



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 48-72
AY ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME İLE EMPATİ
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

ESMA KARADENİZ

Denizli 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 48-72 AY
ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME İLE EMPATİ
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

ESMA KARADENİZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza
Adı Soyadı

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-72 Ay Çocukların Duygu Düzenleme İle Empati Becerilerinin İncelenmesi

KARADENİZ, Esmâ

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU

Ocak 2022, 95 sayfa

Okul öncesi çocuklar, duygusal yeterlilik olarak bilinen duygusal becerilerde çarpıcı bir ilerleme gösterirler. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek faktörleri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 48-72 aylık 120 okul öncesi çocuk (65 kız, 55 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", duygu düzenleme becerilerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO)" ve empati becerilerini belirlemek için "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)" kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler, kişisel uygulama yoluyla çocuklardan toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocuğun empati düzeyi ile duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleyici alt bölümü arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların empati becerilerindeki artış, duygu düzenleme becerilerindeki artışla ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun empati düzeyi ile duygusal uyum ölçeğinin olumsuz alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada empati becerileri, çocukların duygu durumlarındaki değişim üzerinde olumsuz etki gösterme eğilimini yordamamıştır. Çocukların empati düzeyleri ile yaşları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiş ve aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları bunu doğrulamıştır. Duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt boyutları ile düşük düzeyde olan çocukların kardeş sayısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Farklı demografik yapıya göre çocukların duygu düzenleme ve empati

düzeyleri incelendiğinde, erkek çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nden negatif puan olan çocukların babası çalışan olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, empati becerileri, okul öncesi eğitim

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Problemler Cümlesi.....	3
1.1.2.Alt Problemler.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.2.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5.Sayıtlılar.....	8
1.6.Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1.Duygu Düzenlemenin Tanımı	9
2.1.1.1.Duygu Düzenlemenin Gelişimi.....	11
2.1.2.Empatinin Tanımı.....	13
2.1.2.1.Empatinin Gelişimi.....	15
2.1.3.Çocuk Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar	16
2.1.4.Çocuk Empati Becerisi ile İlgili Araştırmalar.....	20
2.1.5.Çocuklarda Duygu Düzenleme ve Empati Becerisi ile İlgili Araştırmalar	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	27
3.1.Araştırmanın Modeli.....	27
3.2.Evren	27

3.3.Örnekleme	27
3.4. Veri Toplama Araçları	29
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
3.4.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO).....	29
3.4.3. Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ).....	30
3.5. Veri Toplama Yöntemi.....	31
3.6. Verilerin Analizi.....	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	33
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	33
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	33
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	38
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46

4.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.1.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
4.1.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.1.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.1.20. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.1.21. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.1.22. Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.1.23. Yirmi Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.1.24. Yirmi Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	52
5.1.Sonuç	52
5.2.Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	68
EK 1. Veli Onay Formu.....	68
EK 2. Genel Bilgi Formu.....	70
EK 3. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	73
EK 4. Çocuklar için Empati Ölçeği.....	76
EK 5. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni.....	82
EK 6. Çocuklar için Empati Ölçeği Kullanım İzni	82
EK 7. Özgeçmiş.....	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.3.1. Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri.....	28
Tablo 3.6.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerinin Kolmogorov-Smirnov – Shapiro-Wilk Değerleri.....	31
Tablo 4.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	33
Tablo 4.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri Düzeyine İlişkin Bulgular.....	35
Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Yaşına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.5. Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	37
Tablo 4.6. Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 4.7. Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 4.8. Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/D) Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 4.9. Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 4.10. Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 4.11. Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 4.12. Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	41

Tablo 4.13. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları....</i>	41
Tablo 4.14. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Baba Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları....</i>	42
Tablo 4.15. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Aile Yapısına İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	43
Tablo 4.16. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Ebeveynlerin Medeni Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	44
Tablo 4.17. <i>Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....</i>	45
Tablo 4.18. <i>Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....</i>	45
Tablo 4.19. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Yaşına İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	46
Tablo 4.20. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	46
Tablo 4.21. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</i>	47
Tablo 4.22. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Doğum Sırasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</i>	47
Tablo 4.23. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Anne Eğitim Durumuna İlişkin İlişkin ANOVA Sonuçları.....</i>	48
Tablo 4.24. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Baba Eğitim Durumuna İlişkin İlişkin ANOVA Sonuçları.....</i>	48
Tablo 4.25. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	49
Tablo 4.26. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Baba Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	49

Tablo 4.27. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri Ile Çocuğun Aile Yapısına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 4.28. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Ebeveynlerin Medeni Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 4.29. <i>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri Ile Çocuğun Aile Ekonomik Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	51

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgi vermek için araştırmaya kısa bir giriş yapılarak problem durumu açıklanmıştır.

Duygular, hayatımızı sürdüren ve kararlar veren en temel ve önemli süreçlerden biridir. Duygular, bireyle ilgili öznel deneyimleri, birey için önemli olan olaylarla ilgili olarak bireyin neler yapabileceğini ve bağlamını değerlendirdiği, tanımlanabilir aşaması olan bir süreç olarak ifade edilebilir (Çeçen, 2002). Cole, Martin ve Dennis (2004) duyguları, diğer süreçler tarafından modüle edilebilen ve düzenlenebilen güçlü, zor ve dinamik süreçler olarak tanımlamışlardır. Duygular birincil iletişim sistemidir, bir kendini ifade etme biçimidir. Duyguların vermek istediği mesaj doğru anlaşılırsa, duygular insanların yaşam kalitesini artıran işlevsel araçlar haline gelecektir (Çeçen, 2002). Duygusal mesajların doğru yorumlanması, duygusal yeterlilik düzeyi ile ilgilidir. Bu aşamada duygusal yeterlilik kavramı ortaya çıkar.

Duygusal yeterlilik, “sosyal süreçlerin ortaya çıkmasında duygusal öz yeterliliğin” gösterimidir (Saarni, 2000, s. 68). Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, AuerbachMajor ve Queenan (2003)’a göre duygusal yeterliliğin üç önemli bileşeni vardır. Bunlardan birincisi çocukların duygu ifadeleri, ikincisi duygu bilgisi ve üçüncüsü duygu düzenlemesidir. Çocukların duygusal kapasiteleri doğumda ortaya çıkmaya başlar ve bebeklik döneminde hızla gelişmeye başlar. Duygusal yetkinlik olarak sunulduğunda, duygu bilgisini ve duygu düzenleme becerilerini geliştirir, sosyal uyuma katkıda bulunur ve okul çağındaki çocuklarda problem davranış riskini azaltır (Trentacosta ve Izard, 2007). Duygusal becerilerin bir parçası olarak, okul öncesi çocuklar önce duyguları anlayarak duygular hakkında konuşmada ve başkalarının duygusal ipuçlarına uygun şekilde yanıt vermede daha ustalaşırlar (Berk, 2013, sayfa 367). Duyguları anlamak, duygusal dil ile ilgili sorunlara başarılı bir şekilde katılma, çevredeki bilgileri tanımlama, kendi ve başkaları tarafından deneyimlenen duyguları tanımlama ve duyguları ifade etme ve tanıma, koşulları ve hangi duyguların uygun olduğunu anlama becerisini içerir; ve duyguların nedenlerini ve sonuçlarını tanır. Araştırmalara göre, duyguları anlayabilen, duygularını ifade edebilen ve duygularını yönetmeyi öğrenebilen çocukların daha iyi öz kontrolleri vardır (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005). Duygu düzenlemenin ortaya çıkan alanları, bireylerin sahip

oldukları duyguları, onları nasıl etkilediklerini, ne zaman sahip olduklarını ve bunları nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini inceler.

Duygular zaman içinde meydana gelen çok eksenli süreçler olduğu için, duygusal düzenleme "duygusal dinamiklerdeki" değişiklikleri veya süre, yükselme süresi, genlik, süre ve davranışsal, deneyimsel veya fizyolojik alanlardaki tepkilerdeki değişiklikleri içerir (Gross, 1998). Duygusal düzenleme, çocukların duygularını ve dil becerilerini anlamakla bağlantılıdır. Duygusal çevresel ipuçlarına odaklanma yeteneğini birleştirerek, duyguların anlaşılmasını iyileştirebilir. Hoffman'a göre aşırı duygudan kaçınan (duygusal düzenleme) çocuk duygusal problemler hakkında daha fazla bilgi sahibidir (aktaran Eisenberg ve diğerleri, 2005). Cole, Michel ve Teti (1994), yaşamın ilk 7 yılında, bir çocuğun gerçekleştirmesi gereken kadar duygusal temelli zihinsel görev olduğunu söyler ve bunları şu şekilde tanımlar: hayal kırıklığına tahammül etme, başkalarıyla ve onların zevkleriyle etkileşim kurma kapasitesi, tehlikeyi algılamak, korku ve kaygılara uyum sağlamak, kabul edilebilir davranış sınırları içinde kendini ve sahip olduklarını korumak, zaman periyotlarında rasyonellik, yalnız kalmak, öğrenmeye ilgi ve motivasyon geliştirmek, arkadaşlık seçmek. Cole vd. (1994), tüm bu gelişimsel görevlerin duygu düzenlemeyi içerdiğine ve duygu düzenleme ve ilgili davranışları gerçekleştirmenin çocuklar için önemli bir gelişim görevi olduğuna dikkat çekmiştir. Empati bilişsel süreçlerden kaynaklansa da, empatiyle ilgili deneyimler, duygusal tepkileri içerdikleri için kanaat gibi bilişsel süreçlerden farklıdır (akt. Eisenberg & Morris, 2001). Rogers (1983)'a göre empati, kendini başkasının yerine koyma, olaylara onların bakış açısından bakma, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlama, hissetme ve bu durumu ona iletme sürecidir.

Geçmişte teorisyenler, işlem öncesi dönem çocukların empatiyi deneyimlemek için gereken bilişsel becerilerden yoksun olduklarını çünkü çok odaklandıklarını savunmuşlardır. Piaget, bebeklerin benmerkezci düşünme nedeniyle başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlayamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar, çocukların 2 yaşından önce bile, empatiyle ilgili oldukça gelişmiş davranışlar sergileyebileceğini öne sürmektedir (Young, Fox & ZahnWaxler, 1999; ZahnWaxler, RadgeYarrow & King, 1979; Zahn Waxler, Robinson & Emde, 1992). Zahn Waxler ve ark. (1992), 2 yaşındaki ikizlerde empati üzerinde çalışmış ve çocuğun başkalarının acısını taklit etme tepkilerini gözlemlemiştir. Genel olarak, çocukların başkalarının yaşadığı rahatsız edici duruma verdiği tepkilerdeki empati bileşeninden bazılarının 1 ila 20 ay arasında arttığını

bulmuşlardır. Yound ve ark. (1999), 2 yaşındaki çocukların empati becerilerini inceleyen bir çalışmada, çocukların da bilinmeyen mağdur durumlara karşı duyarlı olduklarını, ancak daha çok annelerinin acısıyla ilgilendiklerini bildirmiştir. Zahn Waxler ve ark. (1979), günlük karşılaşmada, 1.5 ile 2.5 yaş arasındaki çocukların, diğer insanların sıkıntı ifadelerine (üzüntü, rahatsızlık, acı vb.) karşı özgecil (başkalarını düşünme) davranış sergilediklerini bulmuşlardır.

Çocukların erken yaşlardaki hızlı empati ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi çocukların gelişimi hakkında daha kapsamlı bilgiler sağlar. Bu alandaki araştırmalar, bu becerilerin gelişimsel görevlerin ve diğer ilgili becerilerin temelini oluşturduğunu ve gelişimlerini etkilediğini açıkça göstermektedir. Ayrıca bu iki becerinin duygusal yeterlilik kavramının alt boyutuna sahip olması ve aralarında bir ilişki olabileceğine dair araştırma bulgularının olması mevcut çalışma için bir başlangıç noktasıdır.

1.1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümleleri: “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme beceri ve empati beceri düzeyleri belirli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin düzeyi nedir?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerilerinin düzeyi nedir?
3. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

7. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun anne çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun baba çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun aile yapısına göre farklılık göstermekte midir?
12. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?
13. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun aile ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?
14. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte midir?
15. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
16. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
17. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?
18. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
19. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
20. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun anne çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
21. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun baba çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
22. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun aile yapısına göre farklılık göstermekte midir?

23. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?

24. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun aile ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi çocuklar, duygusal yeterlilik olarak bilinen duygusal becerilerde çarpıcı bir ilerleme gösterirler. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek faktörleri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 48-72 aylık 120 okul öncesi çocuk (65 kız, 55 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", duygu düzenleme becerilerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO)" ve empati becerilerini belirlemek için "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)" kullanılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilimsel bir yapı ve ilgili literatürde gelişen bir alan olarak konumu ve tanımı (Cole ve diğerleri, 2004; Gross, 1998), gelişimindeki iç ve dış etkiler (Fox ve Calkins, 2003), rolü sosyal performansta (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000), ahlaki gelişim ile ilişkisi (Eisenberg, 2000) ve aile içinde sosyalleşmesi (Thompson ve Meyer, 2007) açısından incelenmiştir. Duygu düzenleme mekanizmalarının yapısını ve işlevini daha iyi anlamak için kişisel, duygusal ve sosyal birçok gelişmenin yaşandığı çocukluk döneminde önemli bir yere sahiptir. Çocuklarda duygu düzenleme ile ilgili çalışma incelendiğinde bu becerinin çocuklar için önemini daha net görmekteyiz. Okul öncesi çocukların duyguları üzerindeki düzenleyici kontrolleri ile akranlarıyla günlük etkileşimlerinin kalitesi arasındaki ilişkileri inceleyen Fabes ve ark. (1999), duygusal kontrolü yüksek çocukların akranlarıyla etkileşimlerinde olumsuz duygular tarafından kısırlanma olasılığının daha düşük olduğunu öne sürmüştür. Etkileşimler sert olduğunda veya olumsuz duygular mevcut olduğunda, sosyal olarak yetkili tepkilerin gözlemlenmesi daha az olasıdır. Bununla birlikte, duygusal olarak uyumlu olan çocukların, etkileşimlerin yoğun olduğu durumlarda diğer çocuklara göre sosyal olarak daha yetkin tepki verme olasılıkları daha yüksektir. Destekleyici ortamlarda büyüyen çocukların

çoğu için duygusal düzenlemenin gelişimi psikososyal sağlık ve sosyal-duygusal yeterliliğe bağlıdır. Seçer (2017), çocukların duygu düzenleme becerilerinin sosyal yeterlilik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Duygu düzenleme, sosyal beceriler ve oyun becerilerinin incelendiği bir başka çalışmada; Duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal yetersizliği olan çocukların uygun oyun becerilerini gösteremedikleri gözlemlenmiştir (Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer, 2015).

Duyguları düzenlemedeki zorluk çocukları farklı alanlarda etkileyebilir. Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007) yaptıkları çalışmada duygularını düzenlemekte güçlük çeken çocukların sınıfta öğrenmede güçlük çektiğini ve görevleri tamamlamada daha az etkili olduklarını, görevi diğer çocuklardan daha az tamamladığını bulmuşlardır. Zayıf duygu düzenleme, bir çocuğun uzun vadeli akademik performansını da olumsuz etkileyebilir (örn. standart testlerdeki performans). İyi duygu düzenleme becerisine sahip çocuk, öğrenme ortamındaki niteliksel değişimi (öğrenci-öğretmen ilişkisindeki değişiklikler vb.) duygusal bozukluğu yönetmek için daha donanımlıdır. Ek olarak, duygusal düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların öğretmenleriyle daha olumlu ilişkileri olduğu ve davranış sorunları yaşama olasılıkları daha düşük olduğu saptanmıştır (Graziano ve diğerleri, 2007). Cassidy (1994), duyguları düzenlemede iyi olan kişilerin aynı zamanda güvenli bir bağlanmaya sahip olduklarını belirtmektedir.

Bu sonuçlarla hemfikir olan Akaydın ve Akduman (2016), erken yaşta kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme ve kontrol etme becerisinin başkalarıyla, diğer bireylerle empati kurmanın temelini oluşturabileceğini öne sürmektedir. Erken çocukluk eğitimi alan 6 yaşındaki çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, çocukların duygusal tanıma, anlama ve duyguları yönetme düzeyleri arttıkça empati becerilerinin de arttığını bulmuşlardır.

Benzer şekilde, Miller ve De Haar (1997), empati düzeyi yüksek çocukların duygusal tepki, öz kontrol ve içsel motivasyona sahip toplum yanlısı davranış düzeylerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak, empati kapasitesi yüksek olan çocukların, empatik ve özgecil tepkilere sahip olmak için bilişsel, duygusal ve davranışsal önkoşullar göstererek bu yetenekleri yaşamın erken dönemlerinde göstermeye başlayabileceğini iddia etmişlerdir.

Hogan (1969), empati becerisi yüksek bireylerin kişilerarası davranışların en küçük ayrıntılarına duyarlı olduğunu, empati becerisi düşük bireyin başkalarının duygularına düşman gibi soğuk ve duygusuz bir tavrı olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca düşük empati kapasitesi kişinin sosyal davranışlarını olumsuz etkilemiştir. Olumlu sosyal davranışlar ve

sosyal beceriler, çocukların gelişiminin önemli bir parçasıdır. Sosyal becerileri geliştirmedeki kilit faktörlerden biri empatik bir tepkidir. Empati becerisi gelişmiş çocukların ahlaki yargılar geliştirdikleri, daha az saldırgan ve daha yardımsever oldukları bildirilmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Toprak (2019), bilişsel ve duygusal becerileri yüksek çocukların zorbalık, güç kullanma ve zorbalık davranışını haklı çıkarma olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Kandemir Özdiç (2019), empatisi düşük çocukların problem çözme düzeylerinin düşük ve ahlaki bozulma düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, bu çocukların akranları tarafından yüksek düzeyde kardeş rekabeti ve zorbalık davranışı sergilediğini söylemiştir.

Tüm bu araştırma sonuçlarına dayanarak, çocuklarda duygu düzenleme ve empatinin birçok farklı alanla ilişkili olarak incelendiği sonucuna varabiliriz. İyi ya da kötü duygu düzenleme ve empati, bir çocuğun gelişimini birçok farklı alanda etkileyebilir. Bu nedenle, çocukların bu becerilerin her ikisini de erken yaşlardan itibaren geliştirmeleri ve desteklemeleri önemlidir. Ayrıca bu iki becerinin duygusal yeterlilik kavramının alt boyutuna sahip olması ve aralarındaki ilişki çalışmada önemli bir yere sahip olabilir. Ancak çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Özellikle Türkçe alan yazında bu iki becerinin birlikte test edildiği çok az bir çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca demografik değişkenlerin bu beceriler üzerindeki etkisi henüz tam olarak ortaya konulamamıştır. Bu çalışma, okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri ile empati arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu beceride etkili olabilecek faktörün (demografik değişkenler) ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ilgili çalışmalarda sunulan araştırma örnekleri, çocukların empati ve duygu düzenleme becerilerinde bireysel farklılıklara neden olan değişkenler ve bu değişkenin çocukların duyguları üzerindeki etkileri hakkında fikir vermektedir. Son olarak bu çalışma, Denizli ilinden oluşan bir örnekleme 48-72 ay okul öncesi çocuğunun duygu düzenleme ile empati becerisi arasındaki ilişkisini inceleyerek alana katkı sağlamakta ve etkili olabilecek faktörleri ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 48-72 aylık

120 okul öncesi dönem çocuğu ile sınırlıdır. Elde edilen veriler araştırmada kullanılan Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) ve Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO)'nde bulunan verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin veri toplama araçlarına ilişkin samimi dönütler verdikleri ve kullanılan ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Ayrıca örneklem için seçilen okul öncesi çocukların evreni yansıtacak niteliğe sahip oldukları düşünölmektedir.

1.6. Tanımlar

Bu başlık altında duygu düzenleme ve empati kavramlarının tanımlarına yer verilmiş ve bu kavramlar açıklanmıştır.

Duygu düzenleme: “özellikle hedefe ulaşmak için duygusal tepkileri kontrol etmekten, değerlendirmekten ve düzenlemekten sorumlu olan iç ve dış süreçlerdir” (Thompson, 1994, s. 2728).

Empati: “Başkalarının koşullarına, kendi koşullarına göre daha uygun olan duygusal tepki olarak tanımlanmaktadır” (Hoffman, 2001, s. 4).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde duygu düzenleme ve empati kavramları tanımlanmış ve gelişimlerine etkileri açıklanmıştır. Ayrıca iki araştırma değişkeni olan çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocuğun empati becerileri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı

Duygu düzenleme alanındaki araştırmalar, zaman içinde bu kavramın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur. Özellikle 90'lı yılların sonundan 2000'li yılların başına kadar araştırmacıların çalışmalarını artırdığını görebiliyoruz. Bu kapsamda yapılan çalışmalara baktığımızda tanımlamaların genellikle izleme, değerlendirme ve değişimi içeren yönetim sürecine odaklandığını, kısacası, bireylerin deneyimlediği duygu durumlarıdır. Ayrıca araştırmacılar tarafından yapılmış farklı tanımlar da bulunmaktadır.

İnsanların ruh hallerini doğrudan ve seçici bir düzeyde deneyimlediklerini belirten Salovey ve Mayer'e (1990) göre, kişisel deneyim yoluyla kendi ruh halleri, kendileri ve başkaları hakkında bilgilere erişerek duygularını düzenleyebilirler. Bir yönetim sisteminin sonucudur. İzlemek, değerlendirmek ve bazen değiştirmek. Garber ve Dodge (1991) bu tanımı geliştirmiş ve duygusal düzenlemeyi, duygusal uyarıların yönlendirildiği, kontrol edildiği, düzenlendiği ve düzeltilmesi içsel ve dışsal organik faktörler olarak tanımlamışlardır. Duygular, benliğin ve başkalarının içsel durumu hakkında önemli bilgiler sağlayarak bireyin uyum sağlama işlevini destekler. Cole vd. (1994) ise duygu düzenlemeyi, çeşitli duygularla sürekli deneyimleme isteklerine, spontane tepkilere sosyal olarak kabul edilebilir ve esnek bir şekilde yanıt verme, gerekirse spontan tepkiyi başlatma ve geciktirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Duygusal bozulma/düzenleme yetersizliği, duygusal tepkiler ölçeği ve esnekliği kaybettiğinde ortaya çıkar ve dağınık özelliklere sahip duygusal tarzlar bir güvenlik açığıdır. Düzensiz bir kalıp devam ederse ve duygusal repertuarın bir parçası olursa, büyüme ve uyumun tehlikeye girdiğine dikkat çekiyor. Garber ve Dodge (1991) ve Cole vd. (1994)'nin tanımlarında vurgulanan ortak nokta, esnek bir duygusal ifade yelpazesini sürdürme, esnek ve sosyal olarak kabul edilebilir tepkiler verme ve bireyin vücudunun gelişimini ve uyumunu sağlayan bu duyguyu düzenleme işlevidir.

Thompson (1994)'a göre duyguların düzenlenmesi; özellikle hedefe ulaşmak için duygusal tepkileri kontrol etmekten, değerlendirmekten ve değiştirmekten sorumlu iç ve dış süreçleri içerir. Duygusal düzenleme, duygusal uyarılmayı sürdürmeyi ve artırmayı ve aynı

zamanda onu azaltmayı veya ortadan kaldırmayı içerir. Günlük durumlarda, duygu düzenleme becerileri temel olarak olumsuz duyguları azaltmak için kullanılır. Bununla birlikte, çocuk ve yetişkin, olumlu etkileri artırmak (örneğin, hoş veya mizahi deneyimleri yeniden canlandırmak) ve bazen olumsuz etkileri yönetmek için genellikle duygusal düzenleme stratejilerini kullanır. Thompson (1994) tarafından verilen bu tanım, hedeflere ulaşmak için (olumlu bir etkiyi artırmak veya olumsuz bir etkiyi azaltmak) olumsuz eyleme ulaşmak için duygusal tepkileri yönetmeye dahil olan iç ve dış süreçleri vurguladığı için önemlidir. Günlük hayatta hedeflerimize ulaşmak ve duygu durumumuzu doğru seviyeye getirmek için duygularımızı düzenlemek için farklı stratejiler kullanırız.

Gross'a (1998) göre, ortaya çıkan duygu düzenleme alanı, bireylerin sahip oldukları duyguları, onları nasıl etkilediklerini, ne zaman sahip olduklarını ve onları nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini araştırır. Duygular zamanla meydana gelen çok eksenli süreçler olduğundan, duygusal düzenleme “duygusal dinamiklerdeki” değişiklikleri veya zaman, yükselme süresi, genlik, süre ve davranışsal, deneyimsel veya fizyolojik alanlardaki tepkileri içerir. Öte yandan, Schutz, Hong, Cross ve Osbon (2006) duygusal düzenlemeyi, bilişsel yönü vurgulayarak, duygusal deneyimin düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Duygu düzenlemenin, kişinin dünya hakkındaki inançlarından ve kişisel teorilerinden yola çıkarak, bireyler tarafından yapılan değerlendirme ile başladığını ve hedefine göre karşılaştırmalar içerdiğini söylüyor. Bu değerlendirmelerden sonra bireyler yeniden görev, duygu ve sürece odaklanarak duygularını düzenleyebilirler.

Koole (2009), bireylerin duygusal durumlarını yönetmek için aktif çabalarına dikkat çekmiş ve duygu düzenlemeyi, ruh halleri, stres ve olumlu veya olumsuz etkiler dahil tüm duygusal durumların yönetildiği bir dizi süreç olarak tanımlamıştır. Gross (1999), duyguların düzenlenmesini tanımlarken, duyguların düşünce veya davranış gibi başka bir şeyi nasıl düzenlediği ile duyguların kendilerini nasıl düzenlediğini ve bireylerin kendi duygularını nasıl etkilediğini ve duygularını nasıl etkilediğini ayırt etmenin önemli olduğuna dikkat çeker. Duygunun çok bileşenli, deneysel, davranışsal ve fizyolojik yönlerini göz önünde bulundurarak; duyguların düzenlenmesinin bu yanıt sistemlerinden bir veya daha fazlasındaki değişiklikleri içerdiğini belirtir. Duygusal manipülasyonun ilk örnekleri, üzücü bir konuyu değiştirmeye karar vermek veya çocukların mizahi konuşmalarına yüksek sesle gülmek gibi kasıtlıdır. Ancak iyi yürütülen alışkanlıkların otomatize edilmesi gibi farkında olmadan gerçekleşen duygu düzenleme süreçlerinin varlığı da düşünülebilir.

Tanımlar gereği, duygu düzenleme genellikle olumlu ve olumsuz yıkıcı/olumlu duygusal dürtüleri izlemek, kontrol etmek, değerlendirmek, yönlendirmek ve değiştirmekten sorumlu bir grup iç ve dış süreç olarak tanımlanır. Ek olarak, duygusal düzenlemenin davranışsal, deneyimsel veya fizyolojik değişiklikleri ve sosyal olarak kabul edilebilir ve esnek bir şekilde yanıt verme yeteneğini içerdiği gösterilmiştir. Koole (2009) duygusal düzenlemeyi kısaca, insanların tüm duygusal durumlarıyla başa çıkmak için gösterdiği olumlu çabalar olarak tanımlamıştır.

2.1.1.1 Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygusal düzenleme üzerine araştırmalar, duygularla başa çıkmanın, ilk yıllarda öz düzenleme becerisinin gelişimine dayandığını ve ayrıca bilişsel becerilerdeki ve bakıcılarla ilişkilerdeki ilerlemelerden de etkilendiğini göstermektedir. Kopp (1982), bebeklikten erken çocukluğa kadar olan dönemin, duygusal düzenlemenin temelini oluşturduğunu ve onu öz düzenlemenin farklı aşamalarına ayırdığını analiz etmiştir. İlk aşama çevreye nörofizyolojik ve refleksif (refleks) adaptasyonu içerir, ikinci faz, algısal veya motor ipucuna cevap olarak motor adaptasyonları içerir. Üçüncü, dördüncü ve beşinci aşamalar, çocukların kendi davranışlarını bilinçli olarak kontrol etmek için bilişsel yeteneklerini kullandıkları, bakıcılarının istek ve beklentilerinin farkına vardıkları durumları temsil eder. Fox ve Calkins (2003)'e göre, bakıcılar çocukların duygusal uyarınları veya çevresel yapıları kontrol etmelerine yardımcı olur. Çocuklar büyüdükçe, duygusal hedefleri, içsel ruh hali değişimlerini ve yüz, ses ve bedendeki duyguların ifadesindeki değişiklikleri kontrol edebilirler. 4-5 yaşlarında çocuklar kendi duygusal tepkilerine, kontrol süreçlerinin kullanımına ve duygusal ifadenin kültürel kurallarına aşina olurlar. Ancak, bir çocuğun duygularını ifade etme kurallarını öğrenmeden ve bunları başarıyla uygulamadan henüz okul çağına gelmemiş olması da söz konusu olabilir. Bebeklikten ilkökula geçişle birlikte duygu düzenleme becerilerinde gelişmeler görülmektedir. Berk (2013) duygu düzenlemenin orta çocukluk döneminde hızlı gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Bu süre zarfında, çocukların sosyal toplantıları (ebeveynler, öğretmenler, akranlar vb. ile etkileşimler) ve akran kabulüne daha fazla ilgi göstermeleri, özgüvenlerini tehdit eden olumsuz duyguları nasıl yöneteceklerini öğrenmelerini sağlar. Sonuç olarak, çocuklar karşılaştıkları durumlara ilişkin sorunlar ve duygulara odaklanan başa çıkma stratejilerini kullanarak duygularını yönetirler.

Duygu düzenleme, algı ve duygu arasında var olan ve bu iki yapı arasındaki iletişimi sağlayan en eksiksiz ve etkili süreçlerden biridir. Öte yandan, duygu düzenleme stratejisi, insanların belirli bir istenmeyen duyguyla nasıl başa çıktıklarını belirler. Duygu düzenleme stratejisi amaç ve işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Duygu düzenlemede hedeflenen duygu üreten sistem arasında dikkat, bilgi ve somatik tepkiler bulunur. Duygusal düzenleme işlevleri, olumlu duyguları en üst düzeye çıkarmak ve olumsuz duyguları en aza indirmek için ihtiyaçları karşılamayı, belirli hedeflerin peşinde koşmayı desteklemeyi ve genel kişilik işlevlerini kolaylaştırmayı içerir (Koole, 2009). Duygu düzenlemenin gelişimi, duygu düzenlemede kullanılan stratejilerin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Gross (2002), duyguları düzenlemenin birçok yolu olduğunu, ancak duyguları düzenlemek için kullanılan stratejilerin en etkilisinin net olmadığını belirtmektedir. Belirli bir durum için herhangi bir düzenleyici stratejinin kullanılmasında duygusal düzenleme için zengin ve esnek yanıt seçeneklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Duygu düzenleme, yalnızca duygusal öz-denetim stratejilerini değil, aynı zamanda duyguların düzenlendiği çeşitli dış etkileri de içerir. Bunun nedeni, başkalarının müdahalesi yoluyla büyük miktarda duygusal düzenlemenin başarılmasıdır. Ebeveyn-çocuk ilişkileri ve diğer önemli sosyal ilişkiler, çocukların duygularını yönetme ve düzenleme stratejilerini etkiler. Böylece, bireyin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi sosyal bir bağlamda (hem yakın hem de kültürel) gerçekleşir (Thompson, 1994). Ayrıca duyguların düzenlenmesi, duygusal anlama ve dil becerileri ile ilişkilidir. Duyguları anlayabilen, duygularını ifade edebilen ve duygularını yönetmeyi öğrenebilen bireylerin öz kontrolü daha iyidir. Aynı zamanda, düzenleme, duygusal çevresel ipuçlarına odaklanma yeteneği ile bütünleşerek duyguların anlaşılmasını geliştirebilir (Eisenberg ve diğerleri, 2005).

Thompson ve Calkins (1996), duygularla başa çıkma yeteneğinin ilk yıllarda öz düzenlemenin gelişimine dayandığını, ancak aynı zamanda çevrenin taleplerinden, çevrenin etkilerinden, insan etkisinden ve insan etkisinden de etkilendiğini belirtmiştir. Duygusal düzenlemenin gelişimi, destekleyici bağlamlarda büyüyen çocuğun çoğu için psikososyal sağlık ve sosyal-duygusal yeterliliğe bağlıdır. Fox ve Calkins (2003), duygusal öz kontrolün gelişimine katkıda bulunan iç ve dış faktör olduğunu belirtmektedir. İçsel faktörler, bebek mizacını, dikkat ve önleyici kontrol gibi bilişsel süreçleri içerir. Dışsal faktörler, bakıcıların çevresini, kardeşleri, akran ilişkilerini ve duygusal tepkilerle ilgili kültürel beklentileri içerir. Bu iç ve dış faktörler arasında zaman içinde meydana gelen etkileşimler dikkate alınır, duygusal öz kontrolü geliştirmeye yönelik bütünsel yaklaşımlar elde edilebilir.

2.1.2. Empatinin Tanımı

Empati ile ilgili literatürü gözden geçirdiğimizde, bazı tanımların duygusal boyuta ağırlık verdiğini, diğerlerinin ise bilişsel boyuta odaklandığı görülmektedir. Bilişsel ağırlıklı tanımlar, diğerinin duygusal durumunun doğru bir şekilde anlaşılmasını ve olayları diğerinin bakış açısından değerlendirme yeteneğini vurgular. Duygusal boyuta yönelik ağırlıklı tanımlar, başka kişinin yaşadığı duyguları algılayabilme veya kendilerinin yerine diğerlerinin duygusal durumlarına uygun hissetmeye odaklanır.

Rogers (1983)'a göre empati, duyguları hissetmek ve iletmek için kendini başkasının yerine koyma, olaylara onların bakış açısından bakma, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini doğru anlama sürecidir. Benzer şekilde Cotton (1992) empatiyi, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlamak için bilişsel yetenek ve başkalarının duygularını paylaşmaya yönelik duygusal kapasite olarak tanımlamıştır. Bu anlamının bazen kişinin empati ve anlayış duygularını iletme yeteneğini başkalarına sözlü ve/veya sözlü olmayan yollarla içerdiğini belirtmiştir. Wiseman (1996) empatiyi dünyayı başka birinin bakış açısından görmek, diğerinin duygularını yargılamadan anlamak ve bu anlayışı iletme olarak tanımlamıştır.

Hogan (1969) empatiyi, bir başkasının durumunu veya zihinsel durumunu entelektüel veya yaratıcı bir anlayış olarak tanımlamıştır. Empatinin ahlaki gelişim de dahil olmak üzere birçok sosyal fenomeni anlamak için önemli olduğunu ve empatinin "ahlaki bir bakış açısına" sahip olma yeteneği olarak tanımlanabileceğini söylemiştir. Salovey ve Mayer (1990) empatiyi başkalarının duygularını algılama ve hatırlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Duyguların değerlendirilmesine ve ifade edilmesine bağlı olan empati kapasitesi, başkalarının duygusal tepkilerinin doğru bir şekilde algılanmasını ve yanıtlamak için sosyal olarak uyumlu davranışların seçilmesini sağlar.

Tüm bu tanımların ortak noktası, empatide bilişsel süreçlere yapılan vurgudur. Hoffman (2001), empatinin bilişsel süreçlerden kaynaklansa da duygusal bir tepki içerdiğini göstermiş ve bilişsel bir süreç olmadığını belirtmiştir. Hoffman (2001), empatiyi "birinin kendi koşullarına göre başkasının koşullarına daha uygun olan duygusal bir tepki ve insanın diğerine olan ilgisinin kıvılcımı olan yapıştırıcı" olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Eisenberg (2000) empatiyi, diğer kişinin duygusal durumundan veya durumu anlama veya empati duymadan kaynaklanan, diğer kişinin hissettiği veya hissetmesi beklenen duyguya benzer bir duygusal tepki olarak tanımlamıştır. Bu iki tanımın amacı empatinin duygusal bir tepki olmasıdır. Empatiyle ilgili literatürü gözden geçirirken, gözlerimizin önünde yeni empatik tepki kavramları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca literatürde kişisel acı çekme ve empati

gibi kavramların önemi vurgulanmıştır. Hoffman (1990), sıkıntı içindeki birine tanık olduğunda en olası tepkinin empati veya sempati olduğunu, ancak kişinin mevcut ipuçlarına ve ön bilgisine bağlı olarak, bu duyguların öfke, suçluluk ve empatik adaletsizlik duygularına dönüşebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bu empatik etkilerin genellikle sıkıntısı olan kişiye yardım etme ve ahlaki güce sahip olma yeteneğini içerdiğini de ekliyor.

Eisenberg (2000)'in görüşüne göre, bir birey kendi içsel durumu ile diğerlerinin durumu arasında ayırım yapma deneyimine sahip olduğunda, onun empatik tepkisi genellikle sempatiye, kişisel sıkıntıya, çoğalmaya veya bunların birleşimine dönüşür. Sempati, başka bir kişinin duygusal durumundan veya bir durumu algılamasından kaynaklanan, diğer kişinin hissettiğine (veya hissetmesi gerektiğine) benzemeyen, ancak o kişi için üzüntü veya endişe içeren duygusal bir tepkidir. Kişisel sıkıntı, başka bir kişinin duygularına (rahatsızlık veya kaygı gibi) verilen sıkıntılı bir tepkidir. Öte yandan, Hoffman (2001) kişisel acı çekmeyi benzer bir kavram olarak, aşırı empati olarak tanımlamıştır; Observer, empatik ağrıyı, çok acı verici ve dayanılmaz hale geldiğinde, istemeden yaşanan yoğun kişisel acı olarak tanımladı. Guthrie vd. (1997), kişisel sıkıntının olumsuz duygularla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Eisenberg (2000), olumsuz duyguların empatiyle ilgili tepkilerle ilişkili olduğunu, ancak bu ilişkinin empatiyle ilgili olumsuz duygu tepkisinin türüne, boyutuna (yoğunluk veya sıklık) ve türüne göre değiştiğini ileri sürmektedir.

Hoffman (1977), aşırı duygusal bir tepkinin kendi içinde acı çekmesine neden olduğunu ve empatik tepkiden dikkati dağıtabileceğini belirtmektedir. Aynı şekilde Berk (2013) de üzgün olan biriyle empati kurmanın bazı kişilerde kişisel stresi artırdığını belirtmektedir. Bu olumsuz duyguları azaltmak için birey, sorunlu kişinin kaygısından çok kendisine odaklanır. Sonuç olarak empati, her zaman “kötü bir durumda diğer kişi için endişe ve üzüntü duyguları” olarak tanımlanan empatik ve sevecen davranışa yol açmaz. Eisenberg ve Fabes (1990)'e göre, diğer kişi merkezli empatik tepki, olumlu sosyal davranışlarla (yardım etme davranışı) pozitif olarak ilişkilendirilirken, düşük yardım seviyeleri söz konusu olduğunda bireysel sıkıntı tepkisi fazladır. Buna ek olarak, bireysel sıkıntıya karşı fizyolojik uyarılma, empatik tepkiden daha fazladır. Yüksek düzeyde empatik uyarılma genellikle kişisel sıkıntıya yol açarken, optimal empatik uyarılma, duygusal uyarılmalarını düzenlemede ve bunlarla baş etmede nispeten iyi olanlar dışında, sempatiye yol açabilir. ZahnWaxler ve RadkeYarrow'a (1990) göre, empatik sıkıntı duyguları kişisel sıkıntıdan (ve belki de uyarılmayı azaltma ihtiyacından) geliştiğinden, gelişim boyunca kendinize ve diğer kişiye bakma arasında karmaşık bir ilişki gösterebilir. Bu öz kaygısı, diğer kişinin durumuna

karşı ilgisizliği ve duyarsızlığı yansıtan daha duygusuz egoizminden (empati/sempatinin karşıtı) oldukça farklıdır.

Eisenberg ve Fabes (1990) fizyolojik, yüz ve kendi kendine bildirilen göstergelerin belirli bağlamlarda başkalarına duygusal tepkilerin göstergesi olabileceğini belirtirken, ZahnWaxler ve RadkeYarrow (1990) duyguların, bilişler ve prososyal davranışların gelişimin erken dönemlerinde başkalarına yönelik empatik endişeyi yansıtan kanıtlar olduğunu belirtmiştir. Hoffman (1990) ise, bireyde empatik etkilerin gözlenmesi için sıkıntı içindeki bir kişinin fiziksel varlığının gerekli olmadığını savunmaktadır. Ona göre insanlar kendilerini yeniden temsil etme yeteneğine sahiptir ve temsil edilen olaylar birey üzerinde empatik bir etkiye sahip olabilir (örneğin, birinin kaderini bilmek, etik konulardan bahsetmek vb.).

Barrett-Lennard (1993) empatiyi, bireylerin yalnızca kendi deneyimleriyle değil, aynı zamanda kendi deneyimleriyle de empatik olarak yanıt verebileceklerini öne sürerek, bireylerin içinde ve arasında meydana gelen belirli bir niteliğe sahip çok adımlı bir süreç olarak tanımlamıştır. kendi ve bireysel bilinç. Empati için tanımlanan ön koşulları göz önünde bulundurarak, tam bir empati sürecinde yer alan üç ana aşama belirledi: izleyici kabulü ve uyum; bu hassas algının empatlar tarafından iletilmesi; alınan empati aşaması veya anlaşılma bilincinin bilişsel boyutu ve varoluş hissi de dahil olmak üzere duygusal yönü vurguladığı görülmektedir. Ayrıca bazı tanımlar, birinin diğeriyle ilgili anlayışını paylaşmayı, yani empatik anlayış iletmeyi/göstermeyi içerir. Ayrıca empatiyi ahlaki bir bakış açısına sahip olma yeteneği olarak gören tanımlar da vardır.

2.1.2.1. Empatinin Gelişimi

Empati üzerine yapılan birçok araştırma, empatinin duygusal yeterliliğin ötesinde geliştirilebilen ve ortak bir gelişim aşamasına sahip bir beceri olduğunu öne sürmektedir (Hoffman, 1989; Saarni, 2000). Poole, Miller ve Church (2005)'e göre empati kişilik bir kapasite ile doğmasına rağmen, çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe daha empatik olmayı öğrenebilirler. Bu öğrenme sürecinde, başkalarının duyguları için bir sıçrama tahtası olarak hizmet etmek için ilk önce okul öncesi çocuğunun kendi duygularına odaklanmanız önemlidir. Empatisi kendiliğinden ve çok doğal olmalıdır. Kendinizi dinlemek ve ifade etmek, empatinin temel bileşenleridir. Bu iki temel beceri ile çocuklar, kendileri ve diğerleri

arasındaki farkı tanımayı ve kabul etmeyi öğrenirler. Herkesin aynı şekilde düşünmediğini ve hissetmediğini anlarlar. Bu farkındalıktan nezaket, saygı ve sorumluluk kapasitesi gelişir.

Hoffman, empati kurma eğiliminin sabit olmadığını, empatinin öğrenilebileceğini ve bilişsel süreçlerden gelse de, empatinin refleksi, duygusal tepkileri içerdiği için bilişsel süreçlerden farklılaştığına dikkat çekiyor. Bilişsel ve sinirbilim araştırmalarına dayalı olarak, empati kültürler arasında benzer şekilde gelişir; empati geliştirmek için yargı ve bakış açısı gibi bilişsel mekanizmaların da gerekli olduğunu savunuyor. (Eisenberg ve Morris, 2001).

Bauman, empatinin duygusal yönünü vurgular ve rasyonalitenin empatinin tersi olduğunu söyler. Ayrıca günümüzdeki sorunun rasyonalite değil, nasıl kullanıldığı (akılın kötüye kullanılması) olduğunu vurgulamıştır. Başka bir deyişle; akıl, insanların anlamasına ve zarar vermesine sebep olabilmektedir. Bauman da empatinin evrensel bir insan doğası olduğunu belirtmekte ve farklılıkları kabul etmeden empati kurulamayacağını belirtmektedir (Başer, Kırılıoğlu ve Kalaycı Kırılıoğlu, 2019).

ZahnWaxler ve RadkeYarrow (1990), her bireyde farklı kişisel çıkar ve başkaları için endişe tezahürünü etkileyen gelişim, mizaç, aile hayatı, sosyalleşme ve kültür koşullarını incelemenin önemini vurgulamaktadır. Eisenberg ve Morris (2001), empati ve ilgili davranışların sosyalleşmesinin çocuğun bağlanma geçmişi, ebeveyn-çocuk disiplin etkileşimleri ve ebeveynlerin ebeveynlik uygulamaları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, velileriyle olumlu ilişkilere uzun vadeli bağlılığı olan çocuklar, daha olumlu davranışların yanı sıra daha fazla empati gösterme eğilimindeydiler. Çocukların empati, sempati ve sosyal davranışları (yardım etme, paylaşma, rahatlama) ile ebeveynler ve çocuklar arasındaki olumlu, disiplinli etkileşimlerin birbirleriyle ilişkisi vardır. Ebeveynlik yöntemleri, ebeveynlere hem sosyal davranışları hem de sağlıklı sosyal ve duygusal işlevlerin gelişimini destekleme konusunda rehberlik eder.

2.1.3. Çocuk Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Çocuklarda duygu düzenleme çalışmalarına bakacak olursak, duygu düzenleme; annenin sosyalleşme davranışı, bebek mizacı (Altan, 2006; Yağmurlu ve Altan, 2010), annenin çocukların duygusal ifadeleri üzerindeki kontrolü (Berlin ve Cassidy, 2003), anne-çocuk bağlanması (Cassidy, 1994; Şahin ve Arı, 2015 Ural), Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015), ebeveynlik, çocukların kontrol etme kapasiteleri (Dennis, 2006), çocukların sosyal becerileri ve oyunları (Koçyiğit ve diğerleri, 2015), annenin çocukların sosyal

becerileri ve duygusal sosyalleşmeleri-davranışları (Seçer, 2017), çocukların akranlarla etkileşimlerinde sosyal yeterlikleri (Fabes ve diğerleri, 1999), çocukların sosyal davranış ve mizaç özellikleri (Arı ve Wild, 2016), çocukların ego sağlamlığı (Bayındır, Balaban Dağal ve Önder, 2018), çocuğun kurtarma (Fırat, 2018), duygu düzenleme stratejileri (Sala, Pons ve Molina, 2014), öz-yönetimli konuşma ve yürütücü işlevler (Öztemür, 2018), yürütücü işlev (Şahin ve Arı, 2016), davranışları ve dış görünüşü , tipografik davranış (Batum ve Yağmurlu, 2007), ebeveynlerin duygusal eğitimi ve çocukların saldırganlığı (Ramsden ve Hubbard, 2002), öfke/öfke eğilimi ve öz kontrol becerileri (Metin, 2010), dikkat ve saldırganlık (Shields ve Cicchetti, 1998), çocukların yaşı ve cinsiyeti düzenler (Bozkurt Yukcu ve Demircioglu, 2017; Üredi ve Ulum, 2017).

Altan (2006), annelerin olumlu ebeveynlik davranışları orta ve öfke nöbetleri yüksek olduğunda, çocukların duygularını düzenleme becerisinin en yüksek olduğunu bulunmuştur. Yağmurlu ve Altan (2010), okul öncesi çocukların duygu düzenlemesinde annenin duygusal sosyalleştirme davranışı ve mizacının rolünü araştırmışlardır. Anneleri orta düzeyde duyarlı olan utangaç Türk çocuklarının, anneleri daha duyarlı olan utangaç çocuklara göre duygularını düzenlemekte daha fazla zorlandıkları bulunmuştur. Ek olarak, son derece hassas annelerin çocuğu, yüksek düzeyde duygu düzenleme becerileri göstermişlerdir.

Metin (2010), 3-6 yaş okul öncesi çocuklarında öfke/öfke eğilimleri, annenin öz kontrol becerileri ve duyarlılığının çocuğun duygu düzenleme becerileri ve duygularını düzenleme güçlüklerine etkisini incelemiştir. Hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre, bağımsız değişkenden yalnızca anne duyarlılığının çocuğun duygularını düzenlemedeki zorluğu öngördüğünü bulmuştur.

Şahin ve Arı (2015), okul öncesi çocukların bağlanma güvenlikleri arttıkça duyguları düzenleme kapasitelerinin de arttığını bulmuşlardır. Ayrıca, altı yaşındaki çocukların duygusal düzenleme becerileri, bağlanma örüntülerine göre önemli ölçüde değişmiştir; güvenli bağlanan çocuğun duygu düzenleme becerilerinin, güvensiz bağlanan ve kaçınan çocuğun duygu düzenleme becerilerinden daha iyi olduğunu bildirmişlerdir.

Ural ve ark. (2015) de duygu düzenleme becerilerinin annenin bağlanma stiline göre farklılık gösterdiğini; Çocukların annelerine bağlanma ile duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu ve olumsuz duygularının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, annelerine güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara göre daha düşük düzeyde içe dönük kaygıya sahip olduklarını söylemişlerdir.

Arı ve Yaban (2016), 4-6 yaş grubundaki çocukların mizaç özelliklerinin ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal davranışlarına etkisini incelemiş ve sosyal davranışlar ilişkisinin cinsiyete ve 5-6 yaşındaki deneklere göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Çocukların tepki puanları azaldıkça sosyal ve duygusal davranış uyum puanları artmış ve cinsiyete göre daha olumlu sosyal davranış sergilemişlerdir.

Koçyiğit vd. (2015) çocukların oyun becerilerini, sosyal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini test etmek için bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, 60-72 aylık çocukların duygularında değişiklik ve daha az öfke tepkisi sergilediklerinde oyun becerilerinin arttığını bulmuşlardır. Bu açıdan duygu düzenleme sorunları olan ve sosyal yeterliliği düşük çocukların uygun oyun becerilerini gösteremedikleri sonucuna varmışlardır.

Seçer (2017), sosyal açıdan yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygusal sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukların duygularını düzenleme becerilerinin cinsiyete göre değil, sosyal yeterlilik düzeyine göre farklılık gösterdiğini; sosyal yeterliliği yüksek olan çocukların duygusal uyum puanının, sosyal yeterliliği düşük olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının duygu düzenleme için önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, annenin olumlu yanıtlarının artması çocuğun duygusal olumsuzluk düzeyinin azalmasına, olumsuz anne yanıtlarının artması ise duygusal kırılganlığın/çocukların olumsuzluğunun artmasına neden olmaktadır.

Bayındır vd. (2018), 60-72 aylık çocukların ego sağlamlık düzeyine göre duygu düzenleme becerilerini test etmiş ve ego sağlamlığı yüksek çocuğun diğer çocuklara göre ego sağlamlığı, duygu düzenleme konusunda daha yüksek puan aldığını bulmuştur. Ayrıca çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre ego iyileştirme becerilerinin ve duygu düzenlemenin farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Fırat (2018), çalışmasında Türkiye'de risk altındaki bir topluluktan çocukların yılmazlık, duygu düzenleme, sosyal beceriler ve sorunlu davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, travmadan en çok etkilenen çocukların daha fazla duygusal belirti, davranış bozukluğu, hiperaktivite, akranlarıyla sorunlar yani öfke ve saldırganlık, kaygı, ani ve olumsuz duygudurum dalgalanmaları olduğunu göstermiştir. Öte yandan, dirençli olan çocukların öfke, saldırganlık ve ani, olumsuz ruh hali değişimleri gösterme olasılıkları daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada çocukta ani olumsuz duygu değişimi arttığında,

duygusal belirtiler, davranış bozuklukları, çocukta hiperaktivite, öfke ve saldırgan davranışlar da artmıştır. Ayrıca olumlu sosyal davranışta olumlu yeterlilik, sosyal yeterlilik ve duygusal düzenleme arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur.

Öztemür (2018), 5 yaşındaki okul öncesi çocuklarında yürütücü işlev, öz-yönetimli konuşma ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri kesitsel bir çalışmada incelemiştir. Yürütücü işlevlerdeki (dürtü kontrolü ve çalışma belleği) zorlukların, düzensiz duygu düzenleme becerileriyle olumsuz ve duyguya olumsuz ilişkili olduğunu bulmuştur. Başka bir deyişle, çocukların yürütücü işlevlerde güçlükleri arttıkça, duygularını düzenleme becerileri azalmakta ve olumsuz etkileri artmaktadır.

Şahin ve Arı (2016) okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevler ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, alt boyutlu yürütücü işlev olan "bilişsel esneklik" ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuşlardır. Yürütücü işlevlerin "soyut beceriler" alt bölümü ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söylemişlerdir.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerini farklı değişkenlere karşı test etmiş ve çocukların yüksek düzeyde duygu düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu, çocuğun yaş, cinsiyet ve kardeş sayısına göre önemli farklılıklar göstermediğini bulmuşlardır. Ayrıca genç annelerin çocuklarının baba yaşına göre daha fazla duygudurum dalgalanması, öfkeyi kontrol etmede güçlük ve katı davranışlar sergilediklerini, beceri ve duygu düzenlemelerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığını bildirmişlerdir. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığını ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Babası memur olan çocuğun duygu düzenleme becerilerinin, babası işçi olan ve serbest meslek sahibi çocuğa göre daha yüksek olduğunu ve çocuğun duygu düzenleme becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Son olarak ailenin aylık geliri arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığını söylemişlerdir.

Cassidy (1994) duygusal düzenleme ve bağlanma kalitesinin yakından ilişkili olduğunu belirtmekte ve duygusal düzenlemedeki bireysel farklılıkların çocuğun bağlanma öyküsünün bir sonucu olabileceğini öne sürmektedir. Olumlu ve olumsuz duyguları kabul etme ve bütünleştirme konusunda esnek olan insanlar genellikle birbirine sıkı sıkıya bağlıdırlar; Öte yandan, bu konuda sınırlı veya yüksek düzeyde olumsuz etkisi olan kişilerin güvensiz bağlanmaya sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Dennis (2006), 3 yaşındaki çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, çocuğun mizacına tepki vermenin ebeveynlik, çocukların duygularını kontrol etme ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyip belirlemediğini incelemiştir. Sonuç olarak, ebeveynler ve çocuk arasındaki uyumun güçlü ve zayıf yönlerle ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca, ebeveynlik kapasitesi ve ebeveyn kontrolünün, öz düzenlemenin bağlamına ve yönlerine bağlı olarak farklı işlevleri olduğunu söylemiştir. Çocukta mizaç ve kontrol arasındaki etkileşim, duygusal öz-düzenlemeyi karmaşık bir şekilde etkiler; kontrol gücü, bazı çocuklar için etkili öz düzenlemeyi kolaylaştırabilirken, benzer yeteneklerin çok az yan etkisi olabilir veya hiç olmayabilir.

Sala ve ark. (2014), 3 ila 6 yaş arası çocukların hesaplarına yansıyan duygu düzenleme stratejisinin gelişimini incelemiştir. Anlatılanların kodlanması; davranış, sosyal destek ve bilişsel yeniden değerlendirme için strateji gibi duygu düzenleme için farklı stratejilerin gözlemlenmesine yol açmıştır. Bu stratejilerin kullanımında birkaç önemli cinsiyet ve yaş farkı tespit edilmiştir. Sözel becerilerin, sözel olmayan zekanın ve duygusal içgörünün, duygu düzenleme stratejisinin (sadece bazı yaş gruplarında olsa da) gözlenen kullanımı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak, çalışma sonuçları, duygusal düzenleyici tepkiler ile bilişsel veya dilsel yeterlilik gibi bireysel değişkenler arasında karmaşık ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Fabes ve ark. (1999), okul öncesi çocuklarda düzenleyici kontrol ile çocukların akranlarıyla günlük etkileşimlerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, yüksek düzenleyici kontrole sahip çocuğun, akranlarıyla orta ila yüksek yoğunluklu etkileşimler sırasında yüksek düzeyde olumsuz duygusal uyarılma yaşama olasılığının daha düşük olduğunu buldu. Yani, yüksek düzeyde yönetilen çocukların, etkileşimler yoğun olduğunda sosyal olarak yetkin bir şekilde yanıt vermeleri muhtemeldir. Güçlü kontrol edilebilirlik ve güçlü sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiye kısmen olumsuz duygusal uyarılma aracılık eder.

2.1.4. Çocuk Empati Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Çocukların empati becerileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, empati; çocuğun yaşı (Feshbach ve Roe, 1968), psikososyal değişkenler (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011), aile faktörleri (Taner-Derman, 2013), çocukların duygusal zekası (Akaydın ve Akduman, 2016), annenin empati becerileri (Akbaş ve Temiz, 2015), anneye bağlanma

(Doğanay Koç ve Gültekin Akduman, 2017; Mark, IJzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2002), davranış çocukların sosyal davranışları (EisenbergBerg ve Lennon, 1980; ZahnWaxler, Friedman ve Cummings, 1983) özgecilik (ZahnWaxler ve ark., 1979), çocuğun mizacı (Young ve ark., 1999), ebeveynlik davranışı, anne empatisi ve çocuk mizacı (Yavaşlar, 2016), akıl (Ginsburg, Ogletree, Silakowski, Bartels, Burk & Tuncer, 2003), öfke ve saldırganlık (Strayer ve Roberts, 200), zorbalık eğilimi (Toprak, 2019), problem çözme ve ahlaki çözme (Kandemir Özdiñç, 2019), empati eğitimi (Kahraman, 2007; Özer, 2016; Yüksel, 2004), ikiz öğrenme (ZahnWaxler vd., 1992) bağlantılıdır.

Akaydın ve Akduman (2016) okul öncesi eğitim alan 6 yaşındaki çocuğun duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yani çocukların duygusal zeka düzeyleri arttıkça empati becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi kurumunda çocukların cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, okula devam süresi ve gittikleri okul öncesi kurum türünün empati becerisi ortalamasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Akbaş ve Temiz (2015) okul öncesi kurumlarda anaokuluna devam eden 60-66 aylık çocukların empati becerilerini annenin empati becerileri üzerine incelemiş; 60-66 aylık okul öncesi çocuğunun empati becerilerinin yüksek olduğu, annelerinin empati becerilerinin orta düzeyde olduğu ve çocuklar ile annelerinin sempati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Doğanay Koç ve Gültekin Akduman (2017) okul öncesi eğitimde 60 ay ve üzeri çocuğun anneleriyle bağlanma stillerini belirlemek ve bu stiller arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; %71,9 kız ve %59,6 erkek çocuğunun güvenli bağlanma stiline sahip olduğu, annelerin bağlanma stilleri ile çocukların empati becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ve annenin bağlanma stilleri ile empati becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kahraman (2007) tarafından 5-6 yaşındaki çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocukta empati eğitiminin empati becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Benzer şekilde Yüksel (2004), empatik eğitim programının ilkökul öğrencilerinin empati yeterliliği düzeyi üzerindeki etkisini incelemiş ve deney grubundaki sınıf öğrencilerinin empatik yeterlik düzeylerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine göre önemli ölçüde arttığını bulmuşlardır.

Özer (2016), empati eğitim programlarının 5 yaşındaki okul öncesi çocukların empati ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırdığı bir çalışmada, deney grubunun uygulama

sonrası empatik becerilerinde anlamlı bir farklılık bulmuştur. Cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerle empati ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca anne-baba yaşı ile empati becerileri arasında anlamlı olmasa da negatif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle, genç anne babaların çocuklarının empati becerilerinin yüksek olduğu gösterilmiştir.

Yavaşlar (2016), çocuk mizacının (ketleme kontrolü ve algısal duyarlılık), anne empatisinin (duygular, biliş ve davranış) ve ebeveyn davranışının (duygusal, bilişsel ve davranışsal) anne sıcaklığı, açıklayıcı neden ve olumlu ifade) tarafından belirlendiğini bulmuştur. ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencisi çocukların empati becerilerinin (duygusal, bilişsel ve davranışsal) etkisini incelemiştir. Son olarak, her ebeveynlik davranışının (annenin sıcaklığı, açıklayıcı akıl yürütme ve olumlu ifade) duygusal, bilişsel ve duygusal empati, çocukların davranışları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu bulmuştur. Annelerin bilişsel empatisi arttıkça çocukların bilişsel empati becerilerinin de arttığını söylemiştir. Ayrıca çocuğun empati becerisini algısal ve cinsiyet duyarlılıklarının etkilediği ve kızların empati puanının (duygusal, bilişsel, davranışsal) erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kandemir Özdiñ (2019), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde ebeveyn reddi ve empati, problem çözme, ahlaki hoşgörü, kardeş ve akran zorbalığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuç olarak, ebeveyn reddi algısı yüksek olan çocukların düşük düzeyde empati ve problem çözme becerilerine ve yüksek düzeyde ahlaki uzaklaşmaya sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca bu çocukların yüksek düzeyde kardeş zorbalığı yaşadıklarını söylemişlerdir.

Ginsburg ve diğçerleri (2003), sıkıntılı görünen bir arkadaşına yönelik bir mini model oyun senaryosuna aktif olarak katılan 36-66 aylık çocukların ifade ettiği empatik veya bencil güdü gözlemlemişlerdir. Çocukların empati ve bencillik üzerine düşünme teorisinin, empatik karakterleri paylaşma (karakterleri oynama) ve sıkıntılı bir arkadaşına empatik motivasyonla yardım etme tercihini öngördüğünü bulmuşlardır. Ayrıca, çocuğun yaşı ve cinsiyetinin bu değişkenlerle ilişkili olmadığı halde, empati ile sıkıntılı bir arkadaşına yardım etme seçiminin anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu söylemişlerdir.

Eisenberg ve Lennon (1980), Feshbach empati ölçeğinin değiştirilmiş bir versiyonu ile 5 yaşındaki çocukların empati ve sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; spontane olumlu sosyal davranışın hem sözlü hem de sözlü olmayan empati ölçümleriyle negatif ilişkili olduğunu, bir isteğe yanıt olarak olumlu sosyal davranışın ise sözel olmayan empati puanıyla pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kimliği

belirsiz deneyici; çocukların diğer insanların duygularını anlamada daha düşük puan aldığını, ancak empati puanlarının daha düşük olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca, başkalarının duygularını anlamak (rol algısı) ile toplum yanlısı davranış arasında hiçbir ilişki bulamamışlardır.

Feshbach ve Roe (1968), 6 ve 7 yaşındaki erkek ve kız çocuklarına farklı duygu durumlarında kız ve erkekleri betimleyen bir dizi hikaye slaytı gösterdikten sonra tepkilerini almışlardır. Sonuç olarak, deneğin cinsiyeti ile uyarının cinsiyeti arasındaki benzerliğin çocuklarda empatik davranışı kolaylaştırdığını bulmuşlardır. Ayrıca, başka bir kişinin duygusal durumunu tanımak ile bu algıya empatik olarak yanıt vermek arasında fark olduğunu göstermişlerdir.

Zahn Waxler ve diğerleri (1983), okul öncesi dönem çocuğu ile 6. sınıf çocuğunda başlayan bebek ağlamalarına farklı tepkileri incelemiş, bitişik bir odanın kısa veya tam bir kaydı (çığlık) kaydedilmiştir. Çocukların her birine dinletilmiş, ardından çocuğun duygu ve davranışları incelenmiştir. Sıkıntılı taklidine yanıt olarak çocukların duygu ve davranışları değerlendirilmiştir. Çoğu çocuğun duygu ve davranışları, kısa veya uzun süreli ağlamadan etkilenmemiştir. Bununla birlikte, gözlemciden alınan empati, sözel yardım niyeti, içten yardım tepkisi ve olumsuz duygu puanlarına ilişkin çocukların kendi puanları, her yaşta ağlamaya ortak tepkiler olarak bulunmuştur. Ayrıca aynı yaştaki çocuğun prososyal davranışsal tepkilerinde anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Negatif duyguların (korku, öfke vb.) dışavurumlarının, bebeklerle doğrudan etkileşim gerektiren sosyal davranış biçimleriyle negatif ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Mark vd. (2002), çocukların empatik kaygısı, ebeveyn duyarlılığı ve bağlanma güvenliği arasındaki ilişkileri araştırmış ve 16 ve 22 aylık kız çocuklarını evde ve laboratuarda gözlemlemiştir. Sonuç olarak, 16 ay ile 22 ay arasında annenin sıkıntısı üzerine empati kaygısının arttığını ve yabancılara karşı empati kaygısının azaldığını bulmuşlardır. Bağlanmaya ve kaygıya daha yatkın olan kızlar, yabancılardan acılarına daha az empati göstermişlerdir. Ayrıca empatik kaygı ile ebeveyn duyarlılığı arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Young ve ark. (1999) 2 yaşındaki çocukların empati becerilerinde mizacın rolünü inceleyen çalışmada, çocukların empatisini ölçerek annenin sıkıntısını ve bilinmeyen bir kişiyi taklit eden tepkiler göstermişlerdir. Sonuç olarak, çocukların kimliği belirsiz kişilere karşı da duyarlı olduklarını, ancak annenin çektiği acıdan daha çok endişe duyduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, kaçınan çocukların tanıdık olmayan yetişkinlere karşı daha az empati

gösterdiğini, yani 2 yaşına kadar tanınmayan bir yetişkinin önünde utangaçlığın empati ile negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Zahn Waxler ve ark. (1979) ise 1,5-2,5 yaşındaki çocukları, başkalarının acı çekmesine karşı özgecilik ve ebeveynlik davranışını incelemiştir. Anneler, günlük karşılaşmalarda diğer insanların sıkıntı ifadelerine (üzüntü, rahatsızlık, acı) karşı kendi davranışlarını ve çocuklarının tepkilerini kaydetmişlerdir. Sonuç olarak, annelerin empatik bakımı, çocuğun iyileşmesi ve fedakarlık (başkalarını düşünme) ile pozitif olarak ilişkisi tespit edilmiştir.

2.1.5. Çocuklarda Duygu Düzenleme ve Empati Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça azdır (Eisenberg ve diğerleri, 1996; Gurthrie, Eisenberg, Fabes, Murphy, Holmgren, Mazsk & Suh, 1997; Hinnant ve O'Brien, 2007; Miller ve De Haar), 1997; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes ve Guthrie, 1999; Panfile ve Laible, 2012; Wilson ve Ray, 2018).

Wilson ve Ray (2018) ilkökul çocuklarında (5-10 yaş) saldırganlık, öz düzenleme ve empati arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocukların saldırgan davranışlarını ebeveynler ve öğretmenler açısından karşılaştırmışlardır. Çocuk merkezli oyun terapisine katılımlarına ve katılmamalarına dayanan raporda sonuç olarak, kontrol ve tedavi grupları arasında saldırganlık, öz-düzenleme ve empati açısından önemli farklılıklar bulunmuştur. Çocuk merkezli oyun terapisine katılan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha az saldırgan, daha fazla öz düzenleyici ve daha empatik olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ebeveyn raporuna göre, çocuk merkezli oyun terapisinin sağladığı koşulların çocukların empati becerilerini artırdığını bildirmişlerdir.

Panfile ve Laible (2012) bağlanma, olumsuz duygu ve duygusal düzenlemenin 3 yaşındaki çocuklarda empati farklılıklarının çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Analizde, bağlanma duygusal düzenlemeyi, duygusal düzenleme empatiyi ve empati gözlenen sosyal davranışı öngörülmüştür. Son olarak, uzun süreli bağlılıkları olan çocukların, duygularını diğer çocuklara göre daha iyi düzenleyebildiğini ve empati gösterebildiğini bulmuşlardır. Ayrıca duygu düzenleme ve empatinin pozitif ilişkili olduğunu ve empati becerisi yüksek çocukların daha olumlu sosyal davranışlar sergilediğini gözlemlemişlerdir.

Hinnant ve O'Brien (2007) 5 yaşındaki çocuklarda bilişsel kontrol ile duygu, fikir ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiş ve algılanan bakış açısının tutum, duygu ve empati arasındaki ilişkiyi değiştirdiğini bulmuşlardır. Başka bir deyişle, çocukların bakış açısının bilişsel kriterini geçtiğinde, duygusal bakış açısı ile empati arasındaki ilişkiden itibaren pozitif hale gelmiştir. Çocuklar algısal bakış açısı kriterini geçemediğinde, duygusal bakış açısı alma ile empati arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca erkeklerin bilişsel kontrolünün empati ile pozitif, kızların bilişsel kontrolünün ise empati ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Duygusal kontrol ile empati arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada, duygusal kontrol ile bilişsel kontrol, duygusal kontrol ve perspektif edinmenin iki ölçüsü (bilişsel ve duygusal) arasında bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyete göre ise duygu düzenleme ve duygu bakış açısından kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Miller ve De Haar (1997), empatik kapasitesi yüksek olan 2-8 yaş arasındaki çocukların duygusal, bilişsel, davranışsal ve kişilik özelliklerini incelemiştir. Annelerle yapılan görüşmede, çocukların evde ve okulda günlük etkileşimlerinde gözlemlenen empatik ve özgecil davranış hakkında detaylı bilgi elde edilmiştir. Sonuç olarak, empatik ve fedakar tepkileri daha sık görülen akranlarından farklı olarak, sosyal ve duygusal olarak olumlu bireyler olduklarını ve bu yetenekler ve öz düzenleme ile mizaç öz düzenlemeye yönelik eğilim arasında benzerlikler paylaştıklarını söylemişlerdir.

Eisenberg vd. (1996), okul öncesi dönem çocuklarının duyguları, düzenlemeleri ve sosyal işlevleri ile empatileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Genel olarak; empati, özellikle erkek için, yüksek düzeyde uyum, olumlu duygular ve genel duygusal yoğunluk ve yüksek sosyal işlevsellik ve strese karşı fizyolojik tepkiler dahil olmak üzere düşük düzeyde olumsuz duygular ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile çocukların empati becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma incelendiğinde duygu düzenlemenin duygu kontrolü, genel duygu yoğunluğu, olumlu/olumsuz duygular, öz-yönetim ve durumsal düzenleme gibi kavramlar altında ele alındığı tespit edilmiştir. Öte yandan empatinin kişisel sıkıntı, empati, özgecil davranış ve kavramlara dayalı bilişsel ve duygusal bakış açıları açısından tartışıldığı görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleme ve empati becerisinin bağlanma, mizaç, sosyal işlevsellik ve saldırgan davranışla ilişkisi test edilmiştir. Bu iki değişkenin incelenmesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve topluma uyumlarının sağlanması açısından önemlidir. Ancak empati ve

duygu düzenleme arasındaki iikiye yönelik çalışmaların eksik olduğu gözlemlendiğinde özellikle empati alanında bu iki beceri arasındaki iikiyi inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Türk dili ve demografik değişkenlerin beceriler üzerindeki etkisi tam olarak ortaya konulamamıştır. Literatürdeki bu boşlukları gidermek için bu çalışma yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya ait evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, verilerin analizi gibi başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 48-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmış, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. “İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki farklılığın varlığını veya derecesini belirleyen araştırma modelidir” (Karasar, 2002, s. 81).

3.2. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini belirlemek için rasyonel örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Amaçlı örnekleme, bir örneğin temsili olup olmadığını belirlemek veya bir kümenin temsili birimine karar vermek için belirli bir yargının veya amacın izlendiği bir örnekleme yöntemidir” (Arıkan, 2011, s. 123). Hedef için seçilen kriterler; a) Çocuğun normal gelişimi, b) Herhangi bir özel gereksiniminin olmaması ve c) Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabilmesi olarak belirlenmiştir. İlçelerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda veri toplamak amacıyla okulların listesi hazırlanmıştır. Bu listeye göre, öğrenim görülen 15 okulda (9 anaokulu, 6 ilköğretim okulu) normal gelişim gösteren, özel ihtiyaçları olmayan ve Türkçeyi düzgün konuşan çocuklar, öğretmenlerinden bilgi toplanarak listeye alınmıştır. Kız ve erkek çocukların araştırmaya her sınıftan mümkün olduğunca eşit sayıda katılımı sağlanmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 48-72 ay (normal gelişim gösteren, özel gereksinimi olmayan ve Türkçesi doğru konuşan) 120 okul öncesi çocuk ile araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur.

Tablo 3.3.1. Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	65	54,4	120
	Erkek	55	46,6	100,0
Doğum Sırası	1.	38	34,1	
	2.	30	27,7	
	3.	20	17,8	
	4 ve üzeri	22	20,4	
Anne Eğitimi	Okuryazar Değil	-	-	
	Okuryazar	3	2,5	
	İlkokul	19	15,83	
	Ortaokul	19	15,83	
	Lise	36	30,0	
	Önlisans	28	23,33	
	Lisans	15	12,5	
Baba Eğitimi	Okuryazar Değil	-	-	
	Okuryazar	12	10,0	
	İlkokul	20	16,66	
	Ortaokul	6	5,0	
	Lise	36	30,0	
	Önlisans	30	25,0	
	Lisans	16	13,33	
Anne Çalışma	İş Aramıyor	9	7,5	
	İş Arıyor	3	2,5	
	Çalışıyor	108	90,0	
Baba Çalışma	İş Aramıyor	4	3,34	
	İş Arıyor	12	10,0	
	Çalışıyor	104	86,66	
Medeni Durum	Evli Birlikte	114	95,0	
	Evli Ayrı	5	4,16	
Aile Yapısı	Eş Vefatı	1	,84	
	Geniş	15	12,5	
	Çekirdek	105	87,5	
	2500 TL altı	6	5,0	
Ekonomik Durum	2501-3500 TL	20	16,66	
	3501-4500 TL	72	60,0	
	4501 TL üstü	22	18,33	

Tablo 4.1.1.'e göre araştırmaya katılan çocukların 65'i kız (% 54,4), 55'i erkek (% 46,6) tir. Araştırmaya katılan çocukların doğum sırası incelendiğinde 38'inin (% 34,1) ilk çocuk, 30'unun (% 27,7) ikinci çocuk, 20'sinin (17,8) üçüncü çocuk ve 22'sinin (% 20,4) dördüncü ve daha sonra doğan çocuk olduğu sonucuna varılmaktadır. Çocukların anne eğitim durumları incelendiğinde 3'ünün (% 2,5) okuma yazma bildiği, 19'unun (% 15,83) ilkokul mezunu, 19'unun (% 15,83) ortaokul mezunu, 36'sının (% 30,0) lise mezunu, 28'inin (% 23,33) ön lisans mezunu, 15'inin (% 12,5) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların baba eğitim durumları incelendiğinde ise 12'sinin (% 10,0) okuma yazma bildiği, 20'sinin (% 16,66) ilkokul mezunu, 6'sının (% 5,0) ortaokul mezunu, 36'sının (%

30,0) lise mezunu, 30'unun (% 25,0) ön lisans mezunu, 16'sinin (% 13,33) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin çalışma durumlarına bakıldığında 9'unun (% 7,5) çalışmadığı ve iş aramadığı, 3'ünün (% 2,5) çalışmadığı ve iş aradığı, 108'inin (% 90,0) çalıştığı sonucuna varılmıştır. Babaların çalışma durumlarına bakıldığında ise 4'ünün (% 3,34) çalışmadığı ve iş aramadığı, 12'sinin (% 10,0) çalışmadığı ve iş aradığı, 104'ünün (% 86,66) çalıştığı sonucuna varılmıştır. Çocukların anne-babalarının medeni durumu incelendiğinde 114'ünün (% 95,0) evli ve birlikte yaşadığı, 5'inin (% 4,16) evli ama ayrı yaşadığı, 1'inin (% 0,84) ise eş vefatı yaşadığı sonucuna varılmıştır. Çocukların aile yapısı incelendiğinde ise 15'inin (% 12,5) geniş aileye, 105'inin (% 87,5) çekirdek aileye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların aile ekonomik durumlarına bakıldığında 6'sının (% 5,0) 2500 TL altı, 20'sinin (% 16,66) 2501-3500 TL, 72'sinin (% 60,0) 3501-4500 TL, 22'sinin (% 18,33) 4501 TL üstü ekonomik duruma sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, duyu düzenleme becerilerini belirlemek için “Duyu Düzenleme Ölçeği (DDO)” ve empati becerilerini belirlemek için “Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)” kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırmacı tarafından çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Çocuklar için yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenleri; aile için buna yaş, medeni durum, aile yapısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve ekonomik durum değişkenleri dahil edilmiştir.

3.4.2. Duyu Düzenleme Ölçeği (DDO)

Başlangıçtaki adı Emotion Regulation Checklist (ERC) olarak bilinen Duyu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir ve 6-12 yaşındaki

çocukların duygularını düzenleme yeteneğini değerlendirmek için oluşturulmuştur. Ölçek, Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) ve Duygusal Düzenleme (DD) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) alt boyutu çocuğun ruh hali değişimlerini ve olumsuz duyguları ifade etme eğilimlerini ölçer. Duygu Düzenleme (DD) alt boyutu çocuğun performans gösterme yeteneğini ölçer. Duygularını ortama göre anne veya öğretmen tarafından listelenen davranışlar, çocukların ne sıklıkla gösterdiğine bağlı olarak "hiçbir zaman (1)" ile "hemen hemen her zaman (4)" arasında değişen 4'lü Likert tipi bir ölçek kullanılarak derecelendirilir (Shields ve Cicchetti, 1997).

Bu çalışmada olumsuz duygu düzenleme alt boyutunun cronbach alfa değeri 0.81, duygu düzenleyici alt boyutunun cronbach alfa değeri 0.72 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)

Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ), çocukların empati becerilerini belirlemek amacıyla Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Temel duygu (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) için durum kartları ve yüz ifadesi içeren ek kartlar içerir. Ölçek kullanılarak her bir çocukla görüşme yapılmaktadır. Görüşme sırasında çocukla ilk olarak duygular (çocuk hangi durumda mutlu/üzgün olduğu gibi) hakkında konuşulur. Kız ve erkek çocukların mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş yüz ifadelerinin olduğu resimler çocukla birlikte incelenir (1-8 arası kartlar). Bu resimlerdeki duygusal ifadeler hakkında konuşulur. Daha sonra duygusal durumlar için asıl ölçek faktörlerini içeren resimler incelenir (9-18 arası resimler). Ana ölçekteki öğelerin her bir görüntüsünde ana karakterin yüz ifadesi yoktur (örneğin, ilk görüntüde doğum günü olan kız). Araştırmacı, çocuklara resimdeki durumu kısaca açıklayarak, çocuklardan resimdeki ana karakterin duygularını tahmin etmelerini ister, örneğin “Bu çocuk arkadaşlarıyla yaş gününü kutluyor” gibi. Çocuklar sözlü olarak yanıt vermekte zorlandıklarında yardımcı resimler gösterilir. Puanlama adımında, çocuğun ölçekteki maddelere (9-20 arası resimler) verdiği her doğru yanıt "1" puanla derecelendirilir. Araştırmaya katılan çocukların ulaşabilecekleri puan sayısı 0-12 arasındadır. Ölçeğin maddelerini uygularken sorulacak sorudan (9-18 arası resimler) örnekler şu şekildedir:

Resim 9: “Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte doğum gününü kutluyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”

Resim 12: “Bu köpek çocuğa doğru saldırgan bir şekilde havlıyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”

Resim 15: “Bu çocuğun yaptığı resmi arkadaşı bilerek yırtıyor. Sence bu çocuk (resmi yırtılan) ne hissediyordur?”

Şekil 18: “Bu çocuk dondurma yemeyi çok seviyor. Ama dondurmasını yere düşürmüş. Sence ne hissediyordur?”

Çocuk ana karakterlerin duygularını tahmin etmeye çalıştıysa ve yüz ifadelerindeki eksikliklere odaklandıysa, karakterlerin yüzlerinin bilerek çizilmediği açıklanır. Çocuklara yönelik empati ölçeğinin içeriğinin geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliğine ilişkin farklı yaş gruplarının empati puanları üzerinde varyans analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada çocuklar için empati ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0,51 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri öğretmenlerin çocuklar ile zaman geçirip onları daha iyi bir şekilde tanımaları için 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Kasım-Aralık aylarında çocuklardan bireysel uygulama yoluyla toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket istatistik programı kullanılmıştır. Kullanılan analiz teknikler, ölçüm araçlarından elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilerek belirlenmiştir.

Tablo 3.6.1. *Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerinin Kolmogorov-Smirnov – Shapiro-Wilk Değerleri*

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,071	120	,200*	,987	120	,330

Tablo 3.6.1'e göre çocukların demografik özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov – Shapiro-Wilk değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05 değerinden büyük çıktığı için verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bunun sonucunda analizlerde parametrik testler uygulanmıştır.

Kategorik değişkenlerden anne-baba eğitim durumu analiz edilirken, “okuma yazma biliyor” ve “okuma yazma bilmiyor” seçeneği “ilkokul terk veya hiç okula gitmemiş” şeklinde "Lise mezunu", "ön lisans mezunu" ve "lisans mezunu" seçenekleri "lise ve üstü" olarak birleştirilmiştir. Anne-baba medeni durumu analiz edilirken “evli, ayrı yaşıyor” ve “eş vefatı” seçeneği “ayrı” olarak birleştirilmiştir. Anne eğitim durumundan olan bir seçenek ise veriden çıkarılmıştır. Anne ve babanın aktif durum değişkeninde “çalışmıyor, iş aramıyor” ve “çalışmıyor, iş arıyor” seçenekleri “çalışmıyor” olarak birleştirilmiş ve analiz edilmiştir. İlişkisiz örneklem için T-Testi (Independent Samples T-Test) ölçeği puanının kategorik değişkenlere göre iki faktörle (çocuk cinsiyeti, aile yapısı, annenin mesleği, babanın mesleği) farklılaşma durumunu test etmek için kullanılmıştır (Yarcı, F. 2016). İlişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ikiden fazla faktöre sahip kategorik değişken (annenin eğitimi, babanın eğitimi, çocuğun doğum sırası, ailenin ekonomik durumu) kullanılarak ölçek puanlarının farkını test etmek için kullanılmıştır. Verilerin düzeyleri ile ilgili hesaplamalarda aritmetik ortalama, standart sapma bilgileri kullanılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO)'nde yer alan seçeneklerin puanlaması; “Hiçbir zaman/Nadiren” seçeneği 1,00-1,75 puan, “Bazen” seçeneği 1,76-2,50 puan, “Sık sık” seçeneği 2,51-3,25 puan, “Neredeyse her zaman” seçeneği 3,26-4,00 puan aralıklarında değerlendirilmiştir. Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)'nde ise her doğru cevap 2 puan, her yanlış cevap ise 1 puan olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerle tutarlı olarak tablolara dayalı olarak bulgular ve yorumlar hazırlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerilerinin düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.1. ‘de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duyu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular*

Maddeler	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	Düzeyi
1.Neşeli bir çocuktur.	120	2,7	,425	Sık Sık
2.Duyu hali çok değişkendir (Çocuğun duyu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluken kolayca üzgünleşebilir).	120	2,38	,402	Bazen
3.Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	120	2,7	,425	Sık Sık
4.Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	120	2,45	,415	Bazen
5.Üzüntüsünü veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (örneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).	120	2,39	,403	Bazen
6.Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	120	2,01	,385	Bazen
7.Yaşlıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	120	2,59	,415	Sık Sık
8.Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	120	2,14	,395	Bazen
9.Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	120	2,61	,419	Sık Sık
10.Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığıında güler; başkalarıyla alay	120	1,74	,375	Hiçbir Zaman/Nadiren

etmekten zevk alır).					
11.Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	120	2,25	,398	Bazen	
12.Mızımızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	120	2,29	,402	Bazen	
13.Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	120	2,1	,397	Bazen	
14.Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	120	2,49	,419	Bazen	
15.Üzülüğünü, kızıp öfkelenildiğini, veya korktuğunu söyleyebilir.	120	2,60	,422	Sık Sık	
16.Üzgün veya halsiz görünür.	120	2,25	,399	Bazen	
17.Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	120	2,61	,425	Sık Sık	
18.Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	120	2,02	,395	Bazen	
19.Yaşlıtlarının arkadaşa ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	120	2,18	,405	Bazen	
20.Düşünmeden, ani tepkiler verir.	120	2,45	,417	Bazen	
21.Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	120	2,45	,417	Bazen	
22.Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	120	1,15	,365	Hiçbir Zaman/Nadiren	
23.Yaşlıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışır, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	120	2,20	,410	Bazen	
24.Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	120	2,21	,411	Bazen	

Tablo 4.1.'de çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulgular verilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin en yüksek ortalamanın ($X=2,7$) ortalamayla "1.Neşeli bir çocuktur." ve "3.Yetişkinlerin arkadaşa ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir." maddeleri olmuştur.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerilerinin düzeyi nedir?" olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.2. 'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri Düzeyine İlişkin Bulgular*

Maddeler	<i>n</i>	\bar{x}	<i>sx</i>	Cevap
Resim 9: “Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte doğum gününü kutluyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”	120	1,05	,218	Doğru
Resim 10: “Bu çocuğun en sevdiği oyuncağının bacağı kopmuş. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”	120	1,06	,250	Doğru
Resim 11: “Arkadaşı bu çocuğun saçını çekiyor. Sence bu çocuk (saçı çekilen) ne hissediyordur?”	120	1,03	,180	Doğru
Resim 12: “Bu köpek çocuğa doğru saldırgan bir şekilde havlıyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”	120	1,03	,180	Doğru
Resim 13: “Annesi bu çocuğa çok sevdiği bir hikâye anlatıyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”	120	1,08	,277	Doğru
Resim 14: “Bu çocuğun arkadaşları onun en sevdiği oyunu oynuyorlar. Ama onu oyunlarına almak istemiyorlar. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”	120	1,06	,250	Doğru
Resim 15: Bu çocuğun yaptığı resmi arkadaşı bilerek yırtıyor. Sence bu çocuk (resmi yırtılan) ne hissediyordur?”	120	1,05	,218	Doğru
Resim 16: Bu çocuğun topu yola kaçmış. Tam topu alacakken hızla bir arabanın üzerine doğru geldiğini görüyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?”	120	1,05	,218	Doğru
Resim 17: Bu çocuğun arkadaşı ona bir hediye almış. Sence bu çocuk (hediye verilen) ne hissediyordur?”	120	1,05	,218	Doğru
Resim 18: Bu çocuk dondurma yemeyi çok seviyor. Ama dondurmasını yere düşürmüş. Sence ne hissediyordur?”	120	1,05	,218	Doğru
Resim 19: “Arkadaşı zorla bu çocuğun oyuncağını elinden almaya çalışıyor. Sence bu çocuk (oyuncağı alınmaya çalışılan) ne hissediyordur?”	120	1,08	,277	Doğru
Resim 20: “Bu çocuk bisikletten düşmek üzere. Sence ne hissediyordur?”	120	1,06	,250	Doğru

Tablo 4.2.’de çocukların empati becerilerine ilişkin bulgular verilmiştir. Çocukların empati becerilerine ilişkin en yüksek ortalamanın ($X=1,08$) ortalamayla “Resim 13: “Annesi bu çocuğa çok sevdiği bir hikâye anlatıyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?” ve “Resim 19: “Arkadaşı zorla bu çocuğun oyuncağını elinden almaya çalışıyor. Sence bu çocuk (oyuncağı alınmaya çalışılan) ne hissediyordur?”maddeleri olmuştur. Buna göre okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerilerine ilişkin bulgular bütün maddelerde doğru olarak bulunmuştur.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Yaşına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Yaş	n	X	sx	sd	t	P
Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O)	Kız	65	1,53	,30	120	2,56	,02
	Erkek	55	1,40	,30			
Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD)	Kız	65	2,22	,52	120	1,97	,08
	Erkek	55	2,08	,41			

*p< ,05

Tablo 4.3. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 1,97$; $p<,05$. Tablo 4.1.3.1.'e bakıldığında, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanlarının yaşa göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 1,97$; $p>,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları yaş durumlarına göre farklılık göstermemiştir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	X	sx	Sd	t	P
Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O)	Kız	65	1,73	,43	120	2,44	,02*
	Erkek	55	1,90	,43			
Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD)	Kız	65	3,22	,52	120	1,77	,08
	Erkek	55	3,08	,41			

*p< ,05

Tablo 4.4. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 2,44$; $p<,05$. Erkek çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları (X

=1,90), kız çocukların ($\bar{X} = 1,73$) olumsuzluk puanlarından istatistiksel olarak fark bulunmuştur.

Tablo 4.4.'e bakıldığında, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanlarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 1,77$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları kız ($\bar{X} = 3,22$) veya erkek ($\bar{X} = 3,08$) olmasına göre farklılık göstermemiştir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5. ve Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.5. *Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları*

	n	\bar{X}	sx	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
0	42	1,76	,37						
1	58	1,83	,44	Gruplar arası	,61	3	,05	,97	,43
2	18	1,89	,48	Gruplar içi	28,14	120	,15		
3 ve üstü	2	1,85	,40						

Tablo 4.5. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları arasında kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = ,97$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları, kardeş sayısına bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Tablo 4.6. *Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
0	42	2,73	,39						
1	58	3,86	,48	Gruplar arası	,81	3	,15	,87	,38
2	18	3,21	,51	Gruplar içi	58,17	120	,38		
3 ve üstü	2	2,65	,43						

Tablo 4.6. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları arasında kardeş sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = ,87$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları, kardeş sayısına bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
İlk Çocuk	38	1,76	,39						
İkinci Çocuk	30	1,76	,41	Gruplar arası	,51	3	,17	,87	,45
Üçüncü Çocuk	20	1,89	,48	Gruplar içi	30 ,14	120	,17		
Dördüncü Çocuk ve Üstü	22	1,80	,44						

Tablo 4.7. incelendiğinde, çocukların empati puanları ile baba eğitim durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,92$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları, baba eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.8. *Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/D) Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
İlk Çocuk	38	3,13	,48						
İkinci Çocuk	30	3,26	,43	Gruplar arası	1,14	3	,38	1,72	,16
Üçüncü Çocuk	20	3,03	,54	Gruplar içi	33,91	120	,22		
Dördüncü Çocuk ve Üstü	22	3,10	,43						

Tablo 4.8. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları arasında doğum sırası açısından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,72$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları, doğum sırasına bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9. ve Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuryazar	3	1,85	,40						
İlkokul mezunu	19	1,83	,46	Gruplar arası	,12	3	,04	,21	,89
Ortaokul mezunu	19	1,83	,44	Gruplar içi	30,48	120	,20		
Lise ve Üstü	69	1,78	,47						

Tablo 4.9. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları arasında anne eğitim durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır, $F(3, 120) = ,21$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları, anne eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.10. *Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuryazar	3	3,2	,46						
İlkokul mezunu	19	3,11	,44	Gruplar arası	,47	3	,15	,69	,56
Ortaokul mezunu	19	3,12	,65	Gruplar içi	34,58	120	,22		
Lise ve Üstü	69	3,11	,39						

Tablo 4.10. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları arasında anne eğitim durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = ,69$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları, anne eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11. ve Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuryazar	12	1,78	,42						
İlkokul mezunu	20	1,83	,45	Gruplar arası	,31	3	,10	,52	,66
Ortaokul mezunu	6	1,74	,36	Gruplar içi	30,33	120	,20		
Lise ve Üstü	82	1,85	,53						

Tablo 4.11. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları arasında baba eğitim durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = ,52$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları, baba eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Tablo 4.12. *Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuryazar	12	3,20	,42						
İlkokul mezunu	20	3,14	,45	Gruplar arası	1,87	3	,62	2,85	,04*
Ortaokul mezunu	6	2,99	,42	Gruplar içi	33,18	120	,21		
Lise ve Üstü	82	3,26	,52						

* $p < ,05$

Tablo 4.12.'ye bakıldığında, baba eğitim durumuna göre çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanlarının bir farklılık gösterdiği görülmüştür, $F(3, 120) = 2,85$; $p < ,05$.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun anne çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Anne Çalışma	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O)	Çalışmıyor	12	1,78	,33	120	,34	,73
	Çalışıyor	108	1,82	,45			
Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD)	Çalışmıyor	12	2,92	,52	120	2,50	,01*
	Çalışıyor	108	3,19	,45			

* $p > ,05$

Tablo 4.13.'e bakıldığında, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanlarının anne çalışma durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmaktadır, $t(120) = ,34$; $p > ,05$. Yani, çocukların duygu düzenleme ölçeği

olumsuzluk puanları annenin çalışmama ($\bar{X}=1,78$) veya çalışma ($\bar{X}=1,82$) durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.13. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları anne çalışma durumuna göre bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 2,50$; $p < ,05$. Babası çalışan çocukların duygu düzenleme puanları ($\bar{X}=3,19$), annesi çalışmayan çocukların ($\bar{X}=2,92$) duygu düzenleme puanlarından istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmüştür.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun baba çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.14. ‘te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Çocuğun Baba Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Baba Çalışma	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O)	Çalışmıyor	16	1,78	,33	120	,34	,73
	Çalışıyor	104	1,82	,45			
Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD)	Çalışmıyor	16	2,92	,52	120	2,50	,01*
	Çalışıyor	104	3,19	,45			

* $p > ,05$

Tablo 4.14.’e bakıldığında, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanlarının baba çalışma durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmaktadır, $t(120) = ,34$; $p > ,05$. Yani, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları babanın çalışmama ($\bar{X}=1,78$) veya çalışma ($\bar{X}=1,82$) durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.14. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları baba çalışma durumuna göre bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 2,50$; $p < ,05$. Babası çalışan çocukların duygu düzenleme

puanları ($\bar{X} = 3,19$), babası çalışmayan çocukların ($\bar{X} = 2,92$) duygu düzenleme puanlarından istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmüştür.

4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun aile yapısına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.15.’te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Aile Yapısına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Aile Yapısı	n	\bar{X}	sx	Sd	t	P
Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O)	Geniş	15	1,81	,37	120	,02	,98
	Çekirdek	105	1,81	,45			
Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD)	Geniş	15	3,18	,37	120	,28	,77
	Çekirdek	105	3,15	,49			

Tablo 4.15.’e bakıldığında, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanlarının aile yapısına göre bir farklılık göstermediğisonucuna varılmaktadır, t (120) = ,02; p>,05. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları geniş aileye ($\bar{X} = 1,81$) sahip olma veya çekirdek aileye ($\bar{X} = 1,81$) sahip olma durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.15.’e göre, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanlarının aile yapısına göre bir farklılık göstermediği görülmektedir, t (120) = ,28; p>,05. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları geniş aileye ($\bar{X} = 3,18$) sahip olma veya çekirdek aileye ($\bar{X} = 3,15$) sahip olma durumuna göre farklılık göstermemiştir.

4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.16.’da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Ebeveynlerin Medeni Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	n	X	sx	Sd	t	P
Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O)	Evli	114	1,85	,45	120	,44	,02*
	Ayrı	6	1,73	,32			
Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD)	Evli	114	3,34	,59	120	2,73	,08
	Ayrı	6	2,91	,38			

*p< ,05

Tablo 4.16.'ya bakıldığında, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanlarının ebeveynlerin medeni durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmaktadır, $t(120) = ,44$; $p > ,05$. Yani, çocukların duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk puanları annenin çalışmama ($X=1,78$) veya çalışma ($X =1,82$) durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.16. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları ebeveynlerin medeni durumuna göre bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır, $t(120) = 2,73$; $p < ,05$. Ebeveynleri evli olan çocukların duygu düzenleme puanları ($X =3,34$), ebeveynleri ayrı çocukların ($X=2,91$) duygu düzenleme puanlarından istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmüştür.

4.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun aile ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17. ve Tablo 4.18.’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Boyutu (DD) Puanlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

	n	\bar{X}	sx	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
2500 TL altı	6	3,30	,51						
2501-3500 TL	20	3,14	,50	Gruplar arası	,73	3	,24	1,09	,35
3501-4500 TL	72	3,16	,48	Gruplar içi	34,32	120	,22		
4501 TL üstü	22	3,11	,38						

Tablo 4.17. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları arasında aile ekonomik durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,09$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları, aile ekonomik durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Tablo 4.18. *Duygu Düzenleme Ölçeği Olumsuzluk Boyutu (D/O) Puanlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
2500 TL altı	6	2,01	,47						
2501-3500 TL	20	1,75	,41	Gruplar arası	1,15	3	,38	1,98	,12
3501-4500 TL	72	1,77	,41	Gruplar içi	29,51	120	,19		
4501 TL üstü	22	1,96	,51						

Tablo 4.18. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme puanları arasında aile ekonomik durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,09$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların duygu düzenleme puanları, aile ekonomik durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

4.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.19.’da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Yaşına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Yaş	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)	Kız	65	7,83	1,56	120	,50	,34
	Erkek	55	7,57	1,36			

Tablo 4.19. incelendiğinde, çocukların empati puanları ile yaşları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır ($r = ,50$; $p < ,01$). Sonuç

olarak çocukların yaşları arttıkça, empati becerileri de artmaktadır.

4.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.20.’de verilmiştir.

Tablo 4.20. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)	Kız	65	8,86	1,96	120	,60	,54
	Erkek	55	8,67	1,76			

Tablo 4.20. incelendiğinde, çocukların empati puanlarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır, $t(120) = ,60$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları kız ($X = 8,86$) veya erkek ($X = 8,67$) olma durumuna göre farklılık göstermemiştir.

4.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.21.’de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
0	42	8,13	1,58						
1	58	9,88	1,98	Gruplar arası	17,81	3	5,13	1,67	,18
2	18	8,01	1,49	Gruplar içi	582,23	120	3,38		
3 ve üstü	2	7,63	1,43						

Tablo 4.21. incelendiğinde, çocukların empati puanları arasında kardeş sayısı bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,67$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları, kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

4.1.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on yedinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.22.’de verilmiştir.

Tablo 4.22. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri İle Çocuğun Doğum Sırasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
İlk Çocuk	38	9,18	1,97						
İkinci Çocuk	30	8,90	1,58	Gruplar arası	17,44	3	5,81	1,69	,17
Üçüncü Çocuk	20	8,14	1,84	Gruplar içi	524 ,30	120	3,42		
Dördüncü Çocuk ve Üstü	22	8,74	1,97						

Tablo 4.22. incelendiğinde, çocukların empati puanları arasında doğum sırası bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,69$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları, doğum sırasına bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

4.1.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on sekizinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.23.’te verilmiştir.

Tablo 4.23. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri İle Çocuğun Anne Eğitim Durumuna İlişkin İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuryazar	3	9,32	1,98						
İlkokul mezunu	19	8,86	1,49	Gruplar arası	28,56	3	9,52	2,82	,04*
Ortaokul mezunu	19	9,13	1,98	Gruplar içi	508,2	120	3,36		
Lise ve Üstü	69	8,23	1,90						

* $p < ,05$

Tablo 4.23.'e göre, anne eğitim durumuna göre çocukların empati puanları farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 2,82$; $p < ,05$.

4.1.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.24.'te verilmiştir.

Tablo 4.24. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri İle Çocuğun Baba Eğitim Durumuna İlişkin İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuryazar	12	8,50	1,97						
İlkokul mezunu	20	8,77	1,74	Gruplar arası	19,74	3	6,58	1,92	,13
Ortaokul mezunu	6	8,37	2,06	Gruplar içi	518,84	120	3,41		
Lise ve Üstü	82	9,20	1,76						

Tablo 4.24. incelendiğinde, çocukların empati puanları ile baba eğitim durumu bakımından bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır, $F(3, 120) = 1,92$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları, baba eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği görülmektedir.

4.1.20. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirminci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun anne çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve

standart sapma bulguları Tablo 4.25.'te verilmiştir.

Tablo 4.25. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri İle Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Anne Çalışama	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)	Çalışmıyor	12	8,50	2,44	120	,73	,46
	Çalışıyor	108	8,81	1,75			

Tablo 4.25. incelendiğinde, çocukların empati puanlarının anne çalışma durumuna göre bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t(120) = ,73; p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları annenin çalışmama ($X = 8,50$) veya çalışma ($X = 8,81$) durumuna göre farklılık göstermemiştir.

4.1.21. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi birinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun baba çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri İle Çocuğun Baba Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Baba Çalışama	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)	Çalışmıyor	16	8,50	2,44	120	,73	,46
	Çalışıyor	104	8,81	1,75			

Tablo 4.26. incelendiğinde, çocukların empati puanlarının baba çalışma durumuna göre bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t(120) = ,73; p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları babanın çalışmama ($X = 8,50$) veya çalışma ($X = 8,81$) durumuna göre farklılık göstermemiştir.

4.1.22. Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi ikinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun aile yapısına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Aile Yapısına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Aile Yapısı	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)	Geniş	15	8,57	1,42	120	,47	,63
	Çekirdek	105	8,79	1,93			

Tablo 4.27.'ye göre, çocukların empati puanlarının aile yapısına göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır, $t(120) = ,47$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları geniş aileye ($\bar{X} = 8,57$) sahip olma veya çekirdek aileye ($\bar{X} = 8,79$) sahip olma durumuna göre farklılık göstermemiştir.

4.1.23. Yirmi Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi üçüncü alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.28.'de verilmiştir.

Tablo 4.28. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Ebeveynlerin Medeni Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sx</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ)	Evli	114	8,87	1,92	120	,52	,58
	Çekirdek	6	8,73	1,43			

Tablo 4.28.'e göre, çocukların empati puanlarının ebeveynlerin medeni durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır, $t(120) = ,52$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanları ebeveynlerin evli olması ($\bar{X} = 8,87$) veya evli olmaması ($\bar{X} = 8,73$) durumuna göre farklılık göstermemiştir.

4.1.24. Yirmi Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi dördüncü alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların empati becerileri çocuğun aile ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Probleme yönelik olarak hesaplanan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.29.'da verilmiştir.

Tablo 4.29. *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Empati Becerileri ile Çocuğun Aile Ekonomik Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sx</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
2500 TL altı	6	7,55	2,18						
2501-3500 TL	20	8,67	1,98	Gruplar arası	16,83	3	5,61	1,63	,18
3501-4500 TL	72	9,11	1,87	Gruplar içi	524,90	120	3,43		
4501 TL üstü	22	8,81	1,47						

Tablo 4.29. incelendiğinde, çocukların empati puanları arasında aile ekonomik durumu bakımından bir fark olmadığı görülmüştür, $F(3, 120) = 1,63$; $p > ,05$. Sonuç olarak, çocukların empati puanlarının aile ekonomik durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 ay 120 okul öncesi çocuğu (65 kız, 55 erkek) 2021-2022 eğitim-öğretim yılı çalışmaya dahil edilmiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 60 ay olup, çoğunluğu ailenin ilk çocuklarıdır. Lise ve önlisans mezunu annelerinin sayısının yüksek olduğu, baba eğitim durumunun ise büyük çoğunluğunun lise ve önlisans mezunu olduğu belirlendi. Çocukların çoğunun anne ve babalarının çalıştığı belirlendi. Ayrıca çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunun evli ve birlikte yaşadığı, ailelerin çoğunun ortalama ekonomik statüye ve temel yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın analiz sonuçlarına göre duygu düzenleme becerisi yüksek çocukların empati becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Literatürdeki araştırma da bu çalışmanın bu bulgusu ile uyumludur. Miller ve De Haar (1997), yüksek düzeyde empatiye sahip çocukların, bir yaşından itibaren, daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip çocuklara göre, daha fazla duygusal tepki, öz kontrol ve içsel motivasyona sahip sosyal davranışlara sahip olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca empati becerisi yüksek çocuklar, empatik ve özgecil tepkiler için bilişsel, duygusal ve davranışsal önkoşullar sergiledikleri ve bu yeteneği erken yaşlarda ifade etmeye başladıklarını bildirmişlerdir. Panfile ve Laible (2012) yaptıkları çalışmada bağlanmanın duygusal düzenlemeyi, duygu düzenlemenin empatiyi ve empatinin gözlenen sosyal davranışı öngördüğünü bulmuşlardır. Ayrıca duygu düzenleme ve empatinin pozitif ilişkili olduğunu ve empati becerisi yüksek çocukların daha olumlu sosyal davranışlar sergilediğini gözlemlemişlerdir. Tunçel (2019), duygularını tanımakta ve ifade etmekte güçlük çeken kişilerin empati düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Ayrıca, duygusal ifadeden yoksun olan kişilerin duygularını düzenlemede diğerlerine göre daha fazla zorluk yaşadıklarını söylemiştir. Hoffman (1977), geçmiş yıllardaki literatürü gözden geçirirken, sıkıntı yaşayan bir kişiyi gözlemlerken yaşanan aşırı duygusal durumun kişinin daha çok sıkıntı içine gireceğine ve empatik yanıtlar vermesinden alıkoymasına neden

olacağını belirtmiştir. Guthrie vd. (1997) bu kişisel sıkıntının yüksek düzeyde olumsuz duyguyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Eisenberg ve Fabes (1990), yüksek düzeyde empatik uyarımın genellikle bireylerde kişisel sıkıntıya yol açtığını, optimal düzeyde ise empatik uyarılmanın olumsuz duygulara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak, duygularını kontrol etmekte zorlananların başkalarının acılarından olumsuz etkilenme olasılığının daha yüksek, duygularını düzenleme konusunda yetkin olanların ise olumsuz etkilenme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Eisenberg ve Morris (2001), düşük uyum puanına sahip çocukların, genel duygusal yoğunluklarına bakılmaksızın, empatik bir duygusal tepki olan empati konusunda da düşük puanlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Bunu desteklemek için, Gurtrie ve ark. (1997), empati gösteren çocukların uyum ve esneklikte daha yüksek puan aldığını bildirmiştir. Murphy vd. (1999), çocukluk ve erken ergenlik döneminde, empatik eğilimlerin yüksek düzenleyici yeteneklerinin düşük olumsuz duygusallık ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Daha genel olarak, Eisenberg ve ark. (1996) sempatinin; yüksek düzeyde düzenlemenin olumlu duygularla, genel duygusal yoğunlukla ve düşük düzeyde olumsuz duygularla ilişkili olduğunu bildirmiştir. Tüm bu çalışmalar, duygu düzenlemenin çocuklukta empati becerilerini yordamada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ancak duygu düzenleme ile empati arasında bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Hinnant ve O'Brien, 2007).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, duygu düzenleme becerilerinin çocukların yaşlarına göre (yaş aralığı 48-72 ay) farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçla tutarlı olarak İlgar ve Akbaba (2017), 5 ve 6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada ise 3-6 yaşındaki çocuklarda yaşın duygu düzenlemeyi yordamadığı belirlenmiştir (Metin, 2010). Eisenberg ve ark. (1996), okul öncesi çocuğunun düzenlemede önemli bir yaş farkı olmadığını bildirmiştir. Yine Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada çocukların yaşa göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bayındır, Güven, Sezer, Akşin Yavuz ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin 5 yaşındaki çocuklara göre daha üstün olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde Sala vd. (2014), 3-6 yaşındaki çocuklarda kullanılan farklı davranış stratejileri, bilişsel yeniden değerlendirme ve duygusal düzenleme stratejilerinin sayısının yaşla birlikte arttığını bulmuşlardır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) tarafından yapılan çalışmada, 48-72 aylık çocukların dikkat/dürtüsellik puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, öz düzenleme becerisi olumlu duygu puanları arasında anlamlı bir

fark olduğu gösterilmiştir. 48-60 aylık çocukların pozitif duygusal puanları, 60-72 aylık çocuklarınkinden daha yüksektir. Bu sonuçlara dayanarak, duygu düzenleme becerileri ile yaş arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçların karışık olduğu söylenebilir. Bu farklılık örneklemindeki çocukların yaş aralığının geniş veya dar olmasından ve örneklemindeki yaş gruplarının dağılımından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada erkek çocukları, kız çocuklarından duygu düzenleme ölçeğinin duygusal değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda daha yüksek puan almıştır. Aynı şekilde İlgar ve Akbaba (2017) yaptıkları çalışmada erkek çocuğun kızlara göre daha değişken ve olumsuz duygulara sahip olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Ural ve ark. (2015) erkeklerin kızlara göre daha öfkeli saldırgan davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır. Aynı şekilde Fırat (2018), değişken/olumsuz duygular yaşayan erkeklerin kız çocuklarına göre daha fazla öfke, saldırganlık ve davranış sorunu sergilediğini bildirmiştir. Bu sonuçlar, kızların, muhtemelen aile tutumlarından, çocuklardan, çocukların yetiştirilme tarzlarındaki farklılıklardan, duygusal sosyalleşmedeki değişkenlerden veya kültürel ifadedeki farklılıklardan dolayı duygusal değişkenlik/olumsuzlukla daha fazla ilgilenmesini sağlamıştır. Ayrıca literatürde cinsiyetin çocuklarda duyguları değişkenlik/olumsuzluk yönünde etkilemede etkili olmadığını belirten çalışma bulunmaktadır. Murphy vd. (1999) olumsuz duygular açısından kadın ve erkek arasında bir fark bulamamışlardır. Bununla birlikte, annelerin olumsuz davranışsal konularda erkek çocuklarına kızlardan daha yüksek puan verdiğini söylemişlerdir. Ertürk Kara ve Gönen (2015) tarafından 48-72 aylık çocuklarda yapılan çalışmada cinsiyete göre öz düzenleme becerileri, dikkat/dürtüsellik puanı ve pozitif duygusal puan arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Metin (2010), çocuğun cinsiyetinin duygusal duyarlılık üzerinde bir fark yaratmadığını bulmuştur. Bu sonuçlara dayanarak, çocuklarda cinsiyet ve duygusal değişimler arasındaki ilişkiye ilişkin literatürde karışık sonuçların olduğu söylenebilir.

Bu çalışma sonucunda cinsiyete göre duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde çocukların duygu düzenlemelerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bayındır ve diğerleri, 2018; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017; Metin, 2010); Panfile ve Laible, 2012; Seçer, 2017). Ural ve ark. (2015) ise erkek çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin kızlara göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Kapçı, Uslu, Akgün & Acer, (2009) erkek çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde dezavantajlı olduğunu bildirmiştir. Hinnant ve O'Brien (2007), cinsiyet açısından kızların, duygu düzenleme ve duygusal tutumlarda erkeklerden daha yüksek puan aldığını

bulmuşlardır. Murphy vd. (1999), çalışmasında kızlar, yayın açısından erkeklerden daha üst sıralarda yer almıştır. Shields ve Cicchetti (1998), kızların duygularını erkeklerden daha etkili bir şekilde düzenleyebileceğini öne sürmektedir. Eisenberg vd. (1996), kızların daha iyi kurgu yaptıklarını ve sosyal olarak daha yetkin olduklarını bulmuştur. Duygu düzenleme stratejilerini inceleyen bir çalışmada erkek çocuğun duygularını düzenlemek için davranışsal stratejiler, kızların ise sosyal destek stratejilerini daha fazla kullandığı bulunmuştur (Sala ve ark. 2014). Bu açıdan duygu düzenlemede cinsiyetler arasındaki farklılığın, çocukların kullandıkları stratejilerdeki farklılıklardan kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca cinsiyete, çocuğa yönelik tutumlara ve kültüre özgü sevgi ifadelerine göre ebeveynlikteki farklılıkların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, anne eğitim düzeyine göre çocukların duygusal uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Kapçı ve ark. (2009), aksine, annenin eğitim düzeyi düşük olduğunda çocuğun duygu düzenleme becerilerinin de düşük olduğunu savunmaktadır. Sonuçlardaki bu farklılığın, örneklemdaki çocuğun annelerinin eğitim durumlarının dağılımı, annelerin çocuğa yönelik tutum ve davranışları, sosyal uygulamalar, duygusal sosyalleşme ve ifade örüntülerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre, babası ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip çocukların duygu uyum puanı, babası ilköğretim mezunu olan çocuklarından daha yüksektir. Regresyon analizi sonucunda babası ortaöğretim ve üzeri eğitim düzeyine sahip çocuğun duygu düzenleme becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde Ertürk Kara ve Gönen (2015) tarafından yapılan çalışmada da çocukların öz düzenleme, dikkat, motivasyon ve olumlu duygular puanları bulunmuştur. Babanın yüksek eğitim düzeyi çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarını etkilediği, bunun sonucunda çocukların puanlarının diğer çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fırat (2018) baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların duygu uyum puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çocukların duygu düzenleme becerilerinin babalarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini bildirmiştir. Sonuçlardaki bu farklılık, babanın çocuğa karşı tutum ve davranışına, sergilediği duygusal ve örüntü sosyalleştirme faaliyetlerine bağlamıştır. Yüksek eğitilmiş babalar, duygu düzenlemenin önemini farkındadırlar ve bu beceri ile bilinçli olarak çocuklarını destekleyebilirler. Ayrıca daha fazla kontrollü ve düzenlenmiş duyguyu ifade ederek çocuklarına karşı olumlu ve model bir tutum sergileyebilirler.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, babası çalışan çocukların duygusal uyum puanlarının, babası çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonucunda, babası çalışan çocuğun duygusal uyum becerilerinin, babası çalışmayan çocuğa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun mesleki durumun eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey ile ilişkili olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bozkurt, Yükçü ve Demircioğlu (2017) yaptıkları çalışmada baba mesleğinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak, babası memur olan çocuğun duygu düzenleme becerilerinin, babası işçi ve serbest meslek sahibi olan çocuğun duygu düzenleme becerilerinden daha üstün olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak çalışma durumu, çalışma koşulları ve çalışma saatlerinin babanın çocuğuyla geçirdiği zamanı, çocuğun duygu düzenleme becerilerindeki rolünü ve çocuğun duygu düzenlemedeki rolünü etkileyebileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada çocukların yaşı, annenin yaşı ve babasının yaşı, aile yapısı, anne ve babanın çalışma durumu, doğum sırası, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre çocukların duygusal uyum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Ertürk Kara ve Gönen (2015) çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin dikkat/dürtü puanlarında doğum sırasına göre farklılık bulunmadığını bildirmiştir. İlgar ve Akbaba (2017) da duygu düzenleme becerilerinin çocuğun doğum sırası ve annenin mesleki durumundan etkilenmediğini, çocuğun aile yapısından etkilendiğini bulmuşlardır. Sonuç olarak, çekirdek ailelerde yaşayan çocuklar duygularını daha iyi düzenleyebilmektedirler. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), çocuğun duygu düzenleme becerilerinde anne ve baba yaşlarına ve annelerinin mesleki durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bununla birlikte, bir ailenin aylık geliri arttıkça, çocuğun duygularını düzenleme yeteneğinin de arttığını savunmuştur. Kapçı vd. (2009) ise anneler çalışmıyorken çocukların duygu düzenleme becerilerinin zayıf olduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu, çocukların empatisi ile cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar olmakla birlikte (Akaydın ve Akduman, 2016; Doğanay Koç ve Gültekin Akduman, 2017; Ginsburg ve diğerleri, 2003; Özer, 2016; Panfile ve Laible, 2012) olduğu gibi desteklemeyen araştırmaların da olduğunu belirtmişlerdir. Feshbach ve Roe (1968), 6 yaşındaki kız çocuğunun erkeklerden daha iyi empati becerisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Yine Hoffman (1977) empati ve ilgili davranışlarda cinsiyet farklılıklarını incelemiş, erken çocukluk döneminde kız çocuklarının erkeklerden daha sempatik olduğunu bulmuştur. Zahn Waxler ve ark. (1983), bebeklerin

ağlamalarına kızların erkeklerden daha fazla empati gösterdiğini bildirmiştir. Zahn Waxler ve ark. (1992), iki yaşındaki ikiz kardeşler üzerinde yaptıkları gözlemsel çalışmada, kızların empati konusunda erkeklerden daha yüksek puan aldığını bulmuşlardır. Eisenberg vd. (1996), okul öncesi çağındaki kızların erkek çocuklara göre daha sempatik olduğunu bildirmiştir. Guthrie vd. (1997), empatiye yönelik kız çocuklarının daha fazla sıkıntı, kaygı ve üzüntü sergilediğini bildirmişlerdir. Murphy ve ark. (1999), boylamsal çalışmalarında, öğretmenlerin ve ebeveynin puanlarına dayanarak kızların erkeklerden daha sempatik olduğunu bildirmişlerdir. Yavaşlar (2016) tarafından ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde yapılan bir araştırmada kız çocuğunun duygusal, bilişsel ve davranışsal empati puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Küçükkaragöz vd. (2011) ilkokul 4. ve 5. Sınıf kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden ortalama daha yüksek empati puanına sahip olduğunu bulmuşlardır. Taner-Derman (2013) 10-11 yaşındaki kız çocuklarının empati becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Krevans ve Gibbs (1996) ise 6. ve 7. sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada kızların daha fazla empati ve toplum yanlısı davranış sergilediklerini bildirmiştir. Cotton (1992), kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde empati sergilediklerini belirtmektedir, ancak empati eğitiminin bu farkı azalttığına dair bazı kanıtlar vardır. Bu sonuçlar, muhtemelen ailelerin çocuklara yönelik tutumları, ebeveynlik tarzlarındaki farklılıklar, çocuk bakım sürecindeki değişkenler, duygusal sosyalleşme veya kültürlerin duyguları ifade etme biçimindeki farklılıklar nedeniyle empati becerileri açısından farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Taner-Derman (2013) yaptığı çalışmada, anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, annesi yüksek lisans mezunu, babası doktora mezunu çocuğun empati becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Özer (2016) tarafından yapılan araştırmada çocukların empati becerilerinde annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarındaki farklılık annenin çocuğa yönelik tutum ve davranışları, duygusal sosyalleştirme uygulamaları ve sergilediği kalıp yargılardan kaynaklanabilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler empati becerisinin önemini algılayabilir ve bilinçli olarak çocuklarını bu beceriyle destekleyebilir ya da daha özgecil ve sosyal davranışlar sergileyerek çocuklara karşı olumlu tutum ve rol modelleri sergileyebilirler. Bu çalışmada çocukların kardeş sayısı, anne baba yaşı, aile yapısı, anne-baba çalışma durumu, babanın eğitim durumu, doğum sırası, ailenin ekonomik durumu empati puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Küçükkaragöz ve ark. (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi, ailelerin çocuğa karşı tutumları, en uzun yaşadıkları yer, ailede kimlerle yaşadıkları, kardeş

sayısı açısından empati becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Özer (2016) çocukların empati becerilerinde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ancak ebeveynlerin yaşları ile çocukların empati becerileri arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, ebeveynlerin yaşları azaldıkça çocukların empati becerilerinin arttığını söylüyor. Taner-Derman (2013) bir çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveyn yaşı ve medeni durumunun (boşanmış) çocukların empati düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını bulmuştur. Çekirdek aileden gelen çocukların empati düzeylerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sosyoekonomik durumu iyi olan çocukta anlamlı olmasa da empati becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, bireysel uygulamalar yoluyla çocuklardan toplanmıştır. Çocukların empati becerileri ile ilgili kişisel veriler istenirken araştırmacı ve çevreden kaynaklı hatalar olabilir. Yine öğretmen çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirirken objektif bir tutum sergilememiş olabilir. Buna göre, aramadan elde edilen sonuçlar, aramanın yayınlanmış özelliği ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda bulunan ilişkileri netleştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu ortamda gerçekleştirilecek araştırma için şu önerilerde bulunulabilir:

Bu örnekleme oluşturan çocukların yerel kültür, dil, etnik yapı, yaşam koşulları ve göçmenlik durumlarının özellikleri nedeniyle, ülkenin tamamını yansıtmamaktadır. Bu nedenle çocuklarda duygu düzenleme ve empati becerilerine yönelik farklı il ve ilçeleri kapsayan geniş bir örnekleme araştırma yapılması önerilmektedir.

Araştırmalar, çocuklarda empati ve duygu düzenleme becerileri ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında farklı ilişkiler bulmuştur. Bu farklılığın nedenlerine ilişkin araştırma yapılması yararlı olacaktır. Belirli doğal veya belirli koşullar altında çocuklarda bu becerilerin varlığını, gelişimlerini ve zamana göre evrelerini ve çocuğun gelişimini etkileyebilecek değişkenlerin etkisini incelemek için gözlemsel, boylamsal ve deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul ortamında çocuğu yakından gözlemleyebilmeleri nedeniyle çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmenin notlarına göre ölçülmüştür. Duygusal düzenleme, öğretmenlerden, velilerden ve araştırmacının kendi gözlemlerinden toplanan veri ile değerlendirilebilir.

Araştırmada empatiyi ölçmek için kullanılan ölçeğin iç tutarlılığı düşük bulunmuştur. Çocukların empati becerileri farklı ölçekler kullanılarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu çalışmada çocukların empati becerileri bireysel uygulamalarla ölçülmüştür. Buna ek olarak veli ve öğretmen görüşleri de dikkate alınabilir.

Mevcut araştırmalar, çocukların duygusal yeterliliğinin alt boyutları olan duygu düzenleme becerileri ve empatiye odaklanmıştır. Çocukların duygusal düzenleme ve empati becerileri, potansiyel olarak ilgili farklı değişkenlere (dayanıklılık, oyun becerileri, öz-yeterlik, tutumlar ve davranışlar) karşı da test edilebilir. Bu becerilerin olumsuz koşullarda gelişimi hakkında daha ayrıntılı bilgi, dezavantajlı gruplara mensup çocukların duygu düzenleme ve empati becerilerinin gözlemlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmalarla sağlanmaktadır.

Bu çalışmada anne eğitim düzeyinin çocukların empati becerilerine, baba eğitim düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu katkısı, ebeveynlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini ve empati becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Ebeveynler, çocuklarının duygu düzenleme ve empati becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda alanında uzman kişilerden eğitim alabilir, aile danışmanlığı çalışmaları yapabilir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerini ve empati becerilerini geliştirmek için öğretmen, okul ortamı ve müfredat geliştirilip değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların eğitiminde öğretmenlerin rolü ve etkisi ile öğretmen adayları yetiştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında bu becerilerin çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi konusunda geniş bir bakış açısı kazanmaları sağlanabilir. Öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bu konuda eğitim verilerek farkındalık oluşturulabilir. Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme ve empati becerilerinin nasıl destekleneceği konusunda alanında uzman kişilerden eğitim alabilir.

Duygu düzenleme becerilerinin davranış düzenleme, ifade edici davranışlar ve öz kontrol becerisi, öfke/öfke eğilimi ve saldırgan davranışlarda artış ile ilişkili olduğu bilinmekte ve beceri eksikliği durumunda saldırganlık görülmektedir (Batum ve Yağmurlu, 2007; Metin, 2010; Ramsden ve Hubbard, 2002; Shields ve Cicchetti, 1998). Yine empati becerilerinin yokluğunda problem çözme düzeylerinin düşük olması ve öfke, saldırganlık ve

zorbalık eğiliminin artması ile ahlaki parçalanma gözlemlenebilir (Kandemir Özdiñç, 2019; Strayer ve Roberts, 2004; Toprak, 2019). Literatürdeki bu bulgulara dayanarak, sınıf yönetiminde problem davranışlar ortaya çıkabileceğinden, bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler, yöntemler ve teknikler sınıf ortamına dahil edilebilir. Sınıf yönetimindeki sorunlar, çocuklarda bu becerilerin eksikliğinden kaynaklanabilir.

Okul öncesi dönemden başlayarak her düzeydeki çocukların duygu düzenleme ve empati becerilerinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda, mevcut programa bu becerileri destekleyen etkinlikler dahil edilebilir. Okul öncesi eğitim programında duygusal gelişim ayrı olarak ele alınabilir ve bu alanda belirli kazanımlar tanımlanabilir. Bu sayede çocuğun duygu düzenleme ve empati becerileri bir üst düzeye taşınacak, sosyal ve akademik becerileri desteklenecektir.

Ayrıca, bu çalışmada kullanılan empati ölçeği tek yönlüdür ve empati ölçeğinde sunulan karakterlerin duygularını belirlemeye odaklanır. Sunulan durum hakkında hissederler ve neden böyle hissettiklerini açıklarlar. Çünkü çocukla yapılan bireysel görüşmelerde çocukların tepkilerinin daha önceki deneyimlerinden ve ebeveynleriyle olan ilişkilerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların empati becerilerini ölçmek için kişisel, ailevi ve çevresel faktörleri çok boyutlu olarak ele alan ölçme araçları geliştirilebilir. Okul öncesi dönem, çocuğun birçok yönünün yanı sıra duygusal gelişimle ilgili daha sonraki yaşam evrelerinin temelini oluşturan önemli gelişmelerin olduğu bir dönemdir. Literatürde çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Özellikle Türkçe literatürde bu iki beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların az olduğu ve demografik değişkenlerin bu beceriler üzerindeki etkisinin henüz tam olarak ortaya konmadığı gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmanın literatürdeki bu boşluğu azaltarak literatüre ve ileride yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akaydın, D., & Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360.
- Akbaş, B., & Temiz, G. (2015). 60-66 aylık çocukların empati beceri düzeylerinin anne empati beceri düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 106-112.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, M., & Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Barrett-Lennard, G. T. (1993). The phases and focus of empathy. *British Journal of Medical Psychology*, 66(1), 3-14.
- Başer, D., Kırılıoğlu, M., & Kalaycı-Kırılıoğlu, H. İ. (2019). Empati kavramına bauman çerçevesinden bir bakış. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2321-2344.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A., & Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 378-400.
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin Yavuz, E. & Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 305-316.
- Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.), *Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim içinde* (s. 362-409). Ankara: Nobel.
- Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.), *Orta çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim içinde* (s. 482-527). Ankara: Nobel.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495.

- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 228-249.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Cotton, K. (1992). *Developing empathy in children and youth*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental psychology*, 42(1), 84-97.
- Doğanay Koç, E., & Gültekin Akduman, G. (2017). The analysis of the influence of mother attachment styles of children on their level of emphatic skills. *Academic Research International*, 8(2), 89-96.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, (109), 109-118.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.

- Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51(2), 552-557.
- Ersoy, E. G., & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.
- Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child development*, 70(2), 432-442.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child development*, 39(1), 133-145.
- Fırat, Y. (2018). *Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartels, R. D., Burk, S. L., & Turner, G. M. (2003). Young children's theories of mind about empathic and selfish motives. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(3), 237-243.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gurthrie, I. K., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Holmgren, R., Mazsk, P., & Suh, K. (1997). The relations of regulation and emotionality to children's situational empathy-related responding. *Motivation and Emotion*, 21(1), 87-108.
- Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712-722.

- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research, 3*(4), 283-311.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and emotion, 14*(2), 151-172.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(3), 307-316.
- İlgar, L. ve Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(9), 491- 520.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kandemir Özdiñç, N. (2019). *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagement, problem solving, and parental acceptance-rejection*, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., & Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 209-218.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion, 23*(1), 4-41.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2) 9-214.
- Köksal Akyol A., & Aslan D. (2014). The development of Empathy Scale For Children (ESC). In Yasar, M., Ozgun O. & Galbraith J. (Eds), *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education* (pp.113-123). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child development, 67*(6), 3263-3277.

- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., & Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Mark, I. L. V. D., IJzendoorn, M. H. V., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11(4), 451-468.
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miller, P. A., & De Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament, characteristics higher empathy child. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125.
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 66-97.
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztemür, G. (2018). *Relationships between executive functioning, private speech, and emotion regulation in preschoolers*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.
- Poole, C., Miller, S. A., & Church, E. B. (2005). How empathy develops: Effective responses to children help set the foundation for empathy. *Early Childhood Today*, 20(2), 21- 25.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 30(6), 657-667.
- Rogers, C. R. (1983). "Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir." Çev. Akkoyun, F. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 103-124.
- Saarni, C. (2000). The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Bar-On, R., & Parker, J. D. (Ed.), *Emotional competence: A developmental perspective* içinde (s. 68-91). Jossey-Bass.
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational psychology review*, 18(4), 343- 360.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 381-395.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163-182.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of emotion regulation*, 249, 249-268.
- 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.
- Toprak, S. (2019). *Algılanan anne-baba izlemi ve empatik eğilimin ilkökul öğrencilerinin zorbalık eğilimi üzerindeki yordayıcı rolleri*, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Tunçel, E. (2019). *Erken dönem uyumsuz şema alanları ve aleksitimi ilişkisinde prefrontal işlevlerin, empatinin ve duygu düzenleme güçlüğüünün aracı rolü* (Master's thesis, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Üredi, L., & Ulum, H. (2017). Çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, 464-472.
- Wilson, B. J., & Ray, D. (2018). Child-centered play therapy: Aggression, empathy, and self-regulation. *Journal of Counseling & Development*, 96(4), 399-409.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing*, 23(6), 1162- 1167.
- Yağmurlu, B., & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.

- Yarcı, F. (2016). Bağımsız ve Bağımlı Örneklemeler İçin t-Testi Uygulamasında Statistica Paket Programının Kullanılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 0-0.
- Yavaşlar, Y. (2016). *Empathy skills in middle childhood: the role of child's temperament, parenting practices, and mother's empathy*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental psychology*, 35(5), 1189.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and emotion*, 14(2), 107-130.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L., & Cummings, E. M. (1983). Children's emotions and behaviors in response to infants' cries. *Child Development*, 1522-1528.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child development*, 50(2), 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental psychology*, 28(6), 1038-1047

EKLER

EK 1. Veli Onay Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-72 Ay Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Empati Becerilerinin İncelenmesi” adıyla 01.10.2021 ve 29.12.2021 tarihleri arasında görüşme şeklinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğimize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Esmâ KARADENİZ

İletişim bilgileri : esmasisman91@gmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya
katılmasına izin veriyorum.*

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı Soyadı:

Telefon Numarası :

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

İsim-Soyisim İmza:

EK 2. Genel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Çocuğun yaşını yazınız. (Gün/Ay/Yıl):/...../.....
2. Çocuğun cinsiyetini belirtiniz. Kız () Erkek ()
3. Çalışmaya katılan çocuğun kardeş sayısını yazınız. (Çocuğu dahil etmeyiniz.)
4. Çocuğun doğum sırasını belirtiniz.
 - () İlk çocuk
 - () İkinci çocuk
 - () Üçüncü çocuk
 - () Dördüncü çocuk ve üstü
5. Ebeveynlerin medeni durumunu belirtiniz.
 - () Evli ve birlikte yaşıyor
 - () Evli, ayrı yaşıyor
 - () Eşlerden birinin vefatı (Belirtiniz:.....)
 - () Boşanmış
 - () Diğer (Belirtiniz:.....)
6. Evde anne, baba ve çocuklardan başka kişi veya kişiler yaşamakta mıdır?
 - a. Evet () Hayır ()
 - b. Yukarıdaki soruya cevabınız EVET ise bu kişileri yazınız. (Örn: Büyükbaba, teyze, amca vb.)
7. Ebeveynlerin yaşını belirtiniz.
 - Anne
 - 20-30 ()
 - 31-40 ()

41-50 ()

51 ve üstü ()

Baba

20-30 ()

31-40 ()

41-50 ()

51 ve üstü ()

8. Ebeveynlerin eğitim durumunu belirtiniz.

Anne :

Okuma-yazma bilmiyor ()

Okuma-yazma biliyor ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Ön lisans mezunu ()

Lisans mezunu ()

Diğer

Baba:

Okuma-yazma bilmiyor ()

Okuma-yazma biliyor ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Ön lisans mezunu ()

Lisans mezunu ()

Diğer

9. Ebeveynlerin çalışma durumunu belirtiniz.

Anne:

Çalışmıyor (iş aramıyor) ()

Çalışmıyor (iş arıyor) ()

Çalışıyor ()

Emekli ()

Diğer

Baba:

Çalışmıyor (iş aramıyor) ()

Çalışmıyor (iş arıyor) ()

Çalışıyor ()

Emekli ()

Diğer

10. Ailenin ekonomik durumunu belirtiniz.

() 2500 TL altı

() 2501-3500 TL

() 3501-4500 TL

() 4501-5500 TL

() 5501 TL üstü

EK 3. Duygu Düzenleme  leği

Değerli meslektaşlarım;

Bilimsel bir çalışmada kullanmak amacıyla siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Bu anket okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların duygu düzenleme ile empati becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Esmas KARADENİZ

Tezsiz Yüksek Lisans  ğrencisi

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları öğrencinizde ne sıklıkla gözlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz. Bu davranışı:(1) HİÇBİR ZAMAN/NADİREN, (2) BAZEN, (3) SIK SIK, (4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.	HİÇBİR ZAMAN/NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	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. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4
11.	1	2	3	4
12. Mızımızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13.	1	2	3	4
14.	1	2	3	4

15.	1	2	3	4
16.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18.	1	2	3	4
19.	1	2	3	4
20.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22.	1	2	3	4
23.	1	2	3	4
24.	1	2	3	4

EK 4. Çocuklar için Empati Ölçeği

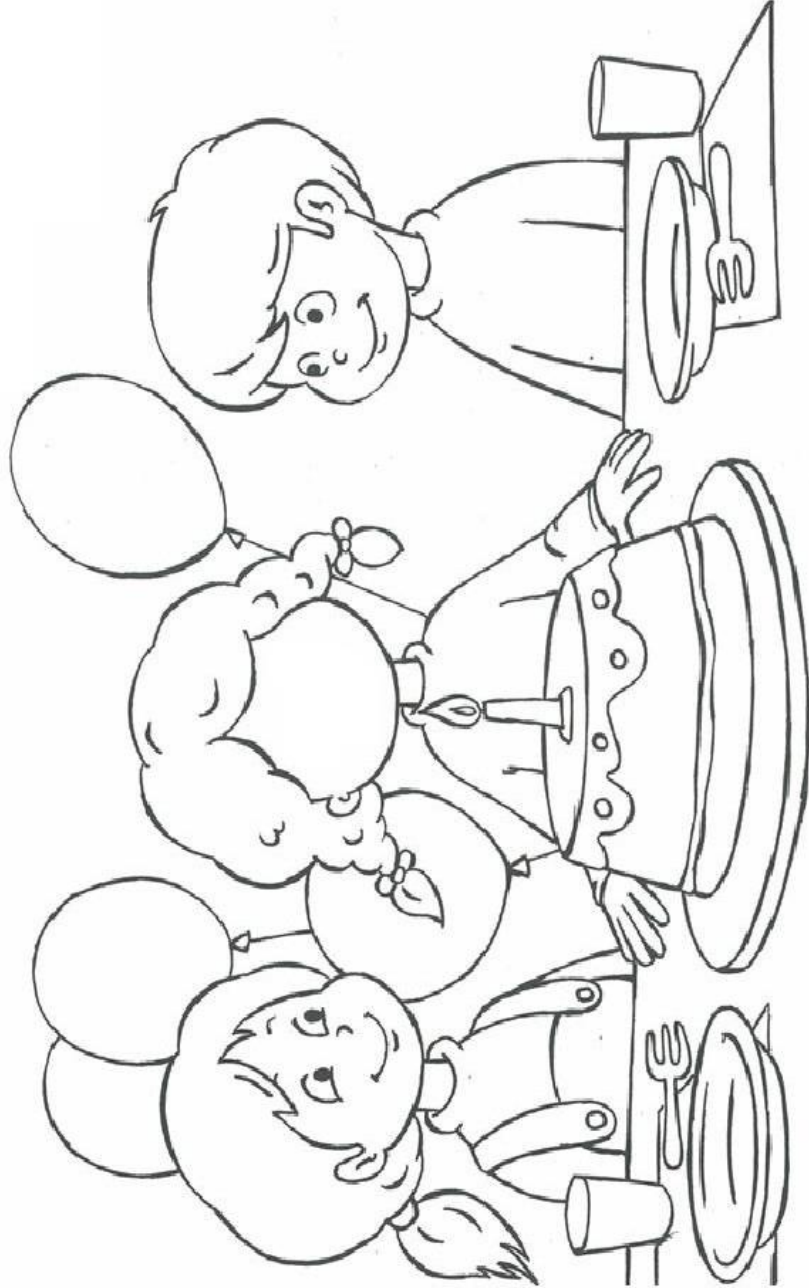
Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ), çocukların empati becerilerinin belirlenebilmesi amacıyla Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Dört temel duyguya (mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku) yönelik durum kartlarını ve yüz ifadelerinin olduğu yardımcı kartları içermektedir. Ölçek uygulanırken her bir çocukla bireysel olarak görüşülmektedir. Görüşme sırasında ilk olarak çocukla duygular hakkında sohbet edilir (hangi durumlarda mutlu olduğu/üzüldüğü gibi). Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş kız ve erkek çocukların yüz ifadelerinin bulunduğu yardımcı resimler çocukla beraber incelenir (1-8 arası resimler). Bu resimlerdeki duygusal ifadeler hakkında konuşulur. Sonrasında, duygusal durumlara yönelik asıl ölçek maddelerinin bulunduğu resimlere bakılır (9-18 arası resimler). Asıl ölçek maddelerindeki her bir resimde, ana karakterin (örneğin, 1. resimde doğum günü kutlanan kız çocuğu) yüz ifadesi bulunmamaktadır. Araştırmacı çocuğa resimdeki durum hakkında kısa bir açıklama yaparak (“Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte doğum gününü kutluyor” gibi) çocuktan resimde bulunan ana karakterin hissettiği duyguyu tahmin etmesini ister. Çocuğun sözel olarak yanıt vermede zorlandığı durumlarda yardımcı resimler gösterilir ve (1-8 arası resimler) “bunlardan hangisini hissediyor olabilir?” şeklinde çocuğa sorulur. Puanlama aşamasında ölçek maddeleri için (9-20 arası resimler) çocuğun söylediği her doğru yanıt “1” puanla değerlendirilir. Araştırmaya katılan çocukların ölçekten alabileceği puan aralığı 0-12 arasındadır.

Not: Eğer görüşme yapılan çocuk ana karakterlerin duygularını tahmin etmeye çalışırken onların yüz ifadelerinin olmamasına odaklanıyorsa, yüzlerinin bilerek çizilmediği, birlikte ne hissettiklerini bulmaya çalışacakları söylenir.

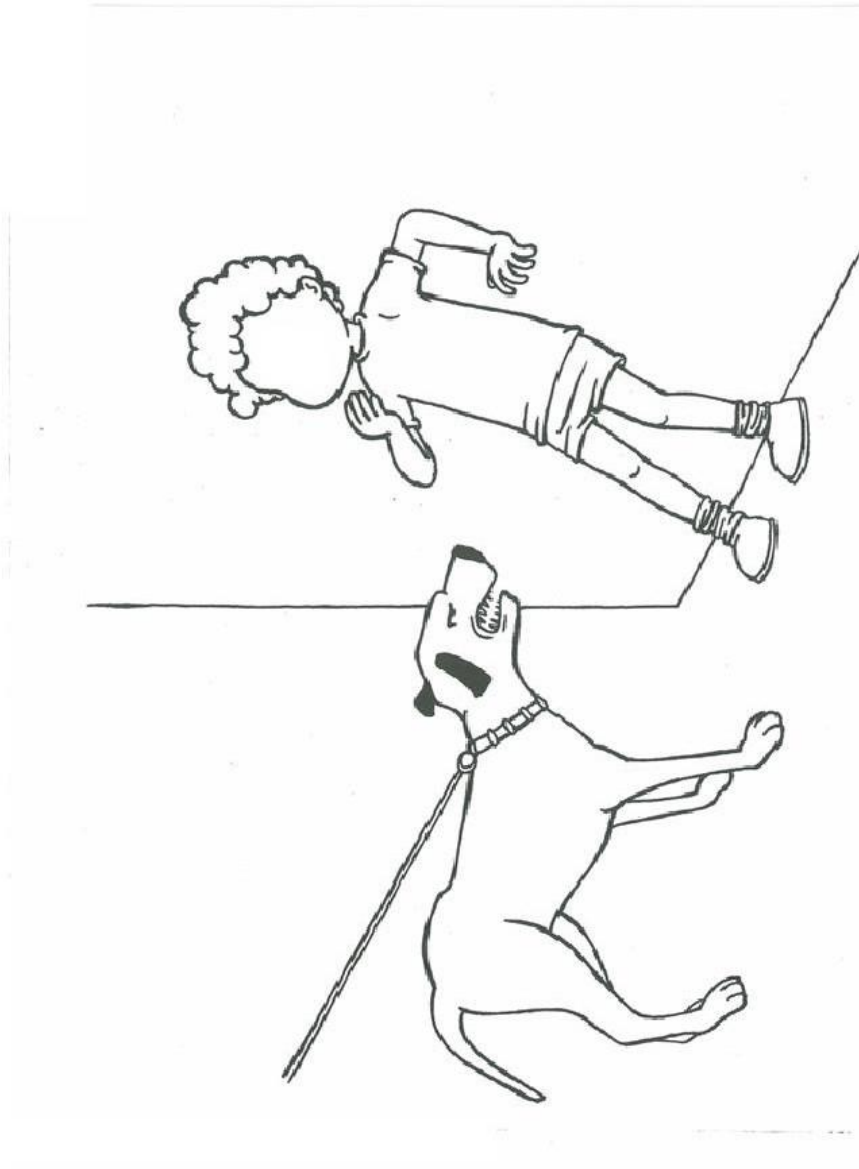
Maddeler	Puanlam a
1) Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte doğum gününü kutluyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?	
2)	
3)	
4) Bu köpek çocuğa doğru saldırgan bir şekilde havlıyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?	
5)	
6)	
7) Bu çocuğun yaptığı resmi arkadaşı bilerek yırtıyor. Sence bu çocuk (resmi yırtılan) ne hissediyordur?	
8)	
9)	
10) Bu çocuk dondurma yemeyi çok seviyor. Ama dondurmasını yere düşürmüş. Sence ne hissediyordur?	
11)	
12)	
Toplam Puan	

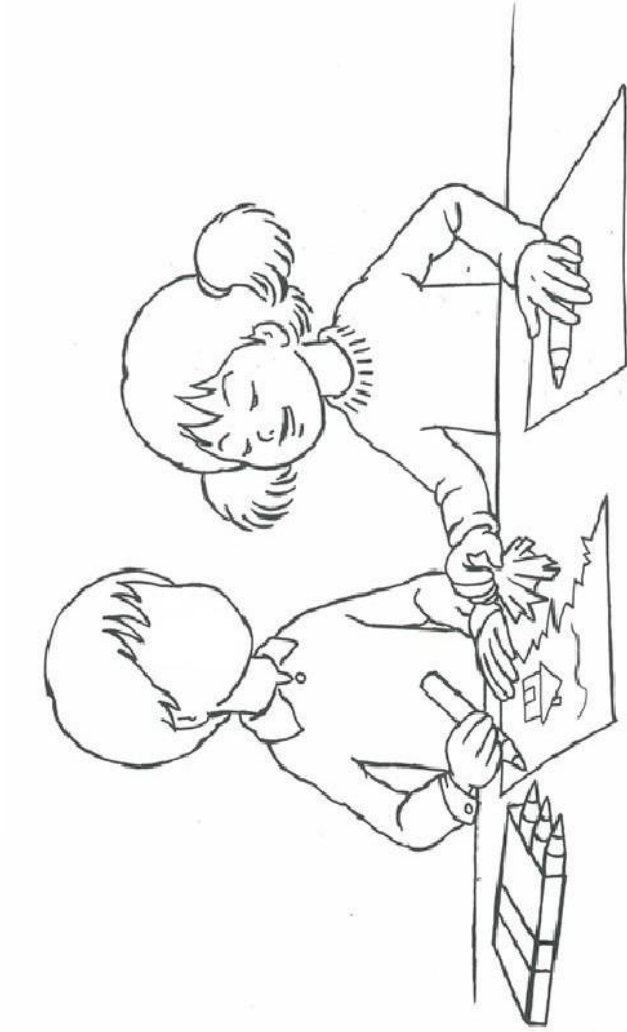
TEST MADDELERİNDEN ÖRNEKLER

9

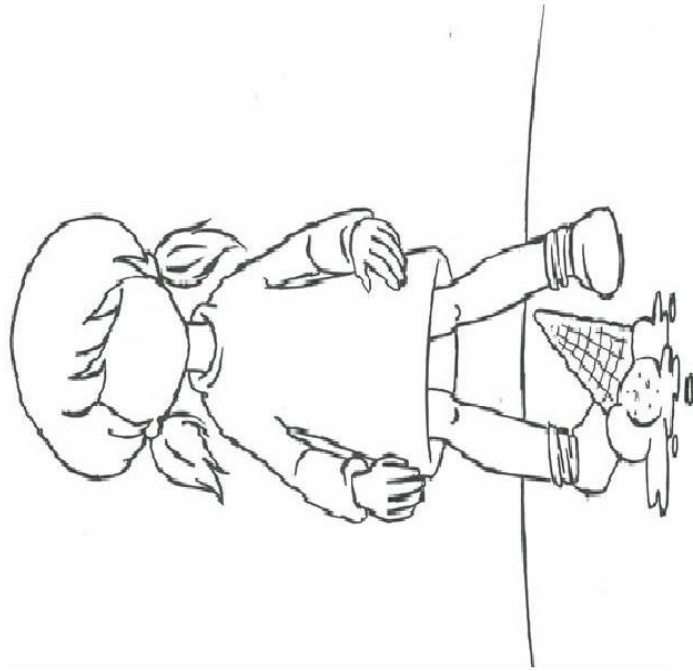


12





18



EK 5. Duygu Düzenleme  leği Kullanım İzni

Duygu Düzenleme  leği (DDO) Kullanım izni Gelen Kutusu x

Esmâ Karadeniz 18 Ağustos ar 16:41 ☆
Sayın Doç. Dr. Ayşe Bilge Selçuk, Ben Pamukkale Üniversitesi Okul  ncesinde Dr. Öğr. Üyesi İ. Baki KARAOğLU'nun danışmanlığında tezsiz yüksek lisans  ğrencisiyi

Bilge Selçuk <bselcuk@ku.edu.tr> 20 Ağustos Cum 10:48 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: GAMZEGUL, ben ▾

Esmâ Hanım merhaba,

Tabii,  leği ve gerekli bilgileri size emaille yollayalım.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum...

Ayşe Bilge Selçuk

...

EK 6. Çocuklar için Empati  leği Kullanım İzni

Gmail Postalarda arayın

Çocuklar için Empati  leği (EM ) kullanım izni Gelen Kutusu x

Esmâ Karadeniz 17:39 (1 saat önce) ☆
Sayın Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Ben Pamukkale Üniversitesi Okul  ncesinde Dr. Öğr. Üyesi İ. Baki KARAOğLU'nun danışmanlığında tezsiz yüksek lisans  ğrencis

Aysel Köksal Akyol 19:07 (3 dakika önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhabalar,

Çocuklar için Empati  leğini dönem projenizde ve diğer akademik çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili bilgilere reseachgate den ulaşabilirsiniz?

İyi alışmalar.

Esmâ Karadeniz <esmasisman91@gmail.com>, 18 Ağu 2021 ar, 17:39 tarihinde şunu yazdı:

...

Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

ÖZGEÇMİŞ