



Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi *

Ceyhun Ersan ¹, Şükran Tok ²

Öz

Okul öncesi dönem çocukları sosyal etkileşimleri sırasında zaman zaman saldırgan davranışlar gösterebilirler. Çocukların bu saldırgan davranışları çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir. Özellikle duygusal gelişimleri kapsamındaki bazı yeterlilikleri bu saldırgan davranışları üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının (3-5 yaş) duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeyleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada Denizli il merkezinde resmi ve bağımsız anaokullarında eğitime devam eden 863 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu, Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Çocukların saldırganlık düzeyleri öğretmenleri tarafından, duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerileri ise anneleri tarafından ilgili ölçme araçları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçme araçları aracılığıyla çocukların saldırganlık düzeyleri fiziksel ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarında; duygu ifade etme becerileri mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş alt boyutlarında ele alınmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ise Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan tüm olumsuz maddelerin ters kodlanmasıyla elde edilen duygu düzenleme toplam puanına ek olarak duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma verileri, çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin cinsiyetleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için t testi ile yaşları bakımından anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Çocukların duygu ifade etme becerileri ve duygu düzenleme becerilerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini yordama gücü hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların sadece fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çocukların

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem çocukları
Saldırganlık
Fiziksel saldırganlık
İlişkisel saldırganlık
Duygu ifade etme
Duygu düzenleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.09.2018
Kabul Tarihi: 06.05.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 11.12.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8150

* Bu makale Ceyhun Ersan'ın Şükran Tok danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim, Türkiye, ceyhunersan@yahoo.com

² İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye, sukran.tok@idu.edu.tr

hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaşları bakımından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre çocukların fiziksel saldırganlıkları öfkeli, üzgün ve korkmuş duygu ifade etme düzeyleri; duygu düzenleme alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk düzeyleri ve duygu düzenleme toplam düzeyleri tarafından anlamlı şekilde yordanmaktadır. Ayrıca çocukların ilişkisel saldırganlıklarının öfkeli ve üzgün duygu ifade etme düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk düzeyleri tarafından anlamlı şekilde yordandığı görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazında ilişkili çalışmalar kapsamında tartışılmış ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde hem uygulayıcılara hem de gelecek araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Giriş

Erken yaşlardaki çocuklar doğumlarından itibaren kalıtsal olarak getirdikleri gizil güçlerini, yetişkinlerden aldıkları destekle ve çevresel şartların olabildiğince uygun hale getirilmesiyle ortaya çıkarabilirler. Bu anlamda okul öncesi dönem çocuklarının tüm gelişim alanlarında sağlıklı, dengeli ve uyum içinde olmaları sorumluluklarının bilincinde olan tüm yetişkinler ve sistemler (örn. aile, toplum, devlet vb.) için bir ödev niteliğindedir. Gelişim ve değişimin çok hızlı olduğu erken yıllarda, diğer bir ifadeyle okul öncesi dönemde, (Baykoç Dönmez, 2014) çocukların dış dünyayla kuracakları çeşitli etkileşimler, onların yeni deneyimler kazanmalarına ve yaşama uyum sağlamalarına çok değerli katkılar sunmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevreleriyle (anne-baba, diğer yetişkinler, kardeşler, akranlar ve hatta nesnelere) kuracakları çeşitli etkileşimlerde istenmeyen bazı davranışların da meydana gelmesi olasıdır. Özellikle okul öncesi dönemde anne-babalar ve hatta öğretmenler için en çok kaygı veren, en ciddi ve en yıkıcı davranış saldırganlıktır (Coplan, Bullock, Archbell ve Bosacki, 2015; Craig, Henderson ve Murphy, 2000; Gander ve Gardiner, 2015; Trawick Smith, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırgan davranışların genetik-biyolojik nedenlerle ortaya çıkabildiği gibi sosyal-çevresel nedenler dolayısıyla da meydana geldiği düşünülmektedir (Bandura, Ross ve Ross, 1961; Lacourse vd., 2014; Mendes, Mari, Singer, Barros ve Mello, 2009). İster genetik-biyolojik ister sosyal-çevresel ya da her iki etkenin bir bileşimi nedeniyle gerçekleştirilsin, anne-babalar ve öğretmenlerin çocuklarda ortaya çıkan saldırganlıkla ilgili kaygıları sebepsiz değildir. Yüksek düzeyde saldırganlık gösterdiği için kliniklere yönlendirilen okul öncesi dönem çocuklarının sayısı giderek artmaktadır. Ayrıca ölüm ve ciddi yaralanmalarla sonuçlanan ve küçük çocuklar tarafından gerçekleştirilen saldırganlık ve şiddet içerikli eylemlerin çok hızlı bir şekilde artış sağlaması ve bundan daha da kötüsü, bu tür küçük yaş çocuklarının sergilediği saldırgan eylemlerin toplum tarafından artık kanıksanmaya başlanması ve sıradanlaşması ciddi olarak endişelenilmesi gereken bir durumdur (Landy ve Menna, 2001; Yaşar ve Paksoy, 2011).

Saldırganlığı açıklamaya yönelik olarak birçok kuram bulunmaktadır. Kuramlardan bazıları bir kavram olarak saldırganlığı da açıklayan kuramlar olabileceği gibi (örn. psikanalitik kuram), başlı başına saldırganlığı açıklamak için (örn. engellenme-saldırganlık kuramı) ortaya çıkmış da olabilmektedir. Kuramlar incelendiğinde saldırganlığın kökenlerine ilişkin olarak dört farklı yaklaşım olduğu söylenebilir. Bunlar sırasıyla saldırganlığı a) biyolojik yapı ve içgüdülerle b) öğrenme yaşantıları ve motivasyonla c) bilişsel gelişim ve sosyal-bilişsel süreçlerle ve d) genel (saldırganlığı açıklayan kuramları bütünlükten) bağlamda ele alan kuramlardır.

Biyolojik ve içgüdüsel kuramların temel aldığı görüş saldırganlığın doğuştan getirilen bir davranış olarak değerlendirilmesidir. Saldırganlık içgüdüdür ve genetik olarak önceden kodlanmış tepkiler örüntüsüdür. Freud ve Lorenz saldırganlığı açıklamakta içgüdüyü temele almaktadır (Hogg ve

Vaughan, 2007). Ancak saldırganlığın sadece içgüdü ve biyolojik temelli olarak açıklanması eleştirilmiştir. Pek çok sosyal psikolog öğrenmenin saldırganlığın gerek türü ve gerekse miktarı üzerine önemli derecede etkisi olduğu görüşündedir. Bu bağlamda ele alındığında saldırganlık öğrenilebilir. Sosyal öğrenme kuramı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmalarla saldırganlığın öğrenilen bir olgu olduğunu ortaya koyan önemli açıklamalara sahiptir (Cüceloğlu, 2011). Saldırganlığı motivasyon temelinde ele alan bir yaklaşım engellenme-saldırganlık kuramında görülmektedir (Brewer ve Crano, 1994, s. 309). Bu kurama göre bir kişi, amaca ulaşmasının engellendiğinde saldırgan bir şekilde tepki verme olasılığı artmaktadır (Dollard, Dood, Miller, Mowrer ve Sears, 1939, aktaran Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Saldırganlığın bilişsel gelişim ve sosyal bilişsel süreçler bağlamında açıklanmaya çalışıldığı da görülmektedir. Sosyal bilgi işleme kuramı bazı risk faktörleri ile saldırganlığın gelişimi arasındaki bağlantıyı açıklayan bir takım bilişsel-duygusal mekanizmaları tanımlamaktadır. Bu kurama göre, kişiler tarafından belirli bir olayın yorumlanma biçimi, kişilerin o duruma nasıl tepki vereceklerini etkiler. Gelişimsel psikopatoloji alanında, sosyal bilgi işleme modeli, belirli faktörlerin hangi durumlarda saldırganlığa neden olduğu sorusuna cevap bulmak için temel teorik çerçeve sunmuştur (Landsford vd., 2006). DeWall, Anderson ve Bushman'a (2011) göre saldırganlığın kökenlerini açıklamaya çalışan her kuram, insanların saldırgan davranışlarının belirli nedenlerini anlama konusunda önemli bilgiler verir. Yine de bu kuramlar, insan saldırganlığını ve şiddetini anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sağlamamaktadır. Buradan hareketle, saldırganlığın kökenine ilişkin olarak açıklamalarda bulunan kuramların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması insan saldırganlığını açıklamada önemli bir avantaj sağlayabilir. Bu bağlamda Craig Anderson ve Johnie Allen, diğer saldırganlık kuramlarını içine alan geniş bir saldırganlık modeli yaratma girişiminde bulunmuştur. Bu yeni model genel saldırganlık modeli olarak adlandırılmıştır. Modelde, bazı kişisel ve durumsal/ortamsal girdiler (situation inputs) saldırganlığın ortaya çıkması için risk faktörleridir (Anderson ve Bushman, 2002).

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları ile ilişkili çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarının mizaçlarıyla (Altan, 2006; Arı ve Yaban, 2016; González Peña, Egido, Carrasco ve Tello, 2013; Ortiz ve Gándara, 2006; Valles, 2012; Yoleri, 2014), ebeveynlerine bağlanma stilleriyle (Harper, 2011; Lyons Ruth, 1996; Ooi, Ang, Fung, Wong ve Cai, 2006; Reebye, 2005; Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz, 2015), yaşlarıyla (Alink vd., 2006; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Ostrov, Woods, Jansen, Casas ve Crick, 2004; Motamedi, 2017; Reebye, 2005; Tremblay, 2012), cinsiyetleriyle (Alink vd., 2006; Baillargeon vd., 2007; Crick vd., 1998; Endendijk vd., 2017; Ostrov vd., 2004; Sanson, Prior, Smart ve Oberklaid, 1993; Uysal ve Dinçer, 2013), ebeveynlerinin tutumlarıyla (Chang, Schwartz, Dodge ve McBride Chang, 2002; Chernoff, Flanagan, McPhee ve Park, 2007; Hawkins vd., 1998; Romanchych, 2014; Valles, 2012) ve kişileri ya da medyayı model alışlarıyla (Akçay ve Özcebe, 2012; Bandura vd., 1961; Beresin, 2017; Tremblay, 2012; Wilson, 2008; Yıldırım, 2008) ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar göze çarpmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarının, yaşlarının, cinsiyetlerinin, ebeveynlerine bağlanma stillerinin, ebeveynlerinin tutumlarının ve çevrelerindeki bireyleri ve medya yoluyla maruz kaldıkları figürleri model alma durumlarının saldırgan davranışlarıyla olan ilişkisi, bu çocukların sosyal gelişimlerini ele almayı zorunlu kılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerinde ve sosyal etkileşimleri sırasında sergiledikleri çeşitli davranışların şekillenmesinde duygular ve duygusal gelişim çok önemli bir yere sahiptir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003; Nauert, 2011; Steffgen ve Gollwitzer, 2008).

Duygular, insanlığın yaşamda kalmasında ve yaşamı sürdürme mücadelesinde çok kritik rollere sahiptir. Bebekler dedahil olmak üzere tüm insanlar duyguları vardır. Duygular, bireyler için kimin ve neyin önemli olduğunu anlamayı; diğerleriyle olan ilişkileri idare etmeyi ya da önlemler almayı kolaylaştırır (Berk, 2013; Southam Gerow, 2014). Bireylerin ve özelinde okul öncesi dönem çocuklarının çevreleriyle olan sosyal etkileşimleri duygularından bağımsız değildir. Sosyal etkileşim ve duygular arasındaki bu yakın ve sınırları birbirine geçmiş ilişki gelişim psikolojisi bağlamında da vurgulanmaktadır. Sosyal gelişim ve duygusal gelişim genellikle ayrı başlıklar olarak değil sosyal-duygusal gelişim (Benson ve Haith, 2009; Berk, 2013; Bredekamp, 2015; Cooper, Masi ve Vick, 2009; Güngör, 2009; Trawick Smith, 2014) çatısı altında incelenmektedir.

Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi ve böylelikle hem kendisi hem de içinde bulunduğu çevreyle uyum içinde olabilmesi ile yakından ilişkilidir. Sosyal-duygusal gelişimin iç içe geçmiş dinamik doğası duyguların sosyal bağlamda ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun içinde bulunduğu çevreyle etkileşimine ve uyum sağlamasına ek olarak çocuğun yaşamında deneyimlediği duyguların da bütününe oluşturmaktadır. Çocuklar tarafından deneyimlenen çeşitli duyguların ifade edilmesi bu çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerinin ve uyumlarının temel taşlarından birini oluşturur. Yaşamın ilk birkaç yılı boyunca çocuklar istek ve ihtiyaçlarını başkalarına iletmeyi ve başkalarının isteklerine cevap vermeyi sağlayan duygu ifade etme biçimlerini öğrenirler. Çevreye göre ayarlanan bu duygu ifade etme süreci sosyal ilişkilerin gelişmesinde çok değerli bir role sahiptir. Sosyal etkileşimler sırasında ortaya çıkan duyguların ifade edilmesi ve bu duyguların düzenlenmesi ilk bakımverenler (anne-bakıcı vb.) dahil olmak üzere diğer kişilerle olan ilişkiler üzerinde önemli ve belirleyici etkilere sahiptir (Chaplin ve Aldao, 2013; Dalkılıç, 2014; Denham, 2007; Ekman, 1999; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Halberstadt ve Lozada, 2011; Saarni, 2001; Shuman, 2013; Sroufe, 2002).

Duyguların ifade edilmesi, kişinin mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık, tiksinti vb. iç duygu durumlarını diğerlerine anlatmak için yüz, ses ve diğer beden devinimlerini işe koşmasıdır (Chaplin, 2015). Özellikle mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık ve tiksinti duyguları temel duygular olarak kabul edilmektedir (Berk, 2013; Ekman, 1999; Ekman ve Friesen, 1986). Çocuk gelişimine yönelik araştırmalarda ise araştırmacıların çoğunlukla mutluluk, öfke, üzüntü ve korku olmak üzere dört temel duyguya yöneldikleri belirtilmektedir (Arnault, Sakamoto ve Moriwaki, 2005; Berk, 2013; Malatesta, Culver, Tesman ve Shepard, 1989). Yakın zamanda gerçekleştirilen bir çalışmada (Jack, Garrod ve Schyns, 2014) insanlarda mutluluk, öfke, üzüntü ve korku duygularının temel duygular olduğu; şaşkınlık duygusunun korku duygusuyla ve tiksinti duygusunun öfke duygusuyla iç içe olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Duyguların ifade edilmesi, davranışsal niyetler için ipuçları taşıdığından kişilerarası ilişkilerin gelişiminde ve bu ilişkilerin düzenlenmesinde çok önemli fonksiyonlara sahiptir (Ekman, 1999; Meneses ve Diaz, 2017). Duygularını içinde bulunulan sosyal bağlama uygun bir şekilde ifade edemeyen çocukların ise saldırganlık başta olmak üzere çeşitli uyumsuz davranışlar için risk altında olduğu belirtilmektedir (Eisenberg vd., 2003; Greenspan ve Salmon, 1995). Çocukların yoğun olumsuz duygu ifadelerinin daha sonraki karşı gelme ve saldırganlık davranışlarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir (Shaw, 2006). Erken yaşlar itibariyle duyguların ifade edilmesi bu çocuklardaki saldırganlığın artması ya da azalmasında önemli bir belirleyicidir (Ekman, 1999). Ancak okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk, öfke, üzüntü ve korku duygularını ifade etme düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin sınırlı düzeyde incelendiği söylenebilir. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde çalışmaların çoğunlukla öfke ve saldırganlık ilişkisine odaklandığı (Conger, Neppi, Kim ve Scaramella, 2002; Fabes ve Eisenberg, 1992; Tremblay, 2009; Ural vd., 2015), korku ve saldırganlık ilişkisine yönelik olarak sınırlı sayıda çalışma yapıldığı (Gao, Raine, Venables, Dawson ve Mednick, 2010; Kivenson Baron, 2010) alanyazın taramasından anlaşılmaktadır. Üzüntüyü ifade etme ile saldırganlık arasındaki ilişkiye yönelik olarak sadece bir çalışmaya (Hanish vd., 2004) rastlanmıştır. Anılan bu çalışmalarda saldırganlık olgusu fiziksel saldırganlık temelinde incelenmiş, ilişkisel saldırganlık boyutu ele alınmamıştır. Oysa okul öncesi dönem çocuklarında sadece fiziksel saldırganlık görülmez. Yaklaşık 30. aydan itibaren okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık sergilediği ve ilişkisel saldırganlığın üç yaş civarında fiziksel saldırganlıktan belirgin şekilde ayırt edilebilir duruma geldiği alanyazından anlaşılmaktadır (Crick vd., 2006; Ostrov vd., 2004). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya (Ostrov, Murray Close, Godleski ve Hart, 2013) rastlanmıştır. Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukları sosyal etkileşimleri sırasında olumlu ya da olumsuz çeşitli duygularını ifade etmelerinin yanında bu duygusal deneyimlerini yönetebilmeyi de öğrenirler (Berk, 2013). Bu duygusal deneyimleri yönetebilme becerisi duygu düzenleme olarak tanımlanır. Duygu düzenleme, duygusal bir uyarıcı ile karşı karşıya kalan bireyin, içinde bulunduğu ortam ile uyumlu bir şekilde kendi duygusal durumunu düzenleyebilme becerisidir. Uyarlanabilir ya da olumlu duygusal düzenleme kavramı, o anki öfkenin kontrol edilebilmesi, duyguların doğru bir şekilde ifade edilebilmesi, heyecanın kontrol altına alınabilmesi ve başka bireylerle sosyal etkileşime girilebilmesi gibi beceriler yardımı ile açıklanabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisinin gelişimi çok önemli işlevlere sahiptir (August vd., 2017). Çocuklarda duygu düzenleme becerisinin gelişiminin, bu çocukların duygularını uygun bir şekilde yönetebilmelerini sağladığı için önemli olduğu ve ayrıca çocuklarda gözlenen saldırganlığın azalmasında ve önlenmesinde kritik bir rol oynadığı için dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Landy ve Menna, 2001). Duygu düzenleme becerilerini tam olarak geliştiremeyen çocuklar, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurmada güçlük çekerler (Stack, Serbin, Enns, Ruttle ve Barrieau, 2010). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, bu çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerini azaltmada çok önemli bir rol oynadığını ortaya koyan pek çok çalışma (Arı ve Yaban, 2016; Blandon, Calkins, Grimm, Keane ve O'Brien, 2010; Calkins, Smith, Gill ve Johnson, 1998; Chang vd., 2002; Cicchetti, Ackerman ve Izard, 1995; Hanish vd., 2004; Helmsen, Koglin ve Peterman, 2012; Ramsden ve Hubbard, 2002; Romanchych, 2014; Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Ural vd., 2015) bulunmaktadır. Bununla birlikte duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin çocukların ilişkisel saldırganlıkları ile ilişkisi sınırlı sayıda çalışmada (Arı ve Yaban, 2016; Ostrov vd., 2013; Jun Ah, Yoonjoo ve Jihyun, 2014; Mihic, Novak, Basic ve Nix, 2016) ele alınmıştır. Oysa yapılan çeşitli araştırmalarda (Ostrov, Ries, Stauffacher, Godleski ve Mullins, 2008; Murray Close ve Ostrov, 2009) çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık ile fiziksel saldırganlık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi dönemde gözlenen ilişkisel saldırganlığın en az fiziksel saldırganlık kadar zararlı sonuçlar doğurduğu bildirilmektedir (Brendgen, 2012; Smith, Rose ve Schwartz Mette, 2009; Young, Nelson, Hottle, Warburton ve Young, 2010).

Duygu düzenleme becerisi konusunda yaşanan yetersizlikler ve güçlükler (dysregulation), özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda, bir takım davranış problemlerine ve beraberinde saldırganlık görülmesine sebep olabilir. Duygu düzenleme becerileri düşük ya da sorunlu olan bireylerde yüksek saldırganlık tepkileri, dürtüsel şiddet davranışları, taşkınlıklar ve patlamalar görüldüğü belirtilmiştir (Davidson, Putman ve Larson, 2000; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig ve Pinuelas, 1994; Eisenberg ve Fabes, 1992; Romanchych, 2014). Benzer şekilde duygu düzenleme konusunda yaşanan güçlüklerin stres, depresyon, anksiyete bozukluğu, öfke ve saldırganlık ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Eisenberg ve Fabes, 1992). Helmsen ve diğerleri (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlüklerinin bu çocukların fiziksel saldırganlıklarının % 38'ini açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte duygu düzenleme güçlüğü'nün mutluluk, üzüntü ve korku duygu ifade etme becerileri ile ilişkisel saldırganlık açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmayla, okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini yordamadaki rolü incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaşlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerileri fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanır. İlişkisel tarama modelinde sadece değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinin yanında; değişkenlerden birinin bağımlı, diğer değişken(ler)in bağımsız değişken olarak incelenmesi de mümkündür. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, hangi değişkenin kimi ne düzeyde etkilediği belirsizdir. Yordama amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda ise bağımlı değişkendeki değişimin (varyansın) ne kadarının ilgili değişkenler tarafından açıklandığı kolayca görülebilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Karakaya, 2012). İlişkisel tarama modelinin işe vurulduğu bu çalışmada, araştırmanın bağımsız değişkenleri duygu ifade etme ve duygu düzenleme iken; araştırmanın bağımlı değişkeni saldırganlık olarak belirlenmiştir.

Çalışma Evreni ve Katılımcılar

Çalışma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi anaokullarında eğitim alan 3-5 yaş arası 5228 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. Bu açıdan araştırmanın örnekleme, çalışma evreninden, yansızlık kuralına göre oransız küme örnekleme yöntemi (Karasar, 2014) ile seçilen 15 resmi anaokulunda eğitim alan 427 (% 49.5) kız ve 436 (% 50.5) erkek olmak üzere toplam 863 çocuktan oluşturulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Alınan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	436	50.5
	Erkek	427	49.5
Yaş	3 yaş	84	10
	4 yaş	302	35
	5 yaş	477	55
Anne Eğt. Düzeyi	İlkokul	100	11.5
	Ortaokul	115	13
	Lise	262	31
	Üniversite	364	42
	Lisansüstü	22	2.5
Anne Meslek	Ev hanımı	431	50
	İşçi	125	14.5
	Memur	179	21
	Esnaf	17	2
	Serbest meslek	25	3
	Diğer	86	10
Baba Eğt. Düzeyi	İlkokul	98	11.4
	Ortaokul	97	11.2
	Lise	256	29.7
	Üniversite	354	41
	Lisansüstü	42	4.9
	Belirtilmemiş	16	1.9
Baba Meslek	Çiftçi	5	0.6
	İşçi	213	24.7
	Memur	207	24
	Esnaf	142	16.5
	Serbest meslek	129	14.9
	Diğer	151	17.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi yaşları bakımından üç yaş çocukları, katılımcıların % 10’unu (n=84), dört yaş çocukları % 35’ini (n= 302) ve beş yaş çocukları % 55’ini (n= 477) oluşturmaktadır. Çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre % 11.5’inin (n=100) ilkökul mezunu, % 13’ünün (n=115) ortaokul mezunu, % 31’inin (n=262) lise mezunu, % 42’sinin (n=364) üniversite mezunu ve % 2.5’inin (n=22) lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir. Mesleklerine göre annelerin % 50’si (n=431) ev hanımı, % 14.5’i (n=125) işçi, % 21’i (n=179) memur, % 2’si (n=17) esnaf, % 3’ü (n=25) serbest meslek ve % 10’u (n=86) diğer mesleklere sahiptir. Çocukların babalarının eğitim düzeylerine göre % 11.4’ünün (n=98) ilkökul mezunu, % 11.2’sinin (n=97) ortaokul mezunu, % 29.7’sinin (n=256) lise mezunu, % 41’inin (n=354) üniversite mezunu ve % 4.9’unun (n=42) lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir. Örneklemeye alınan çocukların babalarının %1.9’unun eğitim düzeyi belirtilmemiştir. Mesleklerine göre babaların % .6’sı (n=5) çiftçi, % 24.7’si (n=213) işçi, % 24’ü (n=207) memur, % 16.5’i (n=142) esnaf, % 14.9’u (n=129) serbest meslek ve % 17.5’i (n=151) diğer mesleklere sahiptir. Çocukların ailelerinin aylık gelir durumları belirlenmek istenmiş ancak bu yönde bir veri toplama izni ilgili milli eğitim müdürlüğünce uygun bulunmadığından gerçekleştirilememiştir. Bu noktada şu bilginin verilmesi de anlamlı görülmektedir. Resmi bağımsız anaokullarında eğitim alan her bir çocuk için aylık bir ödeme yapılması gerekmektedir. Bu aylık ücret il okul öncesi eğitim komisyonları tarafından taban ve tavan fiyatların belirlenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Bir anaokulu, çocukların ailelerinden belirlenen taban fiyatın altında ya da üstünde aidat isteyememektedir. Araştırmacılar örneklemeye alınan okulları belirlemede bu aidat durumunu dikkate almışlardır. Bu bağlamda seçilen 15 okuldan dördü taban fiyat üzerinden aidat alan okullardan; beşi taban ve tavan fiyat ortalaması üzerinden aidat alan okullardan ve altısı tavan fiyat üzerinden aidat alan okullardan seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, ve “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” yoluyla elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği örneklemeye alınan çocukların anneleri tarafından değerlendirilmiştir. Örneklemeye alınan çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini belirlemek için Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu okul öncesi dönem çocukları ile bu çocukların anne ve babalarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu’nda çocuklara yönelik olarak cinsiyetleri, yaşları, sahip oldukları kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyetleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca annelerin ve babaların yaşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleklerine yönelik çeşitli soruları içermektedir.

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği (Child Emotion Expressiveness Questionnaire), 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının olumlu (mutlu) ve olumsuz (üzgün, öfkeli ve korkmuş) duygularını ifade etme düzeylerini değerlendirmek için Scott Mirabile (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği çocukların mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularını ifade etmelerini sıklık, süre, yoğunluk ve hız bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen sıklık, süre, yoğunluk ve hız puanları her bir duygu için toplanarak çocukların olumlu ya da olumsuz duygu ifade etme beceri düzeylerini ortaya koyar. Bu anlamda mutlu duygu ifade etme “olumlu duygu ifade etme” beceri puanını ortaya koyarken; üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanları “olumsuz duygu ifade etmeyi” ortaya koymaktadır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği olumlu duygu ifade etme (mutlu duygu ifade etme alt boyutu) ve olumsuz duygu ifade etme (üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme alt boyutları) toplam puanlarıyla kullanılabilirliği gibi her bir alt boyutun tek tek ele alınacağı şekilde mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanları temelinde de kullanılabilir. Ölçek kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları üzgün duygu ifade etme için .57, öfkeli duygu ifade etme için .85, korkmuş duygu ifade etme için .75 ve mutlu duygu ifade etme için .76 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.54$, $p<.001$) olduğu belirtilmektedir (Mirabile, 2014).

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacı Scott P. Mirabile'den ölçeğin Türkçeye uyarlamasının yapılabilmesi için izin alınmıştır. Ardından ilgili ölçek okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip üç, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir ve rehberlik ve psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alınarak İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacılar beş ayrı çeviriyi dikkatle incelemiş ve tek bir form haline getirmişlerdir. Ardından elde edilen Türkçe form İngilizce'ye geri çevrilme amacıyla iki farklı uzmana gönderilmiştir. Geri çevirisi yapılan İngilizce form ile orijinal İngilizce form, İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre ölçme aracına ait maddelerde anlamı değiştiren, bozan, yanlış anlamalara neden olabilecek bir ifadenin olmadığı belirlenmiştir. Dil geçerliliği aşamasından sonra kapsam geçerliği için beşi okul öncesi eğitim alanında, ikisi psikolojik danışma ve rehberlik alanında öğretim üyesi olarak çalışan yedi kişilik bir uzman grubu belirlenmiş ve uzman grubunun geri bildirimlerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görünüş geçerliliği için beş okul öncesi öğretmeni ile bir araya gelinerek onların görüş, katkı ve eleştirileri çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle öğretmenlerin üçü Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin 7'li likert tip olmasının annelerin derecelendirme yaparken sorun yaşamalarına neden olabileceğini belirtmiş ve 5'li likert olarak daha işlevsel olabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip iki öğretim üyesinin de görüşü alınarak ölçek 5'li likert tip olarak revize edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görünüş geçerliği okul öncesi dönemde çocuğu olan beş anne ile tekrarlanmıştır. Annelerle yapılan uygulama sonunda ölçeğin nasıl değerlendirileceğine yönelik kapsamlı bir yönerge formunun hazırlanmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerden alınan verilerle gerçekleştirilmesinden hareketle ölçeğin adı Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu olarak revize edilmiştir. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun geçerlik güvenilirlik çalışmaları 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde yer alan dört farklı anaokuluna devam eden 36-72 aylık 298 çocuğun annelerinden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca test-tekrar test uygulaması için 110 kişilik bir grup belirlenmiş ve aynı annelere iki hafta arayla uygulanmıştır. Toplamda 103 anneden tekrar formu alınarak tekrar test analizleri 103 ölçek üzerinden tamamlanmıştır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için Amos 20.0 adlı programdan yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde mutlu alt boyutuna ait birinci maddenin standardize edilmiş faktör yükünün .06 olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili madde analiz işleminden çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Çünkü doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin en az .30 ve üzeri bir faktör yüküne sahip olması beklenmektedir (Seçer, 2015, s. 187). Yenilenen analiz sonunda ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin .45 ile .90 arasında değer aldığı anlaşılmış ve uyum indekslerinin incelenmesine geçilmiştir. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.72, p<.001, RMSEA=.063, RMR=.030, GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.95$ olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen χ^2/sd , oranının beşten küçük olması, RMSEA değerinin .08'den düşük, GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). Sonuç olarak Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun mutlu duygu ifade etme, üzgün duygu ifade etme, öfkeli duygu ifade etme ve korkmuş duygu ifade etme olmak üzere dört alt boyutta yapı geçerliği sağlanmıştır.

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun güvenilirliği madde toplam puan korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği yoluyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre mutlu duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .70, test-tekrar test korelasyon katsayısı .77; üzgün duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .75, test-tekrar test korelasyon katsayısı .74; öfkeli duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83, test-tekrar test korelasyon katsayısı .79 ve korkmuş duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83, test-tekrar test korelasyon katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre mutlu duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .73; üzgün duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .75; öfkeli duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84, ve korkmuş duygu ifade etme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84'tür.

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist)

Orijinal formu Shields ve Cicchetti (1997), tarafından çocukların duygusal açıdan tepkiselliğini ve içinde bulunulan ortama yönelik olarak duyguların düzenlenerek ifade edilmesini değerlendirmeyi amaçlayan Duygu Düzenleme Ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Duygu Düzenleme Ölçeği dörtlü likert tip (1- Hiçbir zaman, 4- Her zaman) anneler ya da öğretmenler tarafından derecelendirilen bir ölçme aracıdır. Shields ve Cicchetti (1997) Duygu Düzenleme Ölçeği'nin değişkenlik/olumsuzluk (lability/negativity) ve duygu düzenleme (emotion regulation) olmak üzere iki alt boyutlu bir yapı sergilediğini belirtmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu duygu durum esnekliğinde zayıflık, değişken ruh hali ve duyguları düzenleme güçlüğüne (dysregulation) ilişkin maddeler (örn. "öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir") içeren bir yapı sergilemektedir. İkinci alt boyut olan duygu düzenleme, duruma ilişkin olarak uygun duygulanım sergilemeyi, empatiyi ve duygusal benlik bilincini ortaya koyan (örn. "kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar"; "başkaları üzgün ya da halsiz olduğunda onlara ilgi gösterir") öğeleri içermektedir. Orijinal ölçekte iç tutarlık katsayıları değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .96, duygu düzenleme alt boyutu için .86'dır. Değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutları arasında negatif yönde ve anlamlı ($r=-.50$, $p<.001$) ilişki bulunmaktadır. Ayrıca orijinal ölçekte yer alan tüm olumsuz maddeler ters puanlanarak, "toplam bileşik bir duygu düzenleme puanı" elde edilmiştir. Bu yöntemle elde edilen bileşik toplam duygu düzenleme iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Shields ve Cicchetti, 1997, ss. 909-910).

Duygu Düzenleme Ölçeği Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin anne formu için .73 öğretmen formu için .75 olarak hesaplanan iç tutarlığa sahip olduğu bildirilmiştir. Yağmurlu ve Altan, Duygu Düzenleme Ölçeği'ni tekrar kullandıkları bir başka çalışmada (2010) ölçeğin iç tutarlık katsayılarını anne formu için .75 öğretmen formu için .84 olarak hesaplamışlardır. Aynı zamanda anne ve öğretmen formları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki ($r=.68$, $p<.001$) olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Batum ve Yağmurlu'nun (2007) uyarlama çalışmasında çeviri ve geri çeviri dışında başka bir psikometrik işlem yapılmadığı (Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer, 2009) vurgulanmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkiye'de (Arı ve Yaban, 2016; Dağal, 2017; Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer, 2015; Ural vd., 2015) ve yurt dışında (Brannon, 2009; Linkoln, 2014) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ele alan birçok çalışmada güncel olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi, asıl çalışma için toplanan 863 ölçekten 450'si üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan dört maddenin standardize edilmiş faktör katsayılarının .30'un altında olduğu görülmüştür. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda yer alan 17. madde .04 ve 4. madde .09 faktör yük değerine sahiptir. Duygu düzenleme alt boyutunda yer alan 21. maddenin .08 ve 23. maddenin .11'lik faktör yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu dört madde en düşük faktör yüküne sahip olandan (madde 17) başlamak üzere sırayla analizden çıkarılarak işlem yenilenmiştir. Yenilenen analiz sonunda standardize edilmiş faktör yükleri açısından sorunlu madde olmadığı görülmüş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Modelin iyi uyum vermesi için önerilen 7 modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sonunda elde edilen yeni uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.46$, $p<.001$, RMSEA=.056, RMR=.032, GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.91 olarak bulunmuştur.

Duygu Düzenleme Ölçeği'ni geliştiren uzmanlar ölçekte yer alan tüm olumsuz maddelerin ters puanlanarak, "toplam bileşik bir duygu düzenleme puanı" elde edildiğini vurgulamışlardır (Shields ve Cicchetti, 1997, ss. 909-910). Bu araştırmada yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarının

duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesinde kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği'nin anılan işlem uygulanarak yapı geçerliği tekrar test edilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilmiş ve toplam bileşik bir duygu düzenleme puanı elde edilmiştir. Elde edilen bu puan, bu araştırmada, "duygu düzenleme toplam" alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan sekiz maddenin standardize edilmiş faktör katsayılarının .30'un oldukça altında olduğu görülmüştür. Bu sekiz maddenin faktör yükleri sırasıyla 3. madde için .17, 4. madde için .19, 7. madde için .16, 15. madde için .14, 17. madde için .04, 18. madde için .18, 21. madde için .08 ve 23. madde için .10 olarak hesaplanmıştır. Bu sekiz madde en düşük faktör yüküne sahip olandan (madde 17) başlamak üzere sırayla analizden çıkarılarak işlem yenilenmiştir. Yenilenen analiz sonunda standardize edilmiş faktör yükleri açısından sorunlu madde olmadığı görülmüş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Modelin iyi uyum vermesi için önerilen 5 modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sonunda elde edilen yeni uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.65, p<.001$, RMSEA=.059, RMR=.027, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.90 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada yapı geçerliği yapılan Duygu Düzenleme Ölçeği okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre duygu düzenleme Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .74; değişkenlik/olumsuzluk Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .78 ve duygu düzenleme toplam Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .72'dir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun orijinali, 1997 yılında Crick, Casas ve Mosher tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını öğretmen derecelendirmesine yönelik olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Beşli likert tip olarak düzenlenen ölçekte yer alan maddeler "1.Hiç ya da neredeyse hiç doğru değil", 2. "Çok sık değil", 3. "Bazen", 4. "Sıklıkla", 5. "Her zaman ya da neredeyse her zaman doğru" olarak derecelendirilmektedir. Ölçek fiziksel saldırganlık (overt aggression), ilişkisel saldırganlık (relational aggression), olumlu sosyal davranış (prosocial behavior) ve depresif duygular (depressed effect) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu alanyazında yer alan saldırganlığa ilişkin ölçme araçları içerisinde 3-6 yaş aralığındaki çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerini belirlemeye yönelik ilk ölçek olması bakımından önemlidir (Karakuş, 2008, s. 86). Orijinal Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları fiziksel saldırganlık için .94, ilişkisel saldırganlık için .96, olumlu sosyal davranış için .88 ve depresif duygular için .87 olarak hesaplanmıştır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu Karakuş (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu anlamda gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun ölçek toplam Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin olarak bulunan güvenilirlik katsayıları ise fiziksel saldırganlık için .90, ilişkisel saldırganlık için .84, olumlu sosyal davranış için .89 ve depresif duygular için .68 olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test korelasyonlarına da bakılmıştır. Test-tekrar test uygulaması korelasyon katsayıları fiziksel saldırganlık için .97, ilişkisel saldırganlık için .99, olumlu sosyal davranış için .87 ve depresif duygular için .95 olarak hesaplanmıştır (Karakuş, 2008).

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeyleri duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmiştir. Saldırganlık araştırmanın bağımlı değişkenidir. Bu nedenle araştırmada Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun sadece fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin maddeler kullanılmıştır. Seçer (2016) güncel alanyazında, geliştirilmiş ya da uyarlaması yapılmış herhangi bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri üzerinden en az bir yıllık süre geçmişse, o ölçeğin kullanılırken yeniden gözden geçirilmesinin (yapı geçerliğinin tekrarlanması) gerekliliğini vurgulayan uzman görüşleri olduğunu belirtmektedir (ss. 106-107). Bu nedenle 2008 yılında Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen

Formu'nun fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi asıl çalışma için toplanan 863 ölçekten 328'i üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm maddelere ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin .30 ve üzerinde değer aldığı görülmüştür. Modele ilişkin modifikasyon tavsiyeleri incelenmiştir. Modelde üç adet modifikasyon tavsiyesi olduğu anlaşılmış ve modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda uyum indeksleri; $\chi^2/sd=3.97$, $p<.001$, RMSEA=.076, RMR=.020, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.97 olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları da yeniden hesaplanmış ve fiziksel saldırganlık alt boyutu için .94; ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .93 olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veriler 2 Mart 2017 ile 6 Nisan 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde örnekleme alınan 15 anaokulu yöneticisi ile görüşülmüş ve araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan ölçekler öğretmenlere sunulmuş ve Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Duygu İfade Etme-Anne Formu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin anneler tarafından değerlendirileceği; Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun öğretmenler tarafından değerlendirileceği açıklanmıştır. Her ölçeğe araştırmacının iletişim bilgilerinin yazılı olduğu ve annelerin herhangi bir sorusu olduğunda arayabilecekleri bilgisinin annelerle paylaşılması istenmiştir. Ölçeklere annelerin ve öğretmenlerin kendilerinin ya da çocuklarının/öğrencilerinin adlarını yazmamaları önemle vurgulanmıştır. Son olarak annelerin ve öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların gizli tutulacağı ve araştırma dışında, elde edilen sonuçların hiç kimseyle paylaşılmayacağı bildirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinden önce normal dağılım gösterip göstermedikleri basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2007, aktaran Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz ve Zorbaz, 2017) verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir (bkz. Tablo 6). Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı Durbin-Watson katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. Fiziksel saldırganlık bağımlı değişkeni ile diğer bağımsız değişkenlere ilişkin olarak hesaplanan Durbin-Watson katsayısı ($d=1.666$); ilişkisel saldırganlık bağımlı değişkeni ile diğer bağımsız değişkenlere ilişkin olarak hesaplanan Durbin-Watson katsayısı ($d=1.584$) olarak bulunmuştur. Buna göre 1.5-2.5 arasında bir değerde hesaplanan Durbin-Watson katsayısı değişkenler arasında bir otokorelasyon sorunu olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir (Kalaycı, 2008). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı varyans büyütme faktörü dikkate alınarak incelenmiştir. Varyans büyütme faktörünün 10'dan küçük olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bağımsız değişkenlere ilişkin varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1.14 ile 2.07 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler regresyon analizine uygun olmayan çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t testi, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (One Way ANOVA) yararlanılmıştır. Varyans analizinde fark çıkması durumunda farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeylerini yordama gücünü belirlemek için hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizi (hierarchical linear multiple regression analysis) kullanılmıştır. Analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 22.0 paket programı kullanılarak .01 ve .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde önce okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları ardından çalışmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Sd	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Kız	427	7.84	3.47	7.00	.000**
	Erkek	436	9.81	4.71		
İlişkisel Saldırganlık	Kız	427	9.94	4.47	1.05	.782
	Erkek	436	10.26	4.44		

** $p < .01$

Tablo 2’de sunulan t testi sonuçları kız ve erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ($t=7.00$; $p < .01$) ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında ise anlamlı düzeyde bir fark olmadığını göstermektedir ($t=1.05$; $p > .01$). Okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamaları dikkate alındığında erkek çocukların ($\bar{X}=9.81$) kız çocuklara ($\bar{X}=7.84$) oranla daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergilediklerini göstermektedir. Kız ve erkek çocukları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Fiziksel Saldırganlık Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Sd
3	84	9.84	4.43
4	301	9.41	4.68
5	477	8.29	3.85

Tablo 3’te okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarının artmasıyla birlikte fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Fiziksel Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	327.021	2	163.511	9.185	.000**	3-5
Gruplar içi	15291.565	859	17.802			4-5
Toplam	15618.586	861				

** $p < .01$

Tablo 4’te, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının yaş değişkeninde göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F=9.185$; $p < .01$]. Yaş değişkenine ilişkin olarak meydana gelen bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post-Hoc Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre üç yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.84$) beş yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=8.29$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dört yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.41$) beş yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=8.29$) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bunlarla birlikte üç yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan

ortalamları ($\bar{X}=9.84$) dört yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=9.41$) daha yüksek olmasına rağmen puanlar arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre, üç yaşından beş yaşına ve dört yaşından beş yaşına doğru okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri azalmaktadır.

Tablo 5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Saldırganlık Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Sd
3	84	10.01	4.20
4	302	10.57	4.70
5	477	9.69	4.36

Tablo 5'te okul öncesi dönem çocuklarının üç yaşından dört yaşına kadar ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının yükseldiği, dört yaşından beş yaşına ise düşüş gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	186.163	2	93.081	4.720	.009**	4-5
Gruplar içi	16960.379	860	19.721			
Toplam	17146.542	862				

** $p<.01$

Tablo 6'da, okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının yaş değişkeninde göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F=4.720$; $p<.01$]. Scheffe Testi sonuçlarına göre dört yaş çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X}=10.57$) beş yaş çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=9.69$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte üç yaş ile dört yaş çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme (mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş) ve duygu düzenleme becerileri ile (duygu düzenleme, değişkenlik olumsuzluk ve duygu düzenleme toplam) fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme Becerileri ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 FS	1								
2 İS	.67**	1							
3 Mutlu	.03	.01	1						
4 Üzgün	-.09**	-.08*	-.24**	1					
5 Öfkeli	.10**	.07*	-.23**	.62**	1				
6 Korkmuş.	-.08*	-.06	-.18**	.61**	.49**	1			
7 DD	-.05	-.04	.26**	-.08*	-.16**	-.09**	1		
8 D/O	.24**	.18**	-.14**	.20**	.45**	.17**	-.37**	1	
9 DDT	-.17**	-.13**	.23**	-.19**	-.39**	-.18**	.61**	-.68**	1
Ortalama	8.83	10.11	13.16	10.20	9.62	9.73	25.43	22.29	71.06
Ss	4.25	4.46	1.57	2.86	3.17	3.18	3.14	4.87	6.57
Basıklık	1.239	.242	1.756	-.548	-.042	.080	-.167	.868	.574
Çarpıklık.	1.706	1.026	-1.355	.091	.465	.501	-.198	.704	-.471

** $p<.01$; * $p<.05$ FS: Fiziksel Saldırganlık, İS: İlişkisel saldırganlık, DD: Duygu Düzenleme, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DDT: Duygu Düzenleme Toplam

Tablo 7’de okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla, üzüntü ifade etme için -.09, öfke ifade etme için .10, korku ifade etme için -.08, değişkenlik/olumsuzluk için .24 ve duygu düzenleme toplam için -.17 olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri ile öfke ifade etme puanları ve değişkenlik/olumsuzluk puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($p<.01$). Okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme puanları ve değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) puanları yükseldikçe fiziksel saldırganlık puanlarının da yükseldiği görülmektedir. İkinci olarak okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin üzüntü ifade etme puanları, duygu düzenleme toplam puanları ($p<.01$) ve korku duygu ifade etme puanlarıyla ($p<.05$) negatif yönde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme puanları, duygu düzenleme toplam puanları ve korku ifade etme puanları yükseldikçe fiziksel saldırganlık puanları azalmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri ile mutluluk ifade etme puanları ve duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye ($p>.05$) rastlanmamıştır.

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının diğer bağımsız değişkenlerle olan ilişkisi de görülmektedir. Elde edilen Pearson korelasyon katsayılarına göre okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları sırasıyla üzüntü ifade etme puanları için -.08, öfke ifade etme puanları için .07, değişkenlik/olumsuzluk puanları için .18 ve duygu düzenleme toplam puanları için -.13 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları ile öfke ifade etme puanları ($p<.05$) ve değişkenlik/olumsuzluk puanları ($p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme puanları ve değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) puanları yükseldikçe ilişkisel saldırganlık puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları ile üzüntü ifade etme puanları -.08 ($p<.05$) ve duygu düzenleme toplam puanları ($p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme puanları ve duygu düzenleme toplam puanları yükseldikçe ilişkisel saldırganlık puanları azalmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları ile mutluluk ifade etme puanları, korku ifade etme puanları ve duygu düzenleme puanları arasında anlamlı bir ilişkiye ($p>.05$) rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) ve duygu düzenleme becerilerinin (duygu düzenleme, değişkenlik olumsuzluk ve duygu düzenleme toplam) fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Fiziksel Saldırganlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		B	Sh	β	t	p	R	R ²
1	Sabit	8.35	1.47		5.65	.00**	.24	.06
	Mutlu	.08	.09	.03	.89	.37		
	Üzgün	-.30	.07	-.20	-4.32	.00**		
	Öfkeli	.38	.06	.28	6.62	.00**		
	Korkmuş	-.12	.06	-.09	-2.12	.03*		
2	Sabit	10.74	6.35		1.69	.09	.32	.11
	Mutlu	.10	.09	.03	1.07	.28		
	Üzgün	-.25	.07	-.17	-3.63	.00**		
	Öfkeli	.21	.06	.16	3.43	.00**		
	Korkmuş	-.10	.05	-.08	-1.90	.06		
	DD	-.17	.09	-.13	-1.80	.07		
	D/O	.40	.09	.46	4.46	.00**		
	DDT	-.21	.08	-.33	-2.42	.02*		

** $p<.01$, DD: Duygu Düzenleme, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DDT: Duygu Düzenleme Toplam

Tablo 8'e göre modelin ilk adımında duygu ifade etme alt boyutlarının modele katkısının ($R^2=.06$) anlamlı olduğu ve toplam varyansın % 6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Duygu ifade etme alt boyutlarından üzüntü ifade etme ($p<.01$), öfke ifade etme ($p<.01$) ve korku ifade etme ($p<.05$) çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın anlamlı yordayıcılarıdır. Mutluluk ifade etme alt boyutu çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın anlamlı ($p>.05$) bir yordayıcısı değildir. Öfke ifade etme alt boyutu, çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın pozitif yönde yordayıcısı iken; üzüntü ifade etme ve korku ifade etme alt boyutları fiziksel saldırganlığın negatif yordayıcıları olarak bulunmuştur.

İkinci adımda modele duygu düzenleme alt boyutları ve duygu düzenleme toplam puanları eklenmiş ve modele ($R^2=.11$) anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri alt boyutları ile ve duygu düzenleme toplam puanlarının toplam varyansa katkısı % 5 olarak hesaplanmıştır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarının ve duygu düzenleme toplam puanlarının modele eklenmesiyle, duygu ifade etme alt boyutlarından korku ifade etme alt boyutunun çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığa ilişkin yordama gücündeki anlamlılık kaybolmuştur ($p>.05$).

Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın pozitif yönde ve anlamlı ($p<.01$) yordayıcısı iken; duygu düzenleme toplam puanlarının çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın negatif yönde ve anlamlı ($p<.05$) yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından duygu düzenlemenin çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın anlamlı ($p>.05$) bir yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) ve duygu düzenleme becerilerinin (duygu düzenleme, değişkenlik olumsuzluk ve duygu düzenleme toplam) ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İlişkisel Saldırganlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		B	Sh	β	t	p	R	R ²
1	Sabit	10.62	1.56		6.80	.00**	.20	.04
	Mutlu	.09	.09	.06	.16	.86		
	Üzgün	-.28	.07	-.18	-3.85	.00**		
	Öfkeli	.32	.06	.22	5.20	.00**		
	Korkmuş	-.08	.06	-.06	-1.46	.14		
2	Sabit	2.47	6.80		.36	.71	.25	.06
	Mutlu	.03	.10	.01	.30	.76		
	Üzgün	-.25	.07	-.16	-3.34	.00**		
	Öfkeli	.19	.06	.13	2.85	.00**		
	Korkmuş	-.07	.06	-.05	-1.29	.19		
	DD	-.11	.08	-.08	-1.08	.27		
	D/O	.29	.09	.31	2.97	.00**		
DDT	-.14	.09	-.20	-1.49	.13			

** $p<.01$, DD: Duygu Düzenleme, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DDT: Duygu Düzenleme Toplam

Tablo 9 incelendiğinde belirlenen modelin ilk adımında duygu ifade etme alt boyutlarının modele katkısının ($R^2=.04$) anlamlı olduğu ve toplam varyansın % 4'ünü açıkladığı görülmektedir. Duygu ifade etme alt boyutlarından üzüntü ifade etme ($p<.01$) ve öfke ifade etme ($p<.01$) çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı yordayıcılarıdır. Mutluluk ifade etme ve korku ifade etme alt boyutları çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı ($p>.05$) bir yordayıcısı değildir. Öfke ifade etme alt boyutu, çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın pozitif yönde yordayıcısı iken; üzüntü ifade etme alt boyutu ilişkisel saldırganlığın negatif yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Sonraki adımda modele duygu düzenleme alt boyutları ve duygu düzenleme toplam puanları eklenmiş ve modele ($R^2=.06$) anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarının ve duygu düzenleme toplam puanlarının toplam varyansa katkısı % 2 olarak hesaplanmıştır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) alt boyutunun çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın pozitif yönde ve anlamlı ($p<.01$) yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından duygu düzenlemenin çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı ($p>.05$) bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde duygu düzenleme toplam puanlarının çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı ($p>.05$) bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmada elde edilen erkek çocukların kızlara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık sergilemelerine ilişkin sonuç alanyazında bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Alink vd., 2006; Björkqvist, 2017; Campbell, Shirley ve Caygill, 2002; Crick vd., 2006; Erdinç, 2009; Gültekin Akduman, 2012; Juliano, Werner ve Cassidy, 2006; Kadan, 2010; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Ostrov, Crick ve Stauffacher, 2006; Ostrov ve Keating, 2004; Ostrov vd., 2004; Özdemir ve Tepeli, 2015; Taner Derman, 2009; Uysal ve Dinçer, 2013; Yıldırım, 2008). Okul öncesi dönem erkek çocuklarında kız çocuklara göre daha fazla görülen fiziksel saldırganlık dil becerileriyle (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante ve Pérusse, 2003; Séguin, Parent, Tremblay ve Zelazo, 2009) ilgili olabilir. Fiziksel saldırganlık vurma, dürtme, tekme atma, ısırma gibi açık şekilde gözlenebilecek davranışlardan oluşmaktadır. Çeşitli çalışmalarda 36 aylık olana değin kız ve erkek çocukların tüm dil becerilerinde farklılıkların ortaya çıkabildiği (Zhang, Jin, Shen, Zhang ve Hoff, 2008) bununla beraber üçüncü yılın sonundan itibaren erkek çocukların kız çocuklarının seviyelerine ulaştıkları (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg ve Jørgensen, 2014; Uslu, 2017) belirtilmektedir. Girard ve diğerlerinin (2014) 17 ile 72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri ile dil becerilerini boylamsal desende belirlemeye çalıştıkları çalışma sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Girard ve diğerleri (2014) 17 ile 41 aylık çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri ile dil becerileri arasında ilişki olduğunu ancak 41. aydan sonra böyle bir ilişkinin anlamlılığını yitirdiğini vurgulamaktadırlar. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların da 36-72 aylar arasında oldukları göz önüne alındığında erkek çocuklarda gözlenen daha yüksek orandaki fiziksel saldırganlığın dil becerilerindeki yetersizlik dışında başka faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Ailelerin çocuklarına aşladıkları toplumsal cinsiyet algıları erkek çocukların daha fazla düzeyde fiziksel saldırganlık göstermelerine neden olmuş olabilir. Okul öncesi dönem çocukları belli davranışları sadece kadınlarla ya da erkeklerle ilişkili olarak algılama eğiliminde olabilirler (Aina ve Cameron, 2011; Halim ve Ruble, 2010; Henshaw, Kelly ve Gratton, 2006; Şıvgın ve Deniz, 2017; Ünlü, 2012; Yağan Güder ve Alabay, 2016). Yetişkinlerin çocuklarla ilgili olarak “kızlar öyle yapar/yapmaz” ve “erkekler böyle yapar/yapmaz” şeklindeki cinsiyetçi yönlendirmeleri (Aina ve Cameron, 2011; Gündüz Kalan, 2010; Halim ve Ruble, 2010; Kılıç, 2013; Witt, 2000) erkek çocukların sergiledikleri yüksek düzeydeki fiziksel saldırganlığın nedenlerinden biri olabilir. Erkek çocuklarında daha yüksek düzeyde görülen fiziksel saldırganlık bu çocukların maruz kaldığı medya ürünleri (Arnas ve Erden, 2006; Daly ve Perez, 2009; Fitzpatrick, Oghia, Melki ve Pagani, 2016; Kirkorian, Wartella ve Anderson, 2008; Ostrov vd., 2006; Piotrowski, 2017) ve video/bilgisayar oyunları (Hastings vd., 2009; Polman, De Castro ve Von Aken, 2008) ile ilişkili olabilir. Çeşitli çizgi filmlerde ve animasyon filmlerinde dövüşçü/saldırgan figürlerin özellikle ve çoğunlukla erkek oluşları (Örümcek Adam, X Men, Temel Reis vb.) erkek çocukların bu karakterlerle özdeşim kurmalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu çizgi ve animasyon filmlerde kötülere karşı savaşılan/dövüşen kişiler birer kahraman olarak sunulmaktadır. Bu dövüşçü/saldırgan/kahraman figürlerin oyuncakları da tüm dünyada üretilip satılmakta ek olarak resimleri çocuk giysilerine basılabilmektedir. Erkek çocuklar bu “kahraman” özelliklere sahip karakterleri izledikçe, karakterlere ait oyuncaklarla oynadıkça, onlarla kurdukları özdeşimin seviyesi artabilir. Çeşitli çalışma sonuçları (Huessman ve Taylor, 2006; Wilson, 2008; Yıldırım, 2008) özellikle erkek çocukların şiddet içeren televizyon programlarından daha çok etkilendiklerini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusuna göre okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bazı araştırma sonuçlarının bu çalışmadaki bulguyla örtüşmediği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin incelendiği çeşitli araştırma sonuçlarına göre (Crick vd., 2006; Crick, Casas ve Mosher, 1997; Ostrov vd., 2006; Ostrov ve Keating, 2004; Ostrov vd., 2004; Özdemir ve Tepeli, 2015) kız çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri erkek çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur. Bununla birlikte gerçekleştirilen diğer çalışmalarda (Gültekin Akduman, 2012; Karaca vd., 2011; Landsford vd., 2006; Ostrov ve Bishop, 2008; Juliano vd., 2006; Morine vd., 2011; Uysal ve Dinçer, 2013) okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı ve bu araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Tremblay ve diğerleri (1999) okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin iki ve dört yaşları arasında en yüksek noktaya ulaştığını ve erkek çocuklarda daha yüksek düzeyde seyrettiğini ancak bu dönemden sonra çocukların anlaşmazlıkların çözümü için fiziksel saldırganlık yerine başka stratejiler kullanmaya başladıklarını vurgulamaktadır. Çocuklar fiziksel saldırganlık yerine, saldırganlığın “daha az ciddi” formu olarak algılanan ilişkisel saldırganlığı tercih edebilirler. Benzer şekilde Shaw (2006) okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık gösterdiklerinde çevreden aldıkları olumsuz geri bildirimler nedeniyle fiziksel saldırganlık yerine başka alternatifler geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu çalışmanın örnekleminde yer alan erkek çocuklar, çevreden (öğretmenler, akranlar, ebeveynler vb.) aldıkları olumsuz geri bildirimler nedeniyle sınıf ortamında fiziksel saldırganlık yerine ilişkisel saldırgan davranışlar da göstermiş olabilirler. Ayrıca vurma, tükürme, tekmeleme vb. fiziksel saldırgan davranışlarla kıyaslandığında ilişkisel saldırganlığın göstergesi olan davranışların (diğer çocuk hakkında dedikodu çıkarma vb.) daha örtük kaldığı ve yetişkinler/öğretmenler tarafından fark edilmesinin daha güç olacağı düşünülebilir. Kuppens, Laurent, Heyvaert ve Onghena (2013), öğretmenler ve ebeveynler için ilişkisel saldırganlığın gözlenmesinin ve değerlendirilmesinin oldukça güç olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde çeşitli çalışmalarda (Cheng, 2009; Harachi, Catalano ve Hawkins, 1999; Hurst, 2017; Young vd., 2010) fiziksel saldırganlığın kolaylıkla gözlenebileceği, ilişkisel saldırganlığı gözlemenin ve belirlemenin ise oldukça zor olduğu belirtmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerini derecelendiren öğretmenlerin, belli düzeyde, çocuklarda ortaya çıkan ilişkisel saldırganlığı belirlemede güçlük yaşadıkları düşünülebilir.

Çocukların sergiledikleri ilişkisel saldırgan davranışlarının dil becerileri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Razmjoe, Harnett ve Shahaeian, 2016) çocukların dil becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin rapor ettiği ilişkisel saldırganlık düzeyleri açısından kız çocuklar erkek çocuklardan daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Bununla birlikte kız çocuklarının hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri açısından erkek çocuklardan anlamlı düzeyde daha iyi performans sergiledikleri anlaşılmıştır. Dil becerileri daha gelişmiş olan kız çocuklar erkek çocuklardan daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlığa başvurmaktadırlar. Benzer sonuçlar Bornica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova, (2003) ve Shahaeian, Razmjoe, Wang, Elliot ve Hughes'in (2017) çalışmalarında da görülmektedir. Dil becerileri daha iyi olan kız çocuklar erkek çocuklara oranla daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Bu araştırma örnekleminde yer alan kız ve erkek çocukların dil gelişimleri açısından benzer düzeyde olmaları kız ve erkek çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında fark oluşmamasını sağlamış olabilir.

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin üç yaştan beş yaşa ve dört yaştan beş yaşa doğru azaldığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda (Alink vd., 2006; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Crick ve Rose, 2000; Dearing, Zachrisson ve Nærde, 2015; Kadan, 2010; Keenan, 2012; Murray Close ve Ostrov, 2009; Ostrov vd., 2006; Tremblay vd., 2004)

çocukların artan yaşla birlikte fiziksel saldırganlık düzeylerinin azaldığı vurgulanmaktadır. Shaw (2006) üç-dört yaşlarına gelinceye kadar okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlığın olumsuzluğunu kavrayabilecek olgunluğa ulaşamayabileceklerini vurgulamaktadır. Bu noktada saldırganlık çocuklar için istediklerini elde etmede kullanışlı bir araçtır. Okul öncesi dönem çocukları dil becerilerindeki gelişmeler ve saldırgan (fiziksel) davranışları sonucu yetişkinlerden aldıkları olumsuz geri bildirimler nedeniyle isteklerini elde etmede başka alternatifleri kullanma eğiliminde olabilmektedirler. Böylelikle okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azalması gelişimsel açıdan oldukça normal kabul edilebilir (Dearing vd., 2015; Murray Close ve Ostrov, 2009; Tremblay vd., 1999).

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin dört yaşından beş yaşına doğru azaldığı görülmüştür. Dört yaş çocukları beş yaş çocuklarına oranla daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Bu bulgu, okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırma sonuçlarıyla (Morine vd., 2011) örtüşmemektedir. Crick ve Rose (2000) okul öncesi dönem çocuklarının büyüdükçe bilişsel yeteneklerinin artması ve karmaşık sosyal ilişkiler ağının daha fazla farkında olunması nedeniyle ilişkisel saldırganlığın yaşla birlikte artabileceğini belirtmektedir. Yaş ve ilişkisel saldırganlık değişkenleri tamamen anlaşılmasa da, yaşla birlikte azalma eğilimi gösteren fiziksel saldırganlığın aksine, ilişkisel saldırganlığın kullanımının artabileceği öne sürülmektedir. Diğer taraftan Crick ve diğerlerinin (2006) sonuçları bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Crick ve diğerleri (2006) yaptıkları boylamsal desenli çalışmada 18 ay boyunca okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini dört farklı zamanda ölçmüşlerdir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinde zamana yönelik olarak bir farka rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığın orta düzeyde ve sabit olduğu rapor edilmiştir. İlişkisel saldırganlık dünyada 1990'lardan sonra ortaya çıkmış bir kavramdır. Çok uzun süreler boyunca araştırmalarda saldırganlık teması erkeklerle (ilkokul çocukları ve ergenler) ilişkilendirilmiş ve özellikle de fiziksel saldırganlığa odaklanılmıştır (Ostrov ve Keating, 2004; Richardson, 2005; Tremblay, 2000). Ayrıca 1990'lı yıllara kadar okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına ilişkisel saldırganlık gösterebilmek için yeterli düzeyde bilişsel, sosyal ve duygusal kapasiteye sahip olmadıkları varsayılmıştır (Belden, Gaffrey ve Luby, 2012). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığın çok yeni olarak incelendiği söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerinden üzüntü ifade etme, öfke ifade etme ve korku ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme, korku ifade etme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif yönde; öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Miller ve diğerleri (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duygularını ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da okul öncesi çocuklarının olumsuz duyguları olarak kabul edilen üzüntü, öfke ve korku ifade etme düzeyleri fiziksel saldırganlıklarının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bohnert ve diğerlerinin (2003) gerçekleştirdikleri başka bir çalışma sonuçlarına göre çocukların mutluluk ve üzüntü duygularını ifade etme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında ilişkiye rastlanmazken; çocukların öfke duygularını ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir. Rapor edilen bu sonuçlar açısından değerlendirildiğinde çocukların mutlu olma düzeyleri fiziksel saldırganlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı yönündedir ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Benzer şekilde çocukların öfke ifade etme düzeyleri, sergiledikleri fiziksel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuş ve bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Bohnert ve diğerlerinin (2003)

sonuçları, aynı zamanda, çocukların üzüntü ifade etme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç ise bu araştırmanın üzüntü ifade etme ve fiziksel saldırganlık ilişkisine yönelik bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Bu durumun bir benzeri olarak Hanish ve diğerleri (2004) de çalışmalarında çocukların kaygı/üzüntü ifade etme düzeyleri ile saldırganlıkları arasında ilişkiye rastlanmadığını rapor etmişlerdir. Öte yandan çocukların öfke ve üzüntü ruminasyonlarının depresyon ve saldırganlık düzeyleri üzerine etkilerinin incelendiği bir diğer çalışmada (Harmon, Stephens, Repper, Driscoll ve Kistner, 2017) öfke ruminasyonunun çocukların saldırganlık düzeylerini pozitif yönde; üzüntü ruminasyonunun çocukların saldırganlık düzeylerini negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Harmon ve diğerlerinin (2017) sonuçları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Herhangi bir nedenle üzüntü deneyimleyen birey, üzüntüyle ilişkili olarak bir hedeften vazgeçmeye veya yeni bir plan geliştirmeye çabalayabilir. Bu üzüntü kaynaklı hedeften vazgeçme ve yeni bir plan geliştirme çabası diğer insanlarla etkileşime girmekten kaçınmayı da içermektedir (Reis, Habigzang ve Sperb, 2015, aktaran Duarte, Brito ve Reis, 2016). Buradan hareketle bu çalışmada çocukların üzüntü ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını negatif yönde yordaması, herhangi bir nedenle üzüntü duyan çocukların diğer çocuklarla etkileşime girmekten kaçınmaları sebebiyle ortaya çıkmış olabilir. Herhangi bir sıraya girme etkinliğinde (yemek sırası, oyuncak oynama sırası vb.) haksızlığa uğrayan bir çocuk bu durumdan üzüntü duyabilir. Haksızlığa uğrayan bu çocuk saldırganca davranıp sırasını geri almak yerine hedeften vazgeçme ve yeni bir plan geliştirme çabası içine girebilir.

Hubbard ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada çocukların sergiledikleri öfke duyguları ile tepkisel saldırganlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulduklarını rapor etmişlerdir. Hubbard ve diğerlerinin (2002) çalışma sonuçları da bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının ifade ettikleri öfke duygularının, saldırgan davranışlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu gösteren başka çalışmalar (Hanish vd., 2004; Ostrov vd., 2013) da bulunmakta ve bu çalışmada elde edilen bulguyu desteklemektedir. Öfke, her zaman olmasa da, saldırganlığın ortaya çıkmasında itici bir güç olarak yer almaktadır (Averill, 1983; Ekman, 1993). Hatta saldırganlığın öfke ile aynı anlama gelecek şekilde hatalı olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Varburton ve Anderson, 2015). Öfke duygusunun saldırganlığın önemli bir tetikleyicisi olması, okul öncesi dönem çocuklarının da öfke hissettiklerinde bunu saldırgan davranışa dönüştürmelerini sağlayabilir. Bu noktada, çocukların ebeveynlerinden ve/veya akranlarından öfkenin saldırgan davranışa dönüştüğünü gözlemlemeleri etkili olmuş olabilir. Ya da herhangi bir anlaşmazlık sırasında öfkelenen bir çocuk (örneğin bir oyuncağı elde etmek isteyip ulaşamadığında) ve öfkesini saldırgan davranışa dönüştürdüğünde daha çabuk sonuca ulaştığını görebilir. Öfkenin saldırganlığa dönüşmesi çocukların dil becerilerindeki yetersizlikten de kaynaklanabilir. Herhangi bir nedenle öfke hissetmesine sebep olan diğer çocuğa "bu beni kızdırıyor/üzüyor, lütfen yapma/yapmanı istemiyorum" şeklinde ifade etme becerisi olmayan bir çocuk için saldırganlık oldukça kullanışlı bir araç olabilir. Okul öncesi dönem çocuklarında korku ifade etme düzeyleri ve fiziksel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kivenson Baron (2010) gerçekleştirdiği çalışmada yüksek düzey korkusuzluk (fearless) sergileyen üç ve dört yaş çocuklarının akranlarına karşı yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gao ve diğerleri, (2010) gerçekleştirdikleri boylamsal desenli bir çalışmada, üç, dört, beş ve altı yaşlarında zayıf korku koşullanmasına sahip çocukların sekiz yaşına ulaştıklarında yüksek düzeyde saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışmaya ait sonuçlar korkusuzluğun çocuklarda fiziksel saldırganlığı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarının korku ifade etme düzeylerinin çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının korkusuzluklarının ya da daha korkusuzca davranmalarının bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığı artırdığı yönündeki sonuçlar göz önüne alındığında (Gao vd., 2010; Kivenson Baron, 2010) korku ifade eden çocukların fiziksel saldırganlık

düzeylerinin azalması olası bir durum olarak kabul edilebilir. Bu yönüyle Gao ve diğerleri (2010) ve Kivenson Baron'un (2010) sonuçları bu araştırma bulgusuyla bağdaştırılabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlükleri ile fiziksel saldırganlıkları arasındaki ilişkilerin incelendiği çeşitli çalışma sonuçları (Kayhan Aktürk, 2015; Miller vd., 2006; Helmsen vd., 2012; Romanchych, 2014) bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Miller ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlük düzeylerinin bu çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını belirtmektedir. Bununla birlikte çocukların duygu düzenleme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında bir ilişkiye rastlanmadığı sonucuna ulaşımlardır. Miller ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri bu çalışmada da kullanılmış olan "Duygu Düzenleme Ölçeği" (Shields ve Cicchetti, 1997) ile belirlenmiştir. Benzer şekilde Kayhan Aktürk (2015), Helmsen ve diğerleri, (2012) ve Romanchych (2014) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlük düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her üç çalışmaya ilişkin sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Duygu düzenleme güçlüğü temel olarak duyguların fark edilememesi, anlaşılabilmesi, kabul edilememesi, doğru duygu düzenleme stratejisinin kullanılmaması, dürtülerin kontrolünde yaşanan güçlük, amaç odaklı davranış geliştirememesi, daha önceden deneyimlenmiş ya da o anda yaşanılmakta olan duygularla başa çıkmakta karşılaşılan zorluk ya da yetersizlik şeklinde kendini göstermektedir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Çünkü sorun yaratan durum aslında duygunun kendisi değil, o duyguyu fark etmek, kabul etmek konusunda yaşanan güçlük ya da başa çıkabilme yeteneğinin eksikliğidir. Duygu düzenleme konusunda güçlü bireyler istenilen duyguyu sürdürebiliyor, arttırabiliyor ya da istenmeyen bir duyguyu baskılayabiliyorken, bu konuda güçlük yaşayan bireyler, istenmeyen duyguların deneyimlenmesini sürdürüyor hatta şiddetlenmesine izin veriyor durumdadırlar. Bir başka deyişle çocuklarda meydana gelebilecek duygu düzenleme güçlüğü (dysregulation), davranışsal ve duygusal gelişim bozukluklarına sebep olabilmektedir (McIntyre, Blacher ve Baker, 2006).

Arı ve Yaban (2016) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığın negatif yönde ve anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşımlardır. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile fiziksel saldırganlıkları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılan başka çalışmalar da (Blandon vd., 2010; Chang vd., 2002; Jun Ah vd., 2014; Romanchych, 2014) bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri; "duygu düzenleme" ve "değişkenlik/olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Ayrıca Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan tüm olumsuz maddelerin ters kodlanmasıyla elde edilen duygu düzenleme toplam puanları da kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme toplam düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ramsden ve Hubbard (2002) gerçekleştirdikleri çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi, "Duygu Düzenleme Ölçeği'ndeki olumsuz maddeleri ters kodlayarak "duygu düzenleme toplam" puanı elde etmişler ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile fiziksel saldırganlık düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme toplam düzeyleri ile fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Duygu düzenleme, sadece bireyin içsel duygu durumunu, dikkatini, motivasyonunu değil aynı zamanda duyguya eşlik eden davranışın da düzenlenmesini sağlar. Duygunun düzenlenmesi olumlu ya da olumsuz duygular üzerinde gerçekleşebilir. Bununla birlikte yaşanan duruma göre farklı çıkış seviyeleri olabilir. Örneğin olumlu olarak, okul öncesi dönemdeki bir çocuk bir akranınca kışkırtılmasına rağmen öfkesine hakim olabilir. Bebekler ya da küçük çocuklar duygu düzenleme stratejilerini kullanırken başkalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Zamanla içsel birtakım etkiler duygularına yön verir ve artık çocuk, duygu düzenleme stratejilerini kendi çabası ile tamamlamaya başlar. Duyguların daha yönetilebilir hale getirilmesiyle kişi duyguları ile baş edebilecek duruma gelebilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Garnefski vd., 2001; Leahy

vd., 2011) ve istenmeyen davranışlara dönüşmesini engelleyebilir. Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerinden üzüntü ifade etme ve öfke ifade etme düzeylerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığıdır. Öfke, saldırganlığın ortaya çıkmasında rol oynayan en temel duygudur. Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası etkileşimlerinde sergiledikleri ve saldırganlık başta olmak üzere çeşitli problemlere yol açan en yoğun duygu olarak kabul edilmektedir (Spielberger, Jacobs, Russell ve Crane, 1983). Bazı çocukların herhangi bir olumsuzluk/engellenme yaşadıklarında deneyimledikleri öfkeyi, akranını görmezden gelerek ya da onu oyun grubundan dışlayarak ilişkisel saldırganlık formunda ortaya koydukları gözlenmiştir (Crick ve Grotpeter, 1995). Ostrov ve diğerleri (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, bu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Bireylerin sahip oldukları sosyal rollerin kaybedilmesi üzüntüyle yakın düzeyde ilişkilidir (Bowlby, 1980). İlişkisel saldırganlık fiziksel saldırganlığın aksine, kişilerin sosyal ilişkilerine ve sosyal konumlarına zarar vermekle ilgilidir. İstediklerini yapmayan bir çocuğu oyun grubundan atma ya da diğer çocukların (istediklerini yapmayan) çocukla oynamasını, arkadaş olmasını engelleme şeklinde görülmektedir. Herhangi bir nedenle üzüntü deneyimleyen birey, üzüntüyle ilişkili olarak bir hedeften vazgeçebilir ve hatta insanlarla etkileşime girmekten kaçınabilir (Reis, Habigzang ve Sperb, 2015, aktaran Duarte vd., 2016). Bu açıdan ele alındığında bu araştırmada elde edilen çocukların üzüntü ifade etme düzeylerinin ilişkisel saldırganlıklarını negatif yönde yordaması anlamlı görünmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu okul öncesi dönem çocuklarının değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ilişkisel saldırganlıklarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığıdır. Alanyazın incelendiğinde fiziksel saldırganlık gösteren çocuklarda duygu düzenleme güçlüğünün ele alındığı çalışmalar bulunmakta iken ilişkisel saldırganlık gösteren çocuklarda duygu düzenleme güçlüğünün incelendiği çalışma sayısının çok sınırlı olduğu belirtilmektedir (Conway, 2005). Okul öncesi dönem temelli olarak yapılan bir çalışmada (Arı ve Yaban, 2016) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin bu çocuklardaki ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Çalışmada (Arı ve Yaban, 2016) Duygu Düzenleme Ölçeği hem anneler hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olma durumu annelerin derecelendirmelerinde anlamlı sonuç vermemiş sadece öğretmen derecelendirmelerinde bu yordayıcı etki saptanmıştır. Bu yönüyle ele alındığında ve öğretmen derecelendirmeleri dışarıda tutulduğunda, çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeylerinin incelendiği Güney Kore'de (Jun Ah vd., 2014) ve Hırvatistan'da (Mihic vd., 2016) gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada, çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe ilişkisel saldırganlıklarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Bununla birlikte alanyazında duygu düzenleme süreçlerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkla nasıl ilişkili olduğu hakkında çok az şey bilindiği vurgulanmaktadır (Sullivan, Helms, Kliewer ve Goodman, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilişkisel saldırganlıklarının incelendiği çalışmalarda (Arı ve Yaban, 2016; Jun Ah vd., 2014; Mihic vd., 2016) çocukların sadece duygu düzenleme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeylerine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Çeşitli çalışmalarda (Davidson vd., 2000; Eisenberg vd., 1994; Eisenberg ve Fabes, 1992; Romanchych, 2014) duygu düzenleme güçlüğünün yüksek saldırganlık tepkileri, dürtüsel şiddet davranışları, taşkınlıklar ve patlamalarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde duygu düzenleme konusunda yaşanan güçlüğün stres, depresyon, anksiyete bozukluğu, öfke ve saldırganlık ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992; Garnefski vd., 2001). Ancak, ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde, duygu düzenleme güçlüğünün ilişkisel saldırganlıkla olan ilişkisi ilk kez bu çalışmada incelenmiş ve okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlüğünün bu çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınırlılıklar

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin bağımlı değişken olarak incelendiği bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmada veriler nicel ölçme araçları yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca sadece okul öncesi eğitime devam eden üç-beş yaş çocuklarını kapsamaktadır. İlgili değişkenlere ilişkin sonuçlar okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocuklar açısından belirsizdir. Ayrıca örnekleme alınan tüm anaokullarında üç yaş grubu çocuk sayısı dört ve beş yaşa göre oldukça azdır. Bu nedenle çalışma grubunun sadece % 10'u üç yaş çocuklarından oluşmuştur. Ailelerin gelir durumları ile ilgili veri toplama izni verilmemesi saldırganlığın, özellikle sosyo-ekonomik durum açısından incelenmesini olanaksızlaştırmıştır. Son olarak çalışma sonuçları, saldırganlığın ortaya çıkmasında önemli roller oynadığı alanyazın tarafından doğrulanan; çocukların dil gelişim düzeyi, mizacı, ebeveynlere bağlanma stilleri, tv/bilgisayar/tablet (medya araçları) kullanma durumları ile ebeveyn tutumları bakımından sınırlıdır.

Öneriler

Bu araştırmada erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık sergiledikleri aynı zamanda erkek ve kız çocukların benzer düzeyde ilişkisel saldırganlık sergiledikleri belirlenmiştir. Saldırganlık istenmeyen bir davranıştır. Bu bakımdan aileler ve öğretmenler özellikle erkek çocuklarda daha yüksek düzeyde görülen fiziksel saldırganlığın azaltılmasına yönelik önlemler alabilir ve eğer gerekli görülürse profesyonel desteğe başvurabilir. Ailelerin çocuklarını medya araçlarında şiddet davranışları gösteren karakterlere ait ve saldırganlığı artırabilecek tür oyuncaklardan uzak tutması sağlanabilir. Ayrıca aileler ve diğer yetişkinlerin çocukların fiziksel olarak saldırgan davranışlarına "cinsiyetçi" bakış açısıyla yaklaşmamaları; hem erkek hem de kız çocuklar için fiziksel saldırganlığın olumsuz bir davranış olduğunun çocuklara fark ettirilmesi sağlanabilir. Öğretmenler de çocuklara çatışmaları çözmek için fiziksel (ve aynı zamanda ilişkisel) saldırganlığın dışında uygun yolların olabileceğine yönelik çeşitli öykü ya da senaryolarla çocuklara yol gösterebilirler. Öğretmenler konuyla ilgili olarak okul rehber öğretmenlerinden destek alabilir ve gerekli durumlarda saldırganlıkla ilgili farkındalığın artırılabilmesi için veli eğitimleri düzenlenmesi de sağlanabilir. Bu noktada 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının aile eğitimine özel bir önem verdiği gözden kaçmamalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile birlikte OBADER (Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi) programını yayınlamıştır. Obader içerisinde okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi eğitim kurum yöneticilerine hem aile eğitimi hem de aile katılımı çalışmalarını ile ilgili kuramsal ve uygulamalı olarak ayrıntılı bir içerik sunulmuştur. Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin bu bağlamdan hareketle planlı olarak aile eğitim ve aile katılım çalışmalarına alınmaları sağlanabilir. Çalışma saatleri uygun ol(a)mayan ve aile eğitimlerine katılmayan ebeveynlere eğitim-öğretim saatleri dışında aile eğitim çalışmaları ile ev ziyaretleri yapılabilir. Bu tür çalışmalar yapan öğretmenlere ek ders ücreti ödenmesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı gibi tüm ebeveynlerin aile eğitimlerinden yararlanmasına önayak olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık düzeylerinin genel olarak yaşla birlikte azaldığı görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak okul öncesi dönem çocuklarının erken yaşlarda saldırganlığı öğrenebileceği rol modellerden uzak tutulması yararlı olabilir. Aile içindeki bireylerin yaşanan çatışmalarla baş etmede şiddet ve saldırganlığı içermeyen yollarla çözüm sağlamaları ve küçük çocuklara olumlu rol model olmaları beklenebilir. Ayrıca ailelere ve öğretmenlere saldırgan davranışın sadece fiziksel ve sözel olarak gerçekleşmediği; ilişkisel saldırganlık olgusunun da erken yaşlar itibarıyla çocuklarda gözlenebildiğine yönelik farkındalık sağlayıcı eğitimler verilebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme düzeyleri ve duygu düzenleme güçlüklerinin hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlıklarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öfke deneyimleri ve duygu düzenleme güçlükleri çoğunlukla aile içinde şekillenmektedir. Özellikle ana-babaların öfke duygularını sergilemede ve çeşitli duygularını düzenlemede çocuklarına iyi rol model olmaları ve ailelerin bu yöndeki bilgi ve deneyimlerini artırmak

için konu uzmanlarından destek almaları sağlanabilir. Türkiye’de üniversiteler bünyesinde kurulan okul öncesi eğitim uygulama ve araştırma merkezleri, Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı rehberlik araştırma merkezleri ve yerel yönetimlerin ortak paydaşlığı ile bir koordinasyon birimi yaşama geçirilebilir. Bu birim aracılığıyla ihtiyaç dahilinde konu uzmanları görevlendirilerek ailelere çeşitli eğitim ve destek hizmetleri sağlanabilir. Araştırmada veriler nicel ölçme araçları yoluyla ve okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ile öğretmenlerinden elde edilmiştir. Gelecek çalışmalarda çocukların duygu ifade etme düzeyleri, duygu düzenleme düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri hem nicel ölçme araçlarına dayalı olarak hem de nitel desende ve çocuklardan veri alınarak gerçekleştirilebilir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme düzeyleri, duygu düzenleme düzeyleri ve saldırganlık düzeylerinin gelişimini gözlemleyebilmek için boylamsal desenli araştırmalar yapılabilir. Ersan (2016) okul öncesi dönem çocukları ile ilgili Türkiye’de yapılan pek çok çalışmanın giriş bölümünde yazarların konularının önemine değinmek amacıyla boylamsal desende gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına yer verdiklerini; ancak bu boylamsal desendeki çalışmaların neredeyse hiçbirinin Türkiye adresli olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmada Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları temelinde sadece 16 adet boylamsal çalışma yapıldığı belirtilmektedir. Gelişimin belirli bir/birkaç değişken açısından aynı bireyler üzerinde farklı zamanlarda izlenmesi olarak tanımlanabilecek boylamsal desenli araştırmalarla, saldırganlığın, duygu ifade etmenin ve duygu düzenlemenin, Türk çocuklarında ortaya çıkması, gelişimi ve seyri daha iyi anlaşılabilir. Böylelikle istenmeyen saldırganlık olgusunun önlenmesi ya da sağaltımı daha bilimsel ve işlevsel olarak sağlanabilir. Benzer durum duygu ifade etme ve duygu düzenleme için de geçerli olabilir. Okul öncesi öğretmenlerine çocukların duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerini destekleyici içerikte hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Benzer şekilde fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın azaltılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aina, O. E. ve Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counter acting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-20.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 82-87.
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M. ... ve Van Ijzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review Psychology*, 53, 27-51.
- Arı, M. ve Yaban E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arnas, Y. A. ve Erden, Ş. (2006). Çizgi filmlerdeki şiddet unsurlarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 3* içinde (s. 349-358). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arnault, D. S., Sakamoto, S. ve Moriwaki, A. (2005). A cross-cultural study of the experiential structure of emotions of distress: Preliminary findings in a sample of female Japanese and American college students. *Psikologyah*, 48(4), 254-267. doi:10.2117/psysoc.2005.254
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- August E. G., Stack D. M., Martin Storey A., Serbin L. A., Ledingham J. ve Schwartzman A. E. (2017). Emotion regulation in at-risk preschoolers: Longitudinal associations and influences of maternal histories of risk. *Infant and Child Development*, 26, 1-20. doi:10.1002/icd.1954
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38(11), 1145-1160.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H. X. ... ve Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43(1), 13-26.
- Bandura, A., Ross, D. ve Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582. <http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm> adresinden erişildi.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Baykoç Dönmez, N. (2014). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 361-386). Ankara: Eğiten Kitap.
- Belden, A. C., Gaffrey, M. S. ve Luby, J. L. (2012). Relational aggression in children with preschool onset psychiatric disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(9), 1-20. doi:10.1016/j.jaac.2012.06.018
- Benson, J. B. ve Haith, M. M. (Ed.) (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. New York: Elsevier.
- Beresin, E. V. (2017). *The impact of media violence on children and adolescents: Opportunities for clinical interventions*. https://nnomy.org/en/content_page/427-articles/586-the-impact-of-media-violence-on-children-and-adolescents-opportunities-for-clinical-interventions.html adresinden erişildi.
- Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Björkqvist, K. (2017). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.030
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P. ve O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Developmental Psychopathology*, 22, 737-748.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. ve Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Bornica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A. ve Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562. doi:10.1111/1467-9507.00248
- Bowlby, J. (1980). *Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Brannon, E. (2009). *The development of emotion regulation in children: The role of temperament and parent socialization* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Xavier University Cincinnati, Ohio, USA.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brendgen, M. (2012). *Development of indirect aggression before school entry*. Encyclopedia on Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/aggression/according-experts/development-indirect-aggression-school-entry> adresinden erişildi.
- Brewer, M. B. ve Crano, W. D. (1994). *Social psychology*. Minneapolis/St. Paul, New York, Los Angeles & San Francisco: West Publishing Company.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L. ve Johnson, M. C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350-369. doi:10.1111/1467-9507.00072
- Campbell, A., Shirley, L. ve Caygill, L. (2002). Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables?. *British Journal of Psychology*, 93, 203-217. doi:10.1348/000712602162544
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. K. ve McBride Chang, C. A. (2002). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. <https://pdfs.semanticscholar.org/b704/8246bb72f159e90a09d537b656454730b095.pdf> adresinden erişildi.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review: Journal of the International Society for Research on Emotion*, 7(1), 14-21.
- Chaplin, T. M. ve Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-65. doi:10.1037/a0030737
- Cheng, C. L. (2009). No blood means less harm?: Relational aggression and peer rejection in adolescence. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(3), 511-528.
- Chernoff, J. J., Flanagan, K. D., McPhee, C. ve Park, J. (2007). *Preschool: First findings from the third follow-up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B)*. <https://nces.ed.gov/pubs2008/2008025.pdf> adresinden erişildi.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. ve Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
- Conger, R. D., Neppl, T., Kim, K. J. ve Scaramella, L. (2002). Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 143-160.

- Conway, A. M. (2005). Girls, aggression, and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 334-339.
- Cooper, J. L., Masi, R. ve Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood*. National Center for Children in Poverty. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_882.pdf adresinden erişildi.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. ve Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-127. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Craig, W. M., Henderson, K. ve Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. doi:10.1177/0143034300211001
- Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. R. ve Rose, A. J. (2000). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. H. Miller ve S. E. Kofsky (Ed.), *Toward a feminist developmental psychology* içinde (s. 153-168). Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.
- Crick, N. R., Casas, J. F. ve Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton Sen, C., Jansen Yeh, E. ve Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K. ... ve Markon, K. (1998). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. *Nebraska Symposium on Motivation*, 45, 75-141.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı* (22. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dağal, A. B. (2017). Investigation of the relationship between communication skills, social competence and emotion regulation skills of preschool children in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 164-171.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Daly, L. A. ve Perez, L. M. (2009). Exposure to media violence and other correlates of aggressive behavior in preschool children. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), 1-13. <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/daly.html> adresinden erişildi.
- Davidson, R. J., Putman, K. M. ve Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation: A possible prelude to violence. *Science*, 289, 591-594.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D. ve Nærde, A. (2015). Age of entry into early childhood education and care as a predictor of aggression. *Psychological Science*, 26(10), 1595-1607.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- DeWall, C. N., Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245-258. <https://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2010-2014/11DAB.pdf> adresinden erişildi.
- Dionne, G., Tremblay, R. E., Boivin, M., Laplante, D. ve Pérusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, 39(2), 261-273.
- Duarte, T. E., Brito, B. F. L. ve Reis, A. H. (2016). Parents dealing with the expression of sadness by their children. *Bragança Paulista*, 21(1), 111-124. doi:10.1590/1413-82712016210110
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. (2004). Emotion related regulation sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. ve Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*, 109-128.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C. ... ve Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development, 74*(3), 875-95.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48*(4), 384-392.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. T. Dalgleish ve M. Power (Ed.), *Handbook of cognition and emotion* içinde (s. 45-60). New York: Wiley & Sons.
- Ekman, P. ve Friesen, W.V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion, 10*(2), 159-168.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Van Der Pol, L. D., Van Berkel, S. R., Hallers Haalboom, E. T., Bakermans Kranenburg, M. J. ... ve Mesman, J. (2017). Gender differences in child aggression: Relations with gender-differentiated parenting and parents' gender-role stereotypes. *Child Development, 88*(1), 299-316.
- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ersan, C. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları ekseninde yürütülen boylamsal desandeki çalışmaların incelenmesi. *1st International Academic Research Congress E-book* içinde (s. 1678-1686). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fabes, R. A. ve Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116-128.
- Fitzpatrick, C., Oghia, M. J., Melki, J. ve Pagani, L. S. (2016). Early childhood exposure to media violence: What parents and policymakers ought to know. *South African Journal of Childhood Education, 6*(1), a431. doi:10.4102/sajce.v6i1.431
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.) (8. bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gao, Y., Raine, A., Venables, P. H., Dawson, M. E. ve Mednick, S. A. (2010). Reduced electrodermal fear conditioning from ages 3 to 8 years is associated with aggressive behavior at age 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 51*(5), 550-558. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02176.x
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327.
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Falissard, B., Boivin, M., Dionne, G. ve Tremblay, R. E. (2014). Physical aggression and language ability from 17 to 72 months: Cross-lagged effects in a population sample. *PLoS ONE, 9*(11), e112185. doi:10.1371/journal.pone.0112185
- González Peña, P., Egido, B. D., Carrasco, M. Á. ve Tello, F. P. (2013). Aggressive behavior in children: The role of temperament and family socialization. *The Spanish Journal of Psychology, 16*(E37). doi:10.1017/sjp.2013.28.
- Greenspan, S. I. ve Salmon, J. (1995). *The challenging child: Understanding, raising and enjoying the five "difficult" types of children*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(1), 121-137.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılması: Kinder reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 1*(38), 75-89.

- Güngör, A. (2009). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halberstadt, A. G. ve Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168. doi:10.1177/1754073910387946
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. ve Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Halim, M. L. ve Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. J. C. Chrisler ve D. R. McCreary (Ed.), *Handbook of gender research in psychology içinde* (s. 495-525). New York: Springer.
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P. ve Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Harachi, T., Catalano, R. F. ve Hawkins, J. D. (1999). United States. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P. Slee (Ed.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective içinde* (s. 279-295) London: Routledge.
- Harmon, S. L., Stephens, H. F., Repper, K. K., Driscoll, K. A. ve Kistner, J. A. (2017). Children's rumination to sadness and anger: Implications for the development of depression and aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 25, 1-11. doi:10.1080/15374416.2017.1359788
- Harper, C. R. (2011). *The early parent-child relationship and aggression: the mediating role of language* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Georgia State University, USA.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. ve Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649. doi:10.1080/01612840903050414
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. L., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F. ve Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. L. R. Farrington (Ed.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions içinde* (s. 106-146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Helmsen, J., Koglin, U. ve Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101.
- Henshaw, A., Kelly, J. ve Gratton, C. (2006). Skipping's for girls: Children's perceptions of gender roles and gender preferences. *Educational Research*, 34(3), 229-235. doi:10.1080/0013188920340307
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F. ... ve Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118.
- Huessman, L. R. ve Taylor, L. D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annual Review of Public Health*, 27, 393-415. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144640
- Hurst, L. R. (2017). *Relational aggression: What administrators know and how student needs are addressed* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Toledo, USA.
- Jack, R. E., Garrod, O. G. B. ve Schyns, P. G. (2014). Dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24, 187-192. doi:10.1016/j.cub.2013.11.064
- Juliano, M., Werner, R. S. ve Cassidy, K. W. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 395-410.
- Jun Ah, H., Yoonjoo, C. ve Jihyun, K. (2014). Effects of preschool children's gender, temperament, emotional regulation and maternal parenting stress on children's overt aggression and relational aggression. *Korean Journal of Human Ecology*, 23(4), 599-611. doi:10.5934/kjhe.2014.23.4.599

- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E. ve 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.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Keenan, K. (2012). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/530/development-of-physical-aggression-from-early-childhood-to-adulthood.pdf> adresinden erişildi.
- Kılıç, A. Z. (2013). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri*. Araştırma Raporu. <http://www.cocukhaklarizleme.org/wp-content/uploads/aile-%20araştırma-rapor.pdf> adresinden erişildi.
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. doi:10.15390/EB.2017.6740
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A. ve Anderson, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-62.
- Kivenson Baron, I. (2010). *Fearlessness in preschoolers an extreme end of the approach and withdrawal temperamental dimension*. <http://www.sciencedaily.com/releases/2010/11/101108140524.htm> adresinden erişildi.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E. ve 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(23), 209-218.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. ve Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: A multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49(9), 1697-1712.
- Lacourse, E., Boivin, M., Brendgen, M., Petitclerc, A., Girard, A., Vitaro, F. ... ve Tremblay, R. E. (2014). A longitudinal twin study of physical aggression during early childhood: Evidence for a developmentally dynamic genome. *Psychological Medicine*, 44(12), 2617-2627. doi:10.1017/S0033291713003218
- Landsford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 715-724. doi:10.1007/s10802-006-9057-4
- Landy, S. ve Menna, R. (2001). Play between aggressive young children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(2), 223-239.
- Leahy, R. L., Tirch, D. ve Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy, a practitioners's guide*. New York: The Guilford Press.
- Linkoln, C. R. (2014). *Mother-child interactions and emotion regulation in preschool children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). B. S., Worcester State College, USA.

- Lyons Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 64-73.
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R. ve Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1-2), 1-136.
- Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107.
- McIntyre, L., Blacher, J. ve Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Mendes, D. D., Mari, J. J., Singer, M., Barros, G. M. ve Mello, A. F. (2009). Study review of biological, social and environmental factors associated with aggressive behavior. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(2), 77-85.
- Meneses, J. A. C. ve Diaz, J. M. M. (2017). Vocal emotion expressions effects on cooperation behavior. *Psicológica*, 38, 1-24.
- Mihic, J., Novak, M., Basic, J. ve Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in croatia with preschool PATHS. *The International of Emotional Education*, 8(2), 45-59.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S. ve Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers. *Cognition And Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Mirabile, S. P. (2008). The child emotion regulation questionnaire: Procedures and scoring. Available from the author. University of New Orleans.
- Mirabile, S. P. (2014). Parents' inconsistent emotion socialization and children's socio emotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 392-400.
- Morine, K. A., Crothers, L. M., Schreiber, J. B., Kolbert, J. B., Hughes, T. L. ve Schmitt, A. J. (2011). Relational aggression in preschool students: An exploration of the variables of sex, age, and siblings. *Child Development Research*, 1-6. doi:10.1155/2011/931720
- Motamedi, B. (2017). *Aggression, ages 3 to 6*. <https://consumer.healthday.com/encyclopedia/childrens-health-10/child-development-news-124/aggression-ages-3-to-6-645128.html> adresinden erişildi.
- Murray Close, D. ve Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80, 828-842.
- Nauert, R. (2011). *Suppressed emotions can lead to aggression*. <https://psychcentral.com/news/2011/03/24/suppressed-emotions-can-lead-to-aggression/24643.html> adresinden erişildi.
- Ooi, Y. P., Ang, R. P., Fung, D. S. S., Wong, G. ve Cai, C. (2006). The impact of parent-child attachment on aggression, social stress and self-esteem. *School Psychology International*, 27(5), 552-566.
- Ortiz, M. A. C. ve Gándara, V. B. (2006). Study on the relations between temperament, aggression, and anger in children. *Aggressive Behavior*, 32(3), 207-215.
- Ostrov, J. M. ve Bishop, C. M. (2008). Preschoolers aggression and parent-child conflict a multi informant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(4), 309-322.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R. ve Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 241-253.

- Ostrov, J. M. ve Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*(2), 255-277.
- Ostrov, J. M., Murray Close, D., Godleski S. A. ve Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*, 19-36.
- Ostrov, M. J., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S. A. ve Mullins, A. D. (2008). Relational aggression, physical aggression and deception during early childhood: A multimethod, multi-informant short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 1-12.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F. ve Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression and social psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work...". *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 355-371.
- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(18), 229-245.
- Piotrowski, J. T. (2017). The parental media mediation context of young children's media use. R. Barr ve D. N. Linebarger (Ed.), *Media exposure during infancy and early childhood* içinde (s. 205-220). Switzerland: Springer.
- Polman, H., De Castro, B. O. ve Van Aken, M. A. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behaviour, 34*(3), 256-64.
- Ramsden S. R. ve 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.
- Razmjoe, M., Harnett, P. H. ve Shahaian, A. (2016). Language development mediates the relationship between gender and relational aggression: A study of Iranian preschool children. *Australian Journal of Psychology, 68*, 312-318. doi:10.1111/ajpy.12109
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years: Infancy and preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*(1), 16-20.
- Richardson, D. (2005). The myth of female passivity: Thirty years of revelations about female aggression. *Psychology of Women Quarterly, 29*, 238-247.
- Romanchych, E. L. (2014). *Young children's aggression: Links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology, 7*, 49-62.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development, 10*(1), 125-127.
- Sanson, A., Prior, M., Smart, D. ve Oberklaid, F. (1993). Gender differences in aggression in childhood: Implications for a peaceful world. *Australian Psychologist, 28*(2), 86-92.
- Séguin, J. R., Parent, S., Tremblay, R. E. ve Zelazo, P. D. (2009). Different neurocognitive functions regulating physical aggression and hyperactivity in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 50*(6), 679-687. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02030.x
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2016). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shahaian, A., Razmjoe, M., Wang, C., Elliot, S. N. ve Hughes, C. (2017). Understanding relational aggression during early childhood: An examination of the association with language and other social and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly, 40*(3), 204-214.

- Shaw, D. S. (2006). The development of aggression in early childhood. *The Crisis Youth Mental Health: Critical Issues and Effective Programs*, 1, 1-30. <http://www.pitt.edu/~momchild/publications/Fitzgerald%20edits%20Chapter%20Shaw%20Jan%202005.pdf> adresinden erişildi.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Shuman, V. (2013). Studying the social dimension of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 4(922), 1-3. doi:10.3389/fpsyg.2013.00922
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. ve Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian communicative development inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23.
- Smith, R. L., Rose, A. J. ve Schwartz Mette, R. A. (2009). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development*, 19(2), 243-269. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00541.x
- Southam Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S. ve Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. J. N. Butcher ve C. D. Spielberger (Ed.), *Advances in personality assessment* içinde (s. 159-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Stack, D. M., Serbin, L. A., Enns, L. N., Ruttle, P. L. ve Barrieau, L. (2010). Parental effects on children's emotion regulation over time and across generations. *Infants and Young Children*, 23, 52-69.
- Steffgen, G. ve Gollwitzer, M. (Ed.) (2008). *Emotions and aggressive behavior*. Canada: Hogrefe.
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W. ve Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, 19(1), 30-51.
- Şıvgın, N. ve Deniz, Ü. (2017). Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 589-600.
- Taner Derman, M. (2009). Okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenden kaynaklanan nedenleri. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 892-907.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, R. E. (2009). Anger and aggression. J. B. Benson ve M. M. Haith (Ed.), *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood* içinde (s. 18-30). New York: Elsevier.
- Tremblay, R. E. (2012). *The development of physical aggression*. Encyclopedia on Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/530/the-development-of-physical-aggression.pdf> adresinden erişildi.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. ... ve Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 8-23. doi:10.1002/cbm.288
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M. ... ve Japel C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.

- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.
- Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2288/517> adresinden erişildi.
- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Valles, N. L. (2012). *The moderating role of child temperament in the relation between harsh and deficient parenting and child aggressive behaviors* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Iowa. USA.
- Varburton, W. A. ve Anderson, C. A. (2015). Social psychology of aggression. J. Wright ve J. Berry (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* içinde (s. 373-380). Oxford, England: Elsevier.
- Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *The Future of Children*, 18(1), 87-118.
- Witt, S. D. (2000). Review of research: The influence of television on children's gender role socialization. *Childhood Education*, 76(5), 322-324. doi:10.1080/00094056.2000.10522124
- Yagmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.
- Yağan Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91-111.
- Yaşar, M. ve Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 279-298.
- Yıldırım, E. (2008). *Çocuk ve televizyonda şiddet: 5 yaşındaki çocukların anne ve babalarının televizyondaki şiddetin saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5(13), 1160-1170.
- Young, E. L., Nelson, D. A., Hottle, A. B., Warburton, B. ve Young, B. K. (2010). *Relational Aggression Among Students: National Association of Secondary School Principals*. https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/Relational_Aggression_PLOct10.pdf adresinden erişildi.
- Zhang, Y., Jin, X., Shen, X., Zhang, J. ve Hoff, E. (2008). Correlates of early language development in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 145-151.