişimi
☐ Diğer

Diğer ise belirtiniz:

EK 11. Çocuk Kişisel Bilgi Formu

ÇOCUK KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Eğitimci,

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi alanında, Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN danışmanlığında yürüttüğüm “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve Duygu Düzenleme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilecek olup vereceğiniz cevaplar çalışmanın değerlendirilme sürecinde güçlendirici rol oynayacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan şıkkı işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Çiğdem Cansu DOĞAN
İnönü Üniversitesi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Çocuğun;

Cinsiyeti:

Kız () Erkek ()

Kardeş Sayısı:

Kardeşi Yok () 1 () 2 () 3 ve üzeri ()

Yaş Grubu:

48-54 Ay () 64-68 Ay ()

54- 60 Ay () 68-72 Ay ()

60-64 Ay ()

Kaçıncı Çocuk Olduğu:

1. () 2. () 3. () 4. ve üzeri ()

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi:

Almadı () 1 Yıl () 2 Yıl () 3 Yıl ()

Halen Devam Ettiği Eğitim Kurumu:

MEB’e bağlı bağımsız anaokulu ()

MEB’e bağlı anasınıfı ()

EK 12. Katılım Kabul Formu

KATILIM KABUL FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Ortamlarının Çocukların Yılmazlıkları ve Duygu Düzenleme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırma Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'in danışmanlığında, Çiğdem Cansu DOĞAN tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülen YÜKSEK LİSANS TEZ çalışmasıdır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların 48-72 aylık çocukların yılmazlıkları ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Çocukların bütünsel gelişimi göz önüne alındığında sosyalleşme sürecinde akranlarıyla iletişim kurduğu, duygularını çeşitli yollarla ifade etme imkanının bulunduğu, diğer bireylerin duygularını anlamlandırabildiği sınıf ortamının etkisi göz ardı edilmemelidir. Duygusal gelişimleri sürecinde duygu düzenleme becerilerini ve yılmazlıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi hem anne babalar hem de çocukla uğraşmakta olan tüm profesyoneller için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Süresi: Araştırmanın verilerinin toplanması süreci üç ayda tamamlanacak olup, verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçleri ile birlikte bir yıl içinde çalışma tamamlanmış olacaktır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bu araştırma Şanlıurfa ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınflarına yürütülecektir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:



İmzası: