



Okul Öncesi Dönemde Sosyo-Duygusal Gelişim: Mizaç, Dil Gelişimi ve Duyguları Anlama Becerisinin Yordayıcı Rolünün İncelenmesi

Burcu Buğan ^{1*}, Feyza Çorapçı ², Figen Eroğlu Ada ³

Öz

Bu çalışma, bireysel çocuk özelliklerinden mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik ve davranış problemleri üzerinde oynadığı yordayıcı rolü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini İstanbul'un iki merkez ilçesinin belediyelerine bağlı 16 anaokulundan uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, yaşı 39-83 ay aralığında olan 223 çocuk, anneleri ve 48 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, çocukların sosyal yetkinlikleri öğretmen bildirimine dayanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) ile davranış problemleri ise anne bildirimine dayanan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) ve öğretmen bildirimine dayanan SYDD-30'un ilgili alt ölçekleri ile ölçülmüştür. Sözü edilen bireysel çocuk özelliklerinden mizaç Çocuk Davranış Listesi-Çok Kısa Formu (ÇDL-ÇKF) ile, alıcı dil gelişimi Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile, duyguları anlama becerisi ise Duyguları Anlama Testi (DAT) ile ölçülmüştür. Her bir çocuk özelliğinin sosyal yetkinlik ve davranış problemlerini yordayıcı gücü bir dizi aşamalı çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular, duyguları anlama becerisinin anlamlı düzeyde, dil gelişimi ve mizacın çaba gerektiren kontrol boyutunun ise marjinal düzeyde sosyal yetkinliği yordadığını göstermiştir. Mizacın olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol boyutları hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemlerinin anlamlı birer yordayıcısı olarak bulunurken, dışsallaştırma problemlerinin dil gelişimi tarafından da yordandığı saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların davranış problemlerini önlemeye ve sosyal yetkinliği geliştirmeye yönelik müdahale programlarına nasıl katkılar sağlayabileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem
Sosyal yetkinlik
Davranış problemleri
Mizaç
Dil gelişimi
Duyguları anlama becerisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.05.2020
Kabul Tarihi: 04.01.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 07.02.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.9751

* Bu makalenin ilk yazarı Burcu Buğan doktora öğreniminde YÖK 100/2000 Doktora Bursu'ndan faydalanmıştır.

¹ Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, bugan.burcu@gmail.com

² Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, feyza.corapci@boun.edu.tr

³ İstanbul Medipol Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, feroglu@medipol.edu.tr

Giriş

Çocuğun okula hazır olması ve örgün eğitimden en iyi şekilde faydalanması için okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişimin erken okuryazarlık ve matematik becerileri kadar kritik olduğu görüşü günümüzde eğitim ve psikoloji alanında genel kabul görmektedir (Blair ve Raver, 2015). Bu dönemde sosyo-duygusal gelişimin en önemli özellikleri arasında çocukların akranları ile iyi ilişkiler kurmaları, iş birliği yapmaları ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramaları gibi sosyal yetkinlik becerileri yer almaktadır. Okul öncesinde hızla gelişen bu beceriler, çocukların okula hazır başlamalarına (Harrington, Trevino, Lopez ve Giuliani, 2020), aile ve sosyal çevrelerine uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Denham, Bassett, Brown, Way ve Steed, 2015; Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Öte yandan, dışsallaştırma problemleri (örn., yetişkinlere karşı gelme, sözel veya fiziksel saldırganlık) ve içselleştirme problemleri (örn., grup içinde çekingenlik, sıklıkla endişeye kapılma) gösteren çocukların aile içinde çatışma yaşama, akranları tarafından dışlanma (Robson, Allen ve Howard, 2020) ve okula uyum sağlamada güçlük yaşama (Erkan ve Sop, 2018; Ursache, Blair ve Raver, 2012) riskleri artmaktadır. Tüm bu bulgular, okul öncesi dönemde sosyal yetkinliğe katkıda bulunan ve davranış problemlerini önlemede rol oynayan etmenleri belirlemenin önemine işaret etmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar, bireysel (örn., mizaç), ilişkisel (örn., ebeveynlik), çevresel (örn., ev-okul koşulları) ve toplumsal (örn., ailenin sosyoekonomik düzeyi) olmak üzere farklı düzeylerden risk ve koruyucu etmenin çocukların sosyo-duygusal gelişim sonuçları üzerinde rol oynadığına işaret etmektedir (Sameroff, 2010). Farklı düzeylerdeki risk ve koruyucu etmenlerin birbirleriyle olan etkileşimini incelemek gelişimsel süreçlerin anlaşılması için önem taşımakla birlikte, araştırmalar belli bir düzeydeki farklı etmenleri de kapsamlı olarak incelemektedir (Cumberland-Li, Eisenberg ve Reiser, 2004; Morawska, Dittman ve Rusby, 2019). Bu çalışmada, çocuğun bireysel özellikleri bağlamında kapsamlı bir değerlendirme yapılarak mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi ile sosyo-duygusal gelişim sonuçları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Mizaç ve dil becerileri ile sosyo-duygusal gelişim ve okula uyum arasındaki ilişkiler araştırmalarda daha çok ele alınmış olmasına rağmen, çocukların duyguları anlama becerisi daha yakın zamanda araştırılmaya başlanmıştır. Duyguların sözel olmayan bir iletişim yolu olduğu düşünüldüğünde, çocukların sosyal etkileşimlerini etkin bir şekilde yürütebilmeleri için bu beceriye sahip olmalarının önemi yadsınamaz. Duyguları anlama becerisi, duyguları yüz ifadelerinden tanıyabilmeyi, farklı istek veya düşüncelere sahip olan kişilerin birbirlerinden farklı duygular hissedebileceğini bilmeyi ve duyguların sosyal ortamlardaki ifadesini belirleyen toplumsal normların farkında olmayı içerir (Pons ve Harris, 2005). Ancak, ilgili alanyazın incelemesinden görüldüğü kadarıyla, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-duygusal gelişiminde mizaç ve dil gelişiminin üzerinde duyguları anlama becerisinin katkısını araştıran bir çalışmanın mevcut olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu becerinin çocuğun mizacı ve dil gelişiminden bağımsız olarak sosyo-duygusal gelişimi açıklayıcı bir role sahip olup olmadığı konusundaki bilgimiz kısıtlıdır. Bu çalışmada sözü edilen çocuk özelliklerini bir arada ele alarak her birinin sosyal yetkinlik ve davranış problemleri üzerindeki göreceli katkısını incelemenin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyo-Duygusal Gelişimde Rol Oynayan Bireysel Çocuk Özellikleri

Sosyo-duygusal gelişim sonuçlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri çocukların mizaç özellikleridir (Kiff, Lengua ve Zalewski, 2011). Günümüzde oldukça yaygın olarak kabul edilen tanımla mizaç, çocukların çevrelerindeki uyarılara gösterdikleri tepkisellik ve düzenleme boyutlarındaki bireysel farklılıklardır (Rothbart ve Bates, 2006). Mizacın tepkisellik boyutunda ele alınan olumsuz duygulanım, stres içeren bir uyarana çocukların kızgınlık, üzüntü veya korku gibi duygularla şiddetli ve çabuk tepki verme yatkınlığı olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, çocukların dikkatlerini etkin şekilde kullanarak duygusal tepkilerini düzenleyebilmeleri mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006).

Bebeklik döneminden itibaren duygulanım, dikkat ve hareketlilik seviyelerinde çocukların gösterdikleri bireysel farklılıkları yansıtan mizacın hem doğrudan hem de ebeveynlik davranışları ile etkileşime girerek gelişimsel sonuçlar ile ilişkili olduğu pek çok kesitsel ve boylamsal çalışma tarafından gösterilmiştir (Eisenberg vd., 2010; Moran, Lengua ve Zalewski, 2013). Bu çalışmalar, özellikle de mizacın olumsuz duygulanım boyutunun önemli bir risk etmeni olduğuna işaret etmektedir. Olumsuz duygularını akranlarına göre daha sık, şiddetli ve uzun süre gösteren çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerine daha eğilimli oldukları ve olumlu sosyal davranışları daha az sergiledikleri tutarlı bir bulgudur (Degnan, Almas ve Fox, 2010; Fehete, Susa-Erdoğan ve Benga, 2018; Diaz vd., 2017; Diener ve Kim, 2004; Eisenberg vd., 2010, Laible vd., 2017; Moran vd., 2013; Wilson vd., 2021). Mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ise, davranış problemleri riskine karşı koruyucu ve sosyal yetkinliği destekleyici bir rol oynamaktadır. Çaba gerektiren kontrol, çocukların sosyal yetkinliği ve kurallara uygun davranış sergilemeleri ile pozitif yönde (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Diaz vd., 2017; Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Moran vd., 2013; Wilson vd., 2021), dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri ile negatif yönde ilişkili bulunmaktadır (De Pauw ve Mervielde, 2010; Diaz vd., 2017; Gartstein, Putnam ve Rothbart, 2012; Sirois, Bernier ve Lemelin, 2019; Wilson vd., 2021; Yavuz, Selçuk, Çorapçı ve Aksan, 2017). Bulunan bu ilişkilerde korelasyon etki boyutunun orta büyüklükte olması, çocukların psikososyal uyumunu açıklamada mizacın yanı sıra diğer bireysel ve çevresel etmenlerin incelenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Erken çocukluk ve okul öncesi dönemde hızla gelişmekte olan dil becerilerinin de mizacın yanı sıra sosyo-duygusal gelişime katkıda bulunan bir diğer bireysel çocuk özelliği olduğu kabul görmektedir (Chow, Ekholm ve Coleman, 2018; Clegg, Law, Rush, Petters ve Roulstone, 2015; Girard, Pingault, Doyle, Falissard ve Tremblay, 2017; Menting, van Lier ve Koot, 2011; Rose, Lehri, Ebert ve Weinert, 2018). Alıcı dil gelişimi olarak tanımlanan sözcük ve cümleleri anlama becerisi ile ifade edici dil gelişimi olarak tanımlanan konuşma becerisi çocukların çevrelerindeki yetişkinler ve akranları ile olan sosyal uyumunu kolaylaştırmaktadır (Barnett, Gustafsson, Deng, Mills-Koence ve Cox, 2012). Dil gelişimi çocuğun hayal kırıklığı, üzüntü veya kızgınlık hissettiği durumlarda duygusunu sözel olarak ifade edebilmesinde, çevresinden destek isteyebilmesinde ve kendisine verilen desteği anlayıp uygulamasında önemli bir rol oynamaktadır (Reilly ve Downer, 2019; Roben, Cole ve Armstrong, 2013). Bu sayede çocuğun duygularını daha kolay düzenleyebildiğine ve sosyal uyumunun arttığına dair bulgular mevcuttur (Chow vd., 2018; Roben vd., 2013). Ayrıca, erken çocukluk döneminde sosyal yetkinliğin en önemli göstergelerinden biri olan akran çatışmalarında uzlaşmaya varmanın, büyük ölçüde çocuğun dil gelişimine, özellikle de akranlarını doğru anlama ve kendini ifade etme becerisine bağlı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Chow vd., 2018).

Öte yandan, dil gelişimi yaşına uygun olarak ilerlemeyen çocukların akranları tarafından dışlanma (Bouchard, Cloutier, Gravel ve Sutton, 2008; Chow vd., 2018; Chow ve Wehby, 2018; Longoria, Page, Hubbs-Tait ve Kennison, 2009; Menting vd., 2011; Petersen, Bates ve Staples, 2015) ve davranış problemleri geliştirme riskinin yüksek olduğu birçok kesitsel ve boylamsal çalışmanın bulguları arasındadır (Chow ve Wehby, 2018; Chow vd., 2018). Bu çalışmalar, sosyal ortamlarda dili anlamakta zorlanan ve kendini ifade etmede güçlük yaşayan çocukların iletişim yolu olarak sözel olmayan, saldırgan tepkilere başvurduklarına ya da sosyal ilişkilerinden geri çekilmeye daha eğilimli olduklarına işaret etmektedir. Chow ve diğerleri (2018) yayınladıkları bir meta-analiz çalışmasında, alıcı dil becerileri sınırlı olan çocukların, ifade edici dil becerilerinden bağımsız olarak, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri gösterme risklerinin arttığına işaret etmektedir. Bu bulgular, okula uyum sağlama sürecinde çocukların sınıf ortamında konuşulanları anlama becerisinin önemine işaret etmektedir (Harmon ve Wilson, 2012). Duyduğunu anlama olarak ifade edilen alıcı dil gelişiminin olumlu sosyal ilişkiler ve duygusal gelişim açısından önemli bir ilk adım olduğu ve ifade edici dil gelişimine öncülük ettiği düşünülmektedir (Rose vd., 2018). Dolayısıyla, bu çalışmada alıcı dil gelişimindeki bireysel farklılıkların okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinliğine ve davranış problemlerine olan katkısını incelemek amaçlanmıştır.

Çocukların sosyal ilişkilerini uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri için çevrelerinde konuşulan dili anlayabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri kadar, duygular gibi sözel olmayan iletişim öğelerini de doğru anlayıp yorumlayabilmeleri araştırmalarda giderek daha fazla incelenen bir diğer gelişimsel beceridir (Tang, Harris, Zou, Wang ve Zhang, 2021; Trentacosta ve Fine, 2010). Duyguları anlama becerisi, çocukların yüz, vücut ve ses ifadelerinden duyguları tanımlarını, bunun yanı sıra zihinsel süreçlerin (örn., istekler, düşünceler) ve toplumsal normların duyguları etkileyebileceği bilgisine sahip olmalarını içerir (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon ve Bassett, 2016; Di Maggio, Zappulla ve Pace, 2016; Pons ve Harris, 2005). Okul öncesi dönemde duygu ifadelerini doğru anlayan çocukların öğretmenleri tarafından sosyal açıdan daha yetkin algılandıklarına dair bulgular mevcuttur (Denham vd., 2015; Di Maggio vd., 2016; Ensor, Spencer ve Hughes, 2011; Klein vd., 2018). Bir meta-analiz çalışması yaşları 3 ile 15 arasında değişen çocuklarda duyguları anlama becerisinin sosyal yetkinlik ile pozitif yönde, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri ile negatif yönde, küçük-orta derecede ilişkili olduğunu göstermiştir (Trentacosta ve Fine, 2010). Bu meta-analiz bulguları, duyguları anlama becerisinin dışsallaştırma problemleri ile olan ilişkisinin okul dönemindeki çocuklarla veya klinik gruplarla yapılmış çalışmalarda daha güçlü olduğunu da ortaya koymuştur.

Erken çocukluk döneminde ve okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişim üzerinde rol oynayan çocuk özellikleri de birbirinden bağımsız gelişmemektedir. Örneğin, mizaç ve dil gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan birinde 2 yaşında dışa dönük, yeni ortamlara kolayca uyum sağlayabilen çocukların 3 yaşında hem alıcı hem de ifade edici dil becerisinin, 7 yaşında ise ifade edici dil becerisinin daha iyi geliştiği bulunmuştur (Slomkowski, Nelson, Dunn ve Plomin, 1992). Bu boylamsal çalışma, dil gelişiminin çocuğun dışa dönük mizacından etkilendiğine işaret etmektedir (Dixon ve Smith, 2000; Slomkowski vd., 1992). Lonigan ve diğerleri (2017) ise gözlem verisine dayalı çaba gerektiren kontrol ile dil gelişimi arasında bir ilişki olduğunu ve her bir çocuk özelliğinin dışsallaştırma problemleri üzerinde birbirinden bağımsız açıklayıcı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Mizacın tepkisellik boyutunda ele alınan olumsuz duygulanım ile dil becerilerinin de ilişkili olduğuna işaret eden çalışmalar mevcuttur. Buna göre, 18 ve 24 ayda dil becerileri daha hızlı bir şekilde gelişen çocuklar okul öncesi dönemde öfkelerini daha kısa süreli ve daha düşük şiddette göstermektedir ve öfke ifadeleri daha çabuk azalmaktadır (Roben vd., 2013). Bir diğer boylamsal çalışmada ise, 9 aylıkken ölçülen olumsuz duygulanımın 7 yaşındaki dil becerilerini olumsuz yönde yordadığı bulunmuştur (Cioffi vd., 2021). Olumsuz duygulanım ile dil gelişimi arasında ilişki bulan bu çalışmalar boylamsal desenedir ve dil becerilerini gözlem ya da çocuklarla bireysel uygulanan testlerle ölçmüşlerdir. Bunun yanında, sayıca az da olsa olumsuz duygulanım ve tepkisellik mizaç özellikleri ile dil becerileri arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kesitsel bir çalışmada, anne bildirimine dayanan mizacın tepkisellik boyutu ile öğretmen bildirimine dayanan dil becerileri arasında bir ilişki bulunmamıştır (Yoleri, 2016). Sözü edilen bu çalışmaların desenleri ve bireysel çocuk özelliklerinin değerlendirilme yöntemleri (ebeveyn bildirimi veya gözlem) olumsuz duygulanım mizaç boyutu ile dil becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair tutarsız bulguları açıklayabilir.

Mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ile duyguları anlama becerisi arasında tutarlı bulgular mevcuttur (Denham vd., 2015; Klein vd., 2018). Örneğin, boylamsal bir çalışmada çocukların 3 yaşında iken ölçülen çaba gerektiren kontrol mizaç özelliğinin 4.5 yaşındaki duygu ifadelerini tanıma ve isimlendirme becerisi üzerinde olumlu bir rol oynadığı ve bu becerinin de çocukların 5 yaşındaki sosyal becerilerini yordadığı gösterilmiştir (Klein vd., 2018). Bu bulgular, dikkatlerini daha etkin şekilde düzenleyebilen çocukların çevrelerindeki kişilerle daha çok etkileşime girerek duygusal deneyimlere ilişkin daha çok bilgi edindikleri yönünde yorumlanabilir. Öte yandan, mizacın olumsuz duygulanım boyutu ile duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin her zaman tutarlı olmadığı görülmektedir. Boylamsal bir çalışmada olumsuz duygulanım özelliği daha fazla olan çocukların anaokulundan ilkökul 5. sınıfa dek geçen süre içinde duyguları anlama becerisini daha yavaş öğrendiklerine dair bulgular sunulurken (Fine, Izard ve Trentacosta, 2006), bir diğer çalışmada olumsuz duygulanım ile duyguları anlama becerisi arasında bir ilişki bulunmamıştır (Bennett, Bendersky ve Lewis, 2005).

Son olarak, alanyazındaki çalışmalar çocukların dil becerilerinin gelişimi ile duyguları anlama becerilerinin arttığına dikkat çekmektedir (De Stasio, Fiorilli ve Di Chiacchio, 2014; Denham, 2007; Kårstad, Whicstrom, Reinfjell, Belsky ve Berg-Nielsen, 2015). Bu bulgular, dil becerileri gelişmiş olan çocukların duygusal durumlar hakkında anlatılanları daha iyi anlayıp, daha isabetli sorular sorarak duyguları daha kolay ve doğru bir şekilde anlayabildikleri şeklinde yorumlanmaktadır (Denham, 2007). Hem duyguları anlama hem de dil becerileri yaşa bağlı olarak geliştiği için, çocuğun yaşı istatistiksel olarak kontrol edildikten sonra da bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu gösterilmiştir. Boylamsal bir çalışma, 2 yaşında dil gelişimi daha ileri olan çocukların 3 yaşında iken duyguları anlama becerilerinin daha iyi düzeyde olduğunu göstermenin yanı sıra, duyguları anlama becerisi sayesinde çocukların 4 yaşında olumlu sosyal davranışları daha sık gösterdiklerini de ortaya koymuştur (Ensor vd., 2011). Benzer şekilde, okul öncesinde dil gelişimi daha iyi olan çocukların okul döneminde duyguları anlama becerilerinin daha hızlı geliştiği bulunmuştur (Kårstad vd., 2015).

Özetle, yapılan alanyazın incelemesi çocuğun aile ve okul çevresine sosyal uyumu ile davranış problemleri üzerinde rol oynayan çocuk özellikleri arasında mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin yer aldığı işaret etmektedir. Ancak, sözü edilen bu üç çocuk özelliğini bir arada ele alan ve her bir özelliğin diğerlerinden bağımsız olarak sosyal uyum üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştıran kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın taramasında gözden geçirilen çalışmaların büyük çoğunluğu Batılı örneklerle yapılmıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmalar içerisinde, farklı çocuk özelliklerini bir arada kapsamlı şekilde inceleyen çalışmaların da kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Örneğin, Gülay (2012) 5-6 yaş çocuklar ile yaptığı araştırmada, farklı mizaç boyutlarının olumlu ve olumsuz akran ilişkilerini yordayıcı gücünü değerlendirmiştir. Yoleri (2016) tepkisellik mizaç boyutu ile dil becerilerinin okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki bağımsız yordayıcı rolünü göstermiştir. Bir diğer çalışmada ise zihin kuramı ile duyguları anlama ve empati gösterme becerilerinin okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri üzerindeki rolü incelenmiş ve empati gösterme becerisinin akran ilişkilerinde yıkıcı davranışları azaltmadaki önemi ortaya konmuştur (Ekerim-Akbulut, Şen, Beşiroğlu ve Selçuk, 2020). Kısıtlı sayıdaki mevcut araştırmalara ek olarak bu çalışmadan elde edilecek bulgular ile alanyazına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Çalışmanın özgün ve yeni bilgiler üretme kapasitesi dışında, çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal uyumunu ve okula hazır bulunmuşluğunu destekleyen programlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmada gelişimsel bir bakış açısı ile en erken dönemde beliren çocuk özelliklerinden mizacın ve bunu takip eden dönemlerde gelişen dil ve duyguları anlama becerilerinin okul öncesi dönemdeki sosyal yetkinliğin yanı sıra, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri üzerinde oynadığı özgün rolün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Çocuğun mizaç özellikleri, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi okul öncesi dönemdeki sosyal yetkinlik ve davranış problemleri ile ne düzeyde ilişki göstermektedir?
2. Mizaç özelliklerinin etkisi kontrol edildiğinde, dil gelişimi çocukların sosyal yetkinliğini, dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerini yordamakta mıdır?
3. Mizaç ve dil gelişiminin etkisi kontrol edildiğinde, duyguları anlama becerisi çocukların sosyal yetkinliğini, dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi saptanabileceği gibi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimi ne oranda yordadığı belirlenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çocuktaki mizaç özelliklerinin, alıcı dil gelişimi ve duyguları anlama

becerisinin bağımsız değişkenler olarak ele alındığı bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki sosyal yetkinlik, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri bağımlı değişkenler olarak incelenmiştir.

Çalışmanın Örnekleme

Bu araştırma İstanbul'daki iki merkez ilçesinin belediyelerine bağlı toplam 16 anaokulunda yürütülmüştür. Yerel yönetimlerin sosyal hizmetler kapsamında sunduğu çocuk bakım hizmetleri arasında yer alan belediye anaokulları, alt ve orta sosyoekonomik düzeyi (SED) temsil eden mahallerde Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına uygun eğitim sunulan kurumlardır. Katılımcıların seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak, ulaşım açısından kolay erişilebilen ve çocuk kapasitesi en yüksek olan anaokulları çalışmaya davet edilmiştir. Bu ilçelerin ilkinde 5 anaokul yöneticisi, diğer ilçede ise 11 anaokul yöneticisi araştırma yapılmasına onay vermiştir. Onayı alınan anaokullarına kayıtlı tüm 3-5 yaş arasındaki çocukların velileri araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmıştır.

Çalışmanın örneklemini 223 çocuk (105 kız, 118 erkek) ve anneleri ile 48 anaokul öğretmeni oluşturmuştur. Çocukların yaşı 39 ve 83 ay arasında olup ortalama yaş 59.75 aydır ($SS = 8.27$). Annelerin yaş ortalaması 34.55 ($SS = 4.63$) olup %86.1'i lise ve üstü öğrenim düzeyine sahiptir. Annelerin %69'u, babaların ise % 94.7 'si tam- veya yarı-zamanlı çalışmaktadır. Anne ve babanın eğitim seviyeleri ile ailenin gelir düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir (r katsayıları .45, $p < .001$ ile .46 $p < .001$). Bu üç değişken z-puanına çevrilerek ortalamaları alınmış ve ailenin SED değişkeni oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan anaokulu öğretmenlerinin meslek deneyimi ortalama 8 yıldır ($SS = 6.04$) ve % 84'ü üniversite ve 2 yıllık meslek yüksekokulu derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30, LaFreniere ve Dumas, 1996): Ölçek, her biri 10 madde içeren üç alt ölçek ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri ile problemlerinin niceliğini değerlendirir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların iş birliği ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerini, Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, karşı gelme, uyumsuz ve saldırgan davranışlar gibi dışsallaştırma problemlerini, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve çekingen davranışlarını içeren içselleştirme problemlerini değerlendirir. SYDD-30 maddelerinin gözlenme sıklığı 6-basamaklı Likert ölçeği ile ($1=$ hiçbir zaman, 2 ya da $3=$ bazen, 4 ya da $5=$ sık sık, $6=$ her zaman) öğretmen tarafından değerlendirilir.

SYDD-30'un öğretmen formunun Türkçeye uyarlaması Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini destekler nitelikte SYDD-30 alt ölçek puanlarının okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve çaba gerektiren kontrol becerileri ile beklenen yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Çorapçı vd., 2010; Orta, Çorapçı, Yağmurlu ve Aksan, 2013). Geçmiş çalışmalarda, SYDD-30 alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları yüksek bulunmuştur (Çorapçı vd., 2010; Orta vd., 2013). Orijinal çalışmada Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları SY alt ölçeği için .88, KS alt ölçeği için .87 ve Aİ alt ölçeği için .84'tür (Çorapçı vd., 2010). Bu çalışmada, SY, KS ve Aİ alt ölçeklerinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .86 ve .84'tür.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ; Achenbach ve Rescorla, 2000): Dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerini anne bildirimine dayanarak değerlendirmek amacıyla bu çalışmada 1.5-5 Yaş Çocukları İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe versiyonu (Erol, 2002) kullanılmıştır. Ölçekte bulunan çocuk davranışları ile ilgili toplam 100 madde 3-basamaklı Likert ölçeği ($0 =$ doğru değil; $2 =$ çoğunlukla doğru) üzerinden değerlendirilir. Daha önceki çalışmalarda ölçeğin dışsallaştırma ve içselleştirme alt ölçekleri için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .76, ve .77 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği farklı alt ölçekler için .94 ile .86 arasında değişmektedir (Erol, Şimşek, Öner ve Münir, 2005). Bu çalışmada dışsallaştırma ve içselleştirme alt ölçeklerinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85 ve .83'tür.

Bu çalışmada, ÇDDÖ dışsallaştırma problemleri ile SYDD-30 KS alt ölçek puanları arasında ve ÇDDÖ içselleştirme problemleri ile SYDD-30 Aİ alt ölçek puanları arasında pozitif yönde, anlamlı korelasyonlar bulunmuştur, sırasıyla, $r = .12$, $p = .05$ ve $r = .19$, $p < .01$. Her bir alt ölçek puanı z-skoruna

dönüştürülmüş, ÇDDÖ dışsallaştırma problemleri ile SYDD-30 KS puanlarının ortalamaları alınarak bileşik bir dışsallaştırma sorun değişkeni, ÇDDÖ içselleştirme problemleri ile SYDD-30 Aİ puanlarının ortalamaları alınarak bileşik bir içselleştirme sorun değişkeni oluşturulmuştur.

Çocuk Davranış Listesi-Çok Kısa Formu (ÇDL-ÇKF; Putnam ve Rothbart, 2006): Çocuk Davranış Listesi-Çok Kısa Formu yaşları 3-8 arasında değişen çocukların mizaç özelliklerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Türkçe çeviri ve uyarlama formundan (Sarı, 2009) yararlanılmıştır. Annelerden listedeki 36 maddeyi 7-basamaklı Likert ölçeği (1= *tamamen yanlış*; 7= *tamamen doğru*) ile değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçek, Pozitif Duygulanım, Negatif Duygulanım ve Çaba Gerektiren Kontrol Becerisi olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe çeviri formunun iç güvenilirlik katsayısı .78'tir (Sarı, 2009). Bu çalışmada kullanılan anne bildirimine dayalı Olumsuz Duygulanım ve Çaba Gerektiren Kontrol alt ölçekleri için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı sırasıyla .63 ve .68'dir.

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL-3; Topbaş ve Güven, 2011): TEDİL 2-7 yaş arasındaki çocukların dil becerilerinin gelişimini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada TEDİL'in 37 maddeden oluşan Alıcı Dil alt testi kullanılmıştır. Bu alt testte çocuklardan kendilerine söylenmiş olan kelimelere ait resimleri sunulan kitapçıkta göstermeleri istenmiştir. Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3; Hresko, Reid ve Hammill, 1999) adlı dil gelişim testinin 33 ilde 1627 katılımcı ile Türkçe'ye uyarlaması olan TEDİL, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır (Topbaş ve Güven, 2011). Testin farklı yaş ve demografik grupları için iç tutarlılık katsayıları .86 ve üzerinde bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayısı alıcı dil formu için .96, uygulayıcılar arası güvenilirlik katsayısı ise .99 olarak bildirilmiştir (Topbaş ve Güven, 2011). TEDİL ile WISC-R dil puanları ve Peabody Resim-Kelime Testi puanları arasındaki anlamlı ve pozitif yöndeki ilişkileri ortaya koyan bulgular bu testin ölçüt bağımlı geçerliliğine işaret etmektedir (Topbaş ve Güven, 2011). Bu çalışmada TEDİL alıcı dil alt testinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Duyguları Anlama Testi (DAT; Pons ve Harris, 2000): DAT, çocukların okul öncesi dönemden başlayarak okul dönemi boyunca gelişen duyguları anlama becerilerini tarama amacıyla geliştirilmiştir. Bu test ile çocukların farklı yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerisi, belli bir durumda farklı inanç ve isteklere sahip olmanın farklı duygulara yol açabileceği bilgisi, duygu sergileme kuralları bilgisi ve toplumsal normları düşünerek, örneğin kurallara uyulmadığında, yaşanabilecek duygular hakkındaki bilgisi ölçülür. DAT, A4 boyutunda resimli bir hikâye kitapçığından oluşur ve değerlendirilecek çocuğun cinsiyetine göre hikâye karakterinin kız veya oğlan çocuğu olduğu iki versiyonu bulunur. Bu test uygulamasında, uygulayıcı çocuğa kitapçıkta her bir sayfanın üstündeki resmi göstererek kısa bir hikaye anlatır ve çocuktan bu resimde yüzü boş bırakılmış olan hikaye karakter(ler)inin nasıl hissedebileceğini sayfanın altında yer alan yüz ifadelerine bakarak işaret etmesini ister. DAT'ın toplam puanı 0 ile 9 arasında değişir. Bu testin Türkçeye çevrisi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi Buğan ve Çorapçı (2018) tarafından yapılmıştır. DAT toplam puanı ile sosyal beceriler ve sosyal problem çözme yetileri arasında bulunan anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler testin geçerliliğini desteklemiştir (Buğan ve Çorapçı, 2018). Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılan iki farklı araştırmada DAT toplam puanı ile dil gelişimi (Karadayı, 2018; Özsoy, 2018), karşı olgusal düşünme (counterfactual thinking), yönetici işlevler ve zihin kuramı arasında bulunan anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler testin ölçüt bağımlı geçerliliğini destekleyen diğer bulgular olmuştur (Özsoy, 2018). Üç aylık ara ile test edilen 4-6 yaş arasındaki çocukların DAT puanlarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine işaret etmektedir (Küçüközdemir, 2019).

Aile Demografik Formu: Katılımcı çocuğun yaşı, cinsiyeti, ebeveynlerinin eğitimi ve ailenin gelir düzeyine ilişkin bilgiler anneler tarafından doldurulan genel bilgi formu ile toplanmıştır.

İşlem

Bu çalışmanın verileri, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu kararından ve katılımcıların bilgilendirilmiş onamı alındıktan sonra toplanmış ve böylece olası etik problemlerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Çocuklarla yapılacak değerlendirmeler anaokulu yönetiminin uygun gördüğü saatte, çocukları günlük akıştan mahrum bırakmayacak ya da ders akışını bozmayacak şekilde planlanmıştır. Anaokulundaki sessiz bir odada çalışmaya katılan her bir çocuk ile bireysel olarak önce DAT ardından TEDİL uygulanarak çocukların duyguları anlama becerileri ve dil gelişimleri değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat seviyeleri göz önüne alınarak planlanan değerlendirmeler ortalama 25 dakika sürmüş ve gelişim veya klinik psikolojisi dalındaki yüksek lisans öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan her çocuk için öğretmenleri Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ölçeğini, anneleri ise aile demografik formunu, Çocuk Davranış Listesi ve Çocuk Davranış Değerlendirme ölçeğini doldurmuştur. Anaokullarındaki 5 yaş sınıflarından araştırmaya katılan ve 6 yaşından gün almaya başlayan dokuz çocuğun velisi de ÇDDÖ/1.5-5 yaş formunu doldurmuştur. Bu veriler çıkarılarak yapılan analizlerde tüm örneklemeden elde edilen bulguların değişmediği dikkate alınarak bu çocuklar için toplanan veriler analizlere dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada parametrik veri analizleri aşamasına geçmeden önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için tek ve çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Verilerin çarpıklık değerlerinin -1.65 ile .81 aralığında, basıklık değerlerinin ise -.56 ile 3.31 arasında olduğu bulunmuştur. Merkezi eğilim ortalaması (winsorized mean) yöntemi ile üç katılımcının uç değerlerde olan sosyal yetkinlik puanı veride yer alan bir sonraki en yüksek değer ile değiştirilmiştir (Kwak ve Kim, 2017). Bu işlem sonucunda tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında, kabul edilir aralık içinde olduğu görülmüştür (Byrne, 2010). Uygulanacak aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları kapsamında, Mahalanobis uzaklık katsayıları incelenerek verinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı ve uç değerlerin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonların -.29 ile .46 arasında olup .80 değerinden yüksek ikili korelasyon göstermemesi, varyans şişirme değerlerinin (VIF) 1.00 ile 1.27 aralığında, tolerans değerlerinin .79 ile 1.00 aralığında ve durum indeksinin 6.59 ile 27.35 aralığında olması regresyon modelinde çoklu bağlantı sorunu bulunmadığına (VIF < 10; Tolerans > 0.2, Durum indeksi < 30) işaret etmiştir (Büyüköztürk, 2010). Değişkenlere ait hataların normal dağılıma sahip olması ve birbirleri ile ilişki (otokorelasyon) göstermemesi regresyon analizinin bir diğer varsayımdır. Otokorelasyon problemini belirlemek için kullanılan Durbin-Watson testi değerlerinin 1.47 ile 1.84 arasında, kabul edilir aralıkta olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2006). Tüm bu varsayımların sağlanması ile bireysel çocuk özelliklerinin sosyal yetkinlik, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla üç adet aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerde önce mizaç, ardından dil gelişimi ve en son duyguları anlama becerileri olmak üzere yordayıcı değişkenler üç adımda regresyon eşitliğine dahil edilmiştir. Aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinde, daha önceki adımlarda analize giren bağımsız değişkenler daha sonraki adımlarda analize dahil edilen değişkenler için kontrol değişkeni konumundadır (Büyüköztürk, 2010). Bu sayede, her adımda eşitliğe giren çocuk özelliğinin bağımlı değişken üzerinde bir önceki adımdaki değişken(ler)den daha fazla yordayıcı bir güce sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Regresyon analizi yöntemiyle en erken dönemde beliren bireysel çocuk özelliklerinden mizacın etkisi kontrol edildikten sonra gelişimsel bir sıra ile dil gelişiminin ve ardından duyguları anlama becerisinin sosyal yetkinlik, dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerini açıklamada ne ölçüde özgün katkıda buldukları araştırılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 27.0 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada yer alan tüm değişkenlerin betimleyici değerleri ortalama ve standart sapma olarak Tablo 1’de sunulmaktadır. Sosyal yetkinliğin ve davranış problemlerinin hem demografik özellikler hem de çocuğun mizacı, alıcı dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi ile bağlantılarını incelemek amacıyla bu değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 2). Bulgulara göre, çocuğun yaşı ile alıcı dil gelişimi ($r = .51, p < .001$), duyguları anlama becerisi ($r = .38, p < .001$) ve sosyal yetkinliği ($r = .29, p < .001$) arasında orta ile yüksek düzey arasında değişen, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki görülürken, çocuğun yaşı ile dışsallaştırma problemleri ($r = -.18, p < .01$) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çocuğun cinsiyeti yalnızca çaba gerektiren kontrol mizaç boyutu ile düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur ($r = .17, p < .01$). Buna göre, kız çocuklarının çaba gerektiren kontrol puanları oğlan çocuklarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Son olarak, ailenin SED’inin ise yalnızca içselleştirme davranış problemleri ile düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Ailenin SED’i arttıkça, çocukların içselleştirme davranış problemleri anlamlı derecede azalmaktadır ($r = -.23, p < .001$).

Tablo 1. Çalışma Değişkenlerinin Betimleyici İstatistikleri

Değişken	\bar{X}	Ss	Aralık
Olumsuz Duygulanım	4.73	.73	2.58-6.50
Çaba Gerektiren Kontrol	5.68	.63	3.83-7.00
TEDİL	28.57	5.64	13-37
DAT	4.34	1.55	1-8
SY	50.27	9.93	17-60
Dışsallaştırma	-.09	.73	-1.45-2.82
İçselleştirme	-.05	.76	-1.64-3.05

TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; DAT: Duyguları Anlama Testi; SY: Sosyal Yetkinlik

Tablo 2. Demografik Değişkenler ve Çalışma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çocuk Yaşı									
2. Çocuk Cinsiyeti	-.04								
3. SED	-.10	.04							
4. Olumsuz Duygulanım	-.00	.11	-.11						
5. Çaba Gerektiren Kontrol	.10	.17**	-.04	.15*					
6. TEDİL	.51**	.04	.12	.01	.06				
7. DAT	.38**	.12	.08	-.04	.05	.46**			
8. SY	.29**	.04	.05	.11	.16*	.30**	.30**		
9. Dışsallaştırma	-.18**	-.10	-.06	.21**	-.27**	-.26**	-.19**	-.31**	
10. İçselleştirme	-.09	.08	-.23**	.30**	-.15*	-.15*	-.11	-.13	.40**

* $p < .05$, ** $p < .01$; SED: Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; DAT: Duyguları Anlama Testi; SY: Sosyal Yetkinlik

Çocukların dil gelişimi ile duyguları anlama becerisi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .46, p < .001$). Her iki değişken de yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde bir artış gösterdiği için çocuk yaşı istatistiksel olarak kontrol edilerek kısmi (*partial*) korelasyon katsayısı hesaplanmış, dil gelişimi ile duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı kalmaya devam ettiği bulunmuştur ($r = .37, p < .001$). Öte yandan, mizaç boyutları ile alıcı dil gelişimi ve duyguları anlama değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Çocuk yaşı kontrol edildiğinde dahi sosyal yetkinlik ile mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ($r = .14, p = .05$), alıcı dil gelişimi ($r = .19, p < .01$) ve çocuğun duyguları anlama becerisi ($r = .22, p < .01$)

arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, sosyal açıdan yetkin çocukların dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde, çocuk yaşı kontrol edildiğinde dahi dışsallaştırma problemleri ile mizaç boyutlarından olumsuz duygulanım ($r = .19, p < .01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, bu değişken ile mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ($r = -.27, p < .001$), alıcı dil gelişimi ($r = -.20, p < .01$) ve çocuğun duyguları anlama becerisi ($r = -.15, p < .05$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgular, dışsallaştırma problemlerini daha fazla gösteren çocukların dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğuna işaret etmektedir. Son olarak, içselleştirme problemleri ile mizaç boyutlarından olumsuz duygulanım ($r = .30, p < .001$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, bu değişken ile mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ($r = -.15, p < .05$) ve alıcı dil gelişimi ($r = -.15, p < .05$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İçselleştirme problemlerinde yaşa bağlı olarak anlamlı bir fark görülmediği için kısmi korelasyon hesaplanmamıştır.

Sosyal Yetkinlik, Dışsallaştırma ve İçselleştirme Problemlerine İlişkin Regresyon Analizleri

Korelasyon analizinde ikili ilişkiler tespit edildikten sonra, her bir bağımsız değişkenin okul öncesi dönemdeki sosyal yetkinliği, dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerini açıklamadaki yordayıcı rolünü belirlemek için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Bağımlı değişkenler ile istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösteren demografik değişken(ler) eşdeğişken (covariate) olarak eşitliğe ilk adımda dahil edilmiştir. İkinci adımda çocuğun mizaç özellikleri (olumsuz duygulanım, çaba gerektiren kontrol), üçüncü adımda alıcı dil gelişimi, dördüncü adımda ise duyguları anlama becerisi regresyon eşitliğine dahil edilmiştir. Gelişimsel süreçte bu çocuk özelliklerinin ortaya çıkış aşamaları dikkate alınarak regresyon adımlarında bu sıra izlenmiştir.

Sosyal yetkinliğin bağımlı değişken olduğu aşamalı çoklu regresyon analizinde, eşitliğe girilen tüm çocuk özellikleri açıklanan varyansa anlamlı katkı sağlamaktadır, $R^2 = .16, F(5, 195) = 7.54, p < .001$. Birinci adımda dahil edilen demografik değişkenlerden çocuk yaşının sosyal yetkinlikteki varyansın % 8'ini açıkladığı ve bu değişkeni pozitif yönde yordadığı bulunmuştur ($\beta = .29, p < .001$). İkinci adımda eşitliğe dahil edilen mizacın olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol boyutlarının, çocuğun yaşı kontrol edildiğinde sosyal yetkinlikteki varyansa anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmektedir, $\Delta R^2 = .02, \Delta F(2, 197) = 2.66, p = .07$. Üçüncü adımda eşitliğe girilen TEDİL dil puanı çocuğun yaşı ve mizaç boyutlarının temel etkileri üzerinde ve onlardan bağımsız olarak sosyal yetkinliği pozitif yönde, anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .21, p < .01$). TEDİL dil puanının açıklanan varyansa ilave %3'lük özgün bir katkısı olduğu belirlenmiştir, $\Delta R^2 = .03, \Delta F(1, 196) = 7.33, p < .01$. Son adımda, duyguları anlama becerisinin eşitliğe daha önce dahil edilen değişkenlerin katkısının ötesinde sosyal yetkinlik üzerinde ilave %2'lik bir varyansı açıkladığı görülmektedir, $\Delta R^2 = .02, \Delta F(1, 195) = 5.69, p < .05$. Bu son adımda, duyguları anlama becerisinin sosyal yetkinliği pozitif yönde, anlamlı olarak yordadığı ($\beta = .18, p < .05$), TEDİL dil puanı ($\beta = .14, p = .10$) ve çaba gerektiren kontrol ($\beta = .11, p = .10$) değişkenlerinin de marjinal düzeyde anlamlı yordayıcılar olarak kaldıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Sosyal Yetkinliği Yordayan Çocuk Özelliklerine İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
1. Adım	Çocuk yaşı	.34	.08	.29	4.19	.00	.29	.08	17.54**
2. Adım	Çocuk yaşı	.32	.08	.27	3.98	.00	.32	.11	7.72**
	Olumsuz Duygulanım	1.18	.93	.09	1.26	.21			
	Çaba Gerektiren Kontrol	1.83	1.07	.12	1.70	.09			
3. Adım	Çocuk yaşı	.19	.09	.16	2.07	.04	.37	.14	7.81**
	Olumsuz Duygulanım	1.17	.92	.08	1.27	.21			
	Çaba Gerektiren Kontrol	1.77	1.01	.11	1.67	.10			
	TEDİL	.37	.14	.21	2.71	.01			
4. Adım	Çocuk yaşı	.15	.19	.13	1.64	.10	.40	.16	7.54**
	Olumsuz Duygulanım	1.27	.91	.09	1.40	.16			
	Çaba Gerektiren Kontrol	1.70	1.04	.11	1.63	.10			
	TEDİL	.24	.14	.14	1.68	.10			
	DAT	1.16	.49	.18	2.39	.02			

* $p < .05$, ** $p < .01$; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, DAT : Duyguları Anlama Testi

Dışsallaştırma problemlerinin bağımlı değişken olduğu aşamalı çoklu analizde, eşitliğe girilen tüm çocuk özellikleri açıklanan varyansa anlamlı katkı sağlamaktadır, $R^2 = .20$, $F(5, 216) = 10.95$, $p < .001$. Birinci adımda yaşça büyük olan çocukların dışsallaştırma problemlerinde azalma olduğu görülmektedir ($\beta = -.19$, $p < .01$). İkinci adımda, mizacın hem olumsuz duygulanım boyutu ($\beta = .26$, $p < .001$) hem de çaba gerektiren kontrol boyutu ($\beta = -.30$, $p < .001$) dışsallaştırma problemlerini yordayarak çocuk yaşının ötesinde ilave %13'lük varyansı açıklamaktadır, $\Delta R^2 = .13$, $\Delta F(2, 218) = 16.94$, $p < .001$. Üçüncü adımda eşitliğe girilen TEDİL dil puanının çocuğun yaşı ve mizaç boyutlarının temel etkileri üzerinde ve onlardan bağımsız olarak dışsallaştırma problemlerini yordadığı ($\beta = -.22$, $p < .01$) ve ilave % 4'lük bir varyansı açıkladığı görülmektedir, $\Delta R^2 = .04$, $\Delta F(1, 217) = 9.40$, $p < .01$. Dördüncü ve son adımda eşitliğe eklenen duyguları anlama becerisinin açıklanan varyansa özgün bir katkısı olmadığı saptanmıştır, $\Delta R^2 = .003$, $\Delta F(1, 216) = 0.91$, $p = .34$. Bu son adımda, çaba gerektiren kontrolün ($\beta = -.29$, $p < .001$), olumsuz duygulanımın ($\beta = .26$, $p < .001$) ve TEDİL dil puanlarının ($\beta = -.19$, $p < .01$) dışsallaştırma problemlerini anlamlı düzeyde yordamaya devam ettikleri görülmektedir. (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Dışsallaştırma Problemlerini Yordayan Çocuk Özelliklerine İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
1. Adım	Çocuk yaşı	-.02	.01	-.19	-2.80	.01	.19	.03	7.82**
2. Adım	Çocuk yaşı	-.01	.01	-.16	-2.49	.01	.41	.16	14.28**
	Olumsuz Duygulanım	.26	.06	.26	4.11	.00			
	Çaba Gerektiren Kontrol	-.35	.07	-.30	-4.72	.00			
3. Adım	Çocuk yaşı	-.00	.01	-.05	-.65	.52	.45	.20	13.47**
	Olumsuz Duygulanım	.26	.06	.26	4.20	.00			
	Çaba Gerektiren Kontrol	-.34	.07	-.30	-4.77	.00			
	TEDİL	-.03	.01	-.22	-3.07	.00			
4. Adım	Çocuk yaşı	-.00	.01	-.03	-.46	.65	.45	.20	10.95**
	Olumsuz Duygulanım	.26	.06	.26	4.15	.00			
	Çaba Gerektiren Kontrol	-.34	.07	-.29	-4.75	.00			
	TEDİL	-.03	.01	-.19	-2.57	.01			
	DAT	-.03	.03	-.07	-.96	.34			

* $p < .05$, ** $p < .01$; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, DAT : Duyguları Anlama Testi

İçselleştirme problemlerinin bağımlı değişken olduğu aşamalı çoklu regresyon analizinde, eşitliğe girilen tüm çocuk özellikleri açıklanan varyansa anlamlı katkı sağlamaktadır, $R^2 = .18$, $F(5, 217) = 9.73$, $p < .001$. Birinci adımda aile SED'i daha yüksek olan çocukların içselleştirme problemlerinde azalma görüldüğü belirlenmiştir ($\beta = -.23$, $p = .001$). İkinci adımda, SED'in etkisi kontrol edildiğinde mizacın hem olumsuz duygulanım boyutu ($\beta = .31$, $p < .001$) hem de çaba gerektiren kontrol boyutu ($\beta = -.20$, $p = .001$) içselleştirme problemlerini yordayarak içselleştirme problemlerinde ilave %12'lik bir varyansı açıklamıştır, $\Delta R^2 = .12$, $\Delta F(2, 219) = 15.42$, $p < .001$. Üçüncü adımda eşitliğe girilen TEDİL dil puanının özgün bir yordayıcı gücü olduğu görülmektedir ($\beta = -.12$, $p < .05$). Dil gelişimi, ailenin SED'i ile mizaç boyutlarının açıkladığı varyansın ötesinde ilave %2'lik bir varyansı açıklamıştır, $\Delta R^2 = .02$, $\Delta F(1, 218) = 3.94$, $p < .05$. Dördüncü adımda eşitliğe eklenen duyguları anlama becerisi ise yaş, mizaç ve dil gelişiminin ötesinde açıklanan varyansa özgün bir katkı sağlamamıştır, $\Delta R^2 = .00$, $\Delta F(1, 217) = .15$, $p = .70$. Son adımda sadece mizacın olumsuz duygulanım ($\beta = .31$, $p < .001$) ve çaba gerektiren kontrol ($\beta = -.19$, $p < .01$) boyutları ile SED'in ($\beta = -.18$, $p < .01$) içselleştirme problemlerini anlamlı düzeyde yordamakta olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. İçselleştirme Problemlerini Yordayan Bireysel Çocuk Özelliklerine İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
1. Adım	SED	-.20	.06	-.23	-3.43	.00	.23	.05	11.78**
2. Adım	SED	-.18	.06	-.20	-3.20	.00	.41	.17	14.72**
	Olumsuz Duygulanım	.32	.07	.31	4.93	.00			
	Çaba Gerektiren Kontrol	-.25	.08	-.20	-3.25	.00			
3. Adım	SED	-.17	.06	-.18	-2.96	.00	.43	.18	12.17**
	Olumsuz Duygulanım	.33	.07	.31	4.99	.00			
	Çaba Gerektiren Kontrol	-.24	.08	-.20	-3.14	.00			
	TEDİL	-.02	.01	-.12	-1.98	.049			
4. Adım	SED	-.17	.06	-.18	-2.94	.00	.43	.18	9.73**
	Olumsuz Duygulanım	.32	.07	.31	4.96	.00			
	Çaba Gerektiren Kontrol	-.24	.08	-.19	-3.12	.00			
	TEDİL	-.02	.01	-.11	-1.59	.11			
	DAT	-.01	.03	-.03	-.39	.70			

* $p < .05$, ** $p < .01$; SED: Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; DAT: Duyguları Anlama Testi.

Tartışma

Bu çalışmada, mizacın, dil gelişiminin ve duyguları anlama becerisinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinliği ile dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri üzerindeki rolü araştırılmıştır. Dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin mizacın ötesinde göreceli rollerini incelemek bu çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Çalışmada ele alınan bireysel çocuk özelliklerinin sosyo-duygusal gelişim sonuçları ile gösterdiği korelasyona dayalı ilişkiler alanyazınla tutarlılık göstermiştir. Tüm çocuk özellikleri bir arada incelendiğinde, sosyal yetkinliğin en güçlü yordayıcısının duyguları anlama becerisi olduğu, dil gelişimi ile mizacın çaba gerektiren kontrol boyutunun da marjinal düzeyde anlamlı birer yordayıcı olduğu bulunmuştur. Hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemleri mizacın olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol boyutları tarafından yordanmıştır. Dil gelişimi davranış problemlerinin açıklanmasında mizacın ötesinde ek bir bilgi sağlarken, duyguları anlama becerisinin mizaç ve dil gelişiminin ötesinde ek bir katkısı bulunmamıştır. Çalışmanın araştırma sorularındaki sıra takip edilerek, ilk olarak korelasyona dayalı bulgular, ardından bireysel çocuk özelliklerinin yordayıcı rollerine ilişkin regresyon analizi bulguları ilgili alanyazın ışığında aşağıda tartışılmaktadır.

Bu çalışmada gelişimsel bir perspektif ışığında, ilk olarak en erken dönemde beliren ve biyolojik temelleri olduğu yaygınlıkla kabul edilen (Rothbart ve Bates, 2006) çocuğun mizaç özellikleri ile sosyo-duygusal gelişim arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, olumsuz duygulanımı yüksek olan çocuklarda dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerinin daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ile sosyal yetkinlik arasında pozitif yönde, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Mizacın anne beyanına, çocuktaki davranış problemlerinin ise hem anne hem de öğretmen beyanına dayalı olarak ölçülmesiyle bu çalışmada her iki değişkenin aynı kişi tarafından değerlendirilmesinin önüne geçilmiştir. Veri bağımsızlığı (data independence) prensibini gözeterek bu yaklaşım ile bu iki değişken arasındaki ilişki büyüklüğünün daha sağlıklı şekilde tahmin edilmesi mümkün olmuştur (Campbell ve Fiske, 1959).

Bu çalışmada mizacın tepkisellik boyutu olarak görülen olumsuz duygulanım ile sosyo-duygusal sonuçlar arasında elde edilen ilişkiler beklenen yöndedir ve alanyazınla paralellik göstermektedir (Degnan vd., 2010; Diaz vd., 2017; Diener ve Kim, 2004; Fehete vd., 2018; Laible vd., 2017; Wilson vd., 2021; Yavuz vd., 2017). Stresli bir durum karşısında öfke, üzüntü gibi olumsuz duygularını daha şiddetli, yoğun ve uzun süreli gösteren çocukların duygu düzenleme gücünün yaşama riski artmakta (Yağmurlu ve Altan, 2010) ve bu çocuklar zaman içinde destekleyici bir çevrenin de (örn., olumlu ebeveynlik) eksikliği sonucunda davranış problemi göstermeye daha yatkın olmaktadır (Kiff vd., 2011; Rothbart ve Bates, 2006). Mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ile bulunan ilişkiler de alanyazında yer alan ve benzer yaş dönemindeki çocuklar ile yapılan diğer araştırmalarla tutarlıdır. Tüm bu çalışmalar, çaba gerektiren kontrolün sosyal yetkinliğe katkı sağlayan (Çorapçı vd., 2010; Diaz vd., 2017; Klein vd., 2018; Kochanska vd., 2001; Moran vd., 2013; Wilson vd., 2021) ve davranış problemleri riskini azaltan rolüne işaret etmektedir (De Pauw ve Mervielde, 2010; Fehete vd., 2018; Gartstein vd., 2012; Moran vd., 2013; Roben vd., 2013; Yavuz vd., 2017). Çaba gerektiren kontrolün gelişimsel çıktılar ile gösterdiği bu ilişki, okul öncesi dönemde yeni sosyal ilişkilerin kurulması ve sosyal çevrenin çocuklardan beklentisinin artması açısından anlamlıdır. Bu dönemde anaokulu sınıfında gerektiğinde sessiz kalabilmek, akranlar ve öğretmenler ile ilişkilerde iş birliği ve uyum içinde olabilmek, ortaya çıkabilecek akran çatışmalarında saldırgan davranış eğilimlerini bastırmak gibi beklentileri karşılamak için çocukların dikkatlerini etkin şekilde kullanabilmeleri ve dürtülerini kontrol edebilmeleri gitgide daha fazla önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada mizacın yanı sıra çocukluğun ilk yıllarında gelişimi hız kazanan dil becerilerinin sosyo-duygusal gelişim sonuçlarıyla olan ilişkisine bakılmıştır. Beklendiği gibi hem dil hem de sosyo-duygusal beceriler yaşa bağlı olarak geliştiği için bu çalışmada çocuğun yaşı kontrol edildiğinde bile, dil becerilerinin sosyal yetkinlik ile pozitif yönde, dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri ile negatif yönde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazında dil gelişimi ile sosyo-duygusal gelişim göstergeleri arasındaki ilişkileri 2 ile 6 yaş arasında çocuklarla kesitsel ve boylamsal olarak inceleyen araştırmalarla tutarlıdır (Barnett vd., 2012; Chow vd., 2018; Rose vd., 2018; Vallotton ve Ayoub, 2011). Dil gelişimi bu çalışmaların bir kısmında çocuğun ebeveyni ile etkileşiminde kullandığı kelimeler ve yönergeleri takip etme becerisi dikkate alınarak, diğerlerinde ise, bu çalışmada olduğu gibi standardize edilmiş bir dil testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Dil gelişimi ile sosyal yetkinlik ve uyum arasındaki ilişki beklendik ve kuramsal açıdan anlamlıdır. Vygotsky (1962) dil gelişimi ile çocukların sosyo-duygusal gelişim göstergeleri arasındaki ilişkiyi dilin düşünme, problem çözme ve öz-düzenleme işlevi üzerinden açıklamıştır. Alanyazındaki çalışmalar da dili daha iyi anlayan ve kullanan çocukların zor durumlarda kendilerini sosyal açıdan kabul edilebilir yollarla ifade ettiklerini, ihtiyaç duydukları sosyal desteği alarak problemlerini daha etkin çözebildiklerini ve öz-düzenleme yapabildiklerini göstermiştir (Chow vd., 2018; Frick, Forslund ve Brocki, 2019; Roben vd., 2013; Vallotton ve Ayoub, 2011; Whedon, Perry, Curtis ve Bell, 2021).

Çocuğun mizaç özellikleri ve dil gelişiminin yanı sıra, duyguları anlama becerisi de bu çalışmada incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocuk yaşının etkisi kontrol edildikten sonra dahi, duyguları anlama becerisinin sosyal yetkinlik ile pozitif yönde, dışsallaştırma problemleri ile negatif

yönde bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alanyazında okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan mevcut araştırmalarla paralellik göstermiştir (Denham vd., 2015; Ensor vd., 2011; Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez ve Quintanilla, 2015; Klein vd., 2018; Ornaghi, Pepe ve Grazzani, 2016; Tang vd., 2021; Trentacosta ve Fine, 2010). Elde edilen bu ilişki, duygular hakkında doğru çıkarımlar yapabilen çocukların bu sayede sosyal ilişkilerinde daha iyi empati gösterebilmeleri, akranlarının ihtiyaç duyduğu desteği verebilmeleri ve duygularını daha etkin şekilde düzenleyebilmeleri ile açıklanabilir (Denham vd., 2015; Di Maggio vd., 2016; Trentacosta ve Fine, 2010). Bu çalışmada olduğu gibi alanyazındaki pek çok çalışmada duyguları anlama becerileri çocukla birebir yapılan bir değerlendirme ile, çocuğun sosyal uyumu ise kimi zaman öğretmen veya annenin bildirimine dayalı anket yöntemiyle kimi zaman ise gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Farklı yöntemler kullanılarak elde edilen bulguların benzer olması duyguları anlama becerisi ile sosyo-duygusal gelişim arasındaki ilişkinin tutarlılığına işaret etmektedir.

Mevcut çalışmada bireysel çocuk özelliklerinin kendi aralarındaki ilişkiler incelendiğinde, dil gelişimi daha ileri düzeyde olan çocukların duyguları daha iyi anlayabildikleri bulunmuştur. Bu bulgu, okul öncesi dönemde yapılan benzer çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır (De Rosnay ve Harris, 2002; De Stasio vd., 2014; Izard vd., 2001; Kårstad vd., 2015; Schultz, Izard, Ackerman ve Youngstrom, 2001; Tang vd., 2021). Bu bulgulara dayanarak, dil becerileri iyi gelişmiş çocukların duygusal deneyimleri bilişsel olarak da daha rahat anlayabilecekleri söylenebilir (De Stasio vd., 2014; Ensor vd., 2011). Bunun yanı sıra, gelişmiş dil becerilerine sahip olan çocukların aile ve okul çevresinde sosyal etkileşime daha fazla girerek edindikleri deneyimler sayesinde duyguları tanıma becerisini geliştirdikleri söylenebilir. Ancak, korelasyona dayalı bu veriler, duyguları iyi anlayan çocukların akranları tarafından daha çok kabul görebileceği ve buna bağlı olarak daha fazla sosyal etkileşimde bulunarak dil becerilerinin gelişebileceği şeklinde de yorumlanabilir.

Bu çalışmada mizacın olumsuz duygulanım ile çaba gerektiren kontrol boyutları, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi ile ilişkili bulunmamıştır. Geçmişte yapılan çalışmalarda, mizaç ile dil gelişimi arasındaki ilişkiler mizaç olarak dışa dönük olan çocuklarda (Slomkowski vd., 1992) ve dikkatini daha etkin kullanabilen çocuklarda (Lonigan vd., 2017) görülmüştür. Bu çalışmada çaba gerektiren kontrolün dil gelişimi ile ilişkili olmaması, bu mizaç özelliğinin ölçümünden kaynaklanabilir. Lonigan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında dikkati etkin kullanmayı içeren çaba gerektiren kontrol gözleme dayalı olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu ile duyguları anlama becerisi arasında tutarlı bulgular ortaya koyan çalışmalar (Denham vd., 2015; Klein vd., 2018), mizacın bu boyutunu gözleme dayalı ölçümler ile değerlendirmişlerdir. Tüm bu bulgular ışığında, gelecekteki çalışmalarda mizaç ölçümlerinde anket yönteminin yanı sıra doğrudan gözlem yöntemine dayalı verilerin de toplanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, bu çalışmada gözden geçirilen ve mizaç ile dil gelişimi arasında ve mizaç ile duyguları anlama becerisi arasında ilişki bulan geçmiş araştırmaların boylamsal desende olması dikkat çekmektedir (Cioffi vd., 2021; Klein vd., 2018; Lonigan vd., 2017; Roben vd., 2013; Slomkowski vd., 1992). Bu çalışmanın kesitsel desende olması mizaç ile diğer çocuk özellikleri arasında ilişki bulunamamasının bir nedeni olabilir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemlerini Yordayan Bireysel Çocuk Özelliklerinin Göreceli Roller

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında, en erken dönemde beliren çocuk özelliklerinden mizacın etkisi kontrol edildikten sonra dil gelişiminin sosyo-duygusal sonuçlar üzerindeki yordayıcı rolü araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, hem demografik özellikler (çocuk yaşı ve SED) hem de mizacın etkilerinin ötesinde dil gelişiminin sosyal yetkinliği ve davranış problemlerini yordadığını göstermiştir. Özellikle stres içeren uyarılara şiddetli olumsuz duygularla tepki veren ve dikkati etkin bir şekilde kullanmayı içeren çaba gerektiren kontrolü ve dil becerileri zayıf olan çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri gösterme risklerinin arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular ile tutarlı şekilde, alanyazında mizaç ve dil gelişimini bir arada inceleyen kısıtlı sayıda araştırmalardan birinde hem çaba gerektiren kontrol hem de çocuğun erken okuryazarlık becerisi

davranış problemlerinin bağımsız birer yordayıcısı olarak saptanmıştır (Lonigan vd., 2017). Ancak, mevcut çalışmadan farklı olarak Lonigan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında dil gelişimi kapsamında erken okuryazarlık becerisi (örn., ses ve harf bilgisi) incelenmiştir. Bunun yanı sıra, Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir çalışmada hem anne bildirimine dayanan mizacın hem de öğretmen bildirimine dayanan dil gelişiminin çocuğun öğretmeniyle olan ilişkisini bağımsız şekilde yordadığı gösterilmiştir (Yolcu, 2016). Tüm bu bulgular, çocukların özellikle stres içeren durumlarda olumsuz duygularını gösterme eğilimlerini kontrol edebilmelerinin ve dikkatlerini düzenleyebilmelerinin yanı sıra, sosyal etkileşimlerinde dil becerilerini iyi bir şekilde kullanabilmelerinin sosyo-duygusal gelişim süreçleri üzerindeki özgün rolüne işaret etmektedir.

Duyguları anlama becerisinin, bu çalışmada incelenen diğer iki çocuk özelliğinin etkisinin üzerinde okul öncesi dönemdeki gelişimsel sonuçları ne ölçüde yordayabileceği sorusu bu araştırmanın özgün yanıdır. Bu amaçla, mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi değişkenlerinin hepsi regresyon analizinin son adımında bir arada değerlendirilerek, bu bireysel çocuk özelliklerinden her birinin gelişimsel sonuçlar üzerindeki göreceli rolünü belirlemek mümkün olmuştur. Elde edilen bulgular, duyguları anlama becerisinin diğer çocuk özellikleri kontrol edildiğinde sadece sosyal yetkinliğe anlamlı ek bir katkısının olduğunu göstermiştir. Buna göre, çocukların duygu durumlarına ilişkin doğru çıkarımlar yapabilmeleri, mizaç özellikleri ve dil gelişim düzeylerinden bağımsız olarak, akranlarını teselli etmek, iş birliği yapmak, yardım sunmak için yol gösterici bir beceri olarak görülebilir. Dil gelişimi ile duyguları anlama becerisi arasındaki ilişki dikkate alındığında, bu bulgu daha da önem kazanmaktadır. Duyguları anlama becerisinin çocukların sosyal yetkinliğine dil becerilerinin sağladığı edinimlerin ötesinde bir katkıda bulunduğu söylenebilir. Bunun yanında, çocuk özelliklerinin göreceli rollerine ilişkin olarak, sosyal yetkinlik üzerinde en güçlü yordayıcının duyguları anlama becerisi olduğu, ardından marjinal düzeyde anlamlı olan dil gelişiminin, çocuk yaşının ve çaba gerektiren kontrol becerisinin geldiği bulunmuştur. Özetle, duyguları anlama becerisi daha iyi gelişmiş, alıcı dil gelişimi daha ileri olan, yaşça büyük ve çaba gerektiren kontrol becerisini daha iyi gösterebilen çocuklar öğretmenleri tarafından sosyal ilişkilerinde daha yetkin görülmektedir.

İkinci olarak, tüm çocuk özellikleri bir arada değerlendirildiğinde, mizaç özellikleri ve dil gelişimi dışsallaştırma davranışlarının anlamlı yordayıcıları olmaya devam etmiştir. Ancak, duyguları anlama becerisi ile dışsallaştırma problemleri arasında anlamlı ve negatif bir korelasyon olmasına rağmen, bu beceri dışsallaştırma problemlerini açıklamada diğer çocuk özelliklerinin ötesinde ek bir katkı sağlamamıştır. Bu bulgu, duyguları anlama becerisinin dışsallaştırma problemleri üzerindeki etkisinin doğrudan değil, dil gelişimi üzerinden olabileceğini düşündürmektedir. Duyguları anlama becerisi zayıf olan çocukların duygu işaretlerini yanlış yorumlama ve sosyal ilişkilerinde sorun yaşama riski altında buldukları düşünüldüğünde, bu çocukların dil becerilerini geliştirecek sosyal etkileşimlerden mahrum kalmaları olasıdır. Bir önceki bölümde vurgulandığı gibi, zayıf dil becerileri çocukların stres içeren durumlarda duygu düzenleme stratejilerini etkin şekilde kullanmalarını engelleyerek zaman içinde bu çocukların uyum sorunları yaşama risklerini arttırmaktadır.

Son olarak, içselleştirme problemlerinin ailenin SED’i, mizacın olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol boyutları ile dil gelişimi tarafından açıklanan kısmı kontrol edildikten sonra, duyguları anlama becerisinin yordayıcı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu çocuk özelliklerinin tümü bir arada ele alındığında, her birinin göreceli katkısının önem sırasıyla olumsuz duygulanım, çaba gerektiren kontrol ve ailenin SED’i şeklinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, olumsuz duygulanımı daha az olan, kendini daha iyi denetleyebilen ve ailesi daha yüksek SED’te olan çocukların içselleştirme problemlerini daha az düzeyde gösterdiği bulunmuştur. Duyguları anlama becerisi ile içselleştirme problemleri arasındaki ikili ilişkinin ve regresyon analizlerinde bu değişkenin yordayıcı gücünün anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Duyguları anlama becerisi ile davranış problemleri arasında küçük ve orta etki büyüklüğünde ilişkiler bildiren Trentacosta ve Fine (2010) özellikle duyguları anlama becerileri ile içselleştirme problemleri arasındaki ilişkinin daha çok okul dönemindeki çocuklarla yapılan çalışmalarda bulunduğu dikkat çekmiştir. Duyguları tanımak konusunda sorun yaşayan çocuklar akranlarının ya da yetişkinlerin duygu ifadelerini yanlış

yorumlayıp sosyal ilişkilerden kaçınmaya başlayabilir ve bu kaçınma davranışı zaman içinde sosyal ilişkiler ile ilgili endişe duyma gibi olumsuz bir duygulanım ve algıya dönüşebilir, sosyal ilişkilerden kaçınma davranışını pekiştirebilir. Bu açıdan bakıldığında, duyguları anlama becerisinin içselleştirme problemleri ile okul döneminde anlamlı ilişkiler göstermesi beklenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları çocukların mizaç özellikleri, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisi göz önüne alındığında hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemleri üzerinde olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol mizaç boyutlarının göreceli önemine işaret etmektedir. Karşı gelme, dürtüsellik ve saldırganlık gibi davranışlar içeren dışsallaştırma problemleri için bu mizaç özelliklerinden bağımsız olarak dil gelişimi de yordayıcı olmuştur. Elde edilen bulgular, dışsallaştırma problemlerini önlemede çocukların çaba gerektiren kontrol ve olumsuz duygularını kontrol etme becerilerini geliştirmenin yanı sıra dil becerilerini desteklemenin önemini ortaya koymaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar biyolojik temelleri olsa dahi, mizacın duygulanım ve dikkat gibi boyutlarının sosyal çevre ile olan etkileşimler sonucunda şekillenebileceğine dair bilimsel bulgular sunmaktadır (Kiff vd., 2011). Örneğin, olumsuz duygulanımı yüksek çocuklar olumsuz sosyal etkileşimlere maruz kaldıklarında gelişimsel sorunlar göstermekte, destekleyici bir çevrede ise (örn., duyarlı ebeveynlik) ortaya çıkabilecek duygusal ve davranışsal sorunlardan korunabilmektedirler (Slagt, Dubas, Deković ve van Aken, 2016). Dolayısıyla, ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların öfke, üzüntü ve korku gibi duygusal tepkilerine verebilecekleri destekleyici yaklaşımların öğretilmesi önleyici müdahale programları için önemli bir hedef olarak görülebilir. Ayrıca, ülkemizdeki okul öncesi eğitim programlarının müfredatına çocukların dil, dikkat ve duygu kontrolü becerilerinin gelişmesini destekleyecek oyun niteliğinde etkinlikler eklenerek bu programların davranış problemlerini önleme açısından koruyucu rolleri güçlendirilebilir. Önleyici müdahale alanında yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında bu becerilerin gelişimini desteklemenin çocukların okula hazır bulunuşluğunu arttırmada ve okul yıllarındaki davranış problemlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Bierman, Heinrichs, Welsh, Nix ve Gest, 2017).

Bu çalışmanın bulguları kaygı, depresyon ve içe dönüklük gibi semptomlar içeren içselleştirme problemlerini önlemede ise, çocuğun olumsuz duygulanımını azaltmaya ve çaba gerektiren kontrol becerisini geliştirmeye yönelik hedeflerin öncelikli olmasını işaret etmektedir. Ayrıca, çocukların tüm bireysel özellikleri dikkate alındıktan sonra dahi ailenin SED'i ile içselleştirme problemleri arasında bir ilişki olması, düşük gelir ve eğitilmiş ailelerin çocuklarına bu gibi programlarda öncelik verilmesinin önemini düşündürmektedir. Sosyal yetkinlik üzerinde ise, duyguları anlama becerisinin en güçlü yordayıcı olduğu, bunun yanı sıra mizacın çaba gerektiren kontrol boyutunun ve dil gelişiminin önemli rol oynadığı bulunmuştur. Dolayısıyla, sosyal yetkinliği güçlendirmeyi amaçlayan programların içerisinde duyguları anlama becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir hedef olarak ele alınabilir.

Bu çalışmanın yöntemi ve bulguları değerlendirilirken mizaç verisinin sadece anne bildirimine, sosyal yetkinlik verisinin ise sadece öğretmen bildirimine dayanması ve dil gelişiminin sadece alıcı dil kapsamında değerlendirilmiş olması gibi çeşitli sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun yanında, katılımcılar sadece belediyelere bağlı resmi anaokullarından seçilmiştir. Türkiye'de resmi ve özel anaokulları arasında belirli açılardan farklılıklar olduğuna dair bulgular mevcuttur. Dünya Bankası (2015) tarafından yayınlanan raporda Türkiye'deki özel anaokullarının resmi anaokullara kıyasla altyapı ve fiziksel özelliklerde (örn., ayrı bir uyku odası, bahçe) ve müfredata ilişkin uygulamalarda daha iyi olduğu belirtilmiştir. Bu farklılıklar, elde edilen bulguların özel anaokullarına devam eden veya herhangi bir okul öncesi kuruma gitmeyen okul öncesi dönemdeki çocuklara genellenmesini engellemektedir.

Bu çalışmada incelenen tüm çocuk özelliklerinin sonuç değişkenleri üzerinde açıkladığı varyans anlamlı düzeyde olmasına rağmen %16-20 arasında olmuştur. Bu bulgu, sosyo-duygusal uyumu açıklamada çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra aile, okul ve toplumsal düzeylerden risk ve koruyucu etmenlerin de dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, çocukların

mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama gibi bireysel özellikleri de ailedeki çocuk yetiştirme tutumlarından etkilenebilmektedir (Diener ve Kim, 2004; Kårstad vd. 2015). Dolayısıyla, bu çalışmada ölçülmemiş olan ebeveynlerin sıcaklık ve kontrol gibi davranışları, çocuk özellikleri ile sosyo-duygusal gelişim değişkenlerindeki ortak değişimden sorumlu karıştırıcı etki yapan değişkenler olabilir.

Son olarak, ilişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada iç geçerlilik deneysel çalışmalara kıyasla daha düşüktür ve kesitsel araştırma deseni sebebiyle bu çalışma bireysel çocuk özellikleri ile gelişimsel sonuçlar arasındaki ilişkinin yönünü belirlemede kısıtlı kalmaktadır. Örneğin, bu bulgulara dayanarak çocuğun dil gelişiminin sosyal yetkinliği arttırabileceği şeklinde bir yorum mümkün olduğu gibi, sosyal yetkinliğin de çocuğun dil gelişimine katkıda bulunabilmesi olasıdır. Buna benzer şekilde, bulgular duyguları anlama becerisinin çocuğun sosyal uyumunu arttırabileceği yönünde yorumlanabilse de sosyal açıdan daha uyumlu olan çocukların aile ve okul çevrelerinde daha çok sosyal etkileşime girerek duygulara ilişkin farkındalık ve bilgilerinin artması da olasıdır. Erken dönemdeki duyguları anlama becerisinin ileri dönemdeki olumlu sosyal davranışları yordadığına işaret eden boylamsal bulgular mevcut olmakla birlikte (Ensor vd., 2011), gelecek araştırmalarda boylamsal çalışmaların sayısının artması gerekmektedir. Böylelikle, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek ve çocuk özellikleri ile gelişim sonuçları arasındaki ilişkilerin altında yatan mekanizmaları daha iyi anlamak mümkün olabilir.

Sözü edilen kısıtlılıkların yanı sıra, bu çalışmaya konu edilen bireysel çocuk özelliklerinden mizacın anneler tarafından ve çocukların sosyo-duygusal gelişim göstergelerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve dil gelişimi ile duyguları anlama becerisinin ise çocuklarla bireysel olarak test edilmiş olması çalışmanın güçlü yanlarından biridir. Veri bağımsızlığı prensibini gözeterek bu yaklaşımla değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğü hakkında daha sağlıklı bir çıkarım yapmak mümkün olmuştur (Campbell ve Fiske, 1959). Ayrıca, duyguları anlama becerisini ölçmek için kullanılan DAT (Pons ve Harris, 2000), yalnızca farklı yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerisini değil, aynı zamanda duygu ifadelerine yol açan durum, inanç ve istekleri anlama, duygu sergileme kurallarını bilme ve toplumsal normların ihlal edilmesinin sonucunda yaşanabilecek duyguları tahmin etme gibi birçok beceriyi değerlendirmektedir. Bunun yanında, bu çalışmada da kullanılan TEDİL, 2-7 yaş çocukların dil becerilerini değerlendirmek için yaygın olarak tercih edilen, geçerliliği ve güvenilirliği gösterilmiş bir ölçüm aracıdır (Topbaş ve Güven, 2011).

Sonuç olarak, okula hazır bulunuşluk için kritik olan sosyo-duygusal gelişimi ele alan bu çalışmada çocuk özelliklerinden mizaç, dil ve duyguları anlama becerilerinin her birinin göreceli rolü saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bu bulguların çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal uyumunu ve okula hazır bulunuşluğunu destekleyen önleyici müdahaleler için bilgilendirici olacağı da düşünülmektedir.

Kaynakça

- Achenbach, T. M. ve Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, Vt.: ASEBA.
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R. ve Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development*, 21(4), 374-393. doi:10.1002/icd.1750
- Bennett, D. S., Bendersky, M. ve Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19(3), 375-396. doi:10.1080/02699930441000201
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L. ve Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: Sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 129-137. doi:10.1111/jcpp.12618
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F. ve Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338-357. doi:10.1080/17405620600823744
- Buğan, B. ve Çorapçı, F. (2018, Kasım). *Okul öncesi dönemde duygusal yetkinliğin sosyal becerilerin gelişimine olan etkisi: Açıklayıcı bir mekanizma olarak sosyal problem çözme becerisi*. 20. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Campbell, D. T. ve Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. doi:10.1037/h0046016
- Chow, J. C. ve Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 61-82. doi:10.1007/s10648-016-9385-z
- Chow, J. C., Ekholm, E. ve Coleman, H. (2018). Does oral language underpin the development of later behavior problems? A longitudinal meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 337-349. doi:10.1037/spq0000255
- Cioffi, C. C., Griffin, A. M., Natsuaki, M. N., Shaw, D. S., Reiss, D., Ganiban, J. M. ... ve Leve, L. D. (2021). The role of negative emotionality in the development of child executive function and language abilities from toddlerhood to first grade: An adoption study. *Developmental Psychology*, 57(3), 347-360. doi:10.1037/dev0000972
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. J. ve Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: An analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 67-75. doi:10.1111/jcpp.12281
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N. ve Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development*, 13(2), 193-212. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.000263.x

- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). The psychometric evaluation of the social competence and behavior evaluation scale with Turkish preschoolers. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 3-14. doi:10.1001/archpedi.156.9.910
- De Pauw, S. S. ve Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(3), 313-329. doi:10.1007/s10578-009-0171-8
- De Rosnay, M. D. ve Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1), 39-54. doi:10.1080/14616730210123139
- De Stasio, S., Fiorilli, C. ve Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology*, 49(5), 409-414. doi:10.1002/ijop.12032
- Degnan, K. A., Almas, A. N. ve Fox, N. A. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 497-517. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02228.x
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E. ve Steed, J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262. doi: 10.1177/1476718X13497354
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. ve Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299-317. doi:10.1080/0305764X.2016.1146659
- Di Maggio, R., Zappulla, C. ve Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2626-2635. doi:10.1007/s10826-016-0409-6
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., ... ve Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3-14. doi:10.1016/j.jrp.2015.11.002
- Diener, M. L. ve Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24. doi:10.1016/j.appdev.2003.11.006
- Dixon, W. E. ve Smith, P. H. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(3), 417-440.
- Dünya Bankası. (2015). *Supply and demand for child care services in Turkey: A mixed methods study*. Washington, DC: World Bank Group.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B. ve Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 128-143. doi:10.1007/s10826-019-01556-9
- Ensor, R., Spencer, D. ve Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20(1), 93-110. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x

- Erkan, N. S. ve Sop, A. (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık rolü ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 27-47. doi:10.15390/EB.2018.7474
- Erol, N. (2002). *1.5-5 yaş çocuk davranış değerlendirme ölçeği Türkçe çeviri ve uyarlaması*. Yayınlanmamış çalışma.
- Erol, N., Şimşek, Z., Öner, O. ve Münir, K. (2005). Behavioral and emotional problems among Turkish children at ages 2 to 3 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(1), 80-87. doi:10.1097/01.chi.0000145234.18056.82
- Fechete, G. L., Susa-Erdogan, G. ve Benga, O. (2018). Internalizing problems in a sample of Romanian preschool children. Contributions of both child and maternal temperament along with family functioning. *Early Child Development and Care*, 188(1), 46-61. doi:10.1080/03004430.2016.1266485
- Fine, S. E., Izard, C. E. ve Trentacosta, C. J. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development*, 15(4), 730-751. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00367.x
- Frick, M. A., Forslund, T. ve Brocki, K. C. (2019). Does child verbal ability mediate the relationship between maternal sensitivity and later self-regulation? A longitudinal study from infancy to 4 years. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(2), 97-105. doi:10.1111/sjop.12512
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P. ve Rothbart, M. K. (2012). Etiology of preschool behavior problems: Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 33(2), 197-211. doi:10.1002/imhj.21312
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. ve Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education and Development*, 26(8), 1128-1144. doi:10.1080/10409289.2015.1016380
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Doyle, O., Falissard, B. ve Tremblay, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 381-398. doi:10.1080/17405629.2016.1215300
- Gülay, H. (2012). Temperament and peer relations: Investigating the effect the temperament of 5–6-year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1383-1397. doi:10.1080/03004430.2011.615930
- Harmon, M. R. ve Wilson, M. J. (2012). *Beyond grammar: Language, power, and the classroom: Resources for teachers*. New York: Routledge.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S. ve Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48-53. doi:10.1037/emo0000667
- Hresko, W. P., Reid, D. K. ve Hammill, D. D. (1999). *Test of early language development* (3. bs.). Minneapolis, MN: Pearson.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. doi:10.1111/1467-9280.00304
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadayı, Ş. İ., (2018) *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duyu düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J. ve Berg-Nielsen, T. S. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 340-354. doi:10.1111/bjdp.12095
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. ve Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301. doi:10.1007/s10567-011-0093-4
- Klein, M. R., Moran, L., Cortes, R., Zalewski, M., Ruberry, E. J. ve Lengua, L. J. (2018). Temperament, mothers' reactions to children's emotional experiences, and emotion understanding predicting adjustment in preschool children. *Social Development*, 27(2), 351-365. doi:10.1111/sode.12282
- Kochanska, G., Coy, K. C. ve Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111. doi:10.1111/1467-8624.00336
- Küçüközdemir, Ö. (2019). *Social and emotional learning in a preschool context: A teacher-led intervention program* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kwak, S. K. ve Kim, J. H. (2017). Statistical data preparation: Management of missing values and outliers. *Korean Journal of Anesthesiology*, 70(4), 407-411. doi:10.4097/kjae.2017.70.4.407
- LaFreniere, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377. doi:10.1037/1040-3590.8.4.369
- Laible, D. J., Kumru, A., Carlo, G., Streit, C., Selcuk, B. ve Sayil, M. (2017). The longitudinal associations among temperament, parenting, and Turkish children's prosocial behaviors. *Child Development*, 88(4), 1057-1062. doi:10.1111/cdev.1287
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L. ve Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), 919-929. doi:10.1080/03004430701590241
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D. ve Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1491-1502. doi:10.1007/s10802-016-0260-7
- Menting, B., van Lier, P. A. ve Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72-79. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x
- Moran, L. R., Lengua, L. J. ve Zalewski, M. (2013). The interaction between negative emotionality and effortful control in early social-emotional development. *Social Development*, 22(2), 340-362. doi:10.1111/sode.12025
- Morawska, A., Dittman, C. K. ve Rusby, J. C. (2019). Promoting self-regulation in young children: The role of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 43-51. doi:10.1007/s10567-019-00281-5
- Ornaghi, V., Pepe, A. ve Grazzani, I. (2016). False-belief understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 7, 1534. doi:10.3389/fpsyg.2016.01534
- Orta, I. M., Çorapçı, F., Yağmurlu, B. ve Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, 22(5), 459-479. doi:10.1002/icd.1806

- Özsoy, D. (2018). *Erken çocuklukta olmayan bir şeyi varmış gibi düşünebilme becerisinin yönetici zihinsel işlev ve duygusal becerilerle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Petersen, I. T., Bates, J. E. ve Staples, A. D. (2015). The role of language ability and self-regulation in the development of inattentive-hyperactive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 27(1), 221-237. doi:10.1017/S0954579414000698
- Pons, F. ve Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. Oxford: University of Oxford.
- Pons, F. ve Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174. doi:10.1080/0269993050028210
- Putnam, S. P. ve Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112. doi:10.1207/s15327752jpa8701_09
- Reilly, S. E. ve Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 229-240. doi:10.1016/j.ecresq.2019.07.006
- Roben, C. K., Cole, P. M. ve Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84(3), 891-905. doi:10.1111/cdev.12027
- Robson, D. A., Allen, M. S. ve Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. doi:10.1037/bul0000227
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S. ve Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342-356. doi:10.1080/10409289.2017.1409096
- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (2006). Temperament. W. Damon, R. Lerner ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* içinde (6. bs., s. 99-166). New York: Wiley.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Sarı, B. M. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. ve Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53-67. doi:10.1017/s0954579401001043
- Sirois, M. S., Bernier, A. ve Lemelin, J. P. (2019). Child temperamental anger, mother-child interactions, and socio-emotional functioning at school entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 30-38. doi:10.1016/j.ecresq.2018.10.005
- Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M. ve van Aken, M. A. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1068-1110. doi:10.1037/bul0000061
- Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J. ve Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28(6), 1090-1095. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1090

- Tang, Y., Harris, P. L., Zou, H., Wang, J. ve Zhang, Z. (2021). The relationship between emotion understanding and social skills in preschoolers: The mediating role of verbal ability and the moderating role of working memory. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 593-609. doi:10.1080/17405629.2020.1854217
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Trentacosta, C. J. ve Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
- Ursache, A., Blair, C. ve Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x
- Vallotton, C. ve Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181. doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.002
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Boston: MIT.
- Whedon, M., Perry, N. B., Curtis, E. B. ve Bell, M. A. (2021). Private speech and the development of self-regulation: The importance of temperamental anger. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 213-224. doi:10.1016/j.ecresq.2021.03.013
- Wilson, B. J., Dauterman, H. A., Frey, K. S., Rutter, T. M., Myers, J., Zhou, V. ve Bisi, E. (2021). Effortful control moderates the relation between negative emotionality and socially appropriate behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 105119. doi:10.1016/j.jecp.2021.105119
- Yağmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296. doi:10.1002/icd.646
- Yavuz, H. M., Selçuk, B., orapı, F. ve Aksan, N. (2017). Role of temperament, parenting behaviors, and stress on Turkish preschoolers' internalizing symptoms. *Social Development*, 26(1), 109-128. doi:10.1111/sode.12192
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210-224.

