OKUL ÖNCESİ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ: OYUNCU EBEVEYNLİĞİN VE DUYGU DÜZENLEMENİN ROLÜ

Damla DEMİR
221104109

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Begüm Özdemir Demirci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2024

OKUL ÖNCESİ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ: OYUNCU EBEVEYNLİĞİN VE DUYGU DÜZENLEMENİN ROLÜ

Damla DEMİR
221104109
ORCID: 0009-0006-2712-0960

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Begüm Özdemir Demirci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2024



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

DAMLA DEMİR'ın "Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi: Oyuncu Ebeveynliğin ve Duygu Düzenlemenin Rolü" başlıklı tezi 13.06.2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Dr. Öğr. Üyesi Begüm ÖZDEMİR DEMİRCİ Maltepe Üniversitesi	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Esra ELMAS ÖKTEM Maltepe Üniversitesi	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Berna ARSLAN UZUNDAĞ Kadir Has Üniversitesi	.....

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca kapsayıcı yaklaşımı ve akademik rehberliği ile bana yol gösteren, ilham olan tez danışmanım Dr. Begüm Özdemir Demirci'ye emekleri için teşekkürlerimi sunmak isterim. Vakitlerini ayırarak tez jürimde bulunmayı kabul eden hocalarım Berna Arslan Uzundağ ve Esra Elmas Öktem hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırmama katkıda bulunan Maltepe Üniversitesi lisans ve yüksek lisans öğrencilerine, SoBiDav ekibine destekleri için çok teşekkür ederim. Tüm yüksek lisans eğitimim süresince derslere düzenli olarak devam etmem ve tezimi planladığım vakitte tamamlayabilmem konusunda gereken bütün hassasiyeti ve desteği için müdürüm İlyas İkikat'a teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmama gönüllü olarak katılan tüm anne ve çocuklara özel teşekkürlerimi iletirim. Ve son olarak da maddi ve manevi hiçbir zaman desteğini esirgemeyen kıymetli annem, babam ve kardeşime çok teşekkür ederim.

Damla DEMİR

Haziran, 2024

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ: OYUNCU EBEVEYNLİĞİN VE DUYGU DÜZENLEMENİN ROLÜ

Damla Demir
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Begüm Özdemir Demirci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2024

Oyuncu ebeveynlik, ebeveynlerin çeşitli ebeveyn-çocuk etkileşim bağlamlarında kendiliğinden, eğlenceli, esnek ve yaratıcı bir şekilde hareket etme becerisini ifade eder. Yakın tarihli araştırmalar, ebeveyn oyunculuğu ile çocukların sosyal ve duygusal gelişimi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Levavi vd., 2020; Shorer vd., 2019). Buna ek olarak, araştırmalar annelerin oyunbazlığının çocukların duygu düzenleme ve duygusal başa çıkma stratejileriyle ilişkili olduğunu ve okul öncesi çocukların prososyal davranışlarının gelişiminde önemli olduğunu göstermiştir (Cabrera vd., 2017; Blair vd.,2004). Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn oyunculuk düzeyi ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı rolünü incelemektir. Çalışmaya 4-6 yaş arası kırk dört çocuk (Ort= 59,96 aylık, *SS*=8,54, K=25) ve anneleri katılmıştır. Araştırma araştırmacı tarafından yüzyüze gerçekleştirilmiştir. İlk olarak annelerden Duygu Düzenleme Ölçeğini (Batum ve Yağmurlu, 2007; Shields ve Cicchetti, 1997) doldurmaları istenmiştir. Ardından anne-çocuk ikilisine serbest oyun görevi uygulanmıştır. Ebeveyn oyunculuğu 10 dakikalık ebeveyn-çocuk oyun etkileşimi ile değerlendirilmiştir (Garcia vd., 2017). Son olarak çocukların sosyal problem çözme becerileri Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılarak değerlendirilmiştir (Kayılı ve Arı, 2013). Bulgular, çocukların yaşı ile sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir ($p<.01$). Hipotezimizin aksine, analizler ebeveynin oyunculuk düzeyi ve çocuğun duygu düzenlemesinin, çocuğun sosyal problem çözme becerisini yordamadığını göstermiştir. Öte yandan, Türkiye'de yaşayan annelerin oyunculuk davranışlarını inceleyen ilk çalışma olan bu çalışmanın gelecekteki araştırmalar için yol

gösterici olacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışma ebeveynlerin paralel ya da ortak oyun oynayıp oynamadıklarını değerlendirmemiştir ki bu da iskele kurmanın gerçekleşmesi için gereklidir. Öte yandan çocuğun ebeveynin oyun dolu yaklaşımlarına verdiği tepki incelemeye alınmamıştır. Bu nedenle, gelecekte ebeveynlerin ve çocukların ne tür bir oyun etkileşimi içinde olduklarını değerlendirmek faydalı olacaktır. Dolayısıyla, oyuncu ebeveynlik ve çocuktaki sosyo-duygusal sonuçları arasındaki uzun vadeli ilişkileri etkileyebilecek faktörleri araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme, duygu düzenleme, oyuncu ebeveynlik

ABSTRACT

SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRE-SCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF PARENTAL PLAYFULNESS AND EMOTION REGULATION

Damla Demir
Master Thesis
Psychology Department
Psychology Master's Program with Thesis
Thesis Advisor: Assist. Prof. Begüm Özdemir Demirci
Maltepe University Graduate School, 2024

Parental playfulness refers to parents' ability to act in a spontaneous, amusing, flexible and creative manner in various parent–child interactive contexts. Recent evidence suggests association between parental playfulness and children's social and emotional development (Levavi et al., 2020; Shorer et al., 2019). In addition, research has shown that mothers'playfulness was related to children's emotion regulation and emotional coping strategieswas found to be important in the development of preschooler's prosocial behaviour (Cabrera et al., 2017; Blair et al.,2004). The aim of this study is to examine the predictive role of parental playfulness level and emotion regulation skills of preschool children on children's social problem solving skills. Forty-four children aged 4-6 (M = 59.96 months, SD = 8.54, F = 25) and their mothers participated in the study. The research was conducted face to face by the researcher. First, mothers were asked to fill out the Emotion Regulation Scale (Batum and Yağmurlu, 2007; Shields and Cicchetti, 1997). Then, a free play task was applied to the mother-child dyads. Parental playfulness was assessed with a 10-minute parent-child play interaction (Garcia et al., 2017). Finally, children's social problem solving skills were evaluated using the Wally Social Problem Solving Test (Kayılı and Arı, 2013).The results showed a statistically significant positive relationship between children's age and social problem-solving skills ($p<.01$). Unexpectedly, multilevel analyses showed that parental playfulness and child emotion regulation did not predict child social problem soving. We also did not find any significant interactions between mothers' playfulness and fathers' playfulness. Thus, more studies are needed to investigate factors such as child age and demographics that might influence the long-term relations between parental playfulness and child outcomes. On the other

hand this study, which is the first study to examine the playfulness behavior of mothers living in Turkey, is thought to be a guide for future research. The present study did not assess whether parents engage in parallel or joint play, which is necessary for scaffolding to take place. On the other hand, the child's response to the parent's playful approaches was not analysed. Therefore, it would be useful in the future to assess what kind of playful interaction parents and children engage in. Thus, further work is needed to investigate factors that may influence the long-term relationships between playful parenting and socio-emotional outcomes in the child.

Keywords: Social problem solving, Parental playfulness, Emotion regulation

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
1.GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 3
1.3 Önem 4
1.4 Varsayımlar 5
1.5 Sınırlılıklar 6
1.6 Tanımlar 7
2. GENEL BİLGİLER 8
2.1 Sosyal Problem Çözme 8
2.1.1. Sosyal problem çözme becerisini yordayan bireysel faktörler 10
2.1.2. Sosyal problem çözme becerisini yordayan çevresel faktörler 12
2.2 Duygu Düzenleme 15
2.3 Oyuncu Ebeveynlik 17
3. YÖNTEM 21
3.1 Araştırma Modeli 21
3.2 Evren ve Örneklem 21

3.3 İşlem 22
3.4 Veriler ve Toplanması 23
3.4.1 Wally sosyal problem çözme testi 23
3.4.2 Duygu düzenleme ölçeği 24
3.4.3 Ebeveyn oyunculuğu görevi 25
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 27
4.1 Bulgular 27
4.1.1 Verilerin Analizi 27
4.1.2 Kodlama 27
4.1.4 Çalışmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi 33
4.1.4.1 Çoklu regresyon analizi sonuçları 34
4.2 Tartışma 35
4.2.1 Sosyal problem çözme ve oyuncu ebeveynlik arasındaki ilişkinin yorumlanması 35
4.2.2 Sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin yorumlanması 38
4.2.3 Oyuncu ebeveynlik ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin yorumlanması 39
4.2.4 Yaş ile değişkenlerin arasındaki ilişkinin yorumlanması 40
4.2.5 Demografik değişkenlere bağlı analiz sonuçlarının yorumlanması 42
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 44
KAYNAKÇA 46
EKLER 61

Ek-1. Etik Kurul Kararı 61
Ek-2. Bilgilendirilmiş Onam Formu 62
Ek-3. Demografik Bilgi Formu 64
Ek-4. Çalışma İçin Hazırlanan Afiş 70
Ek-5. Örnek Katılım Belgesi 71
Ek-6. Wally Sosyal Problem Çözme Testi 72
Ek-7. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Kullanım İzni 83
Ek-8. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) 84
Ek-9. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni 88
Ek-10. Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği (Parental Playfulness Scale) 89
Ek-11. Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği Kullanım İzni 93
ÖZ GEÇMİŞ 94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizleri Sonuçları 25

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri 28

Tablo 3. Cinsiyete Göre Wally Sosyal Problem Çözme Puanlarının Değişimi 29

Tablo 4. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 30

Tablo 5. Ebeveynlerin Oyuncu Ebeveynlik Düzeylerine İlişkin Frekans Tablosu 32

Tablo 6. Çocukların Yaşına Göre Annelerinin Oyunculuk Düzeylerinin Değişimi 32

Tablo 7. Oyuncu Ebeveynliğin Farklı Değişkenlere ilişkin Ki-Kare Test Sonuçları 33

Tablo 8. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları 34

Tablo 9. Anne Eğitim Seviyesi Kontrol Edilerek Yapılan Kısmi Korelasyon Katsayıları 34

Tablo 10. Sosyal Problem Çözme Becerisini Yordayan Faktörler 35

1.GİRİŞ

1.1 Problem

İnsanlar doğası gereği çevrelerindeki bireylerle sosyal ilişki kurma ihtiyacı duymakta ve bu doğrultuda sosyal çevrelerindeki bireylerle etkileşime girerek iletişim kurmaktadırlar. Bireylerin çevresi ile olan etkileşimi sırasında birtakım sorunlarla karşılaşması ise doğal bir sonuçtur. Sosyal sorunlar, bilişsel, davranışsal veya duygusal zorluklar gibi kişisel veya kişiler arası sorunlar da dahil olmak üzere bir bireyin hayatını etkileyebilecek herhangi bir sorunu içerir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Dolayısıyla bireyin sosyal çevresi ile uyum içerisinde yaşaması ve ilişkilerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için problem çözme becerisini edinmesi, geliştirmesi ve kullanması mecburidir. Sosyal problem çözme, bireyin günlük hayatında karşılaştığı zorlu durumlara etkili ve uyumlu çözümler bulma sürecidir. Bu kendi kendine yönlendirilen bilişsel ve davranışsal süreç, bireylerin sosyal etkileşimlerdeki sorunları tanımlamasını, analiz etmesini, çözüm yolları geliştirmesini ve bu çözümleri uygulamasını içerir (D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995).

Sosyal problem çözme yeteneği, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan ve özellikle erken dönemde desteklenmesi gereken bir beceridir. Bu yetenek, tutumlar ve beceriler aracılığıyla öğrenilir ve yetişkinliğe kadar gelişmeye devam eder. (Anlıak ve Dinçer, 2005). Çocukluk döneminde fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişimin hala devam ettiği düşünüldüğünde, çocuklar baş edemedikleri günlük yaşam sorunlarından yetişkinlere kıyasla daha fazla etkilenebilmektedirler (Yılmaz, Yel ve Griffiths, 2022). Bu nedenle, okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini incelemek, bireyin ileriki yaşamında sağlıklı bir sosyal hayat sürdürebilmesi için büyük önem taşır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkilerinin şekillenmesinde bireyin duygu düzenleme becerisi de önemli rol oynamaktadır. Bireyler çevrelerine etkili bir şekilde yanıt verebilmek için duygularını yönetebilmelidir. Fischer ve Manstead (2016) tarafından belirtildiği gibi duyguları etkili bir şekilde yönetmek optimal sosyal işlevsellik için de kritik öneme sahiptir çünkü bu beceri kişinin sosyal olarak uygun duyguları ifade

etmesine ve sosyal olarak kabul edilebilir şekillerde davranmasına olanak tanır. Birey, duygularını kontrol edemediğinde, sosyal ilişkilerinde ve çevresine uyum sağlama konusunda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. İnsanlar genellikle duygularını düzenlemeye çalışmak için çeşitli stratejiler kullanırlar ve bu stratejiler bireylerin kendi duygularına uygun ve etkili bir şekilde tepki vermelerini sağlayarak başkalarıyla etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur. Yapılan bir çalışmada, davranış sorunları olan erkek çocuklarına, sosyal problemlerle daha iyi baş edebilmeleri için kendi duygularını izleme, başkalarının duygularını dikkate alma ve kışkırtıcı durumlarda tepkilerini geciktirme gibi duygu düzenleme stratejileri içeren bir eğitim programı uyguladıklarında çocukların saldırgan davranışlarında azalma görülmüştür (Orobio de Castro, Bosch, Veerman ve Koop, 2003). Başka bir çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu, bu dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinin sosyal çevrelerinde karşılaştıkları kişilerarası problem çözme becerilerine de katkı sağlayabileceğini göstermiştir (Apaydın-Demirci, Arslan ve Temel, 2020).

Alan yazında duygu düzenleme süreçlerinin, çocukların ilk sosyal ilişkileri yani birincil bakım verenlerle olan ilişkileri bağlamında, yaşamın çok erken dönemlerinde gelişmeye başladığını öne süren görüşler vardır (Gross, 2007). Kopp (1988), küçük yaştaki çocukların duygularını düzenleyebilmeleri için bakımverenlerinin desteğine ihtiyaç duyduğunu savunmuş, bu desteğin bakımverenin çocuğun duygularına duyarlı bir şekilde yanıt vermesini gerektirdiğini ve çocuğun yaşına göre değişiklik göstereceğini belirtmiştir (akt. Lendy ve Menna, 2001). Çocuklar 2 yaşına geldiklerinde sembolik oyuna geçerek rol yapma becerisini geliştirmeye başlamaktadır. Rol yapma oyunları çocuklara duygusal deneyimlerini canlandırma ve duygu düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı vermektedir (Hoffmann ve Russ, 2012). Rol yapma oyununun çocukların duygularını düzenleme becerilerini geliştirmek için bir sosyal etkileşim olabileceğine işaret edilmektedir (Gayler ve Evans, 2001). Bu araştırmalarında, okul öncesi çocuklar duygusal düzenleme açısından incelenmiş ve ebeveynleriyle birlikte rol yapma oyunu oynarken gözlemlenmişlerdir. Bulgular, ebeveynleriyle daha sık rol yapma oyunu oynayan çocukların duygusal düzenleme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur.

Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk etkileşiminin sık ve yoğun yaşanması nedeniyle ebeveynler, çocuğa ilişkin pek çok beceride olduğu gibi, sosyal problem çözme becerisi üzerinde de etkiye sahiptir (Yükçü, 2017). Bu etkileşimi sağlayan en güçlü araçlardan biri oyundur. Ebeveyn tarafından sunulan oyun dolu etkileşimlerin ve duygusal tepkilerin sağlıklı çocuk gelişimini desteklediği bulunmuştur (Özyürek, 2016). Ebeveyn oyunculuğu, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime girerken eğlenceli, yaratıcı ve farklı durumlara göre ayarlanabilen eylemleri olarak tasvir edilmektedir (Shorer, Swissa, Levavi ve Swissa, 2019). Bakımverenlerin interaktif oyunları, çocukların mutluluğunu artırma, duygularını düzenleme becerilerini geliştirme ve bakımveren-bebek arasındaki iletişimi güçlendirme gibi olumlu etkilere sahiptir. Araştırmalar bakımverenlerin çocuklarıyla oyun oynamasının çocuklarda daha yumuşak uyum süreçlerine, daha az stresli ortamlara ve artan pozitif etkiye yol açabileceğini ortaya koymuştur (Jung,2011). Ayrıca ebeveyn oyunculuğunun çocuğun öz düzenleme becerileri, sosyal yeterlilik ve saldırganlık gibi farklı sonuçlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu öne süren çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Newton ve Jenvey, 2011; Shorer vd., 2019; Wilson ve Ray, 2018).

Birkaç araştırma ebeveynlerin oyununun çocuklukta çeşitli becerilerin gelişimi üzerinde bir etkisi olduğunu göstermiş olsa da, ebeveynin oyunculuk becerilerine odaklanan ve bunun çocuktaki farklı sonuçlarını dikkate alan çalışmalar sınırlıdır. Çocuğun sosyal problem çözme becerisini yordamada ebeveyn oyunculuğu ve çocuğun duygu düzenleme becerisinin rolünün incelenmesi bu araştırmanın çıkış noktasıdır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, annenin oyunculuk düzeyinin ve okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerisinin, çocuklarda sosyal problem çözme becerisi üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Annelerin oyunculuk düzeyi okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisini yordamakta mıdır?

2. Annelerin oyunculuk düzeyi çocukların duygu düzenleme becerisini yordamakta mıdır?

3. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri sosyal problem çözme becerisini yordamakta mıdır?

4. Çalışmada incelenen değişkenler (sosyal problem çözem, duygu düzenleme ve oyuncu ebeveynlik) demografik özelliklere (cinsiyet, çocukların eğitim gördüğü kurum, annenin eğitim seviyesi ve çalışma durumu) bağlı olarak değişkenlik göstermekte midir?

1.3 Önem

Alanyazında kişiler arası problem çözme becerisi olarak da geçmekte olan sosyal problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken ve yaşam boyu süren becerilerden birisidir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu beceri, yaşamın ileriki yıllarında oldukça işlevsel ve önemli olup, temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu nedenle, sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini okul öncesi dönemde incelemek, bireyin ileriki yaşamında sağlıklı bir sosyal hayat sürdürebilmesi için büyük önem taşır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Mestci, Gökkaya ve Ormankıran (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, duygu düzenleme eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Apaydın-Demirci vd. (2020) ise okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada, belirli olaylara ve durumlara uygun tepkiler verebilen ve duygularını tanıyıp kontrol edebilen çocukların, kişilerarası problemlerle daha az karşılaştıklarını ve çatışmaları daha sağlıklı bir şekilde çözebildiklerini ifade etmişlerdir. Gelişimsel bakış açısıyla bakıldığında, duygu düzenleme becerisi yaşamın çok erken aşamalarında gelişmeye başlar. Bu süreçte, bebeklik veya erken çocukluk döneminde bireyler, duygularını düzenleme stratejilerini kullanırken başkalarına, özellikle de bakım verenlerine ihtiyaç duyabilirler. Ancak zaman içinde bireyler kendi çabalarıyla duygu düzenleme stratejilerini geliştirirler (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Gross (2007) duygu düzenleme süreçlerinin, çocukların ilk sosyal ilişkileri yani birincil bakım verenlerle olan ilişkileri bağlamında, yaşamın çok erken dönemlerinde gelişmeye başladığını ifade etmektedir. Duygusal öz düzenlemenin edinilmesiyle ilgili araştırmaların çoğunun önemli bir varsayımı, ebeveyn bakım uygulamalarının bu gelişimi destekleyebileceği veya zayıflatabileceği ve dolayısıyla

küçük çocukların akran ve okul ortamlarında sergilenen duygusal becerileri arasında gözlemlenen bireysel farklılıklara katkıda bulunabileceğidir (Morris vd., 2007; Thompson, 1994). Ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için çok önemli bir bağlam görevi görmektedir. Olumlu, destekleyici ve duygusal olarak uyumlu ebeveyn-çocuk etkileşimleri sağlıklı duygu düzenlemeyi teşvik edebilirken, olumsuz veya bozulmuş ilişkiler bunu engelleyebilir. Olumlu ebeveynlik tarzının ve özellikle ebeveyn-çocuk ilişkilerinin eğlenceli yönlerinin, çocukların duygusal uyumunu ve ebeveyn-çocuk bağlarını desteklemedeki katkısını değerlendirdiği çalışmasında oyuncu ebeveynliğin çocuklarda gelişmiş duygu düzenleme becerisiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Shorer vd., 2019)

Çocukların duygu düzenleme seviyeleri ve sosyal problem çözme becerileri, sosyal alandaki gelişimleriyle ilişkilendirildiğinde, çocuğun ilk sosyalleşme aşaması olan anne-çocuk etkileşiminde annelerin oynadıkları rolün önemi belirgin hale gelir. Bu nedenle, annelerin oyunculuk düzeyleri ile bu etkileşimin bağlantısının bilinmesi oldukça önemlidir.

İlgili yurtiçi araştırmaları kapsayan alan yazını incelediğimizde, okul öncesi dönemdeki çocukların "duygu düzenleme düzeyi" ve "sosyal problem çözme becerileri" üzerine çeşitli değişkenler açısından yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, annelerin oyunculuk düzeyinin çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme gibi sosyo-duygusal gelişimlerini inceleyen bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Bu perspektifle, gelecekte yapılacak çalışmalara bu yönde katkı sağlayabileceği ve alan yazına yeni bir bakış açısı getirebileceği öngörülmektedir. Bu çalışma, annelerin oyunculuk düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak değerlendirerek önemli bir bilgi sunmaktadır. Bu araştırmanın elde etmiş olduğu veriler, okul öncesi eğitim programları ile anne-baba eğitimi programlarının hazırlanmasına ve bu alanda uzmanlar ile öğretmenlerin çalışmalarına katkı sağlamak için önemli olabilir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin oyunculuk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki

olduğu ve okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerisi ve ebeveynlerinin oyunculuk düzeylerinin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde üzerinde etkili olduğu varsayılmaktadır.

Temel Varsayımlar:

1. Annelerin oyunculuk düzeyi okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisini yordamaktadır.
2. Annelerin oyunculuk düzeyi çocukların duygu düzenleme becerisini yordamaktadır.
3. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri sosyal problem çözme becerisini yordamaktadır.

Yan Varsayımlar:

1. Annenin eğitim düzeyi arttıkça annelerin oyunculuk düzeyi, çocukların da sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerileri de artmaktadır.
2. Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça sosyal problem çözme becerisi ve duygu düzenleme becerisi artmaktadır.
3. Ailenin tek veya çok çocuğa sahip olması duruma göre annelerin oyunculuk düzeyi farklılaşmaktadır.
4. Çocukların eğtim gördüğü okul öncesi kurumun özel veya devlet okulu olması; tam zamanlı bir işte çalışması, çocuğun cinsiyeti vb. demografik değişkenler; çocukların duygu düzenleme becerisi, sosyal problem çözme becerisi ve ebeveynlerin oyunculuk düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul, Bursa ve Balıkesir illerinin belirli ilçelerinde örnekleme dahil edilen okul öncesi kurumlarında eğitimine devam eden çocuklar ve anneleri ile sınırlıdır. Bu araştırmanın örneklemini, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada ölçülen ebeveyn oyunculuk düzeyleri Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği (The Scale of Playfulness) ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sosyal Problem Çözme: Kişinin günlük hayatında karşılaştığı problemli durumlarla başa çıkmanın etkili ya da uyumlu yollarını bulmaya çalıştığı öz-yönelimli bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003).

Oyuncu Ebeveynlik: Oyuncu ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime girerken eğlenceli, yaratıcı ve farklı durumlara uyarlanabilir eylemleri olarak tasvir edilmektedir (Shorer vd., 2019; Lane ve St George, 2020). Ayrıca yaratıcı fikirlere yol açan esnek ve yaratıcı bir zihin durumunu içermektedir (Menashe ve Atzaba, 2017).

Duygu Düzenleme: Bir bireyin duygusal tepkilerini kontrol etme ve düzenleme becerisini ifade eder. Bu stratejiler, duygusal tepkileri artırma (örneğin, olumlu duyguları güçlendirme), duygusal tepkileri azaltma (örneğin, olumsuz duyguları bastırma) veya duygusal tepkileri değiştirme (örneğin, duygusal deneyimi yeniden çerçeveleme) şeklinde olabilir (Gross 1998).

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Sosyal Problem Çözme

Çocuk doğduğu andan itibaren ailesinin ve daha sonra yakın çevresinin ve içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olur. Toplumun diğer üyeleriyle etkileşim içinde hayatına devam edebilmek için sosyal olarak onaylanmış davranışlara, yani sosyal becerilere sahip olması gerekir (Freedman, Sears, Carlsmith, 1989; Köknel, 1985). Bireyin sağlıklı sosyal gelişimi için sahip olması gereken becerilerden biri sosyal problem çözme becerisidir.

Sosyal problem çözme, kişinin günlük hayatında karşılaştığı problemli durumlarla başa çıkmanın etkili ya da uyumlu yollarını bulmaya çalıştığı öz-yönelimli bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003). Bu bağlamda etkili problem çözme için dört temel aşama tanımlanmıştır: 1) problemin tanımı ve formülasyonu, 2) alternatif çözümlerin üretilmesi, 3) karar verme ve çözümün uygulanması, 4) doğrulanması (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Çocukların sosyal problem çözme becerilerini kazanmaları için bu belirtilen basamakları öğrenmeleri önemli görülmektedir.

Çocuğun sosyal çevresinde karşılaşabileceği olası problemlere örnek olarak; arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilme, kendisinden küçük bir çocuğun saldırısına uğrama gibi akranları ile yaşayabileceği sorunlar gibi, oyun alanından sınıfa geç kaldığında öğretmeninin kızması ve çocuğun çok istediği bir oyuncağı ebeveynin almaması gibi yetişkinlerle olan etkileşimlerde doğabilecek sorunlar da verilebilir (Kayılı ve Arı, 2015). Çocukların bu tür durumlarla karşı karşıya kaldıklarında sosyal sorunları çözmek için kullandıkları stratejiler prososyal (olumlu) veya antisosyal (olumsuz) davranışlar içerebilir. Prososyal davranışlar başkalarına yardım etmeyi, destek olmayı ve işbirliği yapmayı içeren olumlu sosyal davranışlar olarak tanımlanmıştır (D'Zurilla ve Nezu, 1999). Örneğin arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilme durumuyla karşı karşıya kalan bir çocuk bu durumun nedenini sormak ya da farklı biriyle oynamak tercihinde bulunabilir. Bu tür davranışlar, toplumun işleyişi için önemlidir ve bireyler arası ilişkileri güçlendirir (Eisenberg ve Fabes, 1988). Gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözerken prososyal davranışlar sergileyen çocuklar arkadaşlık kurma ve ilişkilerini

sürdürme konusunda daha başarılı olmakta; ayrıca daha az problem davranış sergilemektedirler (Webster-Stratton ve Lindsay, 1999). Öte yandan, antisosyal davranış sosyal normları ve başkalarının haklarını ihlal eden, genellikle zarar veya sıkıntıya neden olan eylemleri ifade eder. Örneğin; öğretmeni sınıfa geç kaldığı için kızdığı durumla karşı karşıya kalan çocuk, sınıfı terk etmek ya da öğretmene sinirlenip bağırmak gibi davranışlar sergiliyebilir. Bu davranışlar saldırganlık, aldatmaca, hırsızlık ve toplumsal kurallara ve başkalarının refahına saygısızlık içerir (Moffitt, 1993). Saldırgan davranışlar sergileyen ve duygularını yönetmede zorluk çeken çocuklar, genellikle sosyal problem çözme becerilerinde zayıf oldukları için akran ilişkilerinde sıkıntı yaşarlar ve diğer çocuklar tarafından reddedilme riskiyle karşı karşıya kalabilirler (Trawick-Smith, 2014).

Alan yazında kişiler arası problem çözme becerisi olarak da geçmekte olan sosyal problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken ve yaşam boyu süren becerilerden birisidir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Bebeklik döneminde, sosyal problem çözme yeteneğinin temelini oluşturabilecek gelişimsel aşamaları incelediğimizde, Piaget'in duyu-motor dönem olarak adlandırdığı doğumdan iki yaşına kadar olan süreçte, bebeklerin çevrelerini duyularıyla keşfetmeye başladıklarını ve sosyal problemleri çözme becerilerine yönelik ilk adımları attıklarını görmekteyiz (akt. Yapıcı ve Yapıcı, 2006). Piaget'e göre, bebek on ikinci ayında deneme-yanılma yöntemiyle bazı problem çözme becerileri geliştirir. Örneğin, bir bebek, uzaktaki bir oyuncakla etkileşim kurabilmek için bir sopayı kullanabilir. Bebek on sekiz ila yirmi dört aylık olduğunda, zihinsel yetenekleri duyu-motor seviyesinden sembolik seviyeye dönüşür. Örneğin, çocuk öncelikle kapının önündeki sandalyeyi iterek kapıyı açarken, artık sandalyeyi önce kaldırıp sonra kapıyı açar hale gelir (San Bayhan ve Artan, 2004). İki yaşından itibaren, nesne devamlılığının kazanılmasıyla birlikte çocuklar, basit deneme-yanılma yöntemlerini geliştirerek karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırlar (Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Okul öncesi döneme gelindiğinde, çocukların grup oyunlarına katılma ve akranlarıyla sürekli iletişim kurma başlar. Bu dönemde, akranlarıyla yaşadığı çatışmalar problem çözme becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşır (Özdil, 2008).

Araştırmalar, çocuklar büyüdükçe sosyal problem çözme becerilerinin gelişme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Stewart ve Rubin, 1995; Rubin ve Krasnor, 1986;

Hanten vd., 2008; Shure ve Spivack, 1978). Bu gelişme, çocukların yaşı ilerledikçe ortaya çıkan ve daha karmaşık problem çözme stratejileri kullanmalarını sağlayan bilişsel ve sosyal olgunlaşma ile bağlantılıdır (Rubin ve Krasnor, 1986). Bu çalışmalar, yaşın çocuklarda sosyal problem çözme yeteneklerinin önemli bir öngörücüsü olduğunu ve gelişimsel süreçlerin zaman içinde bu becerilerin geliştirilmesindeki rolünü vurguladığını göstermektedir.

2.1.1. Sosyal problem çözme becerisini yordayan bireysel faktörler

Çocukların sosyal problem çözme becerisini yordayan bireysel faktörler incelendiğinde; cinsiyet, mizaç ve öz-düzenleme becerileri gibi değişkenler karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazına bakıldığında cinsiyetin sosyal problem çözme becerisine etki edip etmediği araştırma konusu olmuştur. Okul öncesi yaştaki kız ve erkek çocukların sosyal durumları düşünme ve bu durumlara tepki verme şekillerinde farklılık bulunduğunu gösteren araştırmalar vardır. Bu araştırmalar ayrımın kız çocuklarının sosyal durumlarda daha yetkin ve olumlu sosyal stratejiler kullanma eğiliminde olması, erkek çocukların ise saldırgan veya misilleme stratejilerini kullanma olasılığının daha yüksek olmasından kaynaklandığını açıklamışlardır (Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes, 2008; Walker, Irving, ve Berthelsen, 2002; Murphy, 1987; Holmes-Lonergan, 2003). Sorun çözmedeki cinsiyet farklılıkları sosyal koşullanma ve bireysel özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Kız çocuklarının zorlu görevler sırasında daha fazla yardım arama eğiliminde olmaları (Thompson vd., 2012) ve erkek çocuklara kıyasla sosyal destek arama tutumlarının daha yüksek olması sebebiyle sosyal problemlerle başa çıkma stratejilerinin farklılaştığını öne sürülmektedir (Indiana ve Sagone, 2022). Öte yandan erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha yüksek kişilerarası problem çözme becerilerine sahip olduklarını bulan bir başka araştırmaya göre bu fark, sosyalleşme kalıpları, bilişsel gelişim farklılıkları ve cinsiyet normlarından ve toplumsal beklentilerden etkilenen bireysel problem çözme yaklaşımları gibi çeşitli faktörlere bağlanabilmektedir (Şeker ve Çelebi, 2021). Ancak bazı araştırmalar cinsiyetin kişilerarası problem çözme yeteneklerinde belirleyici bir rol oynamadığını, cinsiyetler içindeki bireysel farklılıkların daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Izzaty, 2021; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Sonuç olarak, sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet farklılıkları olabileceğini öne süren çalışmalar bulunsa da,

cinsiyetler içindeki bireysel farklılıkların bu becerilerin gelişimi ve kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların sosyal ortamlarda nasıl davrandıklarını ve sosyal problemleri nasıl çözdüklerini anlayabilmek için mizacın etkisini incelemek önemlidir. Bu konuyu araştıran araştırmacılar anaokulu, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında sosyal olarak içine kapanık çocukların yabancı bir akranla etkileşim başlatma olasılığının daha düşük olduğunu ve yaş fark etmeksizin daha sosyal akranlarına kıyasla daha az sosyal problem çözme girişiminde bulunduklarını tespit etmişlerdir (Stewart ve Rubin,1995). Benzer bir şekilde yüksek düzeyde utangaçlık gösteren çocuklar, genellikle daha zayıf sosyal problem çözme becerilerine sahiptirler. Utangaçlık, yeni sosyal durumlarda korku ve rahatsızlıkla ilişkilidir, bu da çocukların içe kapanmasına ve sosyal problem çözme stratejilerinin daha az etkili olmasına yol açabilmektedir (Walker ve Henderson, 2012). Öte yandan sebat ve ritmiklik gibi mizaç özellikleri, sosyal durumlarda etkili problem çözmeyle yakından ilişkili olan sosyal yeterlilikle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu, daha ısrarcı ve daha düzenli rutinleri olan çocukların, sosyal etkileşimleri etkili bir şekilde ele alma konusunda daha donanımlı olabileceklerini göstermektedir (Yoleri, 2014).

Bir öz düzenleme boyutu olan daha yüksek engelleyici kontrole sahip çocuklar, daha iyi sosyal problem çözme becerileri sergileme eğilimindedir. Engelleyici kontrol, sosyal etkileşimlerde ve problem çözme senaryolarında çok önemli olan, baskın bir tepkiyi daha uygun bir tepki lehine bastırma yeteneğini kolaylaştırır (Walker ve Henderson, 2012). Sekiz ila 18 yaş arası düşük gelirli çocuklar bir çalışmada, çocuklara ait engelleyici kontrol, yürütücü dikkat ve duygu düzenlemeden oluşan öz düzenleme raporu ve sosyal problem çözme öz bildirimi pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2009).

Öz düzenlemenin önemli bir bileşeni olan olan duygularla başa çıkma yeteneği, etkili sosyal problem çözmenin temel bileşeni olan prososyal davranışın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Etkili duygu düzenleme akranlar arasında daha iyi sosyal etkileşimi ve problem çözmeyi kolaylaştırmaktadır (Blair, 2004). Bu bulgu, öğretmenlerin çocukların yapıcı başa çıkma ve dikkat kontrolüne ilişkin değerlendirmelerinin erkek çocukların sosyal becerileri ve akran statüsüyle pozitif olarak ilişkili olduğunu belirten Eisenberg (1993) tarafından da desteklenmektedir.

İyi duygu düzenleyicileri olan çocuklar, etkili sosyal problem çözme için çok önemli olan sosyal etkileşimlere daha verimli bir şekilde katılma eğilimindedir. Bu, özellikle çocukların sosyal karmaşıklıkları aşması ve çatışmaları veya zorlukları çözmesi gereken ortamlarda daha belirgindir (Rubin, 1995).

Sonuç olarak bu araştırmanın değişkenlerinden biri olan duygu düzenleme becerisi, sosyal etkileşimleri kolaylaştırması, davranış sorunlarını azaltması ve olumlu sosyal davranışları teşvik etmesi nedeniyle çocuklarda sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için çok önemlidir (Garner, 2012; Blair, 2004; Eisenberg, 1993; Rubin, 1995).

2.1.2. Sosyal problem çözme becerisini yordayan çevresel faktörler

Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi akran ya da aile ile iletişim gibi çevresel değişkenlerden etkilenmektedir (Walker, Degnan, Fox ve Henderson, 2013). Çocuğun içinde büyüdüğü ailede kardeşleriyle olan ilişkisi, küçük çocukların dünyaları hakkında bilgi edinmeleri için önemli bilgiler sunar (Howe vd., 2022). Bu ilişki diğer oyun arkadaşlarıyla nasıl etkileşim kuracaklarını, anlaşmazlıkları nasıl yöneteceklerini ve hem olumlu hem de olumsuz duyguları sosyal olarak kabul edilebilir şekillerde nasıl düzenleyeceklerini öğrenmek için fırsattır (Recchia ve Howe, 2008). Kardeşe sahip olmanın çocuklarda sosyal problem çözme becerisine etkisi hakkında alan yazında farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Bazı araştırmalar ailedeki çocuk sayısının problem çözme becerileri konusunda olumlu yönde etkisi olduğunu belirtirken (Özyurek vd., 2018; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Eroğlu, 2001); kardeş sayısının çocuğun sosyal problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilemediğini belirten bulgular da mevcuttur (Bozkurt-Yukcu veDemircioglu, 2017; Uyar ve Ercan, 2023). Bu bulgular, kardeş ilişkilerinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu ve bu becerilerin daha çok akran ilişkileri ve diğer sosyal etkileşimler yoluyla geliştiğini göstermektedir (Stoneman, Brody ve Burke, 1989). Ayrıca, kardeşlerin sosyal gelişimde genellikle ikincil bir rol oynadığını ve çocukların sosyal becerilerinin ana kaynaklarının ebeveynler ve akranlar olduğunu vurgulayan araştırma sonuçlarıyla da uyumludur (Hetherington ve Clingempeel, 1992). Sonuç olarak, kardeş ilişkilerinin sosyal problem çözme becerilerine katkısının sınırlı olabileceği ve bu becerilerin gelişiminde ebeveyn ve akran etkisinin de araştırılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Akran ilişkileri yaklaşık üç yaş civarında başlar ve dört yaşında daha da zenginleşir, bu dönemde çocuklar akranlarıyla edindikleri deneyimlerle kabul edilme ve reddedilme duygularını yaşarlar (Palut, 2005). Akran ilişkilerinde sosyal sorunlarla karşılaşan çocuk, özgüven kazanarak problemleri nasıl çözeceğini öğrenir (Özmen, 2013). Erken dönemde kurulan yakın ilişkiler, çocukları duygusal anlayışlarını prososyal amaçlar için kullanmaya teşvik ederek ilerleyen dönemlerde prososyal davranışlarını etkileyebilir (Ensor ve ark, 2011). Araştırmalar, okul öncesi yıllarda akranlarla etkileşimlerin, daha sonra başarılı problem çözme için gerekli sosyal-duygusal yeterliliklerin gelişimini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Nakamichi vd., 2019). Olumlu akran etkileşimleri, okul öncesi çocuklarda daha yüksek sosyal statü ile ilişkilendirilmiştir ve bu da sosyal gelişimde akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır (Keane ve Calkins, 2004).

Erken dönem aile deneyimleri, sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkileri aracılığıyla çocukların sosyal yeterliliğini etkilemektedir (Pettit, Dodge ve Brown, 1988). Bir dizi çalışma, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli ebeveyn özellikleri tarafından belirlendiğini göstermiş; sıcaklık, destek ve belirli sözlü içerik gibi ebeveyn yeterliliği ve etkileşim stilleri (Mondell, 1981; Freund, 1990) ve demokratik ebeveyn tutumları (Tösten, 2017) ile çocukların problem çözme becerileri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Olumlu ebeveynlik uygulamalarının ve aile uyumunun, çocuklarda sosyal problem çözme becerilerini öngören ebeveyn özellikleri oldukları saptanmıştır (Leidy vd., 2010).

Yapılan bir araştırmada ebeveynlerin, çocuklarına problem çözme ve okuryazarlık görevlerinde rehberlik ettiği "iskele" yöntemiyle etkili olduğu bulunmuştur. Araştırma, hem annelerin hem de babaların iskele kurmada etkili olduklarını ve bu desteğin çocukların bu görevlerdeki başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Conner, Knight ve Kross, 1997). Bu bulgular, ebeveynlerin etkileşimli görevler sırasında sergiledikleri destekleyici davranışların, çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirebileceğini göstermektedir.

Ebeveynlerin davranışları, çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini etkileyen bir model oluşturur. Çocuklar, ebeveynlerinin problem çözme tutumlarını gözlemleyerek ve taklit ederek de bu becerileri geliştirirler (Markulin, 2009). Ebeveynlerin probleme

yönelik olumlu yönelim ve mantıklı problem çözme tarzı, çocukların sosyal problem çözme becerilerini artırırken, olumsuz yönelim, dürtüsel/dikkatsiz ve kaçınma eğilimi çocukların bu becerilerini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Dereli, 2019). Bütün bu çalışmalar ebeveyn davranışlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki önemli etkisinin altını çizmektedir.

Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama tarzlarının çocukların sosyal becerileri ve akran ilişkileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama tarzlarının akran ilişkilerine etkisine bakılan bir araştırmada ebeveynlerin çocuklarının oyunculuk becerilerini desteklemesinin çocukların arkadaş sorunlarını önlemek için önemli bir rol oynayabileceğini bulunmuştur (Chung ve Fung, 2021). Ebeveynin oyun sırasında eğlenceli olması ve ebeveynlik kalitesi, düşük gelirli evlerden gelen etnik azınlık çocukları arasında gelişmiş bilişsel ve sosyal becerilerle de ilişkilendirilmiştir (Cabrera vd., 2017). Oyuncu ebeveynlik, çocukların problem çözme ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Annelerin sunmuş olduğu eğlenceli etkileşimler, çocuklara problem çözme becerilerini ve sosyal yeterliliği geliştirmek için çok önemli olan yaratıcı oyun ve sosyal etkileşimlere katılma fırsatları sağlamaktadır (Léniz-Maturana, Vilaseca ve Leiva, 2023). Bu bulgular, ebeveynlerin destekleyici ve eğlenceli oyun etkileşimlerinin, çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynler, hem somut olarak çocuğun oyun ortamını yaratmaktan sorumlu oldukları için hem de genellikle çocuğun ilk oyun arkadaşları oldukları için sosyal olarak çocuklarının oyun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadırlar (Pierce, 2000). Bu nedenle çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde bir ebeveyn davranışı olarak ebeveynlerin oyunculuk düzeylerini dikkate almak ve incelemek önemlidir.

Okul öncesi dönemi içeren önemli 4-6 yaş aralığında, çocuklarda prososyal davranışların gelişimine zemin hazırlamak ve bu davranışları teşvik etmek, toplumda yer alan, sosyal problem çözme yeteneği gelişmiş ve empati kurabilen yetişkinlerin oluşması açısından büyük bir önem taşır. Sonuç olarak, duygu düzenleme ve oyuncu ebeveynliğin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması, hem teorik hem de pratik açıdan büyük öneme sahiptir. Bu faktörlerin incelenmesi, çocukların sağlıklı sosyal gelişimini desteklemek için gerekli stratejilerin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

2.2 Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, ne zaman bu duyguları yaşadıklarını ve nasıl deneyimleyip ifade ettiklerini etkileyen içsel ve dışsal süreçleri içerir (Gross, 2015; Are ve Shaffer, 2015). Bu süreçler, duygusal deneyim ve psikolojik uyarılma gibi içsel faktörlerin yanı sıra diğer bireylerin ve durumsal faktörlerin etkisini modüle eden dışsal süreçleri de kapsar (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bu beceri, duyguların dikkati odaklama, problem çözmeyi teşvik etme ve ilişkileri destekleme yeteneği gibi psikolojik süreçleri nasıl yönlendirdiğini veya bozduğunu açıklar (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Duygu düzenleme, gelişimsel olarak kritik bir görev olup, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak ve çevreye uyum sağlamak için duygusal tepkileri arzu edilen düzeye ayarlama stratejilerini içermekle beraber; kişilerarası ilişkiler ve kişisel refah açısından psikolojik iyilik ve sosyal işlevsellik için de gerekli bir beceridir (Gross, 2015; Kahraman ve Gökşen, 2021).

Duygu düzenleme süreçleri, çocukların ilk sosyal ilişkileri yani birincil bakım verenlerle olan ilişkileri bağlamında, yaşamın çok erken dönemlerinde gelişmeye başlamaktadır (Gross, 2007). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde bireyler duygu düzenleme stratejilerini kullanırken başkalarına, özellikle bakım verenlerine ihtiyaç duyabilirken, zaman içinde bireylerin kendi çabalarıyla duygu düzenleme stratejilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Çocukların duygularını ifade etmek ve yönetmek için dili kullanmaya başladıkları ve ailelerindeki duygusal iklimi ve ifade kabiliyetini öğrendikleri bu dönem, temel duygu düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (Are ve Shaffer, 2015; Kahraman ve Gökşen, 2021). Duygusal öz düzenlemenin edinilmesiyle ilgili araştırmaların çoğunun önemli bir varsayımı, ebeveyn bakım uygulamalarının bu gelişimi destekleyebileceği veya zayıflatabileceği ve dolayısıyla küçük çocukların akran ve okul ortamlarında sergilenen duygusal becerileri arasında gözlemlenen bireysel farklılıklara katkıda bulunabileceğidir (Morris vd., 2007; Thompson, 1994). Uygun duygusal tepkileri modelleyen ve duyguları açıkça tartışan ebeveynler, çocuklarının daha iyi duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Eisenberg vd., 1998).

Duygu düzenleme, okul öncesi çocuklarda sosyal olarak uygun davranış, akranlarla popülerlik, uyum, utangaçlık ve sempati dahil olmak üzere sosyal işlevselliğin birçok

yönüyle de ilişkilendirilmiştir (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2002).Uyumlu duygu düzenleme olumlu akran ilişkilerini güçlendirerek sosyal yeterliliği arttırmakta ve içselleştirilmiş semptomları azaltmaktadır (Shipman vd., 2007). Yetersiz duygu düzenlemenin çocuklarda dikkat eksikliği ve saldırganlık gibi dışsallaştırılmış davranış sorunlarıyla bağlantılı olduğunu bulunmuştur (Hill vd., 2006).

Duygu düzenlemenin, en stresli durumlarda etkili sosyal etkileşimler için gereken duygusal yeterliliğin önemli bir bileşeni olduğunu destekleyen artan bir araştırma tabanı bulunmaktadır. Çocukların stresli ve olumsuz etkileşimlerle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri, sadece kendi zorlukları ve öfke duygularıyla değil, aynı zamanda başkalarının olumsuz duygularına nasıl tepki vereceklerini de içerir (Eisenberg ve Fabes, 1992). Bu da sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için kritik öneme sahiptir. Duygu düzenlemesi stratejilerinin, özellikle duygusal yeniden değerlendirme yöntemi sosyal etkileşimlerde karar almayı etkileyerek sosyal problem çözme yeteneğini büyük ölçüde etkilemektedir (Wout, Chang ve Sanfey, 2010). Duygu düzenleme yeteneği yüksek olan çocukların problem çözme stratejileri geliştirme seviyelerinin de yüksek olduğu bulunmuş (Ertan, 2013); okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, karşılaştıkları kişilerarası problem çözme yeteneklerine katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir (Apaydın-Demirci, Arslan ve Temel, 2020).

Duygu düzenlemesi, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynar ve çeşitli faktörlerin etkisi altındadır. Duygu düzenlemeyi etkileyen faktörler arasında engelleyici kontrol, zihin teorisi ve duygu bilgisinin önemli olduğunu bulunmuştur (Hudson, 2014) Ayrıca, dikkat kontrolü ve yürütme işlevi gibi bilişsel beceriler, duygu düzenlemesi için önemlidir. Bu beceriler, çocukların dikkatlerini değiştirerek, dürtüsel tepkileri engelleyerek ve uygun tepkileri planlayarak duygusal tepkilerini yönetmelerini sağlar (Blair ve Diamond, 2008). Diğer bir yandan çocukların sahip oldukları mizaç özellikleri duygu düzenleme yeteneklerini önemli ölçüde etkiler. Örneğin, daha tepkisel veya negatif mizaçlı çocuklar, daha pozitif veya uyarlanabilir mizaçlı olanlara kıyasla duygu düzenlemesi ile daha fazla mücadele edebilir (Rothbart ve Bates, 2006).

Alanyazında aile ortamının çocuklar için güvenli bağlanma, olumlu duygusal iklim, duygu sosyalleştirme ve kaliteli etkileşimler sağlayaması bakımından duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediğini gösteren bulgular mevcuttur. Bu çalışmalara

bakıldığında; ebeveynlerin çocukların duygularını nasıl ele aldıkları, bu duygulara verdikleri tepkiler ve duygusal durumlarla nasıl başa çıkmaları gerektiğine dair duygu sosyalleştirme uygulamaları çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilemektedir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Güvenli bağlanma ilişkileri çocukların duygularını keşfedip yönetebilecekleri güvenli bir temel sağlarken (Cassidy, 1994); destekleyici ve duygusal açıdan olumlu bir ortam sağlayan aileler, daha iyi duygusal düzenlemeyi teşvik etmektedir (Morris ve diğerleri, 2007). Birlikte oynamak, duygular hakkında konuşmak ve ortak aktiviteler gibi olumlu etkileşimlerin de çocuğun duyguları yönetme yeteneğini güçlendirdiği bulunmuştur (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Bir ebeveyn davranışı olarak oyuncu ebeveynliğin çocukların duygusal uyumunu desteklemedeki katkısının değerlendirildiği bir çalışmada ise oyuncu ebeveynliğin çocuklarda gelişmiş duygu düzenleme becerisiyle ilişkili olduğunu bulunmuştur (Shorer vd., 2019).

2.3 Oyuncu Ebeveynlik

Oyun, erken çocukluk döneminde sağlıklı gelişimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmiştir (Piaget, 1952; Vygotsky, 1962). Çocuklar oyun yoluyla dünyayı deneyimlemeye, gerçek yaşam deneyimleriyle etkileşime girmeye ve becerilerini geliştirmeye başlarlar. Oyun ve oyunsu davranış, çocuklarda açıklık, sosyal yeterlilik, benlik kavramı ve özerklik gibi olumlu atıflarla bağlantılıdır (Athey, 2018). Oyunculuk, oyunun özel bir biçimidir; sergilenen oyuncu davranışların düzeyini yansıtır ve yaratıcılık, eğlence, sözel ve fiziksel olarak aktif olma gibi özelliklerle bağlantılı bir kişilik özelliği olarak görülmüştür (Barnett, 1991). Oyuncu ebeveynlik isebir ebeveyn davranışı olarak ele alınmakta ve ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime girerken eğlenceli, yaratıcı ve farklı durumlara uyarlanabilir eylemleri olarak tasvir edilmektedir (Shorer vd., 2019; Lane ve St George, 2020). Ayrıca yaratıcı fikirlere yol açan esnek ve yaratıcı bir zihin durumunu da içermektedir (Menashe ve Atzaba, 2017). Oyunculuk ebeveyn-çocuk etkileşimleri yoluyla gelişmekte (Youell, 2008) ve ebeveynlerin çocuklarının dünyasına girmelerine, duyguları ele alırken onlarla birlikte çalışmalarına ve duygusal bir bağ oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Cohen, 2008). Bu anlamda oyuncu ebeveynlik, oyunculuk özelliklerini ebeveynlik becerileriyle birleştirmektedir.

Oyuncu ebeveynlik çeşitli faktörler tarafından tahmin edilmektedir. Ebeveynlerin oyun oynama düzeyi çocuğun yaşından etkilenebileceği; çünkü ebeveynlerin özellikle ilk yıllarda bebekleri bilişsel olarak yaratıcı ve yaratıcı oyunlara katılamayacak kadar olgunlaşmamış olarak algılayabileceğini ileri sürülmektedir (Dülger, 2021). Ebeveyn oyunculuğu; ebeveynlerin duygusal farkındalığı, duygusal zorluk yaşamaları (kaygı ve stres), ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, ebeveynin oyuna karşı tutumu ve ebeveyn duygu düzenleme becerileri gibi faktörler tarafından tahmin edilmektedir (Shorer vd., 2021; Wu, Tian, Chen ve Cui, 2022; Shorer, Zilker, Salomon ve Spiegelman, 2023). Ebeveynlerin artan duygusal zorlanmalarının oyunculuk düzeyleriylerinin azalmasıyla ilişkili olduğu bulgusu, duygusal zorluklarla mücadele eden ebeveynlerin sınırlı duygusal kaynaklara ve çocuklarına uyum sağlama ve çocuk için eğlenceli bir atmosfer yaratma konusunda sınırlı yeteneklere sahip olmaları ile açıklanmıştır (akt: Shorer vd., 2023). Öte yandan oyuna değer veren ve onu önemli ve faydalı bir etkinlik olarak algılayan ebeveynlerin daha oyuncu özellikler gösterme olma olasılığı daha yüksektir (Wu vd., 2022). Olumlu ve samimi bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin de daha yüksek düzeyde ebeveyn oyuncuğu ile ilişkili bulunmuştur (Shorer vd., 2021).

Oyuncu ebeveynliğin çocukların gelişimine olan katkılarına bakıldığında araştırmalar her ne kadar sınırlı sayıda olsa da, yine de oyunun karmaşıklığı ve ebeveynlik kalitesi gibi ilgili yapılardan bağlantılar kurmak mümkündür (Wilhoit, 2022). Bu konuda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla oynama tarzlarını, oyunun çocukların gelişimine etkisini ve ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki rolünü incelemektedir. Ebeveynin oyun sırasında eğlenceli olması ve ebeveynlik kalitesi da düşük gelirli evlerden gelen etnik azınlık çocukları arasında gelişmiş bilişsel ve sosyal becerilerle de ilişkilendirilmiştir (Cabrera vd., 2017). Zihinsel engelli olan ailelerinin çocuklarının davranışsal problemleri ile ebeveyn oyunculuk düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir ebeveynlerin oyunculuk davranışlarının, zihinsel engel tanısı almış çocukların ailelerinde, çocukların davranış problemleri ile ilişkisinde önemli bir rol oynadığını görülmüştür. Ek olarak, çalışma, zihinsel engeli bulunan çocukların annelerinin ve babalarının, normal gelişim gösteren çocukların anne ve babalarına kıyasla daha düşük düzeyde oyunculuk sergilediğini bulmuştur (Atzaba, Levavi, Menashe ve Barak, 2020). Babaların oyunculuk düzeyi çocukların kelime bilgisi becerileriyle ilişkili iken, annelerin oyunculuk düzeyi ise çocukların duygu düzenlemesi ile ilişkilidir (Cabrera, 2017). Özellikle geçiş

zamanlarında bakıcım verenlerin oyun oynaması bebeklerin duygusal sıkıntılarını hafifletebilmektedir (Jung, 2011). Oyunculuk düzeyi yüksek olan anne ve babaların daha düşük olumsuzluk düzeyi olan çocuklara sahip olduğu görülmüştür (Menashe-Grinberg, 2017). Oyuncu ebeveynliğin çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılan bir araştırmada oyuncu ebeveynliğin okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuş ve ebeveynlerin duygusal farkındalıklarının bu ilişkiye aracılık ettiğini görülmüştür (Shorer vd., 2019).

Oyuncu ebeveynlik, çocukların problem çözme ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Annelerin sunmuş olduğu eğlenceli etkileşimler, çocuklara problem çözme becerilerini ve sosyal yeterliliği geliştirmek için çok önemli olan yaratıcı oyun ve sosyal etkileşimlere katılma fırsatları sağlamaktadır (Léniz-Maturana, Vilaseca ve Leiva, 2023). Alanyazında sosyal problem çözme ile oyuncu ebeveynlik arasındaki ilişkiye doğrudan bakılmamış olsa da dolaylı olarak birbiriyle etkileşim içinde olduğuna işaret eden bazı çalışmalar vardır (Rao, Barker, O'Farrelly ve Ramchandani, 2021.; Menashe-Grinberg ve Atzaba-Poria, 2017). Bu çalışmalardan birinin sonuçlarına göre, anne çocuk arasındaki taklit oyunu çocukta daha az davranış problemiyle ilişkili bulunmuştur (Rao vd., 2021). Anne ve babaların oyunculuk düzeylerinin birlikte araştırıldığı bir diğer araştırmada ise daha yüksek oyunculuk gösteren olumsuzluk düzeyi daha düşük olan çocukları olduğu görülmüştür (Menashe-Grinberg ve Atzaba-Poria, 2017).

Öte yandan oyuncu ebeveynliğin 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarda yürütücü işlevler, öz düzenleme ve davranış problemleri gibi gelişimsel süreçlere etkisine odaklanan bir çalışmada hem anne hem de babaların oyunculuk düzeylerinin çocukların gelişimsel sonuçlarıyla arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Willhot, 2022). Benzer şekilde ebeveyn oyunculuğunun erken çocukluk döneminde daha sonraki çocuk öz düzenlemesini, sosyal yeterliliği ve saldırganlığı önemli ölçüde öngörmediği saptanmıştır (Dülger, 2021).

Bir çocuğun oyun oynama becerisinin ya da oyun severliğinin büyük ölçüde birincil bakıcılarıyla olan etkileşimleri tarafından şekillenmektedir (Youell, 2008). Ebeveynler, hem somut olarak çocuğun oyun ortamını yaratmaktan sorumlu oldukları için (Pierce,

2000) hem de genellikle çocuğun ilk oyun arkadaşları oldukları için sosyal olarak çocuklarının oyun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde ebeveynlerin oyunculuk düzeylerini dikkate almak ve incelemek önemlidir.

Bireylerin sosyal çevresiyle uyum içerisinde yaşaması ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde oyuncu ebeveynlik olumlu davranış modellerinin sağlanması ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından etkiliyken; gelişmiş duygu düzenleme becerileri empati, işbirliği ve çatışma çözümü gibi temel sosyal becerileri geliştirmelerine yardımcı olması bakımından önemli faktörlerdir (Grolnick ve Farkas, 2002; Thompson ve Meyer, 2007; Berk, 2001).

3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, örneklemi, veri toplama araçları ve işlem bölümlerine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Oyuncu ebeveynlik ve duygu düzenleme becerisi yordayıcı değişkenler olup, sosyal problem çözme becerisi yordanan değişkendir.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya 4-6 yaş arası 44 anne-çocuk ikilisi katılmıştır. Çocuklardan 4 tanesi sosyal problem çözme testine katılmak istemediği, 2 tanesi de sosyal problem çözme testi sırasında çalışmayı bırakmak istediği için verileri analize dahil edilememiştir. Duygu düzenleme ölçeğini tamamlayamayan 4 ebeveynin çocuklarına ait değerlendirmeler de analize dahil edilememiştir. Her üç aşamayı da tamamlayan 4-6 yaş arasındaki (Ort = r59,96 ay, S.S = 8,54) 44 okul öncesi çocuk (K= 25, E = 19); ve 44 anne ile analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerde yaşları ay bazında sürekli değişken olarak analize katılmıştır. Doğum zamanlarına bakıldığında; çocukların %76.9'u normal zamanında ve %53'ü 3-4 kilo arasında doğmuştur. Çalışmaya katılan çocukların %63,6'ısı tek çocuktur. Kardeşi olanlar için ise %13,6'ısı en büyük çocuk, %20,5'i en küçük çocuk ve %2,3'ü ortanca çocuktur.

Anne-babalara dair özelliklere bakıldığında; ailelerin %89,7 oranında Türk olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim seviyesine bakıldığında %45,5'inin üniversite mezunu, %6,8'inin ise uzmanlık derecesinin olduğu görülmektedir. Babaların eğitim seviyesine bakıldığında, %43,2'si üniversite mezunudur ve %2,3'ünün uzmanlık derecesi vardır. Annelerin çalışma durumlarına bakıldığında; tam zamanlı çalışan anneler %68,2 oranındadır. Babanın çalışma durumuna bakıldığında; tam zamanlı çalışan babalar %77,3 oranındadır. Ailelerin toplam aylık gelirlerine bakıldığında ise; %31,8'inin aylık geliri giderinden fazla, %63.6'sının aylık geliri giderine denk ve %4,5'inin aylık geliri

giderinden azdır. Özetle, mevcut çalışmaya katılan çocukların çoğunluğu orta ve üst sosyo-ekonomik seviyede ve çalışan ailelerin çocuklarıdır.

Son olarak ev-okul ortamına dair özelliklere bakıldığında; çalışmaya katılan çocukların %36,4'üne anne ve baba ortak bakım, %36,6'ısına annesi bakım vermektedir. Çalışmaya katılan çocukların %100'ü anaokulu eğitimi almaktadır.

Çalışmanın öncesinde ailelerin onam formunu ve çocuklar adına demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir (Onam formu ve demografik bilgi formu için bakınız. Ek-2 ve Ek-3).

3.3 İşlem

Bu çalışma anaokullarında ve yüzyüze biçimde anaokulu müdürü tarafından tahsis edilen sessiz bir odada iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilgili anaokulunun veli whatsapp iletişim grubu üzerinden ulaşılmış; bu grupta araştırmaya katılım duyurusu görsel afiş (Ek-4) halinde paylaşılmış, katılmaya gönüllü olan annelerle telefon üzerinde iletişim kurulmuş ve onlar için uygun olan gün ve saat belirlenip randevu planlaması yapılmıştır. Öncelikle, annelerden çalışma hakkında onay ve demografik bilgiler alınmıştır. Daha sonra, annelerden Duygu Düzenleme Ölçeği'ni doldurmaları istenmiştir. Araştırma başlamadan önce, aileler ve çocuklarla tanışılmış, her oturum için çalışma yönergeleri paylaşılmıştır. Yanıtların kodlanabilmesi ve transkripsiyon işlemleri için oturumların kaydedileceği bilgisi ailelere aktarılmış ve onayları alındıktan serbest oyun görevi için anne ve çocuk birlikte odaya alınmış, odanın ortasında bulunan oyun halısı üzerine oturmaları istenmiştir. Halının ortasında bulunan oyuncak kutusu içerisindeki oyuncaklarla 10 dakika boyunca diledikleri gibi oyun oynamaları talimatı verilmiştir. Oyun süresince araştırmacı odanın dışında beklemiş, süre bitiminde ise odaya girerek oyunu sonlandırmıştır. Oyunun tamamlanmasının ardından iaraştırmacı ve çocuk birebir çalışmış ve çocuğa Wally Sosyal Problem Çözme Testinin sorularını yöneltmiştir. Bu görev sırasında da çocuklar videoya kaydedilmiş olup çocukların yanıtları hem sözel olarak alınmış, hem de araştırma yürütücüsü tarafından not edilmiştir. Bu uygulama yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Tüm görevleri tamamlayan çocukların adına hazırlanmış katılım belgeleri ailelerin bir kısmına oturum sonunda elden teslim edilmiş,

diğerlerine ise whatsapp yoluyla gönderilmiştir (Örnek katılım belgesi için bakınız Ek-5).

3.4 Veriler ve Toplanması

3.4.1 Wally sosyal problem çözme testi

Araştırmada kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure'un (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden türetilmiştir. Türkçe'ye adaptasyonu Kayılı ve Arı (2013) tarafından gerçekleştirilen bu test, çocukların varsayımsal kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan çatışma durumlarında verdikleri tepkileri değerlendirerek, sosyal problem çözme becerilerini ölçmektedir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde çocuklardan elde edilen verilerle iç tutarlık güvenirliği, Kr 20 yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı ,79 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirliği sağlanması amacıyla ise 34 çocuk, dört hafta arayla iki kez test edilmiştir. Ölçümler arasındaki korelasyon katsayısı, Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda ,96 olarak bulunmuştur. İç geçerliliği sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı ,90 olarak saptanmıştır. Testin içeriği, faktör analizi sonucunda tek bir faktör altında toplanmıştır ve bu faktör, ölçeğin toplam varyansının %36,7'sini açıklamaktadır. (Kayılı ve Arı, 2013). Çocuklara, 15 farklı durumu içeren renkli görseller gösterilir ve her bir durumda karşılaşıldığında ne yapacakları "Ne yaparsın?" sorusuyla sorulur. Örneğin; "Farzet ki bir parça pizza kaldı, hem sen hem de kardeşin onu yemek istiyorsunuz. Ne yaparsın?" sorusu çocuğa yöneltilir ve çocuğun bu açık uçlu soruya verdiği cevap, prososyal veya prososyal olmayan(agonistik) davranış şeklinde değerlendirilir. Yanıtların prososyal davranışlar içermesi halinde 1 puan; prososyal olmayan davranışlar içermesi durumunda ise 0 puan verilir.(Örnek görseller için bakınız: Ek.6) Testte yer alan 15 farklı durum, 11 kategoride incelenmiştir: "Reddetme", "Hata yapma", "Uygun olmayan davranış", "Mağdur olma", "Yasaklama", "Yalnızlık", "Aldatılma", "Hayal Kırıklığı", "İkilem", "Yetişkinler Tarafından Onaylanmama" ve "Saldırı" (Yılmaz, 2012).

Mevcut araştırmada çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testine verdiği yanıtların tamamı örneklemdeki tüm katılımcılara ait video kayıtları incelenerek araştırma yürütücüsü (Damla Demir) ve hipoteze kör iki psikoloji lisans öğrencisi tarafından kodlanmıştır. Bahsi geçen 3 kodlayıcının değerlendirmeleri arası güvenilirlik parametresi olan Cronbach alfa değeri genel ölçek puanı için yüksek güvenilirlik (ICC=,956) bulunmuştur. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır (Ek-7).

3.4.2 Duygu düzenleme ölçeği

1997 yılında Shields ve Cicchetti tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (The Emotion Regulation Checklist), okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmektedir (Shields ve Cicchetti, 1997). Ölçek, çocukların duygu düzenleme davranışlarını ölçmek için 24 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması 2007 yılında Batum ve Yağmurlu tarafından yapılmıştır. Ölçeğin her bir maddesi 4'lü Likert tipinde değerlendirilir, puanlar 1'den 4'e kadar derecelendirilir. Değerlendirme, tüm maddelerin ortalama puanları alınarak yapılır.

Ölçek, 3-6 yaş aralığındaki çocukların davranışlarını değerlendirmek için ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulabilir. İki alt boyutu vardır: Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) ve Duygu Düzenleme/Kontrol (D/K). Duygu düzenleme problemleri (Değişkenlik/olumsuzluk) boyutu hızlı değişen ruh hali, tepkisellik, öfke kontrolsüzlüğü ve esnek olmamaya yönelik 15 maddeden oluşurken, Duygu düzenleme becerileri (duygu düzenleme/kontrol) boyutu uygun duygusal davranış sergileme, olumlu ve olumsuz duygusal görünüm, empati ve yaşanılan durumlara uygun duygu düzenlemeyi temsil eden 8 maddeden oluşur (Ek-8).

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, orijinal çalışmada D/O alt boyutu için . 96 ve D/K alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur. Türkçe'ye uyarlanmasını gerçekleştiren Batum ve Yağmurlu (2007) ise ölçeğin ebeveyn formu için iç tutarlılık katsayısını .73; öğretmen formu için iç tutarlılık katsayısını .75 olarak hesaplamıştır. Alan yazında, ölçeğin geçerli, güvenilir ve iç tutarlılığı yüksek bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış olup, Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun değeri .728, Duygu düzenleme/kontrol alt boyutunun değeri .709, ölçeğin genel güvenilirlik değeri is ,811 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri .40'tan düşük olduğunda ölçeğin güvenilir olmadığı, .40-.59 arası olduğunda düşük güvenirlikte olduğu, .60-.79 arası olduğunda güvenilir olduğu ve .80-.100 arası olduğunda yüksek güvenirlikte olduğu bilinmektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu bağlamda, D/K ve D/O alt boyutunun güvenilir, ölçeğin genelinin yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır (Ek-9). Mevcut araştırmada kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarının cronbach alfa değerleri güvenilir aralıkta bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizleri Sonuçları

	Madde sayısı	*Ort*	*SS*	*Cronbach Alfa*
Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu	15	46,3	5,3	,728
Duygu Düzenleme/Kontrol alt boyutu	8	26,3	3,4	,709
Genel Ölçek	24	76,1	7,9	,811

3.4.3 Ebeveyn oyunculuğu görevi

Bu araştırmada ebeveyn oyunculuğu annelerin serbest oyun sırasındaki davranışları üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir anne-çocuk ikilisine bir kutu oyuncak sunulmuştur. Bu kutuda lego, ahşap blok, parmak kuklalar, top, meyve, hayvan figürleri yer almıştır. Anne ve çocuk ikilisine araştırmacı tarafından "Ben birazdan bu odadan ayrılacağım, sen ve annen bu kutudaki oyuncaklarla dilediğiniz gibi oynaycaksınız. 10 dakika süreniz var. Sürenin sonunda ben tekrar odaya gireceğim ve oyunu bitireceğiz." yönergesi verilerek oyun başlatılmıştır. Anne ve çocuğun 10 dakikalık serbest oyun sırasındaki etkileşimleri videoya kaydedilmiştir. Ebeveyn oyunculuğu ebeveynin oyun sırasında yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanmasına ilişkin global bir derecelendirme olan Parental Playfulness Scale (Garcia vd., 2017) ile ölçülmüş olup 7'li Likert tarzı bir ölçek üzerinden değerlendirilmiştir (Ek-10). Anneler 10 dakikalık etkileşimin tamamı için tek bir genel skor elde etmişlerdir. 7'li Likert tipi değerlendirme sistemine göre 1 puan=oyun yok, 2

puan=düşük oyunculuk, 3 puan=temelde geleneksel oyun, 4 puan=hayali ve geleneksel oyun, 5 puan=temelde hayali oyun, 6 puan=hayali ve yaratıcı oyun, 7 puan=yaratıcı oyun olarak karşılık gelmektedir. Puan davranıştaki dakikadan dakikaya değişikliklerden ziyade etkileşimin genel kalitesini yansıtmaktadır.

En düşük puanlar ebeveynin oyunla ilgilenmediğini, orta düzeydeki puanlar ise öncelikle somut, geleneksel oyun (örneğin kamyonu tarif etmek ve yerde yuvarlamak), daha yüksek puanlar daha yaratıcı, hayal gücüne dayalı oyunlara işaret etmektedir (örneğin kamyon kasasını çorba kasesi olarak kullanmak) (Garcia vd., 2017).

Kodlama süreci, araştırmanın yöneticisi (Damla Demir) ve araştırma hipotezlerine kör olan iki lisans öğrencisi tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama şemasının kullanımı için, görevi geliştiren araştırmacıyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-11). Bahsi geçen 3 kodlayıcının (araştırma yürütücüsü ve iki kör kodlayıcı) 44 anne-çocuk videosunun tamamı için yapmış oldukları değerlendirmeler arası güvenilirlik parametresi olan Cronbach alfa değeri her bir katılımcı için yüksek güvenilirlikte (α= ,927) bulunmuştur.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 Bulgular

Bulgular bölümünde araştırmanın değişkenlerine ait betimsel analiz sonuçlarına, korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.1 Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için IBM SPSS 20 İstatistik programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Skewness-Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Verinin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

İlk olarak sosyo-demografik özelliklerin betimsel analizleri, ardından sosyal problem çözme testi puanları, oyuncu ebeveynlik puanları, duygu düzenleme ölçeğine verilen yanıtların betimsel analizleri yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Duygu düzenleme becerisi ve alt boyutları, sosyal problem çözme düşünme becerisi ve oyuncu ebeveynlik düzeyi arasındaki ilişkiye bakmak adına Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin(oyuncu ebeveynlik ve duygu düzenleme) yordanan değişken (sosyal problem çözme) üzerindeki etkisini incelemek adına çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

4.1.2 Kodlama

Çalışmanın ilk aşamasında çocuklara Wally Sosyal problem çözme testi uygulanmıştır. Kodlama işlemi sosyal problem çözme testi için prosoyal “1” ve antisosyal “0” olarak kodlanmıştır. Mevcut araştırmada katılımcı çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testine verdiği yanıtların tamamı araştırma yürütücüsü ve hipoteze kör iki psikoloji lisans öğrencisi tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Bahsi geçen 3 kodlayıcının değerlendirmeleri arası güvenilirlik parametresi olan Cronbach alfa değeri, α=,956 bulunmuştur.

Çalışmanın devamında ise Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği uygulanmıştır. 10 dakikalık anne-çocuk oyun etkileşimi sırasında annenin davranışları izlenerek 7'li Likert tipi ölçek üzerinden yaratıcılık düzeyine göre derecelendirilerek kodlanmıştır. Kodlama, araştırma yürütücüsü ve araştırma hipotezlerine kör iki lisans öğrencisi tarafından videoların tamamı izlenerek bağımsız bir şekilde gerçekleşmiştir. Bahsi geçen 3 kodlayıcı (araştırma yürütücüsü ve iki kör kodlayıcı) değerlendirmeleri arası güvenilirlik parametresi olan Cronbach alfa değeri α= ,927 bulunmuştur.

4.1.3 Çalışmadaki Değişkenlere İlişkin Betimsel Analizler

Öncelikle normallik varsayımı testi için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verinin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Oyuncu ebeveynlik değişkeni sıralı bir değişken (7''i Likert) olduğu için normallik testi yapılmamıştır. Sonuçlara bakıldığında, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerinin bu aralıkta olduğu, bu sebeple normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Sosyal Problem Çözme	1,395	-,749
Duygu Düzenleme Problemleri	-,321	,157
Duygu Düzenleme Becerisi	-,047	-,889

Ayrıca Shapiro-Wilk testi ile elde edilen sonuçlara göre de sosyal problem çözme (*p*=,196), duygu düzenleme becerisi (*p*=,443) ve duygu düzenleme problemlerinin (p=,*916*) normal dağım gösterdiği bulunmuştur (*p*>,05).

4.1.3.1 Sosyal Problem Çözme Becerisinin Betimsel Değerlendirilmesi

Wally Sosyal Problem Çözme Testine verilen yanıtların toplam puanına bakıldığında, 15 soru üzerinden çocukların puan düzeylerinin 0 ile 12 arasında değişmekte olup ortalamanın 7,97, standart sapmanın 2,40 olduğu saptanmıştır.

Cinsiyetin sosyal problem çözme becerisine etkisine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (p>0.05). (Tablo 3)

Tablo 3. Cinsiyete Göre Wally Sosyal Problem Çözme Puanlarının Değişimi

	Cinsiyet	*n*	*Ort*	*SS*	*SX*	*t*	*p*
Sosyal Problem Çözme	Kız	25	8,30	2,39	,478		
						1,042	,303
	Erkek	19	7,54	2,42	,555		

Bağımsız örneklem t testi, annelerin eğitim durumlarına göre çocukların sosyal problem çözme puanları arasındaki farkı ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, yüksekokul ve altı (X=7,14, SS=2,69) ve üniversite ve üzeri (X=8,73, SS=1,86) grupları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir fark bulunmuştur (t(42)=-2,304, p=0.26). Bu sonuçlara göre, anneleri üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip çocukların sosyal problem çözme becerileri anneleri yüksekokul ve altı eğitim düzeyine sahip çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

Bağımsız örneklem t testi, annelerin çalışma durumlarına göre çocukların sosyal problem çözme puanları arasındaki farkı ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, tam zamanlı bir işte çalışma (X=8,42, SS=2,13) ve tam zamanlı bir işte çalışmama (X=7,02, SS=2,74) grupları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir fark bulunmuştur (t(42)=1,844, p=,072). Araştırma sonucuna göre anneleri tam zamanlı bir işte çalışan çocukların sosyal problem çözme puanları, anneleri tam zamanlı bir işte çalışmayan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların devam ettiği okul öncesi kurumun özel ya da resmi kurum olması durumuna göre göre sosyal problem çözme puanları arasındaki farkı ortaya koymak adına bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, resmi okul (X=8,81, SS=1,87) ve özel okul (X=7,13, SS=2,61) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t(42)=2,448, p=,019). Resmi kuruma devam eden çocukların özel kuruma devam eden çocuklara göre sosyal problem çözme puanları daha yüksektir.

4.1.3.2 Duygu Düzenleme Becerisinin Betimsel Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında duygu düzenleme becerisini ölçmek amacıyla kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeğine verilen yanıtlara bakıldığında, alt boyutlara verilen yanıtlar üxerinden değerlendirme yapılmıştır.

Duygu düzenleme/kontrol alt ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında ise 8 soru üzerinden çocukların puan düzeylerinin 19 ile 32 arasında değişmekte olup ortalamanın 26,52, standart sapmanın 3,20 olduğu saptanmıştır. Bu alt boyutta ise yüksek skorlar daha gelişmiş duygu düzenleme becerisini ifade etmektedir.

Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda yüksek skorlar duygu düzenleme problemlerine karışılık gelmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında 15 soru üzerinden çocukların puan düzeylerinin 18 ile 37 arasında değişmekte olup ortalamanın 26,73 standart sapmanın 4,00 olduğu saptanmıştır.

Duygu düzenleme alt ölçeklerinden alınan puanların cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (p>0.05) (Tablo 4).

Tablo 4. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	*n*	*Ort*	*Ss*
Duygu Düzenleme/Kontrol	Kız	25	26,40	3,34
	Erkek	19	26,68	3,09
Değişkenlik/Olumsuzluk	Kız	25	27,08	4,06
	Erkek	19	26,26	3,99

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların duygu düzenleme becerisi puanları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklerm T testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, yüksekokul ve altı (*X*=26,71, *SS*=2,74) ve üniversite ve üzeri (*X*=26,35, *SS*=3,62) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(42)=,375, *p*=,709).

Annelerin tam zamanlı bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerisi puanları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, tam zamanlı bir işte çalışan annelerin çocukları (*X*=26,37, *SS*=3,34) ve tam zamanlı bir işte çalışmayan annelerin çocukları (*X*=26,86, *SS*=2,95) arasında duygu düzenleme becerisi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır, t(42)=-,469, *p*=,642.

Çocukların kardeşe sahip olup olmama durumlarına göre duygu düzenleme becerisi puanları arasındaki farkı ortaya koymak adına bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, tek çocuk olan çocuklar (*X*=26,39, *SS*=3,02) ve iki veya daha fazla kardeşe sahip olan çocuklar (*X*=26,75, *SS*=3,58) arasında duygu düzenleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t(42)=-,352 *p*=,726).

4.1.3.3 Oyuncu Ebeveynlik Becerisinin Betimsel Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında ebeveynlerin oyunculuk düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği'ne göre elde edilen skorların parametrik analiz uygulamaları için uygun olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla betimsel istatistiklere ve normal dağılım gösterme durumlarına bakılmıştır. Bu değişkene ait bulgular 51 anne üzerinden değerlendirilmiştir. Bir ebeveynin videosu ise teknik aksaklıklardan ötürü değerlendirmeye alınamamıştır.

Anneler 10 dakikalık etkileşimin tamamı için tek bir genel skor elde etmişlerdir. 7'li Likert tipi değerlendirme sistemine göre 1 puan=oyun yok, 2 puan=düşük oyunculuk, 3 puan=temelde geleneksel oyun, 4 puan=hayali ve geleneksel oyun, 5 puan=temelde hayali oyun, 6 puan=hayali ve yaratıcı oyun, 7 puan=yaratıcı oyun olarak karşılık gelmektedir. Annelerin bu ölçüm aracına göre elde ettikleri skorlara bakıldığında 7'li Likert tipi değerlendirme sistemi üzerinden oyunculuk düzeyinin 2 ile 7 puan arasında değişmektedir. Örneklemin %13,6'sı düşük, %45,5'i temelde geleneksel oyun, %27,3'ü hayali ve geleneksel oyun, %4,5'i temelde hayali oyun, %6,8'i hayali ve yaratıcı oyun, %2,3'ü yaratıcı oyun özellikleri gösteren ebeveynlerin oluşturduğu görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Ebeveynlerin Oyuncu Ebeveynlik Düzeylerine İlişkin Frekans Tablosu

	f	*%*	*Geçerli %*
Düşük Oyunculuk	6	13,6	13,6
Temelde Geleneksel Oyun	20	45,5	45,5
Hayali ve Geleneksel Oyun	12	27,3	27,3
Temelde Hayali Oyun	2	4,5	4,5
Hayali ve Yaratıcı Oyun	3	6,8	6,8
Yaratıcı Oyun	1	2,3	2,3
Toplam	44	100	100

Araştırmaya katılan ebeveynlerin oyunculuk düzeylerinin frekans dağılıma bakıldığında, temelde geleneksel oyun ve düşük oyunculuk düzeyleri örneklemin %59,1'ini oluştururken; hayali ve geleneksel oyun, temelde hayali oyun, hayali ve yaratıcı oyun ve yaratıcı oyun düzeylerinin ise örneklemin %40,9'unu oluşturduğu görülmüştür. Bu dağılım gözetilerek ebeveynler oyunculuk düzeylerine göre iki ana kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; geleneksel ögelerin ağırlıkta olduğu "Geleneksel Düzey" ve hayali ögelerin ağırlıkta olduğu "Hayali Düzey" olmak üzere yeniden kodlanmıştır. Takip eden analizler bu iki düzey karşılaştırarak yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre araştırmaya katılan ebeveynlerin oyunculuk düzeylerinin çocukların yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (*U*=198.00., *p*=,390) (Tablo 6).

Tablo 6. Çocukların Yaşına Göre Annelerinin Oyunculuk Düzeylerinin Değişimi

	Oyunculuk Düzeyi	*N*	*S.O.*	*S.T.*	*U*	*z*	*p*
Yaş	Geleneksel Düzey	26	21,12	549.00			
	Hayali Düzey	18	24,50	441.00	198.000	-,859	,390
	Toplam	44					

Annelerin oyunculuk düzeyinin eğitim düzeylerine, çalışma durumuna ve ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür (*p*>0,05) (Tablo 7).

Tablo 7. Oyuncu Ebeveynliğin Farklı Değişkenlere ilişkin Ki-Kare Test Sonuçları

		Oyunculuk Düzeyi				
		Geleneksel	Hayali	*SD*	*Ort. Kare*	*p*
Ebeveyn İş Durumu	Çalışıyor	24	13	1	1,882	,170
	Çalışmıyor	2	5			
	Toplam	26	18			
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	Yüksekokul ve altı	13	8	1	,132	,717
	Üniversite ve üstü	13	10			
	Toplam	26	18			
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	17	11	1	,084	,772
	Çok çocuk	9	7			
	Toplam	26	18			

4.1.4 Çalışmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Bu bölümde çalışmadaki sosyal problem çözme becerisi, duygu düzenleme becerisi ve oyuncu ebeveynlik değişkenlerinin birbiriyle ilişkisi incelenmiştir. İlk olarak yaş ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sosyal problem çözme ile yaş arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, r = .494; p=,001. Yaş ile duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r = -.145; p=,347). Duygu düzenleme problemleri ile yaş arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .319; p=,035) . Çocukların yaşı ile oyuncu ebeveynlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (r=,249; p=,103).

İkinci olarak sosyal problem çözme becerisinin diğer değişkenler ile ilişkisine bakıldığında; sosyal problem çözme becerisi ile duygu düzenleme becerisi (r=-,001; p=,993) ve duygu düzenleme problemleri arasında bir ilişki bulunamamıştır (r=,140; p=,365). Sosyal problem çözme becerisi ve oyuncu ebeveynlik arasında da ilişki bulunmamıştır *(*r=,014; p=,929).

Oyuncu ebeveynlik ile duygu düzenleme becerisi (*r*=,251, *p*=,101) ve duygu düzenleme problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (*r*=-,085, *p*=,582) (Tablo 8).

Bu bulgulara ek olarak çocuklarda yaş ile duygu düzenleme becerisinin gelişimi arasındaki ilişkide annenin eğitim seviyesinin olası karıştırıcı etkisi kontrol edilmek amacıyla kısmı korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizin bulgularına göre anne eğitim seviyesinin çocuğun yaşı ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkide bir etkisi bulunamamıştır (Tablo 9).

Tablo 8. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Yaş	-				
2.Sosyal Problem Çözme	,494**	-			
3.Duygu Düzenleme Problemleri	,319*	,140	-		
4.Duygu Düzenleme Becerisi	-,145	-,001	-,476*	-	
5.Oyuncu Ebeveynlik	,249	,014	-,085	,251	-

Not. *p <.05, **p <.01

Tablo 9. Anne Eğitim Seviyesi Kontrol Edilerek Yapılan Kısmi Korelasyon Katsayıları

Kontrol değişkeni	Değişkenler	1	2
Anne eğitim seviyesi	1. Duygu düzenleme becerisi	-	-,112
	2. Yaş	-.112	-

4.1.4.1 Çoklu regresyon analizi sonuçları

Çocuklardaki sosyal problem çözme becerisinin yaş, duygu düzenleme becerisi ve oyuncu ebeveynlik tarafından ne kadar belirlendiğini test etmek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Oyuncu ebeveynliğin sürekli bir değişken olan sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisine bakmak için daha önce geleneksel ve hayali olarak iki kategoriye ayrılan bu değişkenler dummy (kukla) değişkenler olarak yeniden kodlanmış ve bu şekilde analize sokulmuştur.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, [$F(4,39)=3,352$, $p=,019$] ve bağımlı değişkendeki varyansın %17,9'unun ($R^2_{adjusted}=.17,9$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre yaş değişkeni çocuklardaki sosyal problem çözme becerisini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır [$\beta=.505$, $t(39)=3.45$, $p=,001$]. Duygu düzenleme becerisi [$\beta=.110$, $t(39)=,665$, $p=,510$] ve duygu düzenleme problemleri [$\beta=.045$, $t(39)=,266$, $p=,792$]çocukların sosyal problem çözme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayamamaktadır [$\beta=.143$, $t(39)=3,457$, $p=,001$]. Oyuncu ebeveynliğin [$\beta=.143$, $t(39)=3,457$, $p=,001$] de çocukların sosyal problem çözme becerisini istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde açıklayamadığı görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 10. Sosyal Problem Çözme Becerisini Yordayan Faktörler

Değişkenler	*SH*	*β*	*%95 Güven Aralığı*		*p*
			Alt Sınır	*Üst Sınır*	
Yaş	,041	,505	,059	,226	,001
Duygu Düzenleme Becerisi	,124	,110	-,169	,335	,510
Duygu Düzenleme Problemleri	,102	,045	-,180	,234	,792
Oyuncu Ebeveynlik	,702	-,085	-1,827	1,014	>.05
Sabit	5,390		-14,188	7.618	>.05

4.2 Tartışma

Bu yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerisinde çocukların duygu düzenleme becerisi ve bir ebeveyn davranışı olarak kabul edilen oyuncu ebeveynliğin yordayıcı etkisi olduğu varsayımı ile yola çıkılmıştır. Bu bölümde, mevcut çalışmanın araştırma soruları, önemi ve kısıtlılıkları çalışmadan elde edilen bulgular ışığında tartışılacaktır.

4.2.1 Sosyal problem çözme ve oyuncu ebeveynlik arasındaki ilişkinin yorumlanması

Araştırma sorularımızdan biri, sosyal problem çözme ve oyuncu ebeveynliğin ilişkili olup olmadığına dairdir. Sonuçlara bakıldığında; sosyal problem çözme ve oyuncu ebeveynlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alanyazında sosyal problem çözme ile oyuncu ebeveynlik arasındaki ilişkiye doğrudan bakılmamış olsa da dolaylı olarak birbiriyle etkileşim içinde olduğuna işaret eden bazı çalışmalar vardır (Rao, Barker, O'Farrelly ve Ramchandani, 2021.; Menashe-Grinberg ve Atzaba-Poria, 2017; Chung ve Fung, 2021). Bu çalışmalardan birinin bulgularına göre, anne çocuk arasındaki taklit oyunu çocukta daha az davranış problemiyle ilişkili bulunmuştur (Rao ve ark, 2021). Oyunculukta daha yüksek olan anne ve babaların olumsuzluk düzeyi daha düşük olan çocukları olduğunu bulunmuştur (Menashe-Grinberg ve Atzaba-Poria, 2017). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının oyunculuk becerilerini desteklemesinin çocukların arkadaş sorunlarını önlemek için önemli bir rol oynayabileceği de bulunmuştur (Chung ve Fung, 202).

Oyuncu ebeveynliğin 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarda yürütücü işlevler, öz düzenleme ve davranış problemleri gibi gelişimsel süreçlere etkisine odaklanan bir çalışma hem anne hem de babaların oyunculuk düzeylerinin çocukların gelişimsel sonuçlarıyla arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Willhot, 2022). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan boylamsal bir çalışmada ise benzer bir şekilde ebeveyn oyunculuğunun erken çocukluk döneminde daha sonraki çocuk öz düzenlemesini, sosyal yeterliliği ve saldırganlığı önemli ölçüde öngörmediğini göstermiştir (Dülger, 2021).

Benlik saygısı, iddialı, çekingen ve sosyal durumlara uygun şekilde yanıt vermek ve akranlarla etkileşim gibi değişkenler okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal problem çözme tarzlarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Saltalı, 2018). Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları ile yapılacak gelecek çalışmalarda tutarlı sonuçlar elde edebilmek adına bu değişkenlerin hesaba katılarak daha büyük bir örneklem ile çalışılmasının daha iyi sonuçlar doğurabileceği düşünülmüştür.

Hipotezimizin aksine bu çalışmada oyuncu ebeveynlik ve sosyal problem çözme becerisi arasında bir ilişki bulunmamış olmasının muhtemel bir nedeni örneklemin küçük olmasıdır. Ebeveyn oyunculuğu; ebeveynlerin duygusal farkındalığı, duygusal zorluk yaşamaları (kaygı ve stres), ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, ebeveynin oyuna karşı tutumu ve ebeveyn duygu düzenleme becerileri gibi faktörler tarafından tahmin edilmektedir (Shorer vd., 2021; Wu, Tian, Chen ve Cui, 2022; Shorer, Zilker, Salomon ve Spiegelman, 2023). Öte yandan ebeveyn kaygısı ve depresyon anne-çocuk etkileşimi sırasında ebeveyn tarafından daha az hayali oyun sunulması ile ilişkili bulunmuştur (Rao

vd., 2021). Bu açıdan bakıldığında gelecek araştırmalarda oyuncu ebeveynliğin, ebeveynlerin bireysel özelliklerinden de etkilenebileceği hesaba katılarak daha geniş bir örneklem ile yeni değişkenler eşliğinde bu ilişki yeniden değerlendirilebilir.

Oyuncu ebeveynlik yeni araştırılmaya başlanan bir alan olduğu için bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalar oyuncu ebeveynliği etkilemesi olası olan faktörlerden ebeveynin anda kalabilme becerisi, "bireylerin oluşan yeni ve beklenmedik koşullar sonucunda bilişsel süreçlerini o koşullara uyum sağlayabilmek için düzenleyebilme becerisi" (Canas vd., 2003) olarak tanımlanan bilişsel esneklik ve "kişinin dikkatini, şu anda yaşanmakta olanlara, yargılayıcı olmadan ve kabullenici bir şekilde odaklayabilmesi" olarak tanımlanan bilinçli farkındalık kavramının (Brown ve Ryan, 2003) özellikle zorlu durumları eğlenceye dönüştürme ve stresli zamanlarında esnek, mizahi, yaratıcı bir şekilde hareket etme becerilerinde kendini göstereren oyuncu ebeveynliği (Barnett, 1990; Shorer vd., 2019; Levavi vd., 2020) etkilemesi olası faktörler olarak incelenebilir.

Öte yandan anne duyarlılığının çocukların sosyal davranış çıktıları üzerinde önemli bir etkisi vardır ve sosyal ve ilişkisel yeterlilikle doğrudan ilişkilidir (Mintz, 2011). Araştırmalar anne-çocuk senkronizasyonunun sosyal gelişim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Davranışların ve paylaşılan duygulanımın dinamik ve karşılıklı uyumu olarak tanımlanan bu eşzamanlılık, bağlanma ilişkilerinin gelişimi, dil becerileri ve sosyal-duygusal yeterlilik gibi olumlu sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Leclère, 2014; Baker, 2011). Mevcut araştırma kapsamında elde edilen video kayıtları hem anne duyarlılığı hem de anne-çocuk senkronizasyonu açısından yeniden değerlendirilebilir.

Ayrıca önceki araştırmalarda oyuncu ebeveynlik ölçümünün geliştirildiği çalışmalarda serbest oyun oynama görevlerinin katılımcıların evinde ev ziyareti şeklinde yapıldığı görüşmüştür (Levavi vd., 2020). Mevcut çalışmada ise anaokulu ortamı her ne kadar çocuklar için tanıdık bir ortam olsa da ebeveynlerin oyuncaklarla rahat etkileşim kurabilmeleri için doğal ev ortamından daha uzun bir ısınma süresine ihtiyaç duyulmasına neden olmuş olabilir.

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde, oyuncu ebeveynlik özellikle zorlu durumları eğlenceye dönüştürme ve stresli zamanlarında esnek, mizahi, yaratıcı bir şekilde hareket etme becerilerinde kendini göstermektedir (Barnett, 1990; Shorer vd., 2019; Levavi vd., 2020). Bu araştırmada kullanılan gözlem yönteminin 10 dakikalık etkileşimle sınırlı olması, doğal ortamlardaki günlük oyunculuk becerileri hakkında sınırlı ebeveyn-çocuk bilgisi vermiş olabilir.

4.2.2 Sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin yorumlanması

Araştırma sorularımızdan biri, duygu düzenleme becerilerinin sosyal problem çözme becerisini yordayıp yordamadığına dairdir. Bulgulara bakıldığında; sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerisi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bazı araştırmalar, bilişsel gelişim veya çevresel etkiler gibi diğer faktörlerin, sosyal problem çözmede tek başına duygu düzenlemeden daha kritik bir rol oynadığını gösterebilir. Örneğin duygu düzenleme önemli olmasına rağmen, bunun sosyal problem çözme üzerindeki etkisine sosyalleşme uygulamaları, akran etkileşimleri ve genel bilişsel gelişim gibi diğer değişkenlerin aracılık edebilmektedir (Eisenberg vd., 2001). Diğer bir yandan duygu düzenleme sosyal yeterliliğe katkıda bulunurken, problem çözmenin belirli yönleri üzerindeki etkisinin değişebileceği vurgulanarak, diğer beceri ve faktörler de önemli bir rol oynamaktadır (Denham vd., 2003). Çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri farklı gelişim aşamalarında farklı hızlarda ve farklı yönlerde gelişebilir. İki becerinin arasındaki ilişki belirli bir yaşta belirgin olmayabilir, çünkü her becerinin gelişimi farklı hızlarda gerçekleşebilir.

Ayrıca Duygu Düzenleme Ölçeği ebeveynler tarafından doldurulması istenmiştir. Ebeveynler çocukları hakkında değerlendirme yaparken olumlu yönde puanlama eğilimi göstermiş olabilirler.

Bu bulgular, duygu düzenlemenin sosyal problem çözmenin kritik bir bileşeni olmasına rağmen tek belirleyici olmayabileceğini ve diğer gelişimsel faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

4.2.3 Oyuncu ebeveynlik ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin yorumlanması

Araştırma sorularımızdan biri, duygu düzenleme ve oyuncu ebeveynliğin ilişkili olup olmadığına dairdir. Sonuçlara bakıldığında; duygu düzenleme toplam puanı ve oyuncu ebeveynlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ile ise düşük düzeyle pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Alanyazında henüz yeni araştırılmaya başlanan bir ebeveyn davranışı olan oyuncu ebeveynlik ile sınırlı araştırma bulunmaktadır. Ebeveynlerin oyunculuk düzeyinin çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerindeki etkisi hakkında bilgiler sunan bir araştırmada 2-8 yaş arası çocukları olan ebeveynlerin oyunculuk düzeyleri çocukların gelişmiş duygusal düzenleme becerileri ile ilişkilli olduğu ve ebeveynlerin duygusal farkındalıklarının bu ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur (Shorer vd., 2019). İki yaşındaki çocuklar ve anneleri ile yapılan bir diğer çalışmada, çocuklar annelerinin oyuncu yaklaşımlarına olumlu duygusal tepkiler verdiklerinde, daha iyi duygusal düzenleme becerileri sergilemişlerdir. Bu, bir çocuğun bir annenin oyunculuğuna tepkisinin, duygularını düzenleme yeteneklerini etkileyebileceğini göstermektedir (Cabrera vd., 2019).

Mevcut araştırmada elde edilen bulgulara göre duygu düzenleme becerisine yönelik ölçekten alınabilecek olan maksimum puan (32) üzerinden değerlendirildiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde (Ort.=24) olduğu söylenebilir. Gelecek araştırmalarda düşük duygu düzenleme becerilerine sahip çocuklarında olduğu daha geniş bir örneklem grubuyla yapılacak çalışmalar daha anlamlı sonuçlar doğurabilir.

Bununla birlikte, ebeveyn oyunculuğu ve çocuktaki sonuçları arasında ilişki bulan çalışmaların çoğu, bir tür oyunun bir sonuç türü üzerindeki etkilerine odaklandı. Bu nedenle, farklı oyun türlerinin, çocuk gelişiminin farklı boyutları üzerinde daha güçlü, önemli ve uzunlamasına etkilere sahip olma olasılığı vardır. Örneğin, gözlemlenen baba-çocuk kaba oyun ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında önemli ilişkiler bulmuştur. Aynı şekilde, birkaç çalışma, ebeveynlerin kaba/fiziksel oyunları ile çocuk saldırganlığı arasında önemli bağlantılar buldu (Anderson vd., 2017; Flanders vd., 2009; St George ve Freeman, 2017). Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yeterlilikleri ve ebeveyn oyunculuğu üzerine yapılan önceki çalışmalar, taklit oyuna

vurgu yapmış ve önemli bağlantılar bulmuşlardır (Lindsey ve Mize, 2000; Uren ve Stagnitti, 2009). Oyuncu ebeveynlik ve çocuk sonuçlarını araştıran gelecekteki çalışmalar, farklı oyun türlerini ve bunların çeşitli çocuk sonuçları üzerindeki değişen etkilerini dikkate almalıdır.

Aynı zamanda araştırmada dikkate alınmayan veya kontrol edilmemiş diğer değişkenlerin rolü, ilişkinin bulunmamasına neden olabilir. Örneğin, çocuğun bilişsel yetenekleri, duygusal deneyimleri, ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi gibi faktörler sonuçları etkileyebilir.

4.2.4 Yaş ile değişkenlerin arasındaki ilişkinin yorumlanması

Değişkenlerin birbiriyle ilişkisini ele aldığımızda; ilk olarak yaşın sosyal problem çözme becerisi ile pozitif bir ilişkisi bulunmuştur. Bu sonuç çocukların yaşı arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Sosyal problem çözme becerilerinde yaşın etkisini inceleyen çalışmalarda genel olarak sosyal problem çözmenin yaşa göre farklılaştığı ve sosyal problem çözmenin yaş ile olumlu yönde korelasyon gösterdiği sonucuna varılmıştır (Heckhausen ve Schulz, 1995; Yaban ve Yükselen, 2007; Arı ve Yaban, 2022; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşla birlikte kişilerarası problem çözme becerilerinin artması bakış açısı alma becerilerinin gelişimiyle de açıklanmaktadır. Çocukların ben merkezlilikten uzaklaşmasıyla karşısındakinin bakış açısını alıp empati becerileri geliştirmektedir (Bal ve Temel, 2014). Bilişsel ve duygusal gelişimin yaşla birlikte değiştiğini ve bu değişikliklerin sosyal problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini araştıran bir araştırma yaşın sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin çok yönlü olduğunu ve bilişsel ile duygusal gelişimin bu etkide önemli bir rol oynadığını vurgulanmıştır (Labouvie-Vief, 2003). Dolayısıyla yaş ile beraber hem sosyal hem de bilişsel alanlarda meydana gelen gelişimlerin sosyal problem çözme becerisine olumlu katkı sağlaması anlamlı bir sonuçtur. Aynı zamanda sosyal etkileşimlerde kişisel başarı ve başarısızlık deneyimleri, çocuklara hangi stratejilerin etkili veya etkisiz olduğunu öğretir ve zaman içinde yaklaşımlarını iyileştirmelerine yardımcı olur (Saarni, 1999).

Yaş ile duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç şaşırtıcı bir biçimde alan yazından farklı olarak yaşın ilerlemesiyle birlikte duygu düzenleme becerisinin gelişmediğini göstermektedir (D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998; D'Zurilla ve Nezu, 1999; Gross, 1998; Saarni, 1984). Bu ilişkinin düzenlenmesinde anne eğitim seviyesinin karıştırıcı etkisine incelemek amacıyla yapılan analizde de anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Duygu düzenleme becerisinin yaş ile ilişkili olmasına karşın bu araştırma sonucunda yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmayışının sebebi duygu düzenleme becerisinde bireysel farklılıkların bulunması ile açıklanabilir. Duygu düzenleme sürecinde mizaç (Gökşen ve Kahraman, 2021), bilişsel değerlendirme ve duygu yönetimi stratejileri (Gross ve Thompson, 2007); duygusal zeka (Brackett ve Salovey, 2006) ve öz düzenleme yetenekleri (Gross ve John, 2003) gibi bireysel özelliklerin yanı sıra ebeveyn ile bağlanma (Cassidy, 1994; Field, 1994) ve sosyal öğrenme deneyimleri (Eisenberg ve Morris, 2002) gibi dışsal faktörlerin önemli rolü olması sebebiyle bu durum değişiklik gösterebilmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre duygu düzenleme becerisine yönelik ölçekten alınabilecek olan maksimum puan (32) üzerinden değerlendirildiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde (*Ort.* = 24) olduğu söylenebilir. Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerisine ait skorlar anneler tarafından doldurulan duygu düzenleme ölçeği üzerinden hesaplandığı düşünüldüğünde, annelerin çocuklarına ilişkin daha olumlu/yanlı yanıtlar verme yanlılığına sahip olabilecekleri düşünülmüştür.

Yaşın duygu düzenleme alt boyutlarından olan değişkenlik/olumsuzluk boyutuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan alınan yüksek skorlar daha az gelişmiş duygu düzenleme becerisi olarak yorumlandığından; bu sonuç da yine, yaşa bağlı olarak bu becerilerin daha az gelişmiş bir evreye geçebileceğini söylemektedir. Bu bulguları göre gelişimsel olarak daha ileri yaşta olan bir çocuk, duygu düzenleme becerisinde daha az başarı elde eder. Alan yazında çocukların duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Aka, 2011; Çelen, 2022; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Metin, 2010; Yurdakul, Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2021).

Yaş ile oyuncu ebeveynlik arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç ebeveynlerin oyunculuk düzeylerinin çocukların yaşından etkilenmediğini göstermektedir. Ancak bu çalışma boylamsal bir çalışma olmadığından her bir ebeveyn için çocuğunun ilerleyen yaşlarında oyun esnasındaki yaratıcılık düzeyinin ne ölçüde etkilendiği hakkında bilgi sunamamaktadır.

4.2.5 Demografik değişkenlere bağlı analiz sonuçlarının yorumlanması

Ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre çocukların sosyal problem çözme puanları karşılaştırıldığında, annenin eğitim durumunun anlamlı bir fark yarattığı; anneleri üniversite ve üzeri eğitim seviyesine sahip çocukların sosyal problem çözme becerisi puanlarının anneleri yüksekokul ve altı eğitim seviyesine sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında annelerin eğitim durumu arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığını bulan çalışmalar vardır (Akbaş, 2005; Aksoy ve Özkan, 2015; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Çocuğun ilk ilişki kurduğu kişi olan annesinin eğitim düzeyinin yüksek olması çocuk gelişimi konusunda bilgilerinin geniş olmasını ve çocuğun gelişim dönemlerine uygun hareket edebilmesini sağlar. Eğitim düzeyi yüksek olan anne çocuğuyla ilgili panelleri, yayınları ve programları takip ederek çocuğun gelişimini destekler (Yavuzer, 2013:128-129).

Annelerin tam zamanlı bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre çocukların sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre tam zamanlı bir işte çalışan annelerin çocukları tam zamanlı bir işte çalışmayan annnelerin çocuklarına göre daha yüksek sosyal problem çözme puanları almışlardır. Bu farklılığın olası nedenlerine bakıldığında; çalışan anneler genellikle çocuklarına zaman yönetimi, sorumluluk ve iş-yaşam dengesi sergileyerek rol model olarak hizmet etmekte, çocukların problem çözme ve başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Brooks-Gunn, Han ve Waldfogel, 2010). Öte yandan çalışan anneler, çocuklarına kreş veya okul sonrası programlar aracılığıyla daha geniş sosyal ağlar sağlayabilir ve bu da sosyal etkileşimleri ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilir (Huston ve Aronson, 2005).

Çocukların devam ettiği okul öncesi kurumun özel ya da resmi kurum olması durumuna göre sosyal problem çözmede anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre

resmi kuruma devam eden çocukların özel kuruma devam eden çocuklara göre sosyal problem çözme puanları daha yüksektir. Kurumlar arası farkın sebebi; resmi kurumlarda sınıf mevcutlarının daha fazla olması ve bu nedenle daha fazla sosyal problemin yaşanması, aynı zamanda öğretmenin müdahalesinin daha az olması nedeniyle de çocukların sorunlarının çözümünde daha fazla sorumluluk alması ile açıklanabilir. Ancak mevcut araştırmada bu faktörler kontrol edilemediği için kesin bir sonuca varmak mümkün değildir.

Ebeveynlerin çoğunluğunun (%45,5) temelde geleneksel oyun oynama becerisi gösterdikleri bulunmuştur. Türkiye'de annelerin 4-5 yaş çocuklarıyla oyun etkileşimlerindeki sözel ifadelerinin incelendiği bir araştırmada; annelerin büyük çoğunluğunun %88.8'i oyunlarında emir ifadesi, %77.7'si yorum ve bilgi verme ifadesi kullanma, %55.5'i çocuğun isteklerine uymada hata yapma gösterdiği görülmüştür. Bu ifadeler duygusal hazır bulunuşluk boyularına göre incelendiğinde duyarlılık boyutunda anneler çocukların isteklerine uyum salamada zorluk yaşamışlar ve çocuğu yanıtlamayarak sessiz kalmışlardr. Yapılandırma boyutunda ise anneler yeni aktivite başlatma çabasına girişmemilerdir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Mevcut çalışmada geleneksel oyun düzeyinin etkileşim sırasında komut verme, oyuncakların isimleriyle ilgilenme gibi ifade kullanımlarını da içerdiği göz önüne alındığında bu araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Türkiye'de yaşayan orta ve üst sosyoekonomik seviyedeki annelerin oyuncu ebeveynlik düzeylerini incelemesi bakımından ilk olma özelliği taşıyan bu araştırmada, bu bulguların gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde, oyuncu ebeveynlik özellikle zorlu durumları eğlenceye dönüştürme ve stresli zamanlarında esnek, mizahi, yaratıcı bir şekilde hareket etme becerilerinde kendini göstermektedir (Barnett, 1990; Shorer vd., 2019; Levavi vd., 2020). Bu araştırmada kullanılan gözlem yönteminin 10 dakikalık etkileşimle sınırlı olması, doğal ortamlardaki günlük oyunculuk becerileri hakkında sınırlı ebeveyn-çocuk bilgisi vermiş olabilir.

Çalışmanın okulların sunduğu boş bir sınıfta yapılması sebebiyle dış uyaranların kontrolü tam olarak sağlanamamıştır. Mevcut çalışma ebeveynlerin paralel ya da ortak oyun oynayıp oynamadıklarını değerlendirmemiştir, ki bu da iskele kurmanın gerçekleşmesi için gereklidir. Öte yandan çocuğun ebeveynin oyun dolu yaklaşımlarına verdiği tepki incelemeye alınmamıştır. Bu nedenle, gelecekte ebeveynlerin ve çocukların ne tür bir oyun etkileşimi içinde olduklarını değerlendirmek faydalı olacaktır. Aynı zamanda çocukların sosyal duygusal gelişiminde etkili olan babaların oyunculuk bulgularına da ihtiyaç vardır. Bazı araştırmalar ilk doğan ve daha sonra doğan çocuklar arasında doğum sırasına göre ebeveyn yaklaşımlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir (Daniels, Dunn, Furstenberg ve Plomin, 1985). Ebeveyn davranışlarını belirlemede önemli olan doğum sırası da annelerin oyunculuk düzelerinde de farklılaşmaya sebep olabilir bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda etkisi olup olmadığı incelenmelidir. Ayrıca ebeveynlerden kaynaklanan bireysel faktörlerden ebeveynin yaşı, ebeveynin oyun etkileşimi sırasında yaratıcılığı ile ilişkili olabilecek psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik gibi faktörler de gelecek araştırmalar da incelenebilir.

Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkide dikkate alınmayan veya kontrol edilmemiş diğer değişkenlerin rolü, ilişkinin bulunmamasına neden olabilir. Örneğin, çocuğun bilişsel yetenekleri, duygusal deneyimleri, ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi gibi faktörler sonuçları etkileyebilir.

Bu araştırma, İstanbul, Bursa ve Balıkesir ilinin belirli ilçelerinde örnekleme dahil edilen okul öncesi kurumlarında eğitimine devam eden öğrenciler ve anneleri ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalar, bu grubun ötesine geçerek daha geniş bir örneklemden veri

toplayabilir ve böylece çalışma sonuçları daha geniş bir kitleye uygulanabilir hale gelebilir.

Çalışmaya 4 ile 6 yaş aralığında çocuklar dahil edilmiş olmasına rağmen katılımcıların çoğunluğu 4 yaşındadır. Bir sonraki çalışmalarda yaş gruplarının olabildiğince eşit dağıtılmasının bu yaş grubu için daha genellenebilir sonuçları aktarmak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayın no. 165150) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne Çocuk Oyun Etkileşiminde Niteliksel Boyut: Annelerin Sözel İfadelerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 11-21.

Aksoy, A. ve Özkan, H. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örneklemi). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4 (2), 401-417.

Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları, 20*, 122-134.

Apaydın Demirci̇, Z., Arslan, E., ve Temel, M. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme ve Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(2), 910-925.

Arı, M. ve Yaban, E.H. (2012) "9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları", *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.

Athey, I. (2018). Contributions of play to development. *Child's Play: Developmental and Applied* (pp. 9–27).

Bal, Ö., ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1).

Barnett, L. A. (1991). Characterizing playfulness correlates with individual attributes and personality traits. *Play ve Culture*, *4*(4), 371–393.

Batum, P., ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25,272–294.

Baker, B.J., ve McGrath, J.M. (2011). Maternal-infant synchrony: An integrated review of the literature. *Neonatal, Paediatric And Child Health Nursing, 14*, 2-13.

Berk, L. E. (2001). *Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford: Oxford University Press.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., ve Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. Journal of School Psychology, 42(6), 419-443.

Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., ve Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, *50*(2), 566-576.

Blair, C., ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.

Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday Problem Solving and Emotion: An Adult Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science, 16*(1), 26–31. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00469.x

Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 216-238. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171239

Brackett, M. A., ve Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovery-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, *18 Suppl*, 34–41.

Brooks-Gunn, J., Han, W. J., ve Waldfogel, J. (2010). First-year maternal employment and child development in the first seven years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(2), 7-9.

Cabrera, N. J., Karberg, E., ve Malin, J. L. (2017). The magic of play: Low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal, 38*(6), 1-14.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-249.

Choi, M.S.; Kim, J.H.(2006). The effect of playfulness on the social skills of young children: A study of gender differences. *Korean J. Child Stud. 27*, 103–116.

Cohen, L. J. (2008). *Playful parenting: An exciting new approach to raising children that will help you nurture close connections, solve behavior problems, and encourage confidence*. New York: Ballantine Books.

Cole, P.M., Martin, S.E. ve Dennis, T.A. (2004), Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75: 317-333. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Combs, A. W. (1977). *The facilitating environment and the nature of therapeutic change*. Boston: Houghton Mifflin

Conner, D. B., Knight, D. K., ve Cross, D. R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem-solving and literacy interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 323-338.

Çelen, Ş. (2022) *36-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayın no. 769197) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

D’Zurilla, T. J., ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy, 26*(3), 409-432.

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences, 25*(2), 241-252.

D'Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*: New York: Springer Publishing Company.

D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, ve L. J. Sanna (Eds.), *Social Problem solving theory, Research, and training* (pp. 11–27). ABD: American Psychological Association.

D'zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., ve Blair, K. (2003). Parental contributions to preschoolers’ emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 27(1), 23-41.

Dennis, M. L., Neece, C. L., ve Fenning, R. M. (2018). Investigating the influence of parenting stress on child behavior problems in children with developmental delay: The role of parent-child relational factors. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *2*(2), 129–141.

Dereli İman E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması Ve Okul Öncesi Davranış Problemleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479 - 498.

Dereli, E.(2019). Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerini yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113–134.

Eisenberg, N., Cumberland, A., ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., ve Reiser, M. (2001). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157

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 prosocial behavior, emotion understanding. *Journal of Social development, 20*(1), 93-110.

Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi* (Yayın no. 318117) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Fenning, R. M., Baker, J. K., ve Moffitt, J. (2018). Intrinsic and extrinsic predictors of emotion regulation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3858-3870.

Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 208–227, 250–283. https://doi.org/10.2307/1166147

Fischer, A. H., ve Manstead, A. S. (2016). Social functions of emotion and emotion regulation. *Handbook of emotions*, *4*, 424-439.

Fletcher, R., StGeorge, J., ve Freeman, E. (2013). Rough and tumble play quality: Theoretical foundations for a new measure of father–child interaction. *Early Child Development and Care*, *183*(6), 746–759.

Fox, N. A., ve Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.

Garcia, K., Aldoney, D., Cabrera, N., Karberg, E., Menashe-Grinberg, A., ve Atzaba-Poria, N. (2017). *The Parental Playfulness Scale: Coding manual*. [Unpublished coding manual]. Ben-Gurion University of Negev and University of Maryland. 01 Eylül 2023 tarihinde https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/QgrcJHrtwznbhgqTphLVRDdbflfkKsMwFhv?projector=1&messagePartId=0.1 adresinden alındı.

Garner, P. W., ve Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330–343.

Gayler, K. T., ve Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care, 166,* 93–108.

Gentner, D. ve Colhoun, J. (2010). *Analogical processes in human thinking and learning. In Towards a theory of thinking* (pp. 35-48). Berlin, Heidelberg*:* Springer,

Goodman, S. H., Gravitt, G. W., ve Kaslow, N. J. (1995). Social problem solving: A moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children.*Journal of Abnormal Child Psychology, 23*(4), 473– 485. https://doi.org/10.1007/BF01447209

Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M. ve Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. The Journal of Genetic Psychology (JGP). 169(1), 92-112.

Grolnick, W. S., ve Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In L. Balter ve C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 43-68). New York: Psychology Press

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

Gross,J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1-26.

Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. Social Behavior and Personality: *An International Journal*, 37(1), 73-82.

Hanten, G., Wilde, E. A., Menefee, D. S., Li, X., Lane, S., Vasquez, C., vd. (2008). Correlates of social problem solving during the first year after traumatic brain injury in children. *Neuropsychology*, 22(3), 357.

Hessler, D. ve Katz, L. F. (2009). Brief report: associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241-246.

Hetherington, E. M., ve Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(2-3), 1-242

Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., ve Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913-928.

Hoffmann, J., ve Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, *6*(2), 175-184.

Howe, N., Paine, A. L., Ross, H. S., ve Recchia, H. (2022). Sibling relations in early and middle childhood. In P. K. Smith ve C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (3rd ed., pp. 443–458). New Jersey: Wiley Blackwell.

Huston, A. C., ve Aronson, S. R. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76(2), 467-482.

Indiana, M. ve Sagone, E. (2022). Gender positivity in sicilian preadolescents: gender differences in life skills, well-being, and coping strategies. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista Infad De Psicología,* 2(1), 245-256.

Izzaty, R. (2021). The Role of Children's Age and Gender, and Friends' Gender in the Children's Interaction towards Social Problem Solving Strategies in Preschool Children. *Psychological Research and Intervention*.

Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science,* 4(2), 65-76.

Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 32(4), 409-423.

Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., ve Rogosch, F. A. (2012). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development, 84(2),* 512-527.

Labouvie-Vief G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science.* 12:201–206.

Landy S, Menna R. (2001). Play between Aggressive Young Children and their Mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 6(2):223-239.

Lane, S. J., ve St. George, J. (2020). Fathers, children, play and playfulness. In *International Review of Research in Developmental Disabilities* (Vol. 59, pp. 71–106). Cambridge: Academic Press Inc.

Leahy, R. L., Tirch, D., ve Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide.* New York: The Guilford Press.

Leclère, C., Viaux, S., Avril, M., Achard, C., Chetouani, M., Missonnier, S., ve Cohen, D. (2014). Why Synchrony Matters during Mother-Child Interactions: A Systematic Review. *PLoS ONE, 9*.

Léniz-Maturana, L., Vilaseca, R., ve Leiva, D. (2023). Non-intrusive maternal style as a mediator between playfulness and Children's development for low-income Chilean adolescent mothers. *Children*, *10*(4), 609.

Levavi, K., Menashe-Grinberg, A., Barak-Levy, Y., ve Atzaba-Poria, N. (2020). The role of parental playfulness as a moderator reducing child behavioural problems among children with intellectual disability in Israel. *Research in Developmental Disabilities*, *107*, 103793.

Lindsey, E. W., ve Mize, J. (2000). Parent–child physical and pretense play: Links to children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*(4), 565–591

Mechler, J., Lindqvist, K., Falkenström, F., Carlbring, P., ve Andersson, G. (2020). Emotion regulation as a time-invariant and time-varying covariate predicts outcome in an internet-based psychodynamic treatment targeting adolescent depression. *Frontiers in Psychiatry*, 11.

Menashe-Grinberg, A., ve Atzaba-Poria, N. (2017). Mother–child and father–child play interaction: the importance of parental playfulness as a moderator of the links between parental behavior and child negativity. *Infant Mental Health Journal*, *38*(6), 772–784.

Mestci, S. , Gökkaya, F. ve Ormankıran, B. (2019). Okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4 (1) , 56-71.

Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation* (Tez no: 264856) [Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Mintz, T.M., Hamre, B.K., ve Hatfield, B.E. (2011). The Role of Effortful Control in Mediating the Association Between Maternal Sensitivity and Children's Social and Relational Competence and Problems in First Grade. *Early Education and Development, 22,* 360 - 387.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review,* 100(4), 674-701.

Mondell, S., ve Tyler, F. B. (1981). Parental competence and styles of problem solving/play behavior with children. *Developmental Psychology,* 17(1), 73–78.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development,* 16(2), 361-388.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., ve Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early Child Development and Care,* 191(2), 159-172.

Nelson, L. J., ve Carroll, J. S. (2007). "The Effects of Maternal Playfulness on Children's Peer Competence." *Journal of Marriage and Family*, 69(2), 468-484.

Newton, E., ve Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care, 181*(6), 761–773.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., ve D'Zurilla, T. J. (2013). Problem-solving therapy: A treatment manual. *Springer Publishing Company.*

Orobio de Castro, B., Bosch, J.D., Veerman, J.W. vd. (2003). The Effects of Emotion Regulation, Attribution, and Delay Prompts on Aggressive Boys' Social Problem Solving. *Cognitive Therapy and Research* 27, 153–166.

Özyürek, A. (2016). Anne babalarin okul öncesi̇ dönem çocuklari ile etkileşi̇mlerinde oyunun yeri. *Journal of International Social Research, 9*(42), 1283-1283.

Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*.

Pettit, G. S., Dodge, K. A., ve Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107–120.

Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W W Norton ve Co.

Ramazan, O., ve Dönmez, Ö. (2018). Sosyal becerilerin tanımı, kapsamı ve önemi. (Ed. Gülay- Ogelman), H. *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler,* (17- 42).Ankara: Eğiten Kitap.

Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H., ve Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, *16*(1), 128-149.

Rao, Z., Barker, B., O'Farrelly, C., ve Ramchandani, P. (2021). Maternal anxiety and depression and their associations with mother-child pretend play: A longitudinal observational study. *BMC Psychology*, *9*(70).

Recchia, H. E., ve Howe, N. (2008). Family talk about internal states and children's relative appraisals of self and sibling. *Social Development*, *17*(4), 776-794.

Rothbart, M. K., ve Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). New York: John Wiley ve Sons

Rubin, K. H., ve Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (Vol. 19, pp. 1-68). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Runcan, P. L., Petracovschi, S., ve Borca, C. (2012). The importance of play in the parent-child interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 795-799.

San Bayhan, P., ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child development*, 1504-1513.

Shipman, K., Schneider, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L., ve Edwards, A. S. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 268-285.

Shorer, M., Swissa, O., Levavi, P., ve Swissa, A. (2019). Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent–child relationship. *Early Child Development and Care*.

Shure, M. B., ve Spivack, G. (1978). Problem-solving techniques in childrearing. NJ, Hoboken: Jossey-Bass.

Soydan, S. ve Akalin, N. (2022). Emotional regulation and aggression in children: the regulatory role of turkish mothers' emotion socialization reactions. *Family Relations*, 72(4), 1709-1724.

Stewart, S. L. ve Rubin, K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7(2), 323-336.

Stoneman, Z., Brody, G. H., ve Burke, M. (1989). Sibling temperament, conflict, warmth, and role asymmetry. *Child Development*, 60(6), 1782-1788

Şakar, G. N. (2022). Social problem solving skills of children: a phenomenological study of preschool teachers' views and practices [M.S. - Master of Science, Middle East Technical University]. 15 Aralık 2023 tarihinde https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/99398/Gizem%20nur%20%C5%9Fakar%20master's%20thesis_22.09.2022.pdf adresinden alındı.

Şeker, P.T., ve Celebi, E.F. (2021). Interpersonal Problem-solving Skills Analysis: 5–8 Years Old Children's Different Variables. European. *Journal of Educational Sciences.*

Tepeli, K., ve Yilmaz, E. (2013). Social Problem-Solving Skills of Children in Terms of Maternal Acceptance-Rejection Levels. *Online Submission*, *3*(8), 581-592.

Thompson, R. B., Cothran, T., ve McCall, D. D. (2012). Gender and age effects interact in preschoolers' help-seeking: evidence for differential responses to changes in task difficulty. *Journal of Child Language*, 39(5), 1107-1120.

Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* (B. Akman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

Uren, N., ve Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: the concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian occupational therapy journal*, *56*(1), 33–40.

Uyar, D.T. ve Ercan, Z.G.(2023)A Study of Prschool Children's Social Problem Solving Skills. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(2)

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007) "Korunmaya Muhtaç Yedi–On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., ve Bütün Ayhan, A. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri ile Etkileşimli Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(4),* 1291-1307.

Walker, O. L., ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School. *Social development (Oxford, England)*, *21*(4), 761–779.

Walker, S., Irving, K., ve Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.

Webster-Stratton, C., Reid, J., ve Hammond, M. A. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.

Webster-Stratton, C., ve Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-93.

Wilhoit, S. (2022). The Work Of Children Alone? The Role Of Parental Playfulness In Young Children's Development. *Wayne State University Dissertations*. 3705.

Wilson, B. J., ve Ray, D. (2018). Child-centered play therapy: Aggression, empathy, and self- regulation. *Journal of Counseling and Development*, *96*(4), 399–409.

Wout, M., Chang, L. J., ve Sanfey, A. G. (2010). The influence of emotion regulation on social interactive decision-making. *Emotion*, 10(6), 815.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı M. (2006). Çocukta Bilişsel Gelişim. *AKÜ Eğitim. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1).

Yıldırım, Ş. B. (2022). Çocuklarda duygu düzenlemesinin, annenin duygu düzenleme becerileri ile çocuğun davranış problemleri arasındaki aracı etkisi (Yayın no. 746305) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yılmaz, E., Selma, YEL., ve Griffiths, M. (2021). Çocuklar için sosyal problem durumları envanterinin geliştirilmesi ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, *4*(1), 12-33.

Yılmaz, E., YEL, S., ve Griffiths, M. D., (2022). Comparison of children's social problem-solving skills who play videogames and traditional games: A cross-cultural study. *Computers ve Education*, vol.187.

Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy ve Counselling*, *10*(2), 121–129.

Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W. E., Yan, C., Coplan, R. J., ve Li, Y. (2021). Social avoidance and social adjustment: the moderating role of emotion regulation and emotion lability/negativity among chinese preschool children. *Frontiers in Psychology*, 12.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Veli,

Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, ebeveyn çocuk etkileşimi, çocukların sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri incelemekteyim.

Çalışmamız iki oturumdan oluşacaktır. Birinci oturum çocuk ile birebir, sizin ve okulun izni müteakiben okulda gerçekleştirilecektir. Bu oturumun yaklaşık 15 dakika sürmesi planlanmaktadır. Bu oturumda çocuğunuza problem durumları anlatan renklendirilmiş resimler gösterildiği ve bu resimler üzerinden (örn. arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilme) böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulduğu bir aktivite yapacağız. İkinci oturum siz ve çocuğunuzla birlikte size uygun bir gün ve saatte yine okulda gerçekleşecek ve 10 dakika sürecektir. Bu oturumda, siz ve çocuğunuzdan size sunacağımız oyuncaklarla serbest bir şekilde oynamanızı isteyeceğiz. Her iki oturum başladığında öncelikle sizinle veya çocuğunuzla tanışacağız, sorularınız varsa onları cevaplandıracağız. Herhangi bir noktada çalışmaya devam etmek istememeniz halinde oturum sonlandırılacaktır.

Çocuğunuzla ve sizle birlikte gerçekleştireceğimiz oturumlar kodlama amacıyla video kaydı altına alınacaktır. Kayıtlar ve toplanan veriler araştırmada çalışan yetkili kişiler dışında kimsenin erişimine açık olmayacaktır. Kodlama sırasında çocukların isimleri veya onlara dair tanımlayıcı bilgiler kullanılmayacak ve kendilerine verilecek rastgele katılımcı numaraları ile anılacaklardır.

Bu çalışma kuramsal düzeyde bazı sorulara cevap aranmaktadır ve ebeveyn oyunculuğunun ve çocuk duygu düzenleme becerisinin 4-6 yaş grubundaki çocuklarda sosyal problem çözme becerisine destekleyici bir etkisi olup olmadığına bakılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmamın, bireysel bazda çocukların zeka ya da başka bir yetisini ölçen bir çalışma olmadığını, araştırmamıza katılan ailelere göndereceğimiz sonuç raporunun grup bazında sonuçlardan öteye geçmeyeceğini belirtmek isteriz.

Lütfen çocuğunuzun çalışmaya katılmasına onay verip vermediğinizi aşağıdaki formda işaretleyiniz. Detaylı bilgi ve sorularınız için aşağıdaki e-posta adresinden benimle iletişime geçebilirsiniz.

İlginize teşekkür ederim, Psikolog Damla Demir

İletişim:

“Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi: Oyuncu Ebeveynlik ve Duygu Düzenlemenin Rolü” adlı çalışma ile ilgili bilgileri okudum ve anladım.

☐ Çocuğumla birlikte bu araştırmaya katılmayı onaylıyorum.

☐ Çocuğumla birlikte bu araştırmaya katılmayı onaylamıyorum.

Çocuğumla birlikte katılacağım bu çalışmada görüntü kaydının alınmasını;

☐ Onaylıyorum ☐ Onaylamıyorum.

Ebeveyn isim-soyisim: _____ İmza: _____

Onay vermeniz halinde randevu takviminde size en uygun gün ve saat için randevu oluşturulacaktır.

Lütfen sizin için uygun olan iletişim şeklini belirtiniz (Sizinle nasıl haberleşmemizi istersiniz?):

☐ Telefon yoluyla haberleşme: Tel No: _____

☐ E-posta yoluyla haberleşme: E-posta:_____

Ek-3. Demografik Bilgi Formu

Araştırma sonuçlarımızı doğru ve anlamlı bir şekilde değerlendirebilmemiz için katılımcılarımızla ilgili aşağıdaki bilgilere ihtiyaç duymaktayız. Lütfen aşağıdaki soruları çalışmamıza katılan çocuğunuza göre cevaplandırınız.

1. Çocuğunuz doğum tarihi (Ay/Yıl)

--/----

2. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

----

4. Yaşadığınız şehri belirtiniz.

----

5. Çalışmadan nasıl haberdar oldunuz?

☐ Sosyal Medya (İnstagram/Facebook vb.)

☐ Yakınımdan (arkadaş/akraba vb.) öğrendim.

☐ Anaokulu/kreş yoluyla öğrendim.

6. Etnik kökeninizi belirtiniz. (Türk, Arnavut, Kürt vs.)

----

7. Eğitim seviyenizi belirtiniz.

☐ Okuma-yazma bilmiyor.

☐ İlkokul mezunu

☐ Ortaokul mezunu

☐ Lise mezunu

☐ Yüksekokul mezunu (2 yıllık)

☐ Üniversite mezunu (4 yıllık)

☐ Uzmanlık derecesi var (yüksek lisans, doktora/tıpta uzmanlık vb.)

8. Çocuğunuzun diğer ebeveyninin eğitim seviyesini belirtiniz.

☐ Okuma-yazma bilmiyor.

☐ İlkokul mezunu

☐ Ortaokul mezunu

☐ Lise mezunu

☐ Yüksekokul mezunu (2 yıllık)

☐ Üniversite mezunu (4 yıllık)

☐ Uzmanlık derecesi var (yüksek lisans, doktora/tıpta uzmanlık vb.)

9. Şu anki iş durumunu belirtiniz.

☐ Tam zamanlı

☐ Yarı zamanlı

☐ Evde çocuk bakan ebeveyn

☐ Öğrenci

☐ Emekli

☐ Serbest meslek

☐ Çalışmıyor

10. Çocuğunuzun diğer ebeveyninin şu anki iş durumunu belirtiniz.

☐ Tam zamanlı

☐ Yarı zamanlı

☐ Evde çocuk bakan ebeveyn

☐ Öğrenci

☐ Emekli

☐ Serbest meslek

☐ Çalışmıyor

11. Aylık gelir, giderden:

☐ Fazla

☐ Denk

☐ Az

12. Çocuğunuz hangi aralıkta doğdu?

☐ 37.hafta ve sonrasında doğdu.

☐ 34-36.hafta arasında doğdu.

☐ 32-34.hafta arasında doğdu.

☐ 32.haftadan önce doğdu.

13. Çocuğunuz kaç kilo doğdu?

☐ 5 kilo üzeri

☐ 4-5 kilo arası

☐ 3-4 kilo arası

☐ 2-3 kilo arası

☐ 2 kilo altı

14. Çocuğunuz ailede kaçıncı çocuk?

☐ Tek çocuk

☐ En büyük çocuk

☐ Ortanca çocuk

☐ En küçük çocuk

15. Ailenizdeki çocuk sayısı…

---

16. Hamilelikte veya doğum sırasında herhangi bir komplikasyon yaşadı mı? EVET ise, lütfen kısaca belirtiniz. HAYIR ise, boş bırakabilirsiniz.

---

17. Çocuğunuz herhangi bir önemli hastalık geçirdi mi? Hastanede tedavi gördü mü? Çocuğunuza engellilik, yetersizlik veya dil/konuşma geriliği gibi herhangi bir teşhis konuldu mu? EVET ise, lütfen kısaca belirtiniz. HAYIR ise, boş bırakabilirsiniz.

---

18. Size veya yakın aile çevresinden herhangi birine (ör., çocuğunuzun kardeşleri, büyükanne, ebeveyn) davranışsal veya nörolojik bozukluk, dil/öğrenme bozukluğu teşhisi konuldu mu? EVET ise, lütfen kısaca belirtiniz. HAYIR ise, boş bırakabilirsiniz.

---

19. Çocuğunuzun öğrenme ve gelişimi ile ilgili (konuşma ve dil dahil) herhangi bir endişeniz var mı? EVET ise, lütfen kısaca belirtiniz. HAYIR ise, boş bırakabilirsiniz.

---

20. Çocuğunuz psikolojik destek veya psikolojik tanı aldı mı? EVET ise, lütfen kısaca belirtiniz. HAYIR ise, boş bırakabilirsiniz.

Evdeki Dil Ortamı

Aşağıdaki soruları çocuğunuzun doğumundan beri DUYDUĞU/MARUZ KALDIĞI yabancı dil/dillere göre cevaplandırınız.

1. Çocuğunuz doğumundan bu yana 2 veya daha fazla dile maruz kaldı mı? (Cevabınız hayır ise, bölümdeki diğer soruları geçiniz.)

☐ Evet

☐ Hayır

2. Çocuğunuz doğumdan bu yana 2 veya daha fazla dile maruz kaldıysa, ne zamandan beri olduğunu belirtiniz?

---

3. Çocuğunuzun tipik bir hafta boyunca evinizde duyduğu yabancı dilleri düşünün. Çocuğunuz hangi dili/dilleri duyuyor? (Çocuğunuz birden fazla dil duymuyorsa bu soruyu geçebilirsiniz.)

---

4. Çocuğunuz kimden/kimlerden yabancı dil duyuyor? (Çocuğunuz birden fazla dil duymuyorsa bu soruyu geçebilirsiniz.)

☐ Annesi

☐ Babası

☐ Büyükannesi

☐ Büyükbabası

☐ Diğer:

5. Çocuğunuz okulda yabancı dil öğreniyorsa belirtiniz. (Anaokuluna gitmiyorsa ve/veya yabancı dil konuşmuyorsa bu soruyu geçiniz.)

Ev/Anaokulu Ortamı

1. Çocuğunuzun tipik bir gününde kalkış ve yatış saatleri nelerdir?

---

2. Çocuğunuzun günlük bakımında kim/kimler rol alıyor? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz):

☐ Annesi

☐ Babası

☐ Ev dışında bakım (ör. büyükanne, bakıcı vb.)

☐ Ev içinde başka biri tarafından bakım (ör. büyükanne, bakıcı vb.)

3. Çocuğunuz anaokulu/yuva/okula gidiyor mu?

☐ Evet

☐ Hayır

4. Çocuğunuz anaokulu/yuvaya kaç yaşından beri gidiyor?

---

5. Çocuğunuzun haftada kaç gün anaokulu/yuvaya gittiğini belirtiniz. (Gitmiyorsa bu soruyu geçiniz.)

---

6. Çocuğunuzun günde kaç saat anaokulu/yuvaya gittiğini belirtiniz. (Gitmiyorsa bu soruyu geçiniz.)

☐ 1-2 saat

☐ 2-4 saat

☐ 4-8 saat

☐ 8-12 saat

7. Çocuğunuz aşağıdaki medya araçlarından hangilerini kullanıyor? (Birden fazla seçebilirsiniz.)

☐ Televizyon

☐ Bilgisayar Oyunu

☐ iPad/Tablet

☐ E-kitap okuma

☐ Hiçbiri

8. Çocuğunuz yukarıda belirtiğiniz medya araçları ile günde ortalama kaç saat zaman geçiriyor?

☐ 1 saatten az

☐ 1-2 saat arası

☐ 2-4 saat arası

☐ 4-8 saat arası

☐ 8 saatten fazla

Ek-4. Çalışma İçin Hazırlanan Afiş



Ek-5. Örnek Katılım Belgesi



Ek-6. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Spivak-Shure (1985)'un Preschool Problem-Solving Test ile Rubin-Krasnor (1986)'un Child Social Problem-Solving Test'in birleşiminden oluşturulmuştur. Test "The Incredible Years" projesi kapsamında Carolyn Webster Stratton tarafından derlenmiştir. Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklen-dirilmiş 15 resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında "ne yaparsın" diye sorulur. Çocuğun söylediği davranışlar prososyal ve prososyal olmayan olarak gruplandırılır. Her prososyal davranış için 1 puan, prososyal olmayan davranış için ise 0 puan verilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kız ve erkek çocuklar için ayrı resim kartlarından oluşmaktadır. Test'in Kr 20 güvenirlik katsayısı .79 ve testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise .95'dır. On beş sorunun tek faktör altında toplandığı testte, bu tek faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 36.17 dir (Yılmaz, 2012).

Wally Kodları (Sosyal Problem Çözme Testi)	**Pozitif Skor=P, Negatif Skor=N, Puanlanmaz=Boş**	**Prososyal - Agonistik**
1. Kabul / Doğru söyleme	P	Prososyal
2. Özür Dilemek	P	Prososyal
3. Nedenini sormak	P	Prososyal
4. Öç almak, misilleme		Prososyal
5. Sormak / Tekrar Sormak / Tekrar Denemek	P	Prososyal
6. Sözlü savunma	P	Prososyal
7. Kendisi için hak iddia etme	N	Agonistik
8. Uymak / Razı olmak	P	Prososyal
9. Ertelemek / Geciktirmek		Agonistik
10. Karşı koyma / yetişkin otoritesini reddetme	N	Agonistik
11. Reddetme / yalan söyleme / dolambaçlı cevap verme	N	Agonistik
12. Yıkıcı misilleme	N	Agonistik
13. Diğer uygun stratejiler belirleme	P	Prososyal
14. Oynamak		Prososyal
15. Hiçbir şey yapmamak	N	Prososyal
16. Kendini kontrol etmek	P	Prososyal

17. Açıklama / Sebep - bahane	P	Prososyal
18. Reddedilen duygularını ifade etme		Agonistik
19. Negatif duygular ifade etme	N	Agonistik
20. Pozitif duygular ifade etme		Prososyal
21. Yalnız oynama	N	Prososyal
22. Alternatif aktivite bulma		Prososyal
23. Alternatif nesne bulma		Prososyal
24. Alternatif kişi bulma	P	Prososyal
25. Düzeltmek / onarmak ya da kendi yapmak / onarmaya yardım etmek	P	Prososyal
26. Biraz daha yaparım		Prososyal
27. Cömertlik / bağışlayıcılık	P	Prososyal
28. Almak / tutmak (nesne)	N	Agonistik
29. Kanıt gizleme (nesne)	N	Agonistik
30. Aldırmamak, görmezlikten gelmek		Prososyal
31. Hiçbir sorumluluk kabul etmemek		Prososyal
32. Ayrılırım / yürürüm/ kaçarım	N	Agonistik
33. Eleştirmek / ahlak dersi vermek		Agonistik
34. Görüşmek	P	Prososyal
35. Öneri ya da yardım teklifi		Prososyal
36. Kişiye negatif fiziksel temas	N	Agonistik
37. Başkasını cezalandırma		Agonistik
38. Kendini cezalandırma		Prososyal
39. Yetişkin tarafından cezalandırma	N	Prososyal
40. Sözel reddetme		Agonistik
41. Başkasını vermek isteme / pay		Prososyal
42. Değiştirmek ya da zararı karşılamak	P	Prososyal
43. Yetişkin yardımı isteme		Prososyal
44. Bir çocuğun yardımını isteme		Prososyal
45. Paylaşmak	P	Prososyal

46. Spontan sözlü anlatım		Prososyal
47. Gelecekten uzak durmak / kaçınmak		Agonistik
48. Çalmak ya da aşırmak	N	Agonistik
49. Alay, isim takma, gizli alay	N	Agonistik
50. Tehdit / zorlamak	N	Agonistik
51. Bekleme / Kabul etme	P	Prososyal
52. Bağırma / Çığlık / Tepinmek	N	Agonistik
53. Kendini savunma		Prososyal
54. Hoşnut etme / Kibar davranma	P	Prososyal
55. Ağlamak / Sızlanmak	N	Agonistik
56. Alışılmamış / Diğer / Olağandışı		Agonistik
57. Cevap yok / bilmiyorum		Agonistik
58. Rüşvet verme		Agonistik
59. Takas etme		Prososyal
60. İltifat etme	P	Prososyal

1- Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?



2- Diyelim ki annenin en çok sevdiği vazoyu kırdın. Ne yaparsın?



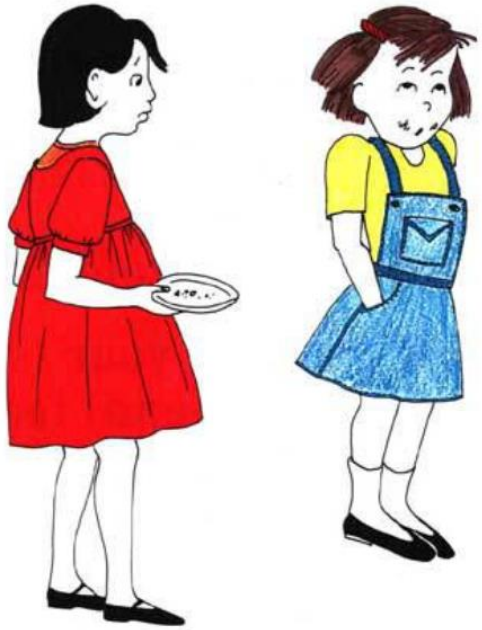
3- Farzet ki kardeşin seninle alay etmeye başladı ve sen de onunla alay ettin. Sonra annen (baban) ceza olarak seni odana gönderdi. Ne yaparsın?



7- Diyelim ki bir çocuk, bebeklerle oynadığın için sana bebek diyor. Ne yaparsın?



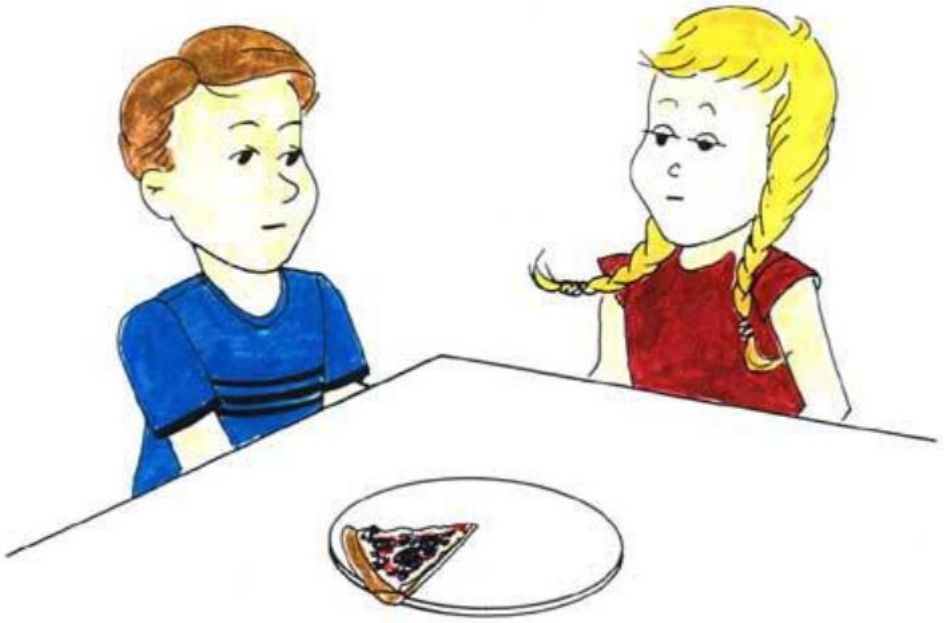
9- Diyelim ki daha sonra yemek için sakladığın kekin birden bire ortadan kayboldu ve kardeşinin ağzında kek parçaları var. Ne yaparsın?



10- Diyelim ki kardeşin iki haftadır yapmak için uğraştığın maketi kırdı. Ne yaparsın?



11- Farzet ki bir parça pasta kaldı ve hem sen hem de kardeşin onu yemek istiyorsunuz. Ne yaparsın?



15- Diyelim ki mahallenize yeni taşınmış bir çocukla tanışmak istiyorsun. Ne yaparsın?



Ek-7. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Kullanım İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-8. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist)

Ölçülen Davranış: Duygu düzenleme becerileri (değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme-kontrol)

Anketin uygulanabileceği yaş grubu: 3-6 yaş arasındaki çocukların davranışları hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenler ve ebeveynler

Anket Puanlama Bilgileri: Anketin toplam puanı kişinin işaretlediği tüm maddelerin ortalama puanlarından oluşur. Puanlama işlemleri aşağıdaki gibi yapılmaktadır:

Her bir maddeye verilen puan toplanır ve işaretlenen madde sayısına bölünür, böylece ölçeğin ortalama puanı bulunur. Yanıtlanmayan (boş bırakılan) maddeler ortalama hesaplanırken dikkate alınmaz. Örneğin, 24 maddeli bu ölçekteki maddelere verilen puanların toplamı 91 ise ve bir madde yanıtlanmamış ise, maddelerin toplam puanı 23'e bölünür ve ölçeğin genel puanı 3,96 olarak bulunur.

Alt ölçeklerin puanları ise alt ölçekleri oluşturan maddelerin toplam puanının ortalaması hesaplanarak bulunur. Örneğin, 15 maddeden oluşan Değişkenlik/ Olumsuzluk alt ölçeğine verilen toplam puan 50 ise bu puan madde sayısına bölünür ve İlişkisel Benlik alt ölçeğinin puanı 3,33 olarak bulunur.

Puanlama sırasında yanında R harfi bulunan maddelerin tersten yeniden puanlanması ve yeniden puanlandıktan sonra diğer maddeler ile toplanması gerekir. Tersten puanlama sırasında

4 işaretlenmişse bu madde 1 olarak

3 işaretlenmişse bu madde 2 olarak

2 işaretlenmişse bu madde 3 olarak

1 işaretlenmişse bu madde 4 olarak toplama işlemine katılmalıdır.

Likert Ölçeği Bilgileri: Bu anket 4'lü Likert tipi ölçek ile değerlendirilmektedir. Her soru için;

1 = hiçbir zaman; 2 = bazen; 3 = sık sık; 4 = neredeyse her zaman seçeneklerini belirtir.

Alt ölçekler: Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme-Kontrol olmak üzere 2 alt ölçekten oluşur.

Yönergeler: Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları öğrencinizde ne sıklıkla gözlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	**1**	**2**	**3**	**4**
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca üzgünleşebilir).	**1**	**2**	**3**	**4**
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	**1**	**2**	**3**	**4**
4. ****	**1**	**2**	**3**	**4**
5. Üzüntüsünü veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (örneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).	**1**	**2**	**3**	**4**
6. ****	**1**	**2**	**3**	**4**
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	**1**	**2**	**3**	**4**
8. ****	**1**	**2**	**3**	**4**
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (Örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	**1**	**2**	**3**	**4**
10. ****				

	1	2	3	4
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	**1**	**2**	**3**	**4**
12. Mızmızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	**1**	**2**	**3**	**4**
13. Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	**1**	**2**	**3**	**4**
14. Yetişkinlerin sınır nalarına sinirlenir.	**1**	**2**	**3**	**4**
15. Üzüldüğünü, kızıp öfkelendiğini veya korktuğunu söyleyebilir.	**1**	**2**	**3**	**4**
16. Üzgün veya halsiz görünür.	**1**	**2**	**3**	**4**
17. ****	**1**	**2**	**3**	**4**
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	**1**	**2**	**3**	**4**
19. ****	**1**	**2**	**3**	**4**
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	**1**	**2**	**3**	**4**
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	**1**	**2**	**3**	**4**
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar	**1**	**2**	**3**	**4**

verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.				
23. Yaşıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışırsa, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	**1**	**2**	**3**	**4**
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	**1**	**2**	**3**	**4**

Ek-9. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-10. Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği (Parental Playfulness Scale)

Materyaller: Oyuncak, video kamera

Bu ölçekle kullanılan oyuncak örnekleri:

- Büyükten küçüğe şekiller
- Oyuncak bebek ve biberon
- Bulmaca
- Oyuncak araba
- Yemek seti (tencere, tava, spatula, vb.)
- Oyuncak telefon (cep telefonu ve döner telefon)
- Kukla
- Top
- Pizza
- Yazar kasa

Ebeveyn ve çocuğun 10 dakikalık serbest oyun görevi sırasındaki etkileşimleri videoya kaydedilir. Ebeveynin oyun sırasında yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanmasına ilişkin global bir derecelendirmedir. Ebeveyn oyunculuğu 7'li Likert tarzı bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir (1 = oyun yok; 7 = temelde yaratıcı oyun). Ebeveynler 10 dakikalık etkileşimin tamamı için tek bir genel puan almaktadırlar. Puan davranıştaki dakikadan dakikaya değişikliklerden ziyade etkileşimin genel kalitesini yansıtmalıdır.

Bu ölçek sadece ebeveynin davranışı için geçerlidir ve çocuğun davranışını kodlamak için kullanılmamalıdır. Puanlar çocuğun etkileşime katkısına bağlı değildir.

Bu ölçeğin etkileşimin tüm yönlerini yakalaması amaçlanmamıştır.

En düşük puanlar ebeveynin oyunla ilgilenmediğini, orta düzeydeki puanlar ise öncelikle somut, geleneksel oyun (örneğin kamyonu tarif etmek ve yerde yuvarlamak), daha yüksek puanlar daha yaratıcı, hayal gücüne dayalı oyunlara işaret eder (örneğin kamyon kasasını çorba kasesi olarak kullanmak).

Kodlama Şeması:

1. Oyun Yok

Somut oyun, hayali oyun ve yaratıcı oyun yok denecek kadar azdır. Etkileşimin çoğu çok basit olan etiketleme ve komutlardan oluşur. Ebeveyn çocukla etkileşime girmez çocuğun oyununa katılmaz, daha ziyade etkileşimi gözlemler. Etkileşim sıkıcı olabilir veya izlemek için rahatsız edicidir.

2. Düşük Oyunculuk

Ebeveyn, etkileşimin büyük bir kısmını nesneleri adlandırarak, etiketleyerek geçirir. Bazı somut oyun örnekleri vardır ancak ebeveynin temel talimatlarının ve oyuncakların fiziksel manipülasyonun ötesine geçmemektedir. Ebeveyn öncelikle nasıl oynanacağına dair talimatlar verir, bazı geleneksel oyunlara da katılır (etkileşimin yarısından daha azı için). Hiçbir hayali ya da yaratıcı oyun yoktur. Etkileşimi izlemek sıkıcı olabilir.

3. Temelde Geleneksel Oyun

Ebeveyn, oyuncakları veya nesneleri geleneksel bir şekilde kullanarak oyuna katılır. Ebeveyn etiketleme yapmak yerine talimat verir veya oyuna katılır. Ebeveyn aşağıdaki durumlarda etkileşimin en az yarısında geleneksel oyuna katılır. Bazı hayali oyunlar veya çocuğun kullanması için talimatlar olabilir. Hayali oyun tüm etkileşimi karakterize etmez. Hayali oyun etkileşimin yarısından daha azı için gözlemlenmiştir. Ebeveyn-çocuk etkileşimi puan 1 veya puan 2'den daha fazladır.

4. Hayali ve Geleneksel Oyun

Ebeveyn, oyuncakları veya nesneleri geleneksel bir şekilde kullanarak hem geleneksel hem de hayali oyun oynar ama aynı zamanda oyuncakları işlevlerine göre kullanıyormuş gibi yapmaktadır. Ebeveyn daha az öğretici ve daha çok oyun sırasında etkileşimlidir. Etkileşimin çoğunda hayali oyun gözlemlenir, ancak yine de önemli miktarda geleneksel oyun da mevcuttur. Yaratıcı oyun yoktur.

5. Temelde Hayali Oyun

Ebeveyn, etkileşimin büyük bölümünde oyuncakları kullanıyormuş gibi yaparak hayali oyun oynar. Ebeveyn, etkileşimin büyük birçoğunda oyuncaklarla hayali oyun, rol yapma

veya tuhaf sesler kullanır. Hala az miktarda geleneksel oyun var, ancak etiket veya temel talimatlar hiç bulunmaz ya da çok az bulunur. Yaratıcı oyun yoktur.

6. Hayali ve Yaratıcı Oyun

Ebeveyn, etkileşimin büyük bölümünde oyuncakları kullanıyormuş gibi yaparak hayali oyun oynar. Ebeveyn etkileşimin çoğunda oyuncaklarla hayali oyun, rol yapma ya da tuhaf sesler çıkararak oynar. Ebeveyn, oyuncakları veya nesneleri alışılmadık bir şekilde kullanarak veya karmaşık rol oynama/anlatım kullanarak bazı yaratıcı oyunlara katılır. Yaratıcı oyun etkileşimin yarısından daha az gözlemlenmiştir. Geleneksel oyun yok denecek kadar azdır. Etkileşimi izlemek ilgi çekicidir.

7. Temelde Yaratıcı Oyun

Ebeveyn, oyuncakları veya nesneleri alışılmadık bir şekilde kullanarak veya etkileşimin çoğunluğu için karmaşık rol oynama / anlatım kullanarak yaratıcı oyuna katılır. Ebeveyn, çok az veya hiç talimat veya komut vermeden oyuna tamamen katılır. Ebeveyn bazı hayali oyunlara katılabilir, ancak etkileşimin yarısından daha azı için. Geleneksel oyun yoktur. Etkileşim oldukça ilgi çekicidir ve izlemesi keyiflidir.

<u>Puanlar Arasında Farklılaşma</u>

- 1 ile 2 arasında:

Neredeyse hiç oyun oynamayan ebeveynlere 1 puan verilir. Etkileşim tanımlanabiliyorsa, izole bir temel geleneksel oyun örneği olan ebeveynler küresel olarak "hiç eğlenceli değil" olarak tanımlanmaktadır. Bu arada, az da olsa oyun oynama becerisine sahip ebeveynlere 2 puan verilmektedir. İki puan alan ebeveynler bir miktar oyun oynarlar, ancak bu etkileşim sadece biraz eğlenceli olarak tanımlanır.

- 2 ile 3 arasında:

Ebeveyn talimatları, etiketleri ve/veya komutları kullanarak oyuna katılıyor ancak esas olarak çocuğun oyununu gözlemliyorsa 2 puan verilir. Bu arada, etkileşimin en az yarısında oyuna katılan (gözlemlemek yerine) ebeveynlere 3 puan verilir. Bir ebeveyn etkileşimin yarısından daha az bir süre oyuna katılıyor ancak oldukça yaratıcı talimatlar veriyorsa, 3 puan verilebilir.

- 3 ile 4 arasında:

Bu puanlar arasındaki temel fark, ebeveynin hayali oyunda geçirdiği süredir. Ebeveyn, etkileşimin yarısından fazlasını hayali oyun kullanarak geçiriyorsa 4 puan verilir. 4 puan, hem geleneksel hem de hayali oyunun yüksek seviyelerini gösterir.

- 4 ile 5 arasında:

5 puan, en iyi hayali oyun ile karakterize edilen bir etkileşim olarak düşünülebilir. Bazı geleneksel oyun örnekleri olabilir, ancak bunlar etkileşimin küçük bir azınlığı olmalıdır. Hayali oyunda harcanan zaman bu iki puan arasındaki belirleyicidir, ancak etkileşimin küresel niteliği de dikkate alınmalıdır.

- 5 ile 6 arasında:

Yaratıcı oyunun varlığı 5 ve 6 puanlarını farklılaştırır. Her iki puan da hayali oyunların çoğunlukta olduğu etkileşimlere verilir. 5 puan, geleneksel oyunların da olduğu ancak yaratıcı oyunların olmadığı etkileşimlere verilir. 6 puan ise yaratıcı oyunun da olduğu ancak geleneksel oyunun çok az olduğu ya da hiç olmadığı etkileşimlere verilir.

- 6 ile 7 arasında:

Bu puanlar arasındaki temel fark yaratıcı oyunda harcanan zamandır, ancak yaratıcı oyunun kalitesi de dikkate alınmalıdır. Yaratıcı oyunların çoğunlukta olduğu veya son derece yaratıcı ve ilgi çekici oyunların oynandığı etkileşimler 7 puan almalıdır. Hayali oyunların çoğunlukta olduğu ancak bazı yaratıcı oyun örneklerinin oynandığı etkileşimler 6 puan almalıdır.

Ek-11. Ebeveyn Oyunculuk Ölçeği Kullanım İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ÖZ GEÇMİŞ

Damla DEMİR

Eğitim

Yüksek Lisans	2022-2024	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi)
Lisans	2012-2017	Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyaf Fakültesi, Psikoloji

İş/İstihdam

2021-	Psikolog / T.C. Adalet Bakanlığı
2020	Psikolog / Bursa Can Be Happy Danışmanlık
2018	Psikolog / Bursa Sınav Koleji

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

2018 -	Türk Psikologlar Derneği

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

2024	BCCCD (Budapeşte Bilişsel Gelişim Konferansı) Poster Sunumu