



Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü

Social Behavior in Preschool Children: The Role of Temperament and Emotion Regulation

Meziyet ARI*, E. Helin Yaban**

ÖZ: Bu araştırmada, mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin 4-6 yaş grubundaki çocukların sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolün belirlenmesi amaçlanmıştır. Enlemesine kesitsel desende yürütülen araştırmaya 238 çocuğun (114 erkek ve 124 kız) anneleri ve anaokullarındaki sınıf öğretmenleri katılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla anne bildirimine dayanan ‘Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’, duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla anne ve öğretmen bildirimine dayanan ‘Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği’ ve ‘Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu’ kullanılmıştır. Sonuçlar, 4 yaşındaki çocukların, 5 ve 6 yaşındakilere göre daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini göstermiştir. Sosyal davranışların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Duygu düzenleme becerileri ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Tepkisel olan çocukların duygu düzenlemede daha az becerili oldukları ve daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Tepkisel çocukların, duygudüzenleme becerilerinin de düşük olmasının daha fazla açık saldırgan davranış sergilemeyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: sosyal davranış, mizaç, duygu düzenleme, okulöncesi dönem çocukları

ABSTRACT: The aim of the present study was to investigate the role of temperament and emotion regulation on social behaviors at 4 to 6 years of age. 238 (114 male and 124 female) children’s mothers and classroom teacher participated in the cross-sectional study. Children’s temperamental characteristics were measured by using The Short Temperament Scale for Children-Parent Form (STSC), emotion regulation skills were assessed by using Emotion Regulation Checklist-Parent and Teacher Forms (ERC) and Social Behavior Scale (PSBS-T) was used. The results showed that 4-year-olds were significantly less prosocial than 5 and 6 year olds. No effect of gender has been found on social behaviors. The relationships between emotion regulation skills and prosocial behavior and aggression were significant. It was seen that reactive children were less skilled in emotion regulation and prosocial behavior. It was also found that highly reactive children who also had less emotion regulation skills exhibited more physically aggressive behavior.

Keywords: social behavior, temperament, emotion regulation, preschool children

1. GİRİŞ

Okulöncesi dönem, çocukların hem aile içindeki hem de akranlarla ilişkilerini nasıl yöneteceklerini öğrenmeleri ve dolayısıyla sosyal yeterliğin gelişimi açısından son derece önemlidir. Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışlarının yaşamlarının ileriki dönemlerindeki sosyal davranışları üzerinde rol oynadığına kanıtlar sunan araştırmalarla birlikte ele alındığında (örn., Eisenberg ve diğerleri, 1997), bu dönemde sosyal yeterliğe katkı sağlayan etmenlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada, mizaç ve duygusal düzenlemenin dört-altı yaşındaki çocukların sosyal davranışları ile ilişkileri değerlendirilmektedir.

* Prof. Dr., Okan Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, makbulemeziyet.ari@okan.edu.tr

** Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, ebruhelin.yaban@hacettepe.edu.tr

Sosyal olarak yeterlilik, bireyin olumlu gelişimsel sonuçları başarmak için çevresel ve bireysel kaynakları kullanabilme becerisidir (Waters ve Sroufe, 1983). Biermen ve Welsh'e göre (2000) sosyal yeterlik, çocuğun duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilerini bütünleştirerek, karmaşık sosyal bağlamlara ve gerekliliklere uyarılma becerisini yansıtmaktadır. Sosyal yeterliğin gelişimini destekleyen beceriler çocuk okula başlamadan çok daha önce kazanılmakta (Calkins ve diğerleri, 1999) ve çocuk aile içindeki ve dışındaki bireylerle ilişkileri süresince sosyal durumları nasıl yönlendirileceğini öğrenmektedir (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004). Bu süreçte mizaç (Fox ve Henderson, 1999; Sanson, Letcher, Smart, Prior, Toumbourou ve Oberklaid, 2009) ve duygu düzenleme (Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried, 2004; Pauli-Pott, Haverkock, Pott ve Beckmann, 2007) gibi pek çok faktörün oldukça önemli rol oynadığı görülmektedir.

Çocukların sosyal yeterlikleri üzerinde bir risk ya da koruyucu faktör olan mizaç, duygu, aktivite ve dikkat alanlarındaki, tepkisellik ve kendini düzenlemedeki bireysel farklılıklardır (Rothbart ve Bates, 2006) ve davranışın diğer yönleri ile karşılaştırıldığında nispeten daha durağan ve biyolojik temellidir (Prior, 1992; Fox ve Henderson, 1999). Yazında mizacın farklı boyut ve kategorilerde ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Thomas ve Chess (1977) mizacı dokuz boyutta ele alır: yaklaşma-kaçınma eğilimi, tepki yoğunluğu, ritmiklik, aktivite düzeyi, dikkat, ruh hali niteliği, süreklilik, yeni deneyimlere uyum sağlama, duyarlık sınırı. Bu boyutlar bir araya gelerek mizaç tiplerini oluşturur: zor bebekler, yavaş alışan bebekler ve kolay bebekler. Thomas ve Chess'in kategorik yaklaşımı güncel araştırmalarda sıklıkla kullanılsa da (Sanson ve diğerleri, 2004; Lahey ve diğerleri, 2008), daha az sayıda boyutun mizacın yapısını daha iyi temsil edeceğine ilişkin görüşler bulunmaktadır (örn. Rothbart, 1981). Bu görüşle paralel olarak, Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow (1994) diğerlerinden daha belirgin olan üç mizaç boyutu olduğunu belirtirler: (1) olumsuz tepkisellik, (2) yaklaşma-kaçınma ve (3) kendini düzenleme. Bu üç mizaç tipi güncel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Tepkisellik, mizacın temel boyutudur ve zor kategorisinin bir bileşenidir. Engellenme, yaklaşma-kaçınma, sosyal içe kapanıklık ya da sosyallik olarak tanımlanabilmekte ve çocuğun yeni bir çevreye tepkisini içermektedir. Kendini düzenleme tepkide artma ya da azalma ile ilgilidir ve dikkati (örn. dikkati sürdürme), duyguları (örn. kendini rahatlatma) ve davranışı (örn. hazın ertelenmesi) içerir (Rothbart ve Bates, 2006). Bu çalışmada, mizaç tepkisellik, süreklilik, yaklaşma ve ritmiklik olarak dört boyutta ele alınmış (Prior, Sanson ve Oberklaid, 1989) ve her bir mizaç boyutunun sosyal davranışlarla ilişkileri ortaya konulmuştur.

Okulöncesi dönemde mizaç boyutlarının ve kategorilerinin sosyal davranışlarla ilişkilerinin ele alındığı araştırmalarda, olumsuz duygusallığın hem dışsallaştırılmış hem de içselleştirilmiş sorun davranışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Guerin, Gottfried ve Thomas, 1997; Blair ve diğerleri, 2004). Engellenme boyutu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, engellenen ve kaçınan çocukların ileriki dönemlerde depresif semptomlar sergileme olasılıklarının daha fazla olduğunu göstermiştir (Schwartz, Snidman ve Kagan, 1999; Sanson ve diğerleri, 2004). Schwartz ve diğerleri (1999), engellenmiş ya da engellenmemiş olarak sınıflandırdıkları oyun çocuklarıyla yaptıkları boylamsal çalışmada, engellenmiş oyun çocuklarının %61 oranında sosyal kaygı sergilediklerini, engellenmemiş çocuklarda bu oranın % 27 olduğunu bulmuşlardır. Kendini düzenleme boyutunun ise düşük düzey dışsallaştırılmış davranış problemleri ve sosyal yeterlikle ilişkili olduğu saptanmıştır (Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin ve Hanish, 1993).

Çocukların sosyal yeterlikleri üzerinde rol oynayan faktörlerden bir diğeri, farklı durumlarda uygun olumlu ya da olumsuz cevapları sürdürme, engelleme ve ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlanan duygu düzenlemedir (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin ve Bridges, 1998). Benzer şekilde, Dodge ve Garber (1991), duygu düzenlemeyi duygusal bir uyarımın etkili sosyal işlevler için başarılı bir şekilde yönetilmesi olarak kavramsallaştırmıştır. Araştırmacılar (örn. Eisenberg ve Spinrad, 2004), düzenleme sürecinin fizyolojik, bilişsel ve

davranışsal süreçleri içerdiğini öne sürerler. Bu süreçler, olumlu ve olumsuz duyguların ifade edilmesini ya da olumlu ve olumsuz duygu deneyimlerini hafifletme ve kontrol etme özelliğini içerir. Duygu düzenlemeye ilişkin daha işlevsel bir tanım Thompson (1994) tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre, duygu düzenleme hem içsel hem de dışsal süreçleri içerir ve bu iki süreç duygusal tepkinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve ayarlanmasından sorumludur. İçsel süreçler, daha çok mizaç temellidir; duygusal uyarılabilirlik ya da dikkat gibi süreçleri içerir. Çocuğun ilk deneyimleri ya da ebeveyn uygulamaları ise duygu düzenleme üzerinde rol oynayan dışsal süreçlere örnek olarak verilebilir (Thompson, 1994). Bu süreçler dinamik bir etkileşim içindedirler ve çocukların sosyal dünyaya etkin bir biçimde katılmalarını sağlarlar (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Araştırmalar, duygu düzenleme kapasitesinde yaşla ve bireysel özelliklerle ilişkili değişimler olduğunu ortaya koymaktadır (örn. Braungart ve Stifter, 1991; Grolnick ve diğerleri, 1996). Dikkat, hafıza ve diğer bilişsel süreçler geliştikçe çocukların kullandıkları stratejilerde de farklılaşmalar olmaktadır. Bebekliğin ilk döneminden itibaren kullanılmaya başlanan bu stratejiler (uyarılma durumunda başını yana çevirme gibi) duygusal deneyimleri düzenlemede kullanılan davranışları içermektedir (Kopp, 1982). Diğer taraftan, yazında, duygusal tepkiselliğin yoğunluğunun okulöncesi dönemdeki çocukların duygu düzenlemede sorunlar yaşamalarıyla ilişkili olduğunu (Denham ve diğerleri, 2003), kızların olumsuz duygusal stratejileri daha az kullandıklarının (Eisenberg ve diğerleri, 1993) saptandığı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Hem duygusal hem de bilişsel süreçler düşünce ve davranışın başarılı bir şekilde düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins ve Lange, 2008).

İlgili yazında, duygu düzenlemenin, okulöncesi dönemde uyumla ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Kalpidou ve diğerleri, 2004; Pauli-Pott ve diğerleri, 2007; Leerkes ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda ele alınan çalışmalarda, yüksek düzeyde olumsuz duygular deneyimlemenin ve aynı zamanda duygu düzenlemede başarısız olmanın dışsallaştırma (saldırganlık, risk alma ve hiperaktivite gibi) ve içselleştirme sorun davranışlarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Rubin ve diğerleri, 1995; Rothbart ve Bates, 2006, Calkins ve Fox, 2002). Okulöncesi dönemde gözlenen saldırganlığın, ergenlik ve hatta yetişkinlikte antisosyal davranışlarla ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla birlikte ele alındığında (örn. Lavigne, Cicchetti, Gibbons, Binns, Larsen ve DeVito, 2001) duygu düzenlemenin uzun vadede bireyin sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebileceği açıktır.

Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yeterliklerini olumsuz yönde etkileyen davranış ve duygusal problemler ile ilgili olarak Türkiye'de (Erol, Şimsek, Öner ve Munir, 2005) ve dünyada yapılan araştırmalar (Rescorla ve ark., 2007) çocukların %10-15'inde davranışsal ve duygusal problemler görüldüğüne işaret etmektedir. Ek olarak, yazında erken dönemdeki davranışsal ve duygusal problemlerin çocukların ileriki yaşantıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999; Lavigne, Cicchetti, Gibbons, Binns, Larsen ve DeVito, 2001). Hem cinsiyet ya da zor mizaç gibi bireysel faktörlerin (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler ve Tomich, 2000; Sanson, Hemphill ve Smart, 2004) hem de ebeveyn uygulamaları, anne-çocuk ilişkileri ya da bağlanma niteliği gibi çevresel faktörlerin (Calkins ve Fox, 1992; Yağmurlu ve Sanson, 2009) kısa ve uzun vadede çocukların davranışsal ve duygusal problemleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, mizaç ve duygu düzenlemenin bir arada ele alındığı araştırmalar, sosyal davranışları yordamada her iki değişkenin farklı etkileri olabildiğine işaret etmektedir. Örneğin, Eisenberg, Fabes, Bernzweig ve diğerleri (1993) duygusal yoğunluğun artmasının, düşük düzeyde baş etme ve dikkat becerileri ile birlikte, düşük sosyal beceri ve sosyometrik statü ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Diğer bir araştırmada, düşük düzenleme ve olumsuz duygusallığın bir arada davranış problemlerini yordadığı bulunmuştur (Eisenberg ve diğerleri,

1996). Yine, Eisenberg ve diğerleri (2000) tarafından yapılan bir araştırma, olumsuz duygusallığa sahip çocukların davranış problemleri sergileme olasılıklarının daha fazla olduğunu, dışsallaştırılmış davranış problemlerine eğilimi olan çocukların dikkat kontrolünde sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, duygu düzenlemenin olumlu duygusallığa sahip çocukların davranış problemlerinin güçlü bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada, mizaç ve duygu düzenlemenin okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışlarını yordamaya doğrudan ve dolaylı katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okulöncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Farklı mizaç boyutları, duygu düzenleme bileşenleri ve dört farklı sosyal davranış arasında ilişki var mıdır?

3. (a) Mizaç ve sosyal davranışlar arasında ilişki var mıdır? (b) Duygusal düzenleme, mizaç ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Örneklem grubunu Ankara merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları arasından seçkisiz olarak seçilen on anaokuluna devam eden dört-beş ve altı yaş grubu 250 çocuğun annesi ve öğretmeni oluşturmuştur. Kayıp değerlerin ve tek ve çok değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi ve analiz dışında bırakılmasından sonra katılımcı sayısı 238'e düşmüş ve tüm analizler düzeltme yapılan bu veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşları 4-6 (Ort. = 4.96, S = .78) arasında değişmektedir. Katılımcıların anne ve babalarının öğrenim durumu 6 dereceli (1 okur-yazar değil – 6 yüksek lisans doktora) olarak değerlendirilmiştir. Annelerin çoğunluğunun üniversite (% 45.4) ve lise (% 40.8); babaların çoğunluğunun ise üniversite (% 60.9) ve lise (% 26.1) mezunu olduğu görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (The Short Temperament Scale for Children (STSC); Prior ve diğerleri, 1989). Çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan ve 30 maddeden oluşan ölçek altı dereceli olarak değerlendirilmektedir (1- Hemen hemen hiç, 6- Hemen hemen her zaman). Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin tepkisellik (örn., "Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldeği ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar"), süreklilik (örn., "Çocuğum tamamlamadığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez"), yaklaşma (örn., "Çocuğum yeni çocuklarla ilk defa tanıştığında utangaçtır") ve ritmiklik (örn., "Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister") olmak üzere dört faktörlü bir yapıda olduğuna işaret etmiştir. Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin iki alt boyutta olduğu doğrulanmış, Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı yaklaşma alt boyutu için .71, tepkisellik ve süreklilik alt boyutları için .66, ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur. Diğer bir çalışmada (Yağmurlu ve Altan, 2010), ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı yaklaşma alt boyutu için .79, tepkisellik alt boyutu için .69, süreklilik alt boyutları için .75 ve ritmiklik alt boyutu için ise .63 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında, annenin rapor ettiği ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler analiziyle incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Varyansın %47'sini açıklayan dört faktör elde edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tepkisellik alt boyutu için .84, süreklilik alt boyutu için .84, yaklaşma alt boyutu için .81 ve ritmiklik alt boyutu için ise .65 olarak bulunmuştur.

Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği - Anne ve Öğretmen Formu (Emotion Regulation Checklist (ERC); Shields ve Cicchetti, 1999). Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan ölçek, 24 maddeden oluşmakta ve dört dereceli (1- Neredeyse hiç, 4- Her zaman) olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacılar ölçek için iki faktörlü yapı önermiştir: dayanıksızlık-olumsuzluk, duygu düzenleme. Dayanıksızlık-olumsuzluk alt ölçeği harekete geçirme, tepkisellik, öfkeyi kontrol edememe ve huysuzluk maddelerini içermektedir (örn., “Dürtülerine kapılarak davranır”). Duygu düzenleme alt ölçeğinde sosyal olarak uygun duygular sergileme ile ilgili maddeler yer almaktadır (örn., “Hoşuna giden bir şeye ulaşmayı erteleyebilir”). Ölçekten alınan yüksek puanlar duygu düzenlemenin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Orijinal ölçekte Shields and Cicchetti (1997) Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısını dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği için .96, duygu düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak bulmuştur. Yapılan çalışmalar (Batum ve Yağmurlu, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010), ölçeğin Türkçe uyarlamasının yüksek güvenilirliğe ve ayırt edici geçerliğe sahip olduğuna işaret etmiştir. Yağmurlu ve Altan (2010) iç tutarlık katsayısını anne formu için .75, öğretmen formu için ise .84 olarak bulmuştur. Bu araştırmada hem anne hem öğretmen formlarına yer verilmiş ve duygu düzenleme becerileri toplam puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları anne formu için .83, öğretmen formu için ise .82 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1: Anne ve çocukların demografik özellikleri

Demografik Değişkenler	Kız (n = 124)		Erkek (n = 114)	
	f (%)	Ort. (S)	f (%)	Ort.(S)
Yaş		5.01 (.77)		4.92 (.79)
Anne Öğrenim Durumu				
Okur-yazar değil	1 (.8)		-	
İlkokul	6 (4.8)		9 (7.9)	
Ortaokul	3 (2.4)		6 (5.3)	
Lise	50 (40.3)		47 (41.2)	
Üniversite	60 (48.4)		48 (42.1)	
Yüksek Lisans ve doktora	4 (3.2)		4 (3.5)	
Baba Öğrenim Durumu				
Okur-yazar değil				
İlkokul	3 (2.4)		2 (1.8)	
Ortaokul	3 (2.4)		5 (4.4)	
Lise	35 (28.2)		27 (23.7)	
Üniversite	71 (57.3)		74 (64.9)	
Yüksek Lisans ve doktora	12 (9.7)		6 (5.3)	
Kardeş durumu				
Var	62 (50.0)		55 (48.2)	
Yok	62 (50.0)		59 (51.8)	

Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Social Behavior Scale (PSBS-T); Crick, Casas ve Mosher, 1997). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışlarının öğretmen bildirimine dayalı olarak değerlendirildiği ölçek, açık/fiziksel saldırganlık (8 madde), ilişkisel saldırganlık (8 madde), depresif duygulanım (3 madde), olumlu sosyal davranış (4 madde), aynı cinsiyetten akran kabulü (1 madde) ve karşı cinsiyetten akran kabulü (1 madde) olmak üzere altı alt boyuttan oluşmakta ve dört dereceli (1- hiçbir zaman, 4- her zaman) olarak değerlendirilmektedir. 3.5 ve 5.5 yaşları arasındaki 65 çocukla yapılan norm çalışmasında faktör analizi sonuçları ölçeğin açık/fiziksel saldırganlık (6 madde, örn., “Diğer çocuklara tekme atar ya da onlara vurur”), ilişkisel saldırganlık (6 madde, örn., “Akranlarından birine sinirlendiğinde, onun oyun grubuna katılmasına engel olur”), depresif duygulanım (3 madde, örn., “Üzgün görünür”) ve olumlu sosyal davranış (4 madde, örn., “Arkadaşlarına yardım eder”) olmak üzere 19 maddeden ve dört alt boyuttan oluştuğuna işaret etmiştir (Crick ve diğerleri, 1997).

Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .94, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .96, depresif duyulanım alt boyutu için .87 ve olumlu sosyal davranış alt boyutu için ise .88 olarak hesaplanmıştır. Şen (2009), üç-altı yaş arasındaki 228 çocukla ölçeğin 25 maddelik ilk formu üzerinden yaptığı uyarılma çalışmasında, Crick ve diğerlerinin (1997) yaptığı norm çalışmasına benzer şekilde, ölçeğin açık/fiziksel saldırganlık (8 madde), ilişkisel saldırganlık (6 madde), depresif duyulanım (3 madde) ve olumlu sosyal davranış (7 madde) olmak üzere dört faktörlü bir yapıda olduğunu saptamıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .95, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .90, depresif duygulanım alt boyutu için .51 ve olumlu sosyal davranış alt boyutu için ise .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında öğretmenin rapor ettiği ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler analiziyle incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Varyansın %67'sini açıklayan dört faktör elde edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı açık saldırganlık alt boyutu için .78, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .82, depresif duygulanım alt boyutu için .68 ve olumlu sosyal davranış alt boyutu için ise .85 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

Uygulamalar, ilgili birimlerden gerekli izinler alındıktan sonra Ankara merkez ilçelerinde bulunan on anaokulunda araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ve 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinden biri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nu doldurmaları istenmiştir. 4-6 yaş gruplarındaki çocukların ebeveynlerine araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgiler içeren mektuplar kapalı zarflarda gönderilmiş, zarfların kapalı bir şekilde teslim edilmesi istenmiştir. Çocuklarının ve kendilerinin kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiştir. Araştırma katılım onam formu gelen ailelerden uygulama formlarını doldurmaları istenmiştir. 9 annenin onam formu geri dönmemiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Farklı mizaç özelliklerinin ve duygu düzenlemenin okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları üzerindeki rolünün değerlendirildiği bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde, araştırmanın verileri, doğruluk, kayıp değerler ve normallik sayıtlarının karşılanması açısından incelenmiştir. Betimsel analizlerde, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayıları, gruplararasıdaki farklılıklar ise Çok Değişkenli Varyans Analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Duygu düzenleme ve mizaç arasındaki ilişkilerin araştırmada ele alınan sosyal davranışlara katkıları Hiyerarşik Regresyon Analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yaş ve Cinsiyete Bağlı Farklılıklar

Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışlarının cinsiyete ve yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla 'Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)' uygulanmıştır. Analiz sonucu, yaşın (*Pillai's Trace* = .08, $F(8, 414) = 2.185$, $p = .028$, kısmi $\eta^2 = .04$) temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin (*Pillai's Trace* = .028, $F(4, 206) = 1.477$, $p = .21$) ve cinsiyet ve yaşın ortak etkisi ise (*Pillai's Trace* = .037, $F(8, 414) = .97$, $p = .462$) anlamlı değildir. Yaşa göre yapılan karşılaştırmalara göre, olumlu sosyal davranış puanları açısından dört ve beş-altı yaşındaki çocuklar arasındaki farklar anlamlıdır. Buna göre, 4 yaşındaki çocuklar ($Ort. = 3.91$, $S = .63$), 5 ($Ort. = 4.11$, $S = .56$) ve 6 ($Ort. = 4.14$, $S = .57$) yaşındakilere göre daha az olumlu sosyal davranış sergilemektedir.

3.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerleri ve korelasyon değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Anne ve öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenleme puanlarının artmasının çocukların açık saldırganlık sergilemelerinin azalmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. İlişkisel saldırganlık puanları ile anne ve öğretmen bildirimine dayalı duygu düzenleme puanları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Olumlu sosyal davranış puanları ile anne bildirimine dayanan tepkisellik ve süreklilik puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu saptanmıştır. Olumlu sosyal davranış puanları ve hem anne hem de öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenleme puanları arasındaki ilişki olumlu yönde anlamlıdır. Tepkisellik puanlarının azalması çocukların olumlu sosyal davranış puanlarının ve duygu düzenleme puanlarının artmasıyla, duygu düzenleme puanlarının artması ise daha fazla olumlu sosyal davranış sergilemeyle ilişkilidir.

3.3. Mizaç ve Duygu Düzenleme Değişkenlerinin Sosyal Davranışları Yordamadaki Rolü

Araştırmada, duygu düzenleme ve mizaç arasındaki düzenleyici ilişkilerin ele alınan sosyal davranışlara katkıları değerlendirilmiştir. Bu amaçla yapılan hiyerarşik regresyon analizlerinde ilk aşamada mizaç değişkenleri ve ikinci aşamada ise duygudüzenleme değişkenleri bağımsız olarak analize girilmiştir. Üçüncü aşamada mizaç ve duygu düzenleme değişkenleri arasındaki iki yönlü etkileşimlerin açık, ilişkisel saldırganlık, depresyon ve olumlu sosyal davranışları yordayıp yordamadığı değerlendirilmiştir. Yaş değişkeni kontrol amacıyla analize ilk sırada girilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar (n = 238)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Yaş											
2. Anne Öğrenim	.02										
Mizaç											
3.Tepkisellik	-.07	.04									
4.Yaklaşma	.06	-.06	-.17*								
5.Süreklilik	-.15*	-.22**	.03	.17*							
6.Ritmiklik	.03	.00	-.22**	.29**	.16*						
Duygu Düzenleme											
7.Anne	.10	.17*	-.55**	-.07	.26**	.13					
8.Öğretmen	.11	.07	-.27**	.00	.15*	.06	.40**				
Sosyal Davranış											
9.Açık Saldırganlık	-.08	-.06	.14	.05	-.15*	-.05	-.26**	-.55**			
10.İlişkisel Saldırganlık	-.02	.03	.11	.03	-.13	.07	-.20**	-.39**	.62**		
11.Depresif Duygulanım	.14*	.12	.02	.05	-.05	.10	.00	-.00	-.06	-.01	
12.Olumlu Sosyal Davranış	.16*	.03	-.21**	.01	.15*	.09	.31**	.57**	-.56**	-.32**	.27**
Ort.	4.96	5.34	3.04	3.23	3.14	3.47	3.06	3.15	1.49	1.92	2.29
S	.78	.91	.81	.56	.76	.50	.26	.28	.70	.83	.54

* $p < .05$, ** $p < .001$

Açık saldırganlık için yapılan analiz sonuçları öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenleme değişkeni temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, duygu düzenlemede iyi olan çocuklar daha az açık saldırganlık sergilemektedir. Düşük düzeyde olsa da tepkisellik ve süreklilik değişkenlerinin açık saldırganlığı yordama eğilimi olduğu görülmüştür. Yalnızca tepkisellik ve öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenleme arasındaki etkileşim

açık saldırganlıkla ilişkilidir. Buna göre, annelerin tepkisel olarak değerlendirdikleri çocukların duygu düzenleme becerileri (öğretmen bildirimine göre) düşük olduğunda olumlu sosyal davranışlar sergileme olasılıkları azalmaktadır. *İlişkisel saldırganlığa* ilişkin olarak yapılan analizler, öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenleme değişkeninin ilişkisel saldırganlıkla anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Hiçbir etkileşim etkisinin ilişkisel saldırganlığı yordamaya katkısı anlamlı değildir. *Depresyon* için ise yalnızca yaşın temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Yaşın, tepkiselliğin ve öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenlemenin *olumlu sosyal davranış* üzerindeki temel etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre, tepkisellik daha az, duygu düzenleme daha fazla olumlu sosyal davranış sergileme ile ilişkilidir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada okulöncesi dönemdeki 4-6 yaş grubundaki çocukların mizaç özelliklerinin ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal davranışlar üzerinde oynadığı bağımsız rollerin ve mizaç özelliklerinin, duygusal düzenleme becerileri ile etkileşiminin çocukların sosyal davranışları sonuç değişkenleri (açık ve ilişkisel saldırganlık, depresyon ve olumlu sosyal davranış değişkenleri) üzerindeki rolünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bulgular, 4 yaşındaki çocukların 5 ve 6 yaşındakilere göre daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini göstermiştir. Genel olarak ele alındığında, bu sonuçlar dünyada (Eisenberg ve diğerleri, 1999; Romano, Tremblay, Boulerice ve Swisher, 2005) ve Türkiye’de (Gürsoy, 2002) yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Olumlu sosyal davranışlar algılama, düşünme, problem çözme ve karar verme gibi pek çok süreci içermektedir. Yaşla birlikte çocuğun rol alma, duygudaşlık, ahlaki muhakeme becerileri gelişmekte ve sosyalizasyon deneyimleri daha sık tekrarlanmaktadır. Bilişsel ve sosyal gelişimde yaşa bağlı olarak ortaya çıkan bu değişimler, olumlu sosyal davranışların gelişimi üzerinde rol oynamaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bununla birlikte yaş farkı beş ve altı yaşlar arasında anlamlı değildir. Ancak, dört yaşındaki çocukların akranla deneyimlerinin beş ve altı yaşındaki çocuklara göre daha sınırlı olduğu göz önüne alındığında daha az olumlu sosyal davranış sergiliyor olmaları şaşırtıcı görünmemektedir. Saldırgan davranışlar ve depresyon okulöncesi dönemdeki çocuklarda benzer oranlardadır. Sonuçlar yorumlanırken araştırmaya katılan çocukların puanlarının ortalamasının altında olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada ayrıca cinsiyetin sosyal davranışlar üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (Akbaş, 2005; Hay ve Cook, 2007). Bununla birlikte, araştırmacılar çocukların olumlu sosyal davranışlarındaki cinsiyet farklılıklarına ilişkin sonuçların tutarlı olmadığını belirtmektedir (Durkin, 1995; Eisenberg ve Mussen, 1989). Bu bağlamda, bazı araştırmalarda kızların erkeklere göre daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri saptanmıştır (Romano ve diğerleri, 2005; Dinçer, 1995; Knafo ve Plomin, 2006). Bulgular, sosyal davranışlardaki cinsiyet farklılıklarının okulöncesi dönemden sonra ortaya çıkıyor olabileceğine işaret ediyor olabilir (Hay ve Cook, 2007).

Araştırma sonuçları, tepkiselliğin olumlu sosyal davranışlarla olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yapılan regresyon analizlerinde tepkiselliğin artmasının olumlu sosyal davranışlardaki azalma üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar tepkisel olan çocukların kişilerarası ilişkilerde sorun yaşadıklarına ilişkin çok sayıda araştırma bulgusuyla tutarlık göstermektedir (Patterson ve Sanson, 1999; Rubin ve diğerleri, 1995; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Sosyal etkileşim sırasında yüksek düzeyde olumsuz tepkiler verme düşük sosyal beceriler için bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (Sanson ve diğerleri, 2004). Çocukların stresli ve olumsuz etkileşimlerle baş edebilmeleri için kendi kızgınlık ve üzüntü duygularının üstesinden gelebilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992).

Tablo 3: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Düzenleyici Rolüne İlişkin Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	Açık Saldırganlık					İlişkisel Saldırganlık				
	R	R ² Değişim	Beta	t	F Değişim	R	R ² Değişim	Beta	t	F Değişim
1.Yaş	.09	.01	-.09	-1.20	1.43	.02	.00	-.02	-.25	.06
2.Tepkisellik	.23	.04	.14	1.79*	1.99*	.18	.03	.12	1.62	1.50
Süreklilik			-.14	-1.77*				-.11	-1.47	
Yaklaşma			.07	.91				.01	.13	
Ritmiklik			-.06	-.77				.07	.86	
3.DD_A	.54	.24	-.02	-.27	30.15***	.42	.14	-.09	-.95	15.15***
DD_Ö			-.52	-7.48***				-.38	-5.05***	
4.Tepkisellik x DD_A	.57	.03	.11	1.20	.82***	.43	.01	.12	1.15	.28**
Tepkisellik x DD_Ö			-.18	-2.15**				.07	.77	
Süreklilik x DD_A			-.06	-.73				.00	-.00	
Süreklilik x DD_Ö			-.02	-.25				.03	.33	
Yaklaşma x DD_A			-.01	-.17				-.01	-.01	
Yaklaşma x DD_Ö			.01	.07				.03	.36	
Ritmiklik x DD_A			-.02	-.28				.05	.58	
Ritmiklik x DD_Ö			-.00	-.03				-.07	-.78	

Değişkenler	Depresyon					Olumlu Sosyal Davranış				
	R	R ² Değişim	Beta	t	F Değişim	R	R ² Değişim	Beta	t	F Değişim
1.Yaş	.13	.02	.13	1.77*	3.12*	.25	.06	.25	3.49***	12.21***
2.Tepkisellik	.18	.01	.06	.73	.62	.35	.056	-.19	-2.57**	2.78***
Süreklilik			-.05	-.67				.12	1.65*	
Yaklaşma			.04	.44				-.03	-.40	
Ritmiklik			.10	1.27				.07	.94	
3.DD_A	.18	.00	.02	.24	.06	.62	.27	.08	1.08	38.56***
DD_Ö			.02	.21				.53	8.22***	
4.Tepkisellik x DD_A	.29	.05	.06	.52	1.14	.64	.02	.00	-.00	.67***
Tepkisellik x DD_Ö			-.11	-1.15				.08	1.00	
Süreklilik x DD_A			-.08	-.88				.10	1.40	
Süreklilik x DD_Ö			-.04	-.47				.01	.16	
Yaklaşma x DD_A			-.14	-1.65*				-.03	-.47	
Yaklaşma x DD_Ö			.08	.97				.02	.31	
Ritmiklik x DD_A			-.04	-.41				.11	1.44	
Ritmiklik x DD_Ö			-.12	-1.32				-.03	-.44	

* $p < .10$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. DD: Duygu Düzenleme; A: Anne bildirim; Ö: Öğretmen bildirim.

Sürekliliğin olumlu sosyal davranışlarla olumlu, açık saldırganlık ile olumsuz yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Süreklilik, dikkat gibi bilişsel süreçleri içermekte (Rothbart ve Bates, 2006) ve kendini düzenleme becerilerinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002). Araştırmalar, bulgularla tutarlı olarak mizaçın süreklilik boyutunun okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yeterlikleri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Rothbart ve Bates, 2006; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Webster-Stratton ve Eyberg (1982) mizaç ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında

annelerinin aşırı aktif ve kısa dikkat uzamına sahip (süreklilik boyutu) olarak bildirdikleri çocukların daha fazla davranış problemlerine sahip olduklarını saptamışlardır.

Araştırma sonuçları, tepkisellik, ritmiklik ve yaklaşma boyutlarının saldırganlık alt boyutları ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Oysa yapılan araştırmalar tepkisellik gibi zor mizaç özelliklerinin dışsallaştırılmış sorun davranış riskini arttırdığına işaret etmektedir (Rubin ve diğerleri, 1995; Sanson ve diğerleri, 2009). Benzer şekilde, sosyal davranışların olumlu ve olumsuz olarak birlikte ele alındığı araştırmalarda mizaç özelliklerinin olumsuz sosyal davranışlarla ilişkisinin daha fazla olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Nelson, Martin, Hodge, Havil ve Kamphaus, 1999; Blair ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte, araştırmada saldırganlık puanlarının ortalamasının altında olması örneklemin özellikle saldırganlık açısından sorunlu bir örneklem olmadığına işaret etmektedir. Araştırma katılımcıları saldırganlık gibi dışsallaştırılmış sorun davranışlar sergileyen çocuklar arasından seçilmemiştir. Dolayısıyla saldırgan davranışların ranjı sınırlıdır. Sonuçlar saldırgan davranış düzeyleri yüksek olan çocuklar için daha farklı etkiler ortaya koyabilir. Bulgular yorumlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada, tepkisellik ve açık saldırganlık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin düzenleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile tepkisel olan çocuklar duygu düzenleme becerileri düşük olduğunda daha fazla açık saldırganlık sergilemektedirler. Bu bağlamda araştırmacılar duygu düzenlemenin mizaç değişkenlerinden etkilenebilen gelişimsel bir süreç olduğunu ve ilişkili olan bu iki değişkenin bir arada sosyal davranışların önemli bir yordayıcısı olabildiğini belirtirler (Blair ve diğerleri, 2004; Eisenberg ve diğerleri, 2000). Daha önce değinildiği gibi, tepkisellik duygusal olarak uyarılmanın eşiği, yoğunluğu ve sürekliliğine işaret ederken (Rothbart ve Derryberry, 1981) duygu düzenleme duyguları yönetme, değiştirme, engelleme ya da arttırma çabasını ifade eder (Cicchetti, Ganiban ve Barnett, 1991; Thompson, 1994). Bu tanımlarda tepkisellik ve düzenlemenin birbirinden bağımsız olmadığı görülmektedir. Bu, aynı zamanda iki değişkenin bir arada çocukların sosyal davranışlarını yordayabileceğine işaret etmektedir. Yine de yalnızca bir etkileşimsel etkinin anlamlı olması erken dönemdeki mizaç farklılıklarının gelişimsel süreçler aracılığıyla uyumun daha karmaşık şekillerine dönüşebileceğini akla getirmektedir (Rothbart ve Bates, 2006).

Mizaç boyutları ve depresyon arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmalarda mizaç ve içselleştirilmiş sorun davranışlar arasındaki ilişkide mizacın engellenme boyutuna odaklanıldığı görülmekte ve söz konusu değişkenler arasında ılımlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Sanson ve diğerleri, 2004). Bu tutarsızlıklar öğretmen değerlendirmesine dayanan olumsuz sosyal davranışlar ortalamalarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Örneğin saldırgan ya da depresif olarak tanımlanan çocuklarla yapılacak araştırmalarda söz konusu değişkenler arasında daha yüksek ve anlamlı ilişkiler saptanabilir.

Araştırma bulguları, annelerinin tepkisel olarak değerlendirdiği çocukların hem anne hem de öğretmenleri tarafından duygu düzenlemede daha az becerili olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Süreklilik puanları arttıkça duygu düzenleme puanlarının da arttığı saptanmıştır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda, Altan (2006) bir göreve odaklanma becerisi olarak tanımlanan sürekliliğe ilişkin puanları yüksek olan okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını düzenlemede daha başarılı olduğunu, tersine tepkisel olan çocukların duygularını düzenlemede daha az becerili olduklarını bulmuştur.

Araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha az açık ve ilişkisel saldırganlık ve daha fazla olumlu sosyal davranış sergileme ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Duygu düzenlemenin sosyal davranışlar üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuçlar, duygu düzenlemedeki artışın (öğretmen bildirimine dayanan) çocukların saldırganlık davranışlarındaki azalmayla ve tersine olumlu sosyal davranışlardaki artışla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme

becerilerinin akran ilişkileri, utangaçlık ve sempati gibi sosyal işlevlerle ilişkili olduğu saptanmıştır (Eisenberg ve diğerleri, 2002). Çocuğun başarılı sosyal işlevler için duygusal tepkilerini ayarlayabilmeyi öğrenmesi gerektiği açıktır (Denham ve diğerleri, 2003). Özellikle saldırgan çocuklar duygu, düşünce ve davranışlarını etkin bir biçimde düzenlemede sorun yaşamaktadırlar ve bu durum ilk olarak aile daha sonrasında ise akran ilişkilerinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Lewis, Granic ve Lamm, 2006). Duyguların olumlu ve olumsuz sosyal davranışların gelişiminde rol oynayabildiğini ortaya koyan bu bulgular sosyal yeterlikteki bireysel farklılıklara dikkat çekmesi bakımından da önemlidir (Calkins ve diğerleri, 1999).

Genel olarak ele alındığında araştırma sonuçları, mizacın tepkisellik boyutunun sosyal davranışlar (özellikle olumlu sosyal davranışların) üzerinde rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte duygu düzenlemenin okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları üzerinde mizaç özelliklerine göre daha önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Duygu düzenlemenin sosyal davranışlar üzerindeki bu etkisi göz önüne alındığında, olumlu sosyal davranışları desteklemek ya da sorun davranışları azaltmak için çocukların duygu düzenlemelerine odaklanan müdahale programlarına ihtiyaç olduğu açıktır.

Çocukların kişilerarası ilişkilerde karşılaştıkları problemleri etkin bir biçimde çözebilmek için duygularını nasıl düzenleyeceklerini öğrenmeleri oldukça önemli görünmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler duyguları tanımaları, duyguları ifade etmeleri ve duyguları hakkında konuşmaları için çocukları cesaretlendirmelidirler. Çocuklara model olarak ya da çocukların duygu düzenleme çabalarını pekiştirerek duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilirler. Çocukla çalışan uzmanlar, çocukların kişiler arası problemleri etkin bir şekilde çözebilmelerine katkı sağlayacak düşünme becerilerini öğretmeye yönelik programlar hazırlayabilirler. Örneğin, hikâyeler kullanabilirler. Hikâyeler çocuklara deneyimlerini ve problemleri çözmek için kullandığı stratejileri gözden geçirme fırsatı sunacaktır. Çocuklara hikâyede ne olduğu, olayın nedenleri, olayın karakterinin kendini nasıl hissettiği, benzer bir durumda çocuğun kendisini nasıl hissedeceği gibi sorular sorulduğunda, çocuktan problemi tanımlaması ve kendisini başkasının yerine koyması istenmiş, çocuğun kendi duygularını fark etmesi sağlanmış olacaktır. Problem durum ortaya çıktığında çocuğa ne yapılacağını söylemek yerine, çocuklara problem durumla ilgili görüşlerini paylaşmaları için fırsat vermek ve çocukların probleme uygun olan çözümü düşünmelerini sağlamak olumlu sonuçlar için oldukça önemli görünmektedir.

Tepkisel çocukların duygu düzenleme becerileri düşük olduğunda daha fazla saldırgan davranış sergilediklerine ilişkin bulgularla birlikte ele alındığında, duygu düzenleme becerilerinin kazanımının daha etkin sosyal işlevler sergilemeye katkı sağlayabileceği açıktır. Yine de bulgular yorumlanırken, duygu düzenleme becerilerinin hem anne hem de öğretmen bildirimine dayalı olarak değerlendirildiği göz önüne alınmalıdır. Araştırmada öğretmen ve anne bildirim arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmış olsa da (r_{A_DD} ve $\bar{O}_{DD} = .40$) öğretmen bildirimine dayanan duygu düzenlemenin anne bildirimine göre sosyal davranışlarla daha yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, araştırmada sosyal davranışa ilişkin değerlendirmelerin de öğretmenlerden alınmış olmasının söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin daha güçlü olmasına neden olmuş olabileceğidir. İkincisi, ebeveynler çocukların sosyal davranışlarını ev ortamında ve okulda öğretmen gözlemlerinden edindikleri bilgiler çerçevesinde değerlendirmiş olabilirler. Bu durum çocukların akranlarıyla etkileşimlerini doğrudan gözleme fırsatı bulan öğretmenlerin değerlendirmelerinin birbiriyle daha güçlü bir ilişkiye sahip olmasına neden olmuş olabilir.

Bu çalışmada farklı mizaç özelliklerinin ve duygu düzenlemenin farklı sosyal davranışlar üzerinde ne gibi bir rol oynadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada bir dizi sınırlılık bulunmaktadır. Öncelikle araştırma enlemesine kesitsel bir araştırmadır ve bu durum nedensel ilişkiye ilişkin çıkarımlarda bulunmayı engellemektedir. İkincisi, araştırmada çocuğun

gelişiminde rol oynayan içsel süreçler üzerine odaklanılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda söz konusu ilişkilerin hem içsel hem de dışsal süreçlerle (örn. bağlanma, ebeveyn uygulamaları) bir arada ele alınması ve ebeveyn, öğretmen raporlarının yanında çocuğa ilişkin doğal ya da yapılandırılmış gözlemlere yer verilmesi sosyal davranışların gelişimini daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Akbaş, S. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Unpublished Master Thesis, Koç University, İstanbul.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294. [Available online at: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02915236>], Retrieved on September 14, 2014.
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526-539. [Available online at: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15374424JCCP2904_6], Retrieved on August 2, 2014.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443. [Available online at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440504000858>], Retrieved on August 2, 2014.
- Braungart, J. M., & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the strange situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364. [Available online at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/016363839190027P>], Retrieved on August 3, 2014.
- Calkins, S.D., & Fox, N.A. (1992). Relations among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-four months. *Child Development*, 63, 1456-1472. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01707.x/abstract>], Retrieved on July 13, 2014.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498. [Available online at: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=117459&fileId=S095457940200305X>], Retrieved on July 13, 2014.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development* 8(3), 310-334. [Available online at: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/s_calkins_emotional_1999.pdf], Retrieved on August 2, 2014.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). NY: Cambridge University Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. [Available online at: http://urban.hunter.cuny.edu/~tdennis/pdf-files/Cole,%20Martin%20%26%20Dennis_2004_ER_scientif_construct_CD.pdf], Retrieved on January 9, 2015.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A.L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 11-124. [Available online, EBSCO database at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on February 17, 2015.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588. [Available online at: <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=psychfacpub>], Retrieved on October 29, 2015.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & et al. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00533/abstract>], Retrieved on August 2, 2014.

- Dinçer, (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, K. A., ve Garber, J.(1991). Domains of emotion regulation. J. Garber ve K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age* (pp. 456-457). USA: Blackwell Publishing.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology: Emotion and Social Behavior* (pp. 119–150). CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, *64*, 1418-1438. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x/abstract>], Retrieved on September 14, 2014.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & et al. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, *8*(1), 141-162. [Available online at: http://www.researchgate.net/publication/231983342_The_relations_of_regulation_and_emotionality_to_problem_behavior_in_elementary_school_children._Development_and_Psychopathology_8_141-162], Retrieved on February 18, 2015.
- N. Eisenberg, R. Fabes, S.A. Shepard, B.C. Murphy, I.K. Guthrie, S. Jones & et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, *68*, 642-664. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x/epdf>], Retrieved on November 24, 2015.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkkinen, & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46-70). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R., & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attention and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, *71*, 1367-1382. [Available online at: <http://www.jstor.org>], Retrieved on August 2, 2014.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, *70*, 1360-1372. [Available online at: http://www.jstor.org/stable/1132312?seq=1#page_scan_tab_contents], Retrieved on August 2, 2014.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, *75*(2), 334-339. [Available online at: http://www.jstor.org/stable/3696639?seq=1#page_scan_tab_contents], Retrieved on September 14, 2014.
- Erol, N., Şimşek, Z., Öner, Ö., & Munir, K. (2005). Behavioral and emotional problems among Turkish Children at ages 2 to 3 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *44*(1), 80-87. [Available online at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709613459>], Retrieved on September 14, 2014.
- Fox, N. A., & Henderson, H. A. (1999). Does infancy matter? Predicting social behavior from infant temperament. *Infant Behavior & Development*, *22*(4), 445–455. [Available online at: http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/temperament/foxxhenderson99_does_inf_matter_temperament.pdf], Retrieved on February 17, 2015.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, *67*(3), 928-941. [Available online at: http://www.jstor.org/stable/1131871?seq=1#page_scan_tab_contents], Retrieved on September 18, 2014.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J.M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mother's strategies for regulating their toddler's distress. *Infant Behavior and Development*, *21*, 437-450. [Available online at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0163638398900182>], Retrieved on September 18, 2014.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioural Development*, *21*, 71-90. [Available online at: <http://jbd.sagepub.com/content/21/1/71.short>], Retrieved on September 18, 2014.

- Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 7-15.
- Hay, D. E., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. C. A. Brownll ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions & transformations* (pp. 100-131). NY: Guilford Press.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3- and 5-Year-Olds. *The Journal of General Psychology*, 131(2), 159-178. [Available online at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/GENP.131.2.159-180>], Retrieved on February 17, 2015.
- Knafo, A. ve Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771-786. [Available online at: http://pluto.huji.ac.il/~mshayo/Ebstein3_Prosocial_behavior.pdf], Retrieved on July 13, 2014.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214. [Available online at: <http://www.jakestone.net/wikipics/pdfs/kopp-1982.pdf>], Retrieved on August 3, 2014.
- Lahey, B. B., VanHulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., & Waldman, I. D. (2008). Temperament and parenting during the first year of life predict future child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1139-1158. [Available online at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2933137/>], Retrieved on June 22, 2014.
- Lavigne, J. V., Cicchetti, C., Gibbons, R. D., Binns, H. J., Larsen, L., & DeVito, C. (2001). Oppositional defiant disorder with onset in preschool years: Longitudinal stability and pathways to other disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1393-1400. [Available online at: [http://www.jaacap.com/article/S0890-8567\(09\)60838-8/pdf](http://www.jaacap.com/article/S0890-8567(09)60838-8/pdf)], Retrieved on August 2, 2014.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., ve Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124. [Available online at: http://muse.jhu.edu/journals/merrill-palmer_quarterly/v054/54.1leerkes.html], Retrieved on February 17, 2015.
- Lewis, M. D., Granic, I., & Lamm, A. C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 164-177. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1376.017/full>], Retrieved on August 2, 2014.
- Nelson, B., Martin, R.P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700. [Available online at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886998001743>], Retrieved on July 13, 2014.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 8(3), 293-309. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00097/pdf>], Retrieved on September 18, 2014.
- Pauli-Pott, U., Haverkock, A., Pott, W., & Beckmann, D. (2007). Negative emotionality, attachment quality, and behavior problems in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 28(1), 39-53. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/imhj.20121/epdf>], Retrieved on August 2, 2014.
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 249- 279.
- Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1989). The Australian Temperament Project. In D. Kohnstamm, J. Bates & M. Rothbart (Eds.). *Temperament in Childhood* (pp. 537-554). Chichester, UK: Wiley.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M. Y., Dümenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., & et al. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 130-142. [Available online at: <http://ebx.sagepub.com/content/15/3/130.full.pdf>], Retrieved on February 17, 2015.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565-578. [Available online at: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10802-005-6738-3>], Retrieved on August 2, 2014.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578. [Available online at: <http://www.jstor.org/stable/pdf/1129176.pdf>], Retrieved on September 18, 2014.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In Damon W., Lerner R., Eisenberg N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3* (6th ed., pp. 99-166). NY: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. M. E. Lamb ve Brown, A. L. (Eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 37-86). NJ: Lawrence Erlbaum.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62. [Available online at: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Calkins%20-%20Emotionality_1995.pdf], Retrieved on August 2, 2014.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. P. K. Smith ve C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97-116). USA: Blackwell Publishing.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x/pdf>], Retrieved on July 13, 2014.
- Sanson, A., Letcher, P., Smart, D., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Oberklaid, F. (2009). Associations between early childhood temperament clusters and later psychosocial adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(1), 26-54. [Available online at: http://muse.jhu.edu/journals/merrill-palmer_quarterly/v055/55.1.sanson.pdf], Retrieved on February 17, 2015.
- Sanson, A., Smart, D., Prior, M., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from three to seven years: Age, sex and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 233-252.
- Schwartz, C. E., Snidman, N., & Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1008-1015.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-Sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1999). *Emotion Regulation Checklist*. Unpublished manuscript.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Oxford, England: Brunner/Mazel.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Webster-Stratton, C., & Eyberg, S. M. (1982). Child temperament: Relationship with child behavior problems and parent-child interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11(2), 123-129. [Available online at: <http://pcit.phhp.ufl.edu/Literature/WebsterStrattonEyberg1982.pdf>], Retrieved on August 2, 2014.
- Yağmurlu, B. & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/icd.646/epdf>], Retrieved on July, 2013.
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88. [Available online at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049530802001338>], Retrieved on September 18, 2014.

Extended Abstract

Studies that have been conducted about the negative impact of behavioral and emotional problems in preschool children's social competence in Turkey (e.g., Erol et al., 2005) and other countries (e.g., Rescorla et al., 2007) demonstrated that 10-15% of children suffered from these kind of problems. Additionally, there are many researches in the literature that mention that behavioral and emotional problems in early years are often precursors of problems in later life (Calkins et al., 1999; Lavigne et al., 2001). In this regard, studies on the role of factors on behavioral and emotional problems gains importance. There is evidence that both individual factors such as gender or difficult temperament (Contreras et al., 2000; Sanson et al., 2004) and environmental factors such as parental practices, parent-child relationship or attachment style (Calkins & Fox, 1992; Yağmurlu & Sanson, 2009) have a short- and long- term effect on behavioral and emotional problems. Starting from this point, we investigated relationships between temperament, emotion regulation and social behaviors in 4-6 year old children.

Participants in this cross-sectional study included 238 (124 females and 114 males) 4-6 aged children's mothers and preschool teachers who were selected randomly from different preschools in Ankara. The mean ages of the preschool children were 5.01 ($SD = .77$) for females and 4.92 ($SD = .79$) for males. In order to measure children's temperament characteristics, The Short Temperament Scale for Children (STSC; Prior et al., 1989) was used. It is a parent-report scale consists of 30 items and four

subscales. Yağmurlu and Sanson (2009) found Cronbach Alpha coefficients of scale as .71 for approach, .66 for inflexibility and persistence and .48 for rhythmicity dimensions. The Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1999), a 24-item questionnaire of adults' perceptions of children's ability to manage emotions, was completed by mothers and teachers. The Cronbach's alpha coefficient was found as .75 for mother-report and .84 for teacher-report (Yağmurlu & Altan, 2010). Social behaviors were assessed by using the Social Behavior Scale (PSBS-TF; Crick et al., 1997). The scale was a teacher rating measure and included 19 items and four subscales (overt/physical aggression, relational aggression, depressed affect and prosocial behavior). Şen (2009) found Cronbach Alpha coefficients of scale .95 for overt/physical aggression, .90 for relational aggression, .51 for depressed affect and .89 for prosocial behavior.

Descriptive results indicated that 4 year-old children ($M = 3.91$, $S = .63$) engaged in less prosocial behavior than 5 ($M = 4.11$, $S = .56$) and 6 year olds ($M = 4.14$, $S = .57$). This result was consistent with some other studies (e.g., Akbaş, 2005; Hay & Cook, 2007). When limited experiences with peers are taken into account, this difference was not as surprising. Results also indicated that Pearson correlation between inflexibility and prosocial behaviors was negatively correlated. High rate of negative reactions in social interactions was considered as a risk factor for social competence (Sanson et al., 2004). It was noted that in order to cope with stressful and negative interactions, children had to deal with their anger and sadness (Eisenberg & Fabes, 1992). Persistence was positively correlated with prosocial behaviors and negatively with physical aggression, with consistent results (e.g., Paterson & Sanson, 1999; Rothbart & Bates, 2006; Yağmurlu & Sanson, 2009). Persistence dimension of temperamental characteristics included cognitive processes such as attention (Rothbart & Bates, 2006) and was sustained as a part of regulation skills (Sanson, Hemphill & Smart, 2002). Additionally, significant negative correlation was observed between inflexibility and emotion regulation. Correlation between emotion regulation and prosocial behavior was positively significant.

Results also indicated that relationship between emotion regulation measures of mothers' and teachers' were significant ($r_{M \& T} = .40$). However, teacher-reported emotion regulation was more strongly related with social behaviors than mother-reported emotion regulation. This could be interpreted in two ways. One possibility is that obtaining both social behavior and emotion regulation measures from teachers may lead more strong relationship between them. Another possibility is that mothers could assess the social behaviors of their children according to home environment besides teachers had opportunity to observe children's peer interactions directly.

The results of the regression analysis showed that the children who were better able to regulate their emotions were also seen as being less able to behave physically aggressive. The researchers noted that emotion regulation was a developmental process that could be affected by temperamental characteristics and these two variables that were correlated played a role in social behaviors together (Blair et al., 2004; Eisenberg et al., 2000). In keeping with this, the results pointed to an interaction effect, in such a way that children who were rated as inflexibility by mothers and as having low emotion regulation skills by teachers are less likely to display prosocial behaviors. An analysis in regard to relational aggression showed that teacher-rated emotion regulation played a role in this variable and there was no interaction effect. This results that showed that emotions could have played a role in the development of positive and negative social behaviors were also important as because they pointed out individual differences in social competence (Calkins et al., 1999). In sum, this study highlights the importance of addressing unique and interactional role of individual differences in predicting children's social behaviors.

Kaynakça Bilgisi

Arı, M., & Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 31(1), 125-141.

Citation Information

Arı, M., & Yaban, E. H. (2016). Social behavior in preschool children: The role of temperament and emotion regulation [in Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 31(1), 125-141.