



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr

Examination of Temperament Characteristics and Self-Regulation Skills of Children Attending Preschool Institutions

Mine KIR YIĞİT¹, Esin SEZGİN², Filiz YAĞCI³

Received: 29 October 2020, Accepted: 06 December 2020

ABSTRACT

The purpose of this research; To examine the relationship between preschool children's temperament traits and social skills and behavioral self-regulation skills, and to reveal its predictive effect on temperament traits. In this context, the relationships between children's temperament characteristics specified as approach/withdrawal, persistence, rhythmicity and reactivity, and social and self-regulation skills were examined. The research was conducted with the correlational survey model. The study group of the research consisted of 169 children between 36-72 months. The data were obtained from the opinions of the parents and teachers giving approval to the research. "Personal Information Form", "The Short Temperament Scale for Children-STSC" and "Child Behavior Rating Scale-CBRS" were used as data collection tools. In the study, to determine whether the data show normal distribution or not; the "Kolmogorov Smirnov" test, for normally distributed data; the "Independent t-test", to examine the relationship between children's age, self-regulation and temperament characteristics; "Spearman correlation analysis", and to determine the predictive role of self-regulation of child temperament traits; "Multiple regression analysis" were applied. The research results showed that there was no statistically significant difference between the children's gender and temperament characteristics and the averages of self-regulation scores, and there was no relationship between children's ages and temperament characteristics and self-regulation skills. It is concluded that behavioral self-regulation has a negative correlation with approach/withdrawal and reactivity, and a positive correlation with persistence and rhythmicity. It is found that there is a positive correlation between social skills and approach/withdrawal and reactivity, a negative correlation with rhythmicity and a weak relationship with persistence. Furthermore, as a result of the regression analysis, it is confirmed that temperament traits are significant predictors of behavioral self-regulation and social skills, temperament traits and social skills explain 61.6% and behavioral self-regulation explain 55.9% of total variance.

Keywords: Temperament Traits, Social Skills, Self-Regulation.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Each child has a genetically specified nature from birth. This nature affects their activity levels, emotions and reactions. The child's activity level, mood, ability to adapt, initial reactions, intensity of his/her reactions, attention span, biological rhythm and sensitivity are signs of his/her temperament. These personal differences, called temperament, appear from the first days of life and become more apparent over time. Despite the ongoing debate on the definition of temperament, there is a consensus that the term 'temperament' refers to constitutionally based differences in behavioral style that can be seen from the child's early years. It is especially seen that there are individual differences between emotional, motor, and reactive arousal and behavioral self-regulation and attention patterns (Sanson, Smart & Hemphill, 2002). The concept of self-regulation, on the other hand, has been associated with obesity, school readiness, academic achievement in adolescence and long-term health and education outcomes. Although various researches have been conducted on self-regulation skills of young children in our country in recent years, it is seen that there are few studies on the relationship between self-regulation and temperament.

¹ Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Education, [mine.kir@beun.edu.tr](mailto:m.kir@beun.edu.tr)

² Assist. Prof. Dr., Sağlık Bilimleri University, Faculty of Health Sciences, esinsezgin21@gmail.com

³ Dr., Bursa Uludağ University, Faculty of Science, Department of Mathematics, gfiliz@uludag.edu.tr

Studies examining the relationship between temperament and self-regulation of preschool children were not found within the scope of this study. In this sense, it is thought to contribute to the field.

Methodology

The research was conducted with the correlational survey model. The study group of the research consisted of 169 children between 36-72 months. The data were obtained from the opinions of the parents and teachers giving approval to the research. "Personal Information Form", "The Short Temperament Scale for Children-STSC" and "Child Behavior Rating Scale-CBRS" were used as data collection tools. In the study, to determine whether the data show normal distribution or not; the "Kolmogorov Smirnov" test, for normally distributed data; the "Independent t-test", to examine the relationship between children's age, self-regulation and temperament characteristics; "Spearman correlation analysis", and to determine the predictive role of self-regulation of child temperament traits; "Multiple regression analysis" were applied.

Results

As a result of the correlation analysis, it is obvious that there is a high level of positive correlation between the temperament characteristics of the children and their social skill scores, and a medium level of positive correlation between their temperament characteristics and self-regulation scores. In the study, according to the gender and the age (36-72 month) of the children, it was observed that there was no statistically significant difference between the scores obtained from the CBRS total score, behavioral self-regulation and social skills sub-dimensions, and the scores obtained from the sub-dimensions of STSC total score, approach/withdrawal, persistence, rhythmicity and reactivity. However, it was determined that the average scores of girls are higher than boys in all sub-dimensions. It is observed that there is a significant positive correlation between the total score of CBRS and social skill score, between social skills and reactivity scores, and between approach/withdrawal and persistence scores. It was found that there was a weak negative correlation between the other dimension, rhythmicity. Besides, as the child's reactive temperament feature score increases, the child's approach/withdrawal and persistence scores decrease.

Discussion and Conclusions

The results of the study are important in terms of revealing the effect of temperament and self-regulation skills on children's temperament on self-regulation skills, which include the ability to enter society, obey the rules, regulate their behavior, academic achievement, etc. In the study, it is revealed that there is a negative relationship between reactivity and behavioral self-regulation skill. However, unlike the field studies, it is seen that there is a positive relationship between social skills and reactivity. One of the reasons for this is that the self-regulation scale is obtained from the teachers' views and the temperament scale from the mother's views. Another factor is that the school environment suppresses the temperament traits of children with the effect of the environment and they show different reactions at school and at home. This may be an indicator of the impact of intervention programs in school. In this context, it is thought that implementing intervention programs including children's temperament characteristics and self-regulation skills both at home and at school can have a positive effect on all developmental areas of children.

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Mizaç Özellikleri ve Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi

Mine KIR YİĞİT¹, Esin SEZGİN², Filiz YAĞCI³

Başvuru Tarihi: 29 Ekim 2020, **Kabul Tarihi:** 06 Aralık 2020

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ile sosyal beceri ve davranışsal öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve mizaç özelliklerinin üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, çocukların sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmik ve tepkisellik olarak belirlenen mizaç özellikleri ile davranış becerilerinden sosyal ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 ay arası 169 çocuk oluşturmuştur. Veriler araştırmayı kabul eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için "Kolmogorov Smirnov" testi, normal dağılım gösteren veriler için "Bağımsız t-testi", çocukların yaşı, öz düzenleme ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için "Spearman korelasyon analizi" ve çocuk mizaç özelliklerinin öz düzenlemenin yordayıcı rolüne ilişkin "çoklu regresyon analizi" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların cinsiyeti ile mizaç özellikleri ve öz-düzenleme puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, çocukların yaşları ile mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Bir diğer ortaya çıkan sonuç, davranışsal öz-düzenlemenin sıcakkanlılık ve tepkisellik mizaç alt boyutları ile negatif yönde, sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri ile mizaç alt boyutları olan sıcakkanlılık, tepkisellik arasında pozitif yönde, ritmiklik ile negatif yönde, sebatkarlıkla çok zayıf anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca regresyon analizi sonucunda, mizaç özelliklerinin davranışsal öz- düzenleme ve sosyal becerilerin anlamlı yordayıcısı olduğu, mizaç özellikleri ile sosyal beceri toplam varyansın %61,6'sını ve davranışsal öz-düzenleme toplam varyansın %55,9'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizaç Özellikleri, Sosyal beceri, Öz-düzenleme.

1. Giriş

Her çocuğun doğumda genetik olarak belirlenmiş bir doğası vardır. Bu doğa onun aktivite seviyesini, duygularını ve tepkilerini etkilemektedir. Çocuğun aktivite seviyesi, ruh hali, uyum yeteneği, ilk reaksiyonları, reaksiyonlarının yoğunluğu, dikkat süresi, biyolojik ritmi ve duyarlılığı onun mizacının işaretleridir. Mizaç olarak adlandırılan bu kişisel farklılıklar, yaşamın ilk günlerinden itibaren kendini göstermekte ve zaman içinde daha belirgin hale gelmektedir (Zuckerman ve Frank, 1992; Culbertson, Newman ve Willis, 2003). Çocuğun sahip olduğu davranış problemlerini içselleştirme ve dışsallaştırmayı içeren sosyal davranışları ve duygusal uyumu, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve okul uyumu gibi sosyal gelişimin daha spesifik yönleri arasındaki bağlantıları içeren mizacın hem çevreden hem de genetikten etkilendiği yönünde görüşler hakimdir. Genetik faktörler kişilikteki fenotipik varyansın % 20 ila % 60'ını oluşturmakta, varyansın geri kalan % 80 ila % 40'ının ise çevresel faktörlerin etkisini ortaya koymaktadır (Saudino, 2005; Okland ve Joyce, 2004).

Mizaç tanımları genellikle davranış stillerindeki bireysel farklılıkların biyolojik temellerini vurgulasa da, mizacın nasıl oluştuğuna ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler incelendiğinde, çevresel, genetik ve hem çevresel hem de genetik faktörlerin mizaçta etkili olduğuna ilişkin tanımların yanı sıra farklı tanımlarda karşımıza çıkmaktadır. Buna göre, mizaç genellikle bir bireyin çevresi ile etkileşime girme şeklidir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Rothbard, Ahadi ve Evans (2000), bireyin mizacının karşılaşılan deneyimlerden etkilendiği ve bireyin kişiliğinin şekillenmesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Bir diğer tanımda mizacın, biyolojik ve genetik temelli olduğunu bu nedenle ömür boyu tutarlı olduğu belirtilmektedir (Lefrancois, 2001). Buss ve Plomin (2014) ise mizacı, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan bir dizi kalıtsal kişilik özellikleri olarak tanımlamaktadır. Yapılan nörobilimsel

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [mine.kir@beun.edu.tr](mailto:m.kir@beun.edu.tr)

² Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, esinsezgin21@gmail.com

³ Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Fakültesi, Matematik Bölümü, gfiliz@uludag.edu.tr

çalışmalarda ise mizacın amigdalanın uyarılması, hareket ve inhisbasyon ile ilişkili olduğunu göstermekte ve sağ-sol beyin aktivitelerinin korku, üzüntü vb. duygular üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004). Genel anlamda "Mizaç" kavramı, çocukların davranış tarzındaki nispeten devamlılık gösteren bireysel farklılıkları açıklamaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004; Rothbart ve Bates 2006; Rothbart 2011). Verilen tanımlarda görüldüğü üzere, mizaç tanımı konusunda uzun süredir devam eden tartışmalar bulunmaktadır. Bu tartışmalar sonucunda, mizaç kavramının çocuğun ilk yıllarından görülebilen davranışsal farklılıkları ifade ettiği konusunda fikir birliği ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların özellikle, duygusal, motor ve tepkisel uyarılma ile davranışsal öz-düzenleme ve dikkat örüntüleri arasındaki bireysel farklılıklar (Sanson vd., 2004) olduğu görülmektedir.

Mizaç konusundaki çalışmalar mizacın kişilik ve davranış gelişimindeki konusunda önemine işaret etmektedir. Ancak mizaç kalıtımsal olarak belirlenen bir eğilim olmakla birlikte değişmeyen sabit bir özellik değildir (Kahraman ve Irmak, 2019). Chess ve Thomas, (1977), mizaç davranışın biçimsel bileşeni olarak, davranışın nasıl oluştuğu, davranış nedenini, davranış modellerini kavramsallaştırmışlar ve mizaç konusunda yapılan ilk çalışmaları büyük ölçüde pek çok araştırmacıya yol gösterici olmuştur. Kişileri bebeklikten yetişkinliğe kadar inceleyip takip ettikleri "New York Boylamsal Çalışma" adlı öncü çalışmalarında bebekler ve çocukların birbirinden farklı dokuz farklı mizaç boyutu tanımlamışlardır (Chess ve Thomas,1977). Bu boyutlar, yaklaşma- çekingenlik, uyumluluk, huyların kalitesi, tepkilerin yoğunluğu, dikkat dağınıklığı, kalıcılık veya dikkat süresi, ritmiklik-biyolojik düzenlilik, yanıt verme eşiği ve aktivite düzeyidir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005; Yoleri ve Küçükyeşil, 2014). Bu boyutlar farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda küçük çocuklar için dört boyuta indirgenmiştir. Bu araştırmalarda, 3-8 yaş arası çocukların dört mizaç özelliklerinin tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik olduğunu ortaya koymuşlardır. Tepkisellik özelliği, çocuğun belirli bir uyarana veya olaya tepki vermeye hazır olmasını, sebatkârlık özelliği çocuğun dikkatini bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırabilmesini, sıcakkanlılık özelliği çocuğun yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğiliminin olup olmadığını, ritmiklik özelliği ise çocuğun uyku, açlık, tuvalet vb. rutinlerinin düzenliliğini içermektedir. Bu özelliklerin öz-düzenleme becerilerini oluşturan alt boyutlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Özellikle çocukların mizaç ve öz düzenleme becerileri arasındaki bağlantıyı araştıran çalışmalar, tepkisellik ve sürekliliği vurgulamıştır (Denham, 1998; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Tepkisellik veya olumsuz duygusallık, çocukların davranış sorunlarında önemli bir rol oynar (Rubin vd., 1995). Yüksek düzeyde olumsuz duygu, bir çocuğun daha yoğun yanıtlar vermesini ve kişiler arası ilişkilerde daha fazla zorluk yaşama olasılığını artırır. Tepkisel olan çocuklar, duyguları daha az tepkisel olanlardan daha fazla düzenlemek için bakıcı yardımına ihtiyaç duyarlar. Böyle bir mizaç, çocuğun duygu düzenleme stratejilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlayarak öz düzenlemede daha az yetkinliğe yol açar (Fox and Calkins, 2003). Bir diğer mizaç özelliği olan sebatkarlığı gösteren çocuklar dikkatini uzun süre yoğunlaştırabilmekte bunun sonucunda kişilerden gelen işaretleri anlayabilmekte ve sosyal davranışları daha kısa ve doğru zamanda algılayabilmektedirler. Esneklik ve sebatkarlık mizaç özelliği sosyal beceri ve davranışsal uyum ile ilişkili olduğu araştırmalar görülmektedir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar, çocuğun çevresini algılaması, tepkisini belirlemesi sonucu var olan mizacının sosyal gelişimini etkilediği düşünülmektedir (Rothbart, Ahadi ve Hershey, 1994). Mizaç ile sosyal yetkinlik, problem çözme becerileri ve olumsuz tepki verme, davranış problemlerini içselleştirme ve dışsallaştırmalarını içeren sosyal, davranışsal ve duygusal uyum, akranlardan ve diğer bireylerden uzak durma, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve okul uyumu gibi sosyal gelişimin daha özel yönleri arasındaki bağlantıları içerir (Okland ve Joyce, 2004; Schmitz, Fulker, Emde ve Zahn-Waxler, 2001; Paterson ve Sanson, 1999).

Öz-düzenleme kavramı ise son yıllarda obezite (Evans, Fuller-Rowell ve Doan, 2012; Dolhe ve Hoffman,2018), okula hazır olma (Blair ve Razza 2007; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Morrison Ponitz, C. C., & McClelland vd., 2010), ergenlikte akademik başarı (Duckworth vd., 2010) ve uzun vadeli sağlık ve eğitim sonuçları (McClelland vd., 2013; Moffitt vd., 2011) dahil olmak üzere çeşitli sonuçların önemli bir yordayıcısı olarak büyük ilgi görmüştür. Öz düzenleme, çocukların, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme, sosyal kurallara uyabilme gibi becerileridir (Bronson, 2000). Diğer taraftan öz düzenleme, çocukların, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme, sosyal kurallara uyabilme gibi sosyal becerileri (Bronson, 2000) de kapsamlıdır. Erken çocukluk ortamlarında, çocuklar gerek öğretmenler ile gerekse diğer çocuklarla etkileşim kurarak sosyal ilişkilerin yanı sıra öğrenme için gerekli yaşam boyu becerileri geliştirmeye başlarlar. Öğrenme ile ilişkili sosyal beceriler, dinleme ve takip etme, gruplara

uygun şekilde katılma (sıra alma gibi), görevde kalma ve çalışma materyallerini düzenleme gibi davranışları ifade etmektedir (McClelland ve Morrison, 2003). Öz düzenleme, bireyin sadece çevresel olaylarda kendi davranışlarını kontrol etme ve yürütme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgi edinmeyi de içermektedir (Zimmerman, 2000). Sınıf ortamında öz düzenleme ise çocuğun, kendini kontrol etme, dikkat, çalışan bellek ve önleyici kontrol gibi birden fazla yönünü kullanabilme ve dikkat dağıtıcı unsurlar arasında çok adımlı yönleri hatırlamaya ilişkin belirli davranışlar üretmek amacıyla motor veya sözel işlevleri sorunsuz bir şekilde koordine etmesini gerektirir (Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrison,2008; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison,2007). Dolayısıyla öz-düzenlemenin bu biçimi davranışsal öz-düzenleme olarak adlandırılır. Davranışsal öz-düzenleme dikkat, çalışan bellek, önleyici kontrol gibi becerileri ve verilen bir görev üzerinde dikkati sürdürme, yönergelere uyma ve uygun olmayan davranışları önleme gibi özellikleri içermektedir (McClelland vd., 2007; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010; Sektnan, McClelland, Accok & Morrison, 2010).

Ülkemizde son yıllarda küçük çocukların öz düzenleme becerilerine (Arı ve Kara, 2015; Dağgöl, 2016; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017; Erol ve İvrendi, 2018; Sezgin ve Demiriz, 2019; İvrendi, 2019;) ve mizaca yönelik (Yoleri ve Küçükyeşil, 2014; Aytar, Aksoy ve Kaytez 2014; Yoleri, 2014; Arı ve Yaban, 2016; Kılıç ve Aytar, 2017; Uçar, 2017; Işıkoğlu Erdoğan Yoleri ve Tetik 2017; Önder Dağal ve Bayındır, 2018; Zembat, Yılmaz ve Küsmüş 2018, Zembat vd., 2018; Kahraman ve Irmak, 2019; Ergül, 2019) pek çok araştırma yapılmasına karşın öz-düzenleme ve mizaç ilişkisine yönelik yapılan araştırma sayısının az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü (Özdemir ve Budak, 2019), ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri (Yaman, 2018), sosyal davranışlar, mizaç ve duygu düzenleme (Arı ve Yaban, 2016; Mehmet, 2020), ebeveyn ve çocuk mizacının sosyal davranış gelişimine etkisini (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005) içeren çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, okul öncesi dönemde sosyal beceri, mizaç, sosyal beceri eğitim programının ilişkisi (Kılıç ve Aytar, 2017), cinsiyet değişkeninin çocukların mizaç ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Pekdoğan ve Kanak, 2016) çalışılmıştır. Yurt dışı araştırmalarında ise, mizaç ve davranışsal öz düzenleme (Augustine ve Stifter, 2019), mizaç, aile riski ve öğretmen çocuk ilişkisi (Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos, 2016), mizaç ve pozitif ebeveynlik (Song vd.,2018) çalışmaları yer almaktadır. Bu araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarında mizaç ve öz-düzenleme ilişkisini inceleyen çalışmalara bu çalışma kapsamında rastlanmamıştır. Bu anlamda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırmada okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ile onların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve mizaç özelliklerinin öz düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocukların cinsiyetine göre çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutları ile mizaç alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çocukların yaşları ile çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutları ile mizaç alt boyutları arasında ilişki var mı?
3. Çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutları ile mizaç alt boyutları arasında ilişki var mı?
4. Çocukların kısa mizaç ölçeğinin sıcakkanlılık, sebatkarlık, tepkisellik ve ritmiklik alt boyutları sosyal becerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Çocukların kısa mizaç ölçeğinin sıcakkanlılık, sebatkarlık, tepkisellik ve ritmiklik alt boyutları davranışsal öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgileri içermektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla sayıda olan değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi araştırılmaktadır (Karasar, 2005). Bu kapsamda çocukların, sosyal beceri ve davranışsal öz düzenleme becerileri ile sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik mizaç özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan MEB bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 ay arası 169 çocuk oluşturmuştur. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde bireylerin özelliklerinin tanımlanması, gönüllü veya kolaylıkla erişilebilen bireyler olması gerekmektedir (Kılıç, 2013). Veriler araştırmayı kabul eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilmiştir. Öğretmenlerin çocukları en az altı ay gözlemlemiş olma şartı aranmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin %50,9'u (n=86) kız, %49,1 'i (n=83) erkektir. Çocukların yaşları 36 ay ile 78 ay arasında, yaş ortalaması 66 ay ve standart sapması ise 1 ay olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, çocuklar ve öğretmenlere ilişkin bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu" ile çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için ise "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", okul öncesi eğitim gören çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam süresi ve öğretmenlerin çalışma süreleri, mezun oldukları yıllara ilişkin bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

2.3.2. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)

Çocukların mizacını değerlendirmek için geliştirilen Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (The Short Temperament Scale for Children; Prior, Sanson ve Oberklaid, 1989), Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Çocuğun mizaç özelliklerini ölçmeye yönelik birden (hemen hiç) altıya (hemen her zaman) doğru seçenekleri olan altı dereceli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, 30 madde ve çocuğun tepkisellik, sebatkarlık ve sıcakkanlılık özelliklerini ölçmeyi hedefleyen dört boyuttan oluşmaktadır. Sıcakkanlılık boyutu 1., 4., 13., 15., 18., 21. ve 28.; sebatkarlık boyutu 2., 5., 10., 12., 23., 27. ve 30.; ritmiklik boyutu 3., 6., 9., 14., 17., 22. ve 26.; tepkisellik boyutu 7., 8., 11., 16., 19., 20., 24., 25. ve 29.; Maddeyi içermekte ve 1., 4., 8., 14., 17., 22., 23. ve 28. maddeler ters kodlanarak puanlama yapılmaktadır. Tepkisellik boyutu çocuğun belirli bir uyaran veya olaya tepki vermeye hazır olma durumunu, sebatkârlık boyutu çocuğun dikkatini bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırabilme durumunu, sıcakkanlılık boyutu çocuğun yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğiliminin olup olmadığını, ritmiklik boyutu ise çocuğun herhangi bir fonksiyonunun (uyku, açlık, tuvalet) zaman içerisindeki düzenliliğini ölçmektedir. Boyutlardan alınan yüksek puan, sırasıyla, çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkarlık ve düşük sıcakkanlılık, düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir. İç tutarlık puan sıcaklık için .80, tepkisellik için .77 ve sebatkarlık için .76 ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

2.3.3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Bronson, Goodson, Layzer & Love (1990) tarafından geliştirilen Türkçe'ye Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından uyarlanan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS) 3-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, orijinali 32 maddeden oluşturulmuş, ancak Mattheews vd. (2009) tarafından 17 madde ve 2 alt boyuta indirgenmiştir. Davranış düzenleme alt boyutunda toplam 10 madde yer almaktadır. Sosyal beceri alt boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır. İki veya daha fazla aşamadan oluşan görevlerini sistemli bir şekilde tamamlar. ÇODDÖ, her bir maddede açıklanan çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığı, beşli likert tipi ile (hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla/çoğunlukla, her zaman) puanlanarak değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 12.

ve 13. maddeler ters kodlanmaktadır (Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock ve Nathanson, 2009; Matthews . Ponitz ve Morrison, 2009; Wanless vd., 2011'a; Wanless vd., 2011c). Özgün ölçeğe ait veriler incelendiğinde, davranış düzenleme alt boyutundaki 10 madde için faktör analizi .60-.80 arasında, sosyal beceri alt boyutundaki 7 madde için faktör analizi .60-.80 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. 17 maddelik ölçek üzerinde yapılan iç tutarlık güvenilirliği analizinde cronbach alpha .89 ve .95 arasında değer aldığı görülmüştür. Değerlendirme aracının tekrar test güvenilirliği .67 olarak bulunmuştur (Ponitz vd., 2009; Von Suchodoletz ve diğerleri, 2013; Schmitt, Pratt, ve McClelland, 2014; Von Suchodoletz ve diğerleri, 2015; Ponitz ve diğerleri, 2009 Tindal vd., 2015).

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda her iki ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. ÇKMÖ toplam puanının Cronbach Alpha 0.874, sıcakkanlılık Cronbach Alpha 0.710, sebatkarlılık alt boyutunun Cronbach Alpha 0.724, ritmik alt boyutunun 0.314 ve tepkisellik alt boyutunun Cronbach Alpha 0.804 dır. ÇODDÖ'nün Cronbach Alpha 0.556, alt boyutlarından davranışsal öz-düzenlemenin Cronbach Alpha 0.429 ve sosyal becerinin Cronbach Alpha değeri 0.547 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler araştırmayı kabul eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilmiştir. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul'undan 05.06.2020 tarihinde 2020/7 no' lu kararla etik kurul izni alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Örneklemdaki çocukların demografik bilgileri, ÇKMÖ ve ÇODDÖ'nden elde edilen verileri SPSS (Statistical Paket of Social Science) 21.0 programına girilmiştir. Ölçümsel verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ve basıklık çarpıklık değerleri ile belirlenmiştir. ÇKMÖ ve alt boyutları ile ÇODDÖ ve alt boyutları ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi; yaş ile ÇKMÖ alt boyutları ile ÇODDÖ alt boyutlarına ilişkin puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için spearman korelasyon analizi, mizaç ölçeği alt boyutlarının sosyal beceri ve davranışsal öz-düzenleme becerilerini yordamadaki rolünün incelenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

ÇKMÖ ve ÇODDÖ'ne ilişkin istatistiksel analizleri yapmak için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadıkları Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık basıklık değerleri incelenerek belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Çocukların Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarına ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi Bulguları (n:169)

Değişken	Betimsel İstatistik				Normal Dağılım Analizi				
	Min	Max	\bar{x}	Ss	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri	Kolmogorov Smirnov	sd	p
Yaş	36	78	66,45	9,347	-1,800	2,881	,231	169	,000
ÇODDÖ	38	81	65,47	9,508	-,364	-,440	,059	169	,200*
Davranışsal öz-düzenleme	23	56	38,25	6,023	,166	,189	,070	169	,043
Sosyal Beceri	11	38	22,870	4,762	,297	-,035	,081	169	,009
ÇKMÖ	78	141	107,54	11,981	,198	,056	,065	169	,078*
Sıcakkanlılık	10	35	23,390	5,471	,176	-,590	,091	169	,002
Sebatkarlık	11	40	26,029	6,333	-,098	-,412	,084	169	,006
Tepkisellik	10	52	26,690	8,395	,468	-,070	,084	169	,006
Ritmiklik	17	39	27,72	4,570	,185	-,214	,108	169	,000

Tablo 1 de verilen Kolmogorov Testi sonuçlarına göre, p değerleri 0.05 den büyük olan ÇODDÖ ve ÇKMÖ toplam puanları normal dağılmıştır. Her iki ölçeğin alt boyutları ve yaş değişkeni ise normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Ancak sosyal bilimlerde ele alınan değişkenlerin doğa bilimlerindeki değişkenler gibi kesin bir normal dağılım göstermesi beklenemez. George ve Mallery'e göre (2010)

normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması yeterlidir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ölçeklerin toplam puanları ile alt boyutları olan davranışsal öz-düzenleme, sosyal beceri, sıcakkanlılık, sebatkârlık, tepkisellik ve ritmiklik puanlarının normal dağıldığı yaş değişkeninin ise normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmada yapılan analizler çarpıklık ve basıklık değerlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda seçilmiştir

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çalışma grubundaki okul öncesi eğitim gören çocukların cinsiyetlerine göre ÇODDÖ ve alt boyutlardan elde edilen puanlar ile ÇKMÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemede bağımsız t testi uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Çocukların cinsiyetlerine göre Çocuk Davranış Değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanları ile ÇKMÖ puanları ve alt boyut puanlarına ait bağımsız t testi Sonuçları (n:169)

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
ÇODDÖ	Kız	92	64,57	10,209	52	,809	,420
	Erkek	77	63,38	8,618			
Davranışsal Öz-düzenleme	Kız	92	38,28	6,106	52	,066	,947
	Erkek	77	38,22	5,962			
Sosyal Beceri	Kız	92	23,36	5,083	52	1,464	,145
	Erkek	77	22,29	4,307			
ÇKMÖ	Kız	92	108,86	12,576	52	1,566	,119
	Erkek	77	105,97	11,106			
Sıcakkanlılık	Kız	92	23,88	5,471	52	1,275	,204
	Erkek	77	22,81	5,448			
Sebatkârlık	Kız	92	26,49	6,210	52	1,031	,304
	Erkek	77	25,48	6,460			
Tepkisellik	Kız	92	27,61	8,840	52	1,568	,119
	Erkek	77	25,58	7,743			
Ritmiklik	Kız	92	27,97	4,635	52	,762	,447
	Erkek	77	27,43	4,503			

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların cinsiyeti ile ÇODDÖ toplam puan ($p=,420$; $p>0.05$), alt boyutları davranışsal öz-düzenleme ($p=,947$; $p> 0.05$), sosyal beceri ($p=0,145$; $p> 0.05$), ÇKMÖ toplam puan ($p=0,119$; $p> 0.05$), alt boyutları sıcakkanlılık ($p=0,204$; $p>0.05$), sebatkârlık ($p=0,304$; $p>0.05$), tepkisellik ($p=0,119$; $p>0.05$) ve ritmiklik ($p=0,447$; $p>0.05$) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki çocukların yaşları ile ÇODDÖ toplam puan ve alt boyutları olan sosyal beceri ve davranışsal öz-düzenleme, ÇKMÖ' nin alt puan boyutları sıcakkanlılık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların yaşı ile Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve alt boyut puanları, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği puanları ve alt boyut puanlarına arasındaki ilişkinin Spearman korelasyon analiz sonuçları (n:169)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Çocuk Yaş (1)	1								
p									
Öz- düzenleme									
ÇODDÖ toplam puan (2)	,166*								
p	,031	1							
Sosyal Beceri(3)	-,085	-,116							
p	,271	,132	1						
Davra. öz-düzenleme(4)	,164*	-,135	-,116						
p	,132	,080	,132	1					
Mizaç									
ÇKMÖ toplam puan (5)	-,047	,093	,606**	,456**					
p	,546	,229	,000	,000	1				
Sıcakkanlılık(6)	-,115	,170*	,380**	-,270**	,199**				
p	,135	,027	,000	,000	,009	1			
Sebatkârlık (7)	,093	,237**	,083	,572**	,372**	,064			
p	,229	,002	,282	,000	,000	,410	1		
Tepkisellik(8)	-,143	-,047	,582**	-,151**	-,573**	,000	-,104		
p	,063	,547	,000	,050	,000	,997	,179	1	
Ritmiklik(9)	-,104	-,100	-,228**	,344**	,039	,338**	,145	-,273*	
p	,179	,196	,003	,000	,613	,000	,060	,000	1

*p<0.05 **p<0.01; r korelasyon katsayısı mutlak değeri r<0.2 ise çok zayıf yada korelasyon yok, 0.2-0.4 arasında ise zayıf, 0.4-0.6 arasında ise orta, 0.6-0.8 arasında ise yüksek, 0.8> ise çok yüksek bir ilişki gösterir.

Tablo 3 de yapılan doğrusal korelasyon analizinde çocuk yaşı ile ÇODDÖ toplam puan ve alt boyutları ile ÇKMÖ toplam puan ve alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Ölçekler arası ilişki incelendiğinde, ÇKMÖ toplam puan ile sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ($r = 0,606$; $p = 0,000$), ÇKMÖ toplam puan ile davranışsal öz-düzenleme puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ($r = 0,456$; $p = 0,000$), davranışsal öz-düzenleme ile sebatkârlık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ($r = 0,572$; $p = 0,000$), sosyal beceri ile tepkisellik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ($r = 0,582$; $p = 0,000$) ve ÇKMÖ ile tepkisellik arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r = -0,573$; $p = 0,000$) ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, mizaç özellikleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sıcakkanlılık ile tepkisellik arasında ilişki olmadığı ($r = 0,000$; $p = 0,997$), sıcakkanlılık ile ritmiklik arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki ($r = 0,338$; $p = 0,000$), sebatkarlık ile tepkisellik arasında negatif yönde çok zayıf ($r = -0,104$; $p = 0,000$), sebatkarlık ile ritmiklik arasında pozitif yönde çok zayıf ($r = 0,145$; $p = 0,000$), tepkisellik ile ritmiklik arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ($r = -0,273$; $p = 0,000$) belirlenmiştir.

Tablo 4

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt boyutlarının Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Sosyal Beceri alt boyutunun yordayıcı rolüne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Beta	St. Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi r
1.Sabit	9,452	2,051	-	4,608	,000	-	
2. Sıcakkanlılık	,449	,045	,516	9,920	,000	,424	,612
3. Sebatkârlık	,129	,037	,171	3,485	,001	,084	,263
4. Ritmiklik	-,309	,056	-,296	-5,495	,000	,225	-,266
5.Tepkisellik	,304	,029	,537	10,608	,000	,589	,513

R = ,785; R² = ,616; F(4, 64) = 65,729; p = ,000

Tablo 4 de, ÇKMÖ'nin alt boyutlarının ÇODDÖ'nin alt boyutu olan sosyal beceriyi ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve yüksek düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (R = ,785; R² = ,616; p<0.05). ÇKMÖ'nin alt boyutları ile ÇODDÖ'nün alt boyutu olan sosyal beceri puanları toplam varyansın %61,6'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal beceri üzerindeki görece önem sırası, tepkisellik ($\beta=,537$), sıcakkanlılık ($\beta=,516$), ritmiklik ($\beta=-,296$) ve

sebatkârlık ($\beta=,171$) dır. Regresyon katsayılarının anlamlılığa ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sıcakkanlılık ($p=,000<.05$), sebatkârlık ($p=,001<.05$), ritmiklik ($p=,000<.05$) ve tepkisellik ($p=,000<.05$) değişkenlerinin sosyal beceri üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir.

Tablo 5

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt boyutlarının Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Davranışsal Öz-düzenleme alt boyutunun yordayıcı rolüne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Beta	St.Hata β	β	T	p	İkili R	Kısmi r
1.Sabit	20,137	2,779	-	7,247	,000	-	-
2. Sıcakkanlılık	,499	,061	-,453	-8,136	,000	-,269	-,422
3. Sebatkârlık	,504	,050	,530	10,052	,000	,558	,521
4. Ritmiklik	,573	,076	,076	7,531	,000	,339	,390
5.Tepkisellik	,029	,036	,029	,748	,456	-,146	,039

R = ,748; R² = ,559; F_(4,64) = 52,028; p = ,000

Tablo 5 de, ÇKMÖ alt boyutlarının ile ÇODDÖ alt boyutu olan davranışsal öz-düzenleme alt boyutunu yordayıp yordamadığını ortaya koymaya yönelik çoklu doğrusal regresyon yapılmıştır Bunun sonucunda aralarında yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (R = ,748; R² = ,559; p<0.05). ÇKMÖ alt boyutları ile ÇODDÖ alt boyutu olan davranışsal öz-düzenleme puanları toplam varyansın %55,9'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal beceri üzerindeki görece önem sırası, sebatkârlık ($\beta =,530$), sıcakkanlılık ($\beta =-,453$), ritmik ($\beta =,076$) ve tepkisellik ($\beta =,029$) olarak belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığa ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sıcakkanlılık ($p=,000<.05$), sebatkârlık ($p=,001<.05$), ritmiklik ($p=,000<.05$) alt boyutlarının davranışsal öz-düzenleme üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu fakat tepkisellik ($p=,456>.05$) boyutunun yordayıcı olmadığı görülmektedir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sahip olduğu sıcakkanlılık, sebatkârlık, ritmik ve tepkisellik mizaç özellikleriyle öz-düzenleme ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve öz-düzenleme puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada, mizaç özelliklerinin ÇODDÖ 'nin alt boyutu olan sosyal beceri ve öz-düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığını ortaya koyabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda davranışsal öz-düzenleme ile tepkisellik boyutu dışında diğer tüm boyutların yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Sosyal beceri ile mizaç ölçeği tüm alt boyutlarının yordadığı görülmüştür Bu bulguları elde edebilmek için araştırmada öncelikle normallik testi yapılmış ve normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak sosyal bilimlerdeki incelenen değişkenlerin doğa bilimlerindeki değişkenler gibi kesin bir normal dağılım göstermesinin beklenmemesi (George ve Mallery, 2010) nedeni ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve tüm ölçeklerin alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği, yaş değişkeninin ise normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmada, çocukların cinsiyeti ile ÇODDÖ toplam puan, davranışsal öz- düzenleme ve sosyal beceri alt boyutlarından elde edilen puanlar ve ÇKMÖ toplam puanı, sıcakkanlılık, sebatkârlık, tepkisellik ve ritmiklik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bununla beraber, tüm alt boyutlarda kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırma bulgularına paralel sonuçların olduğu görülmektedir. Aytar vd. (2014), çocukların cinsiyetleri ile mizaç ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını incelemiştir. Ancak araştırmada, kız ve erkek çocukların puan ortalamaları karşılaştırıldığında, tepkisellik boyutundan kız çocukların erkek çocuklardan düşük puan ortalamasına, diğer boyutlarda ise yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalar da, mizaç toplam puan, alt boyutları ve sosyal becerileri ile cinsiyet (Zembar vd., 2018), mizaç ve duygusal düzenleme ile cinsiyet (Acar, Torquati, Enginger ve Colgrare, 2016), öz-düzenleme ile cinsiyet (Tekin ve Koçyiğit, 2020; Ertürk, Kara ve Gönen, 2015; Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş ve Cengiz, 2019; Şepitci

Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019) arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Araştırmamızdan farklı çıkan sonuçlar ise; sebatkarlık alt boyutu ile 4-6 yaş arası çocukların öz-düzenleme becerileri alt boyutlarından dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol davranışları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunduğu, araştırmanın tüm değişkenlerinde kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Özdemir ve Budak, 2019). Bir diğer araştırmada ise, çocukların cinsiyetine göre, oyun davranışı, mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve sebatkarlık, oyun etkileşimi ve dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrolün kızların lehine anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bununla beraber öz-düzenleme alt boyutlarından dikkat/ dürtü kontrolünün kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu (Öztabak ve Özyürek, 2018), kız çocuklarının öz-düzenleme ortalamalarının yüksek (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017) olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarda alan çalışmalarında mevcuttur. Alan yazın değerlendirildiğinde; mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin tartışma konusu olduğu ve cinsiyetin mizaç ve öz-düzenlemeyi açıklamada yeterli olmadığı ve kültürel faktörler ve çocuğun çevre ile etkileşiminin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, 36-72 ay arası çocukların yaş değişkeni ile ÇODDÖ toplam puan, davranışsal öz- düzenleme ve sosyal beceri alt boyutlarından elde edilen puanlar ile ÇKMÖ toplam puanı, sıcakkanlılık, sebatkârlılık, tepkisellik ve ritmik alt boyutlarından elde edilen puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde farklı bulgular karşımıza çıkmaktadır. Zembat vd., (2019) yaş değişkeni ile sebatkarlık alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu ve bunun 6 yaş lehine olduğunu saptamışlardır. Mathieson ve Banerjee (2011) 2-5 yaş grubu ile yaptığı çalışmada, 4-5 yaş arası çocukların sebatkârlık özelliklerinin 2-3 yaş arası çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bir diğer çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, çocukların yaşları arttıkça öz-düzenleme puanlarının da yükseldiğini bulmuşlardır (Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş ve Cengiz, 2019).

ÇKMÖ toplam puanı ile sosyal beceri puanı arasında, sosyal beceri ile tepkisellik puanları ve sıcakkanlılık, sebatkarlık puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer boyut olan ritmiklik arasında ise negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocuğun tepkisel mizaç özelliği puanı arttıkça çocuğun sıcakkanlılık ve sebatkarlık puanı azalmaktadır. Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) yaptığı çalışmada da benzer sonuç karşımıza çıkmaktadır. Ek olarak yapılan regresyon sonucunda, sosyal beceriyi en önemli yordayıcılık katkısının mizaç alt boyutlarının tepkisellik ve sıcakkanlılık olduğu ve sırayla mizaç özelliklerinden ritmiklik ve sebatkârlık izlediği görülmektedir. Mizaç alt boyutları sosyal becerinin toplam varyansının %61,6'sını açıklamaktadır. Yapılan çalışmalar, tepkiselliğin olumlu sosyal davranışlarla ters yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Yağmurlu ve Sanson, 2009). Mizacın kısmen genetik ve çevre temelli olduğu düşünüldüğünde araştırmalar bireysel deneyim ve sosyal etkileşimler tarafından şekillendirilebileceğini göstermektedir (Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020). Çocuğun sosyal etkileşimde bulunduğu ortamlarda olumsuz tepkiler göstermesi sosyal beceri gelişimi için risk faktörü olarak ortaya çıkmaktadır (Sanson vd., 2004). Bu çalışmada ise sosyal beceri ile tepkisellik özelliğinin pozitif yönde bir ilişki olduğu, diğer bir değişle sosyal beceri puanı artarken tepkisellik puanının da arttığı bulunmuştur. Bu sonuç alan yazını ile çelişmektedir. Alan yazın ve araştırmalar incelendiğinde bu çalışmayı destekleyen sonuçlara ulaşamamıştır. Sosyal beceriler; çocuğun diğer bireylerle iletişim kurma, problem çözme, kendini yönetebilme, karar verme, yardımlaşma, müzakere yapabilme, çevresiyle olumlu sosyal etkileşimler kurma, olumlu davranışlar sergileme ve akranlarıyla oynayabilmelerini içermektedir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Lynch ve Simpson, 2010; Davies, 2011). Tepkisellik ise, bir çocuğun çevredeki uyaranlara tepkisinin yoğunluğu, süresi ile gösterilir ve geri çekilme (utangaçlık, korku), heyecan (yaklaşım, aktivite ve öfke) tepkileri gibi özellikleri içerir (Rothbart ve Bates, 2006). Tepkisellik boyutu düşük olan çocuklar daha az sınırlanan duyu ve davranışını daha iyi kontrol eden sosyal becerisi yüksek, tepkisel olan çocuklar ise kızgın, ağlayan, mızızızlanan çocuklardır (Sanson, Hemphill, Yağmurlu ve McClowry, 2011). Yapılan benzer araştırmalarda, sosyal becerilerden uyum ile sırasını beklememe, söz almadan konuşma, söz kesme gibi davranışları içeren mizacın dürtüsellik alt boyutu ile negatif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır (Kılıç ve Aytar, 2017). Pekdoğan ve Kanak (2016), çocukların sosyal yeterlilik ve tepkisellik puanları arasında anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgular araştırmamızla örtüşmemektedir. Elde edilen bilgiler kapsamında, tepkisellik mizaç özelliği arttıkça sosyal becerilerinin azalması beklenmektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde, sosyal beceri ile diğer mizaç alt boyutları arasında ise, sıcakkanlılığın pozitif yönde ilişkisi olduğu, sebatkarlık, ritmikliğin negatif yönde anlamlı ilişkisinin olmadığı ancak regresyon

analizi sonucunda her üç mizaç özelliğinin sosyal beceriyi yordadığı görülmektedir. Elde edilen bu araştırma sonuçlarını destekleyen ve farklı sonuçlar içeren araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde, sıcakkanlı çocuklar olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005), yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal beceriyi içeren davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bir diğer araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin alt boyutları arasında ilişki incelenmiş ve sosyal becerileri ile sebatkârlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sıcakkanlılık, ritmiklik, tepkisellik alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Zembat vd., 2019). Akbaş (2016) çalışmasında, çocukların sebatkârlık, sıcakkanlılık ve tepkisellik puanları ile sosyal beceri ölçeği alt boyutları arasında ilişkili olduğunu bulmuştur. Bir diğer çalışmada, Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2015), çocukların sebatkârlık alt boyutu ile olumlu sosyal davranışları arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır.

Bu çalışma kapsamında yapılan korelasyon analizinde, ÇODDÖ alt boyutlarından davranışsal öz-düzenleme ile sebatkarlık puanları ve davranışsal öz-düzenleme ile ritmiklik arasında pozitif yönde, tepkisellik ile davranışsal öz-düzenleme becerileri arasında negatif yönde zayıf ilişki olduğu görülmektedir. Sıcakkanlılık ve tepkisellik mizaç özellikleri ile davranışsal öz-düzenleme arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Mizaç alt boyutları ile davranışsal öz-düzenleme becerisini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde yüksek düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Mizaç alt boyutları ile davranışsal öz-düzenleme becerisinin toplam varyansın %55,9'sını açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sıcakkanlılık, sebatkârlık, ritmik alt boyutlarının davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu fakat tepkisellik boyutunun yordayıcı olmadığı görülmektedir. Tepkisellik boyutu ve davranışsal öz-düzenleme becerileri arasında negatif yönde ilişki olduğu çalışmamızda görülmektedir. Bir göreve odaklanmayı sürdürme, talimatları hatırlama, verilen görevi gerçekleştirmek için baskın bir tepkiyi engelleme, tepkiyi kontrol etme, sabırlı olma ve sırasını bekleme, davranışlarını planlama ve davranışlarını düzenleme gibi becerileri (Blair ve Razza, 2007; Smith-Donald vd., 2007; Rudasil ve Rimm Kaufman, 2009; McClelland ve Ponitz, 2012;) içeren davranışsal öz-düzenleme becerisi ile saldırganlık, dikkati yoğunlaştırmada güçlük, istediğini hemen elde etme isteği gibi özellikleri içeren tepkisel mizaç özelliği ile bu çalışmada negatif bir ilişki bulunması literatürle de benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, mizaç araştırmalarında, çocuğun uygunsuz tepkileri engelleme, uygun olanları hayata geçirme ve sınıf etkinliklerine katılma becerisi, engelleyici kontrol ve odaklanma ile mizaç açıklanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Bir diğer mizaç özelliği olan sebatkarlıkta ise görev üzerinde kalabilme, işi yarım bırakmama (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005) gibi becerileri içermektedir. Bu çalışmada davranışsal öz-düzenleme ile sebatkarlık puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunması alan literatürden elde edilen bilgileri desteklenmektedir.

Bu çalışmada mizaç özellikleri (sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik, tepkisellik) öz-düzenleme becerileri (sosyal beceri ve davranışsal öz-düzenleme) kapsamında ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, mizaç ve öz-düzenleme becerilerinin, çocukların mizacının toplum içine girebilme, kurallara uyma, davranışlarını düzenleyebilme, akademik başarı vb. özellikleri içeren öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu konu üzerinde çalışmalar yapılmasına rağmen yeterli düzeyde çalışmaların olmadığı düşünülmektedir. Araştırmada tepkisellik ve davranışsal öz-düzenleme becerisinin negatif yönde ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bununla beraber sosyal beceri ile tepkisellik arasında alan çalışmalarından farklı olarak pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öz-düzenleme ölçeğinin öğretmen görüşlerinden ve mizaç ölçeğinin anne görüşünden elde edilen verilerden toplanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bir diğer etken ise okul ortamının çocukların sahip oldukları mizaç özelliklerini çevrenin etkisi ile bastırmaları, okulda ve evde farklı tepkiler göstermeleri olduğu düşünülmektedir. Bu durum müdahale programlarının okuldaki etkisinin ortaya çıkmasının göstergesi olabilir. Bu bağlamda çocukların mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerini içeren müdahale programlarının ile hem evde hem de okulda uygulanması çocukların tüm gelişim alanlarında olumlu yönde etki oluşturulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların duygu ve davranışlarını düzenlemeleri, karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmeleri ve stresle başa çıkabilmelerinde etkili olan öz düzenleme becerisi, bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar aile ve çevrenin etkisiyle değişmesi (Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Schunk ve Zimmerman, 2001) nedeni ile yapılacak olan çalışmalarda çevresel ve kültürel faktörlerin çocukların mizaç ve öz-düzenleme ile ilişkisi üzerindeki etkileri incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar I. H, Torquati J. C, Encinger A. & Colgrove A. (2017).The role of child temperament on low - income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development*,27(1), 2045.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Arı, M. & Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2019). Children's behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 54-64.
- Aytar, A. G., Aksoy, A. B. & Kaytez N., (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (2014). *Temperament (emotion): early developing personality traits*. Newyork: Psychology Press.
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: The interplay between family risk, temperament and teacher-child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 341-360.
- Carrasco, M. A., Delgado, B., & Holgado-Tello, F. P. (2020). Children's Temperament: A Bridge between Mothers' Parenting and Aggression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 63-82.
- Chess, S., & Thomas, A. (1977). Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16(2), 218-226.
- 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.
- Culbertson, J. L., Newman, J. E., & Willis, D. J. (2003). Childhood and adolescent psychologic development. *Pediatric Clinics of North America*, 50(4), 741.
- Dağgül, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ), Kıbrıs.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Dohle, S., Diel, K. & Hofmann, W. (2018). Executive functions and the self-regulation of eating behavior: A review. *Appetite*, 124, 4-9.
- Duckworth, K. & Schoon, I. (2010). Progress and attainment during primary school: the roles of literacy, numeracy and self-regulation. *Longitudinal and Life Course Studies*, 1(3), 223-240.
- Ergül, N. (2019). *Psikiyatri kliniğine başvuran 8-13 yaş grubundaki çocuklarda mizaç özellikleri, duygu düzenleme ve annenin ebeveynlik stresi ile içe yönelim sorunları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Erol, A. & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Evans, G. W., Fuller-Rowell, T. E. & Doan, S. N. (2012). Childhood cumulative risk and obesity: The mediating role of self-regulatory ability. *Pediatrics*, 129(1), 68-73.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- George D & Mallery M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10th ed.). Boston: Pearson.
- İşıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S. & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239.
- Kahraman H. & Yılmaz İrmak T. (2019). Çocuğun mizacı ve problem davranışları: ebeveyn uygulamalarının aracı rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-29.
- Kapıkıran Acun, N., İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 20-28.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81-83.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3 (1), 44-46.
- Kılıç, K. M. & Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self - regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.

- Lefrancois, G. R. (2001). *Of children: An introduction to child and adolescent development* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689.
- Mathieson, K. & Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio - moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188-196.
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947.
- Mehmed, Ş. (2020). *Anne-babalık amaçları ile çocuğun mizacı, psikososyal davranışları, duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (p. 203–224). American Psychological Association.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Oakland, T. & Joyce, D. (2004). Temperament-based Learning Styles and School-based Applications. *Canadian Journal of School Psychology*, 19(1–2), 59–74.
- Önder, A., Dağal, A. B. & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 79-90.
- Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98.
- Öztabak, M. E., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.
- 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.
- Pekdoğan, S. & Kanak, M. (2016). A Qualitative Research on Active Learning Practices in Pre-School Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 21-39.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 99–166). John Wiley & Sons
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Yagmurlu, B. & McClowry, S. (2011). *Temperament and social development*. The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development.
- Saudino, K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 26(3), 214.
- Schmitz, S., Fulker, D. W., Emde, R. N., & Zahn-Waxler, C. (2001). Early predictors of problem behavior at age four. *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*, 329-351.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development*, 25(5), 641-660.
- Sektan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 702-718.

- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2019). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1100-1113.
- Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Song, J. H., Miller, A. L., Leung, C. Y., Lumeng, J. C., & Rosenblum, K. L. (2018). Positive parenting moderates the association between temperament and self-regulation in low-income Toddlers. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2354-2364.
- Tindal, G., Irvin, P. S., Nese, J. F., & Slater, S. (2015). Skills for children entering kindergarten. *Educational Assessment*, 20(4), 297-319.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin University Journal of The Faculty Of Education*, 13(3), 850-870.
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2018). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüş, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73.
- Von Suchodoletz, A., Uka, F., & Larsen, R. A. (2015). Self-regulation across different contexts: Findings in young Albanian children. *Early Education and Development*, 26(5-6), 829-846.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., ... & Sung, M. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment*, 23(2), 364.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramı belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yağmurlu, B. & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Yoleri, S. (2014). Yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(14), 20-38.
- Yoleri, S., Erdoğan, N. I. & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239.
- Uçar, E. (2017). *Okul öncesi dönem (48-72 ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R., Yılmaz, H., & Küsmüş, G. İ. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değişen Dün*, 43.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akın Yavuz, E. & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307.
- Zuckerman, B. & Frank, D. A. (1992). "Crack kids": Not broken. *Pediatrics*, 89(2), 337-339.