

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGU SOSYALLEŞTİRME
YAKLAŞIMLARININ DUYGUSAL YETERLİLİKLERİYLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Duygu Baysal

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Duygu

Soyadı: Baysal

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Sosyalleştirme Yaklaşımlarının Duygusal Yeterlilikleriyle İlişkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Research Of The Relationship Between Emotional Socialization Approaches Of Preschool Teachers And Their Emotional Competencies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Duygu BAYSAL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Duygu BAYSAL tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Sosyalleştirme Yaklaşımlarının Duygusal Yeterlilikleriyle İlişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ebru Ersay

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Neslihan Avcı

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Şenil Ünlü

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 05.05.2023

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öğretmenlerin çocukların bütün duygularını deneyimleyebilmelerine izin vermeleri ve onların duygularını önemsemeleri noktasının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ve büyük bir heyecanla başladığım bu çalışmada da, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını duygusal yeterlilikleri bağlamında incelemeyi amaçladım.

Araştırma boyunca motivasyonumun düştüğü çok zamanlar oldu. Uzaktan bu kadar çetrefilli görünmese de insan işin içine girince anlıyormuş zorluğunu. Bu zorlukları aşmamda, her düştüğümde mesleğine, bilgiye ve bilmeye olan tutkusuyla beni her zaman kaldıran, manevi olarak bana hem bir yaşam koçu olan, hem de araştırma sürecimde beni her daim destekleyen ve rehberlik eden; onu tanıdığım ilk günden beri idol olarak gördüğüm çok sayın danışman hocam Prof. Dr. Ebru ERSAY'a sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, geri dönütleriyle tezime sağladıkları değerli katkıları için Prof. Dr. Neslihan AVCI ve Dr. Öğrt. Üyesi Şenil ÜNLÜ hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Ayrıca, verdikleri maddi manevi her türlü desteğin yanında veri toplama sürecimde tek tek okulları beraber gezdiğimiz canım Babam'a ve bize yolluk hazırlayan canım Annem'e de sonsuz teşekkür ediyorum. Beni her daim dinleyen, motivasyon veren ve beni yaşantım boyunca en iyi anladığını düşündüğüm kişi olan canım Abim'e sonsuz teşekkürler ediyorum. Son olarak, beni memleketimden uzakta yalnız hissettirmeyen, masumluklarıyla beni hayata bağlayan, bana yaşam enerjisi veren Sinekli İlkokulu'ndaki sevgi dolu çocuklarıma ve sevgili kedim Minik'e de teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Duygu BAYSAL

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGU SOSYALLEŞTİRME YAKLAŞIMLARININ DUYGUSAL YETERLİLİKLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Duygu Baysal

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2023

ÖZ

Kişinin öğrendiği ve geliştirdiği duygularla ilgili yeterlilikleri, yaşamı boyunca ona yardımcı olan diğer becerileri de beraberinde getirir. Örneğin, stres ve zaman yönetimi; diğer insanlara karşı anlayışlı, paylaşımcı, yardımsever olma; sağlıklı ve huzurlu bir ruh sağlığı; iletişim becerileri gibi sıralanabilir. Kişinin duygusal yeterlilik becerileri ve dolayısıyla az önce örnek gösterilen diğer tüm olumlu becerileri, okul öncesi dönemde edinilmeye başlamaktadır. Bu anlamda bakıldığında, okul öncesi dönemde çocukların duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bu gelişmeye en büyük katkıları sağlayacakların başında da hiç şüphesiz ki okul öncesi öğretmenleri gelmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını bastırmadan yaşamalarına izin vermeleri, onlara duygularıyla baş etmeleri noktasında model olmaları ve çocukların yaşadıkları duygusal olaylarla ilgili duygu odaklı konuşmalar yapmaları, çocukların duygusal yeterliliklerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu önemli nokta dikkate alınarak, bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının kendi duygusal yeterlilikleriyle ilişkisi incelenmiştir. Karma yöntem kullanılan ve iki aşamadan oluşan bu araştırmanın çalışma grubunu, çalışmanın ilk

aşaması olan nicel çalışmada, Şanlıurfa’da çalışan 334 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel çalışma için veri toplama araçları olarak, ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Toronto Aleksitimi Ölçeği-20’ ve ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan bazıları dikkate alınarak, alınan puanlar en düşükten en yükseğe sıralanarak iki alt grup oluşturulmuştur: Duygusal yeterliliği düşük ve yüksek gruplar. Bu alt grupların oluşturulmasıyla nitel çalışmaya geçilmiştir. Nitel çalışmanın çalışma grubunu, katılmaya gönüllü olan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle bu öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları derinlemesine incelenmiştir. Görüşmeler, araştırmacıların hazırlamış oldukları ‘Görüşme Formu’ kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışma sonuçlarına göre, duygularını tanımada ve ifade etmede güçlük yaşayan yani duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin, duygularını bastırarak sağlıklı olmayan yollarla duygularını düzenledikleri görülmüştür. Ayrıca, duygusal farkındalığı düşük ve sağlıklı olmayan yollarla duygularını düzenleyen bu öğretmenlerin, çocukların duygularına daha çok olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını tercih ederek ‘ceza’, ‘ihmal’ ve ‘büyütme’ tepkilerini verdikleri; olumlu bir duygu sosyalleştirme davranışı olan ‘ödül’ tepkisini ise daha az vermeyi tercih ettikleri bulunmuştur. Araştırmanın nitel çalışmasında ise, nicel çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin bazı ölçeklerden aldıkları puanlar dikkate alınarak iki alt grup (duygusal yeterliliği düşük ve yüksek öğretmenler) oluşturulmuş ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre 4 ana tema elde edilmiştir: Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme, Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme, Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme, Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller. Bu temalar doğrultusunda her iki alt gruptan elde edilen frekans değerleri karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında ise, eğitim fakültelerindeki ders programlarına öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerini geliştirmelerine yönelik dersler eklenebileceği; okul öncesi öğretmenlerine çocukların duygularını nasıl sosyalleştirebilecekleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebileceği önerilmiştir. Bu hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin çocuklarda duygusal yönden neleri geliştirmeleri gerektiği noktasında farkındalık oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, duygu sosyalleştirme, duygusal yeterlilik, duygusal farkındalık, duygu düzenleme

Sayfa adedi: xv+105

Danışman: Prof. Dr. Ebru ERSAY

**RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL
SOCIALIZATION APPROACHES OF PRESCHOOL TEACHERS AND
THEIR EMOTIONAL COMPETENCIES**

(M.S. Thesis)

Duygu Baysal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2023

ABSTRACT

Competencies related to emotions that a person learns and develops bring along other skills that have helped him throughout his life. For example, stress and time management can be listed as being understanding, sharing, helpful towards other people, a healthy and peaceful mental health, and communication skills. The person begins to acquire emotional competence skills, and therefore all the other positive skills that have just been exemplified, at the preschool age. In this sense, it is considered important to develop children's emotional competencies in the preschool period. Undoubtedly, pre-school teachers come first among those who will make the greatest contribution to this development. For this reason, it is important for preschool teachers to allow children to experience their emotions without suppressing them, to be a model for them to cope with their emotions, and to make emotion-focused speeches about the emotional events that children experience, in order to develop children's emotional competence. Considering this important point, in this study, the relationship between preschool teachers' emotion socialization approaches and their own emotional competence was examined. The sample of this research, which uses mixed method and consists of two stages, consists of 334 preschool

teachers working in Şanlıurfa in the quantitative study, which is the first stage of the study. 'Personal Information Form', 'Toronto Alexithymia Scale-20' and 'Children's Reactions to Emotions Scale' were used as data collection tools for the quantitative study. Considering some of the results obtained in this study, the scores obtained were ordered from lowest to highest, and two subgroups were formed: groups with low emotional adequacy and groups with high emotional competence. With the creation of these subgroups, qualitative study was started. The sample of the qualitative study was selected from 18 preschool teachers who volunteered to participate in the study from these subgroups, and interviews were conducted with these teachers to examine their emotion socialization approaches in depth. Interviews were conducted using the 'Interview Form' prepared by the researchers. According to the results of the quantitative study, it was seen that teachers who have difficulties in recognizing and expressing their emotions, that is, with low emotional awareness, suppress their emotions and regulate their emotions in unhealthy ways. In addition, these teachers, who have low emotional awareness and regulate their emotions in unhealthy ways, prefer negative emotion socialization behaviors to children's emotions and give 'punishment', 'neglect' and 'aggrandizement' reactions; It was found that they preferred to give the 'reward' response, which is a positive emotion socialization behavior, less. In the qualitative study of the research, two subgroups (teachers with low emotional competence and teachers with high emotional competence) were formed by considering the scores of the teachers in the quantitative study group, and interviews were conducted with the teachers in this subgroup. According to content analysis 4 main themes were obtained: Emotion-Focused Positive Emotion Socialization, Non-Emotion-Focused Negative Emotion Socialization, Non-Emotion-Focused Positive Emotion Socialization, Barriers in Emotion Socialization. In line with these themes, the frequency values obtained from both subgroups were compared and the results obtained were discussed within the framework of the relevant literature. When the results obtained from these studies are taken into consideration, it is possible to add courses to the curriculum of education faculties for teachers to develop their own emotional competencies; It has been suggested that preschool teachers can be given in-service training on how to socialize children's emotions. It is thought that with these in-service trainings, awareness can be created about what teachers need to develop emotionally in children.

Keywords: Preschool teacher, emotion socialization, emotional competence, emotional awareness, emotion regulation

Page number: xv+105

Supervisor: Professor Doctor Ebru ERSAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Önemi	4
3. Araştırmanın Amacı.....	7
3.1. Alt Amaçlar	7
4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
5. Araştırmanın Varsayımları	8
BÖLÜM II.....	9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
1. ‘Duygu’ Tanımı ve Önemi.....	9
2. Duygusal Yeterlilik Becerileri	11
2.1. Duygusal Farkındalık	12
2.2. Duygu Düzenleme	15
3. Duygu Sosyalleşmesi.....	16
3.1. Duygu Konuşmaları ve Duygu Tartışmaları.....	18
3.2. Model Olma	20
3.3. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler	20
3.4. Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Çalışmaları.....	22
3.5. Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Çalışmaları	31
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
1. Araştırmanın Modeli.....	36
2. Evren ve Örneklem.....	36
1.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	38
3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)	40
3.3. Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Toronto Alexithymia Scale-20).....	40
3.4. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu (The Responses to Children’s Emotions Questionnaire).....	41
3.5. Görüşme Formu	41
4. Verilerin Toplanması.....	42
5. Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM IV	45

BULGULAR VE YORUM	45
1.Nicel Çalışmada Elde Edilen Bulgular	45
1.1.Toronto Aleksitimi Ölçeği – 20 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri.....	46
1.2.Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri	47
1.3.Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkilerle İlişkisinin İncelenmesi	48
1.4.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Yeterlilikleri ile Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .	50
1.5.Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	53
2.Nitel Çalışmada Elde Edilen Bulgular	58
2.1. 1. Tema: Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme	62
2.2. 2. Tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme	64
2.3. 3. Tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme	67
2.4. 4. Tema: Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller	69
BÖLÜM V	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1.Sonuç.....	70
5.2.Tartışma.....	73
5.3.Öneriler.....	79
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	79
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	80
KAYNAKÇA	81
EKLER	97
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	98
EK 2. Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Örnek Maddeler)	100

EK 3. Duygu Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler)	101
EK 4. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Örnek Maddeler)	102
EK 5. Görüşme Formu (Örnek Sorular)	103



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerden Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	38
Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süreleri ve Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayılarının Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	39
Tablo 3. Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 ve Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	46
Tablo 4. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri.....	47
Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süresi ve Sınıfındaki Çocuk Sayısı ile Çocukların Duygularına Verdikleri Tepkiler Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları	48
Tablo 6. Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Bulunma Durumuna Göre T Testi Sonuçları	49
Tablo 7. Toronto Aleksitimi Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları	50
Tablo 8. Toronto Aleksitimi Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları	52
Tablo 9. Ödül Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları.....	53
Tablo 10. Ceza Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları.....	54
Tablo 11. Büyütme Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları.....	55
Tablo 12. İhmal Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları	56
Tablo 13. Avutma Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları	57
Tablo 14. Nitel Verilerden Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar	61
Tablo 15. 'Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme' Temasının Alt Temalarına Karşılık Gelen Kodlar	62

Tablo 16. ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme’ Temasının Alt Temalarına Karşılık Gelen Kodlar	65
Tablo 17. ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ Temasının Alt Temalarına Karşılık Gelen Kodlar	68
Tablo 18. ‘Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller’ Temasının Alt Temasına Karşılık Gelen Kod	69



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Verilerin toplanma sürecinin aşamaları.....	43
--	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, sınırlılıkları ve varsayımları açıklanmıştır.

1. Problem Durumu

İnsan doğasını anlamak için yapılmış olan çalışmalar uzun yıllar boyunca hep insanın düşünme yeteneğine odaklanmış ve duygular göz ardı edilmiştir. İnsan türüne, *Homo Sapiens* yani ‘Düşünen Tür’ denmesi bile aslında insanı tanımlarken kullanmak için yanıltıcı bir ifadedir (Goleman, 1995). Ancak, günümüzde insanın karar mekanizmasında kişinin duygularıyla düşüncelerinin birbirini tamamlayan süreçler olduğu (Çeçen, 2002) ve duyguları olmadan kişinin ileri düzey bilişsel ihtiyaçlarını (karar verme, yargılama, yordama gibi) karşılayamayacağı (Vatan, 2014) bilinmektedir.

Duygular, insanın doğaya ve topluma uyum sağlama sürecinde de önemlidir. Çevreye uyum sağlamak, hayatta kalma ihtimalimizi artırmaktadır. Örneğin, tehlike anında korkup kaçmak kişinin tehlikeden uzaklaşmasını sağlar ve hayatta kalma ihtimalini artırır (Dökmen, 2000). Kişinin sosyal yaşamını da etkileyen duygular, davranışlara da yön verir ve insanların birbiriyle olan ilişkilerini de olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bayhan & Artan, 2011). Duygular, kişinin çevresiyle kurduğu ilişkilerin başlamasında, devam etmesinde veya bu ilişkileri değiştirmek için alınan kararlarda etkilidir (Campos, Frankel & Camras, 2004).

Duygular, evrim boyunca varlığını sürdürmüş ve tesadüfen ortaya çıkmamıştır (Dökmen, 2000). Kendine özgü biyolojik boyutundan da görüldüğü üzere, her bir duygunun özgün işlevleri vardır (Goleman, 1995). Olumlu duygular, kişiyi olduğundan daha iyi bir duruma gelmesi için güdüleyerek çevresindeki fırsatlardan yararlanması için teşvik eder. Olumsuz

duygular ise, kaçmak, zarar vermek gibi eylemleri harekete geçirerek kişinin kendisini koruması için güdüleyici özelliktedir. Korktuğumuzda tehlikeden kaçma eğilime gireriz; mutluyken de bu durumun devam etmesi için çaba gösteririz. Ancak, içinde bulunulan durumlar değiştikçe duygular da kendilerini yeni duruma göre uyarlayarak işlevlerini değiştirebilmektedir (Nesse & Ellsworth, 2009).

Bireyin günlük yaşantısının merkezinde olan duygular, kişinin kendisini ve dünyayı algılayış şeklini de etkilemektedir. Bebeklikten yetişkinliğe kadar sosyal çevrenin beklentileri doğrultusunda da gittikçe karmaşık hale gelir. Bundan dolayı kişinin duyguları anlaması, duygularla ilgili yeterlilikler kazanması önemlidir (Denham, 1998). Özellikle okul öncesi dönem, duygularla ilgili becerileri kazanmak için kritik bir dönemdir ve bu dönemde duygusal yeterliliğin gelişiminde çocuklar, büyük atılımlar gösterirler (Denham vd., 2003; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Okul öncesi dönemde gelişen öz farkındalıkları, çocukların kendilerini ve başkalarını anlama düzeylerini de artırmaktadır. Kendi duygularına ve duygularının sebep olduğu olaylara karşı daha meraklı olmaktadır. Aynı zamanda, başkalarının olumlu ya da olumsuz duygularını, yüz ifadesi veya ses tonu gibi sözsüz mesajları değerlendirerek anlayabilirler. Kendi duygularını daha etkili şekillerde düzenlemeye başlarlar ve yine bu dönemde, çocukların empati becerileri de gelişme göstermektedir. Çocuğun edindiği bu beceriler çocuğun duygusal gelişimi için temel oluşturmaktadır (McCabe & Altamura, 2011).

Literatür geliştikçe, okul öncesi çocuklarının edindikleri bu duygusal yeterlilik becerilerinin (duygu düzenleme, duyguları anlama ve ifade etme, empati) eş zamanlı olarak sosyal yeterliliğine (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Denham vd., 2003; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997; Eiden, Colder, Edwards & Leonard, 2009; Webster-Stratton & Reid, 2004) ve akademik başarısına (Denham vd., 2012; Garner, 2010; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Webster-Stratton & Reid, 2004) etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuğun bu dönemde edindiği duygusal yeterlilik becerilerinin daha sonraki sosyal (Denham vd, 2003) ve akademik yeterliliklerini (Trentacosta & Izard, 2007) de yordadığı bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde çocuklar, duyguları tanımaya ve öğrenmeye başladıkça duygularını sosyal ortamlarda kullanmaya ve bu sayede de duygularını deneyimlemeye başlarlar (Berk, 2012; Denham, 1998). Çocuğun bu duygusal deneyim anlarında çevresindeki kişilerin gösterdikleri tepkiler duygu sosyalleştirme tepkileridir. Duygu sosyalleştirmenin 3 temel

boyutu bulunmaktadır. Sosyalleştiren kişinin; duygularla ilgili yaptığı konuşmalar, kendi duygu düzenlemesiyle çocuğa model olması ve çocuğun duygularına yönelik verdiği tepkiler, ‘duygu sosyalleştirme’ kavramını tanımlamaktadır. Çocuğun sosyal ortamları düşünüldüğünde, ebeveynleri, öğretmenleri ve akranları, çocuğa duygularla ilgili bilgiler (hissedilen duygunun nedenleri ve sonuçları, ifade edilmesi ve düzenlenmesi) hakkında etkili bilgi kaynakları olarak görülmektedir ve bu kişiler çocuğun hayatında yer alan önemli duygu sosyalleştiricileridir (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

Duyguların sosyalleşme süreci, çocuğun günlük yaşantısının her anında mevcuttur. Çocuk, çevresinde bulunan duygu sosyalleştiricilerin duygularını ifade etme davranışlarını gözlemleyerek duygularını sosyalleştirmektedir. Yetişkinlerin, duygularını (mutluluk, üzüntü, öfke, korku gibi) hangi durumlarda ve nasıl ifade edebilecekleri konusunda çocuklara model oldukları bilinmektedir (Denham, Bassett & Wyatt, 2007). Model olmanın yanı sıra duygu dili de kullanan ebeveynler, çocuklara duygularla ilgili becerileri edinmelerinde önemli bilgiler sunmaktadırlar. Çocuklarıyla duygular hakkında daha fazla konuşan (yaşanan olumsuz duyguların nedenlerini açıklamak gibi) annelerin çocuklarının, kendi duyguları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür (Denham, Cook & Zoller, 1992). Öte yandan ise, duygular hakkında yeterince konuşma yapmayan ebeveynlerin çocukları, duyguları tanımakta ve duygularını düzenlemekte güçlük yaşamışlar ve özellikle olumsuz duygularını ifade etmemelerinin doğru olduğuna dair inançlar oluşturmuşlardır (Eisenberg vd., 1998).

Ebeveynlerin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin de çocukların duygularına verdikleri olumlu ya da olumsuz tepkiler dolayısıyla duyguların sosyalleştirilmesinde etkili oldukları düşünülmektedir (Ahn, 2005; Denham vd., 2012; Morris, Denham, Bassett & Curby, 2013). Çocuklarla çok fazla vakit geçirmeleri ve çocuklar için öğretici rollerinin bulunması sebebiyle öğretmenler, çocuklar için önemli duygu sosyalleştiricileridir. Öğretmenler, çocukların duygularını ifade etme yollarını ve düzenleme stratejilerini öğretmek çocukların duygusal olarak kendilerini daha iyi hissetmelerini ve bu iyi hissetme haline gelebilme yollarını edinmelerine rehberlik edebilmektedirler. Duygularla ilgili becerilerin öğretiminde istekli ve bu konuda kendisini geliştirmiş olan öğretmenler, aynı zamanda, çocukların sosyal yönden de gelişimini desteklemektedir (Denham vd., 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını ifade etmeleri konusunda destekleyici olmaları ve çocuklarla duygular hakkında konuşmaları, çocukların, duygularla ilgili bilgi sahibi olmalarını (duyguları tanıma; olumlu ya da olumsuz duyguların nedenlerini ve sonuçlarını

anlama) sağlamakta ve bu da beraberinde çocukların duygu düzenleme becerileri edinmelerine yardımcı olmaktadır (Ahn, 2005). Öğretmenler, çocuklara kendi duygusal yeterlilikleriyle model olarak ve çocukların duygusal ifadelerine olumlu ya da olumsuz tepkiler vererek de çocukların duygusal becerilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedirler (Morris vd., 2013).

Çocukların duygu sosyalleştirme sürecinde ebeveynler kadar etkin rolü olan ve çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde bu denli önemli bilgi kaynakları olan öğretmenlerin (Denham vd., 2012) duygu sosyalleştirmeleri ile ilgili yapılan çalışmaların, ebeveynlerin duygu sosyalleştirmeleri üzerine yapılmış çalışmalara kıyasla çok daha az olduğu ve yeterli olmadığı düşünülmektedir (Kitzmann & Howard, 2011; Sato, 2022).

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının (çocukların duygularına verdikleri tepkiler, duygularla ilgili öğrettikleri) kendi duygusal yeterlilik becerileriyle yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ersay, 2007; Morris vd., 2013) ise, öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerinin duyguları nasıl sosyalleştirdikleri bağlamında incelenmesinin gerekli olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın Önemi

Duygular, kişinin deneyimleri esnasında deneyime anlam katan ve bu anlamı taşıyan bir tür radar ve hızlı takip sistemidir. Duygular, kişinin harekete geçmesini sağlar ve yaşadığı deneyimleri değerlendirerek durumlara uygun tepkiler gösterebilmesine yardımcı olur (Cole, Martin & Dennis, 2004). Duygular, çeşitli durum ve olaylara karşı tepki olarak ortaya çıkar ve kişinin hayata uyum sağlamasını kolaylaştırır (Bayhan & Artan, 2011). Örneğin, kişi, tehlike anında korku hisseder ve tehlikeden kaçma eğiliminde olur. Kişi çok sevdiği birisini kaybederse üzüntü hisseder. Öfke duygusu hissetmek kişiye, bir engellenmeye maruz kaldığının bilgisini verebilir (Greenberg, 2011).

Kişinin, çevresiyle kurduğu ilişkilerde duyguların etkin bir rolü vardır. Kişi, diğerleriyle ilişkilerini başlatırken, devam ettirirken veya bu ilişkileri değiştirmeye yönelik girişimlerde bulunurken duygularını kullanmaktadır (Campos vd., 2004). Duyguların hayatın bu kadar içinde olmasından dolayı, kişinin, duygularla ilgili becerilerde kendisini geliştirmesi önemli görülmektedir.

Duygularla ilgili tüm süreçlerde edinilen becerilere duygusal yeterlilik becerileri denilmektedir. Bu beceriler geliştirilebilir (Saarni, 2000) ve kişinin diğer becerilerinin gelişmesine de temel sağlar (Goleman, 1995). Duygusal yeterlilik becerileri, kişinin, duygularla ilgili edindiği bilgileri (kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebilmesi, bulunduğu kültüre uygun duygu ifade dilini bilmesi ve kullanması, aynı anda birçok duygunun hissedilebileceğini anlayabilmesi, dışarıdan gösterilen duygunun içeride hissedilen duyguyla aynı olamayabileceğini anlaması); kendi duygularını düzenleyebilme becerilerini (olumsuz duygularla sağlıklı yollarla baş edebilme becerisi, duygunun yoğunluğunu ve süresini düzenleyebilmesi); duyguların gösterimini (duyguyu, bulunulan sosyal bağlama uygun olacak bir şekilde gösterebilmesi) ve empati becerisini (başkalarının duygularına empatik katılım gösterebilmesi, kişisel sıkıntıyı kontrol ederek sempati gösterebilmesi) içermektedir (Denham, 2001; Denham vd., 2012; Eisenberg vd., 1998; Hyson, 2002; Saarni, 2000).

Duygusal açıdan yetkin olan biri (kendi duygularını tanıyan ve etkili bir şekilde düzenleyebilen; başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlayabilen), hayatın birçok önemli alanında da avantaj sahibidir. Bu kişilerin yaşam doyumu yüksektir ve kendi verimliliklerini geliştirebilecek zihinsel alışkanlıkları (işe odaklanma, stresle baş edebilme) daha kolay edinebilirler (Goleman, 1995). Duygusal yeterlilik, kişinin, farklı durumlar karşısında, o duruma daha kolay uyum sağlayabilmesini ve dolayısıyla da uyum içinde kalabilmesine yardımcı olur (Southam-Gerow, 2014).

Kişinin yaşamsal faaliyetlerinde etkin rol oynayan duygusal yeterlilik becerileri 2-6 yaş arasında büyük bir atılım gösterir ve hızlı bir şekilde gelişir. Bu yaş aralığı, okul öncesi döneme karşılık gelir. Okul öncesi dönemde çocuklar, ilk olarak duyguları anlama becerilerinde gelişme gösterirler. Konuşma becerilerinin de gelişmesinin etkisiyle duygular hakkında konuşmada ve başkalarının duygusal mesajlarını anlayıp karşılık vermede yeterli hale gelmektedirler. İkinci olarak, kendi duygularını düzenlemeleri (öz duygusal düzenlemeleri) gelişir ve özellikle yoğun olumsuz duygularıyla baş etme stratejileri geliştirmede daha yeterli hale gelirler. Son olarak ise, başkalarının duygularına daha çok empatik katılım göstermeye başlarlar (Berk, 2012).

Okul öncesi dönemde çocuğun duygusal yeterliliklerinin gelişebilmesi için ise, duygularını sağlıklı bir şekilde sosyalleştirmesi gerekmektedir (Zinsser, Shewark, Denham & Curby, 2014). Çocuğun sosyal ortamlarında çocukla etkileşim içinde olduğu kişilerin, çocukla duygular hakkında yaptıkları konuşmalar; kendi duygu düzenlemeleriyle çocuğa model olmaları ve çocuğun duygularına verdikleri tepkiler, duygu sosyalleştirme davranışlarını oluşturmaktadır

(Eisenberg vd., 1998). Duyguların sosyalleşmesinde, çocuğun yakın sosyal çevresi düşünüldüğünde, ebeveynleri ve öğretmenleri etkin rol almaktadır (Denham vd., 2012; Humphries, Strickland & Keenan, 2014).

Duygu sosyalleştirmesi ile ilgili son zamanlarda yapılmış olan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları üzerine çalışmalar (Ahmetoğlu, İlhan Ildız, Acar & Encinger, 2018; Altıntop, 2019; Arslan, 2021; Bardack & Obradovic, 2017; Büyükbıçer, 2019; Chan, 2012; Cho vd., 2022; Çelik, 2022; Çetiner, 2020; Çorapçı, Aksan & Yağmurlu, 2012; Derdiyok, 2022; Emir, 2022; Ersay, 2014; Garner, Dunsmore & Southam-Gerrow, 2008; Gürses, 2022; Humphries vd., 2014; İlhan İyi & Çoban, 2019; İnce, 2020; Karabulut, 2016; Kishalı, 2022; Köse, 2019; Kuzu, 2019; Manczak vd., 2016; Martin, 2019; McElwain, Halberstadt & Volling, 2007; Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston & Robison, 2009; Morris vd., 2011; Mutlu, 2020; Mutlu, 2022; Newland & Crnic, 2011; Pala, 2020; Parker vd., 2012; Seçer, 2017; Sille, 2016; Tekin, 2016; Ülker Erdem, 2019; Ünlü, 2022; Uzbilir Has, 2016; Warren & Stifter, 2008; Yağmurlu & Altan, 2010; Yaslı, 2022) yapıldığı görülmektedir.

Öte yandan, son yıllarda, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının araştırıldığı çalışmalara (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006; Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ciucci, Baroncelli & Toselli, 2015; Denham & Bassett, 2019; Denham, Ferrier & Bassett, 2020; Denham vd., 2012; Denham, Bassett & Miller, 2017; Denham, Mortari & Silva, 2022; Ersay, 2007; Ersay, 2015; Garner, Bolt & Roth, 2019; Humphries vd., 2014; Kılıç, 2015; Mutlu, 2022; İnce, 2020; Morris vd., 2013; Ornaghi, Agliati, Pepe & Gabola, 2020; Poulou & Denham, 2023; Üzüm, 2022; Yelinek & Stolfus Grady, 2019) bakıldığında ise, ebeveynlerin duygu sosyalleştirmelerine ilişkin yapılmış olan çalışmalara kıyasla daha az sayıda olduğu fark edilmektedir.

Öğretmenlerin de çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını (çocukların duygularını göstermelerinde, ifade etmelerinde ve kontrol etmelerinde nasıl desteklediklerini) anlamının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile çocukların duygusal yeterlilikleri (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006; Ceylan, 2022; Denham & Bassett, 2019; Denham vd., 2020; Denham vd., 2017; Denham vd., 2022; Humphries vd., 2014; İnce, 2020; Morris vd., 2013; Poulou & Denham, 2023) ve sosyal yeterlilikleri (Denham vd., 2022; Humphries vd., 2014; Poulou & Denham, 2023) arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Ancak, çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik düzeylerine

önemli katkıları olan duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını etkileyen faktörlere odaklanan çalışmaların az sayıda olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları, kendi duygu düzenlemeleriyle (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ciucci vd., 2015; Üzüm, 2022), duygusal farkındalıklarıyla (Ceylan, 2022; Ciucci vd., 2015; Ersay, 2015), duygularla ilgili inançlarıyla (Ornaghi vd., 2020) ve iş stresleriyle (Denham vd., 2017) ilişkili bulunmuştur.

Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını etkileyen ve literatürde yeterli sayıda araştırılmamış olan, kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemelerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımları bağlamında incelenmesinin alanyazın için önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilik becerileri ile duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

3.1. Alt Amaçlar

3.1.1. Nicel Çalışmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenlemeleri ile duygusal farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler,
 - a. yaşları ile ilişkili midir?
 - b. çalışma süreleri ile ilişkili midir?
 - c. sınıflarındaki çocuk sayısı ile ilişkili midir?
 - d. sınıflarında yardımcı bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme düzeyleri öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri ne kadar açıklayabilmektedir?

3.1.2. Nitel Çalışmanın Alt Amaçları

1. Duygusal yeterliliği düşük ve duygusal yeterliliği yüksek olan okul öncesi öğretmenleri,
 - a. çocukların duygularını nasıl tanımlamaktadır?
 - b. sınıfta yoğun bir duygu hissettiklerinde bu duygularını nasıl düzenlemektedir?
 - c. çocukların sınıfta duygularıyla ilgili yaşadıkları deneyimlerini nasıl desteklemektedir?
 - d. sınıftaki eğitsel hedeflerinde, çocukların duygusal gelişimlerini desteklemeye odaklanmakta mıdır?

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Toronto Aleksitimi Ölçeği-20” ve “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu” ile sınırlıdır.
2. Araştırma Şanlıurfa ilinin Eyyübiye, Karaköprü, Haliliye, Bozova, Halfeti ve Suruç ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Seçilmiş olan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Kullanılan ölçeklerin araştırma için uygun olduğu varsayılmaktadır.
3. Katılımcıların verdikleri cevaplarda samimi ve dürüst oldukları varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. ‘Duygu’ Tanımı ve Önemi

Duygular, duygusal deneyimlerin akışı boyunca yaşanan deneyimi anlamlandıran ve anlamı taşıyan bir tür radar ve hızlı tepki sistemidir (Cole, Martin & Dennis, 2004). Aynı şekilde, duygular, hissedilene özgü düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi harekete geçme eğilimidir (Dolan, 2002; Goleman, 1995). Kişiyi deneyimlerini değerlendirerek durumlara göre harekete geçmeye hazırlar ve böylece kişinin doğaya ve hayata uyum sağlayarak hayatta kalmasına yardımcı olur (Bayhan & Artan, 2011; Cole vd., 2004; Dökmen, 2000). Örneğin, tehlike anında korkarız ve kaçırız; bu şekilde hayatta kalma ihtimalimiz de artmış olur (Dökmen, 2000).

Kişinin davranışlarına rehberlik eden, hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan ve bilgi görevi gören yanıtlar (Brenner & Salovey, 1997) yani duygular, vücudun tüm sistemlerinin dahil olduğu ve birbiriyle ilişki içerisinde olan üç süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler:

1. *Nörofizyolojik-biyokimyasal süreç*, fiziksel durumları içerir. Beyin aktivitesi, kalp hızı, cilt tepkisi ve hormon seviyeleri gibi değişimler bu sürecin içerisinde yer alır.
2. *Davranışsal ifade edici süreç*, konuşma, vücut hareketleri, yüz ifadesi, duruş ve jest (yani, duyguların görünür işaretleri) gibi dışarıdan görünen süreçleri içerir.
3. *Bilişsel-deneyimsel süreç*, duygu durumlarının farkındalığını içeren zihinsel süreçlerdir. (Brenner & Salovey, 1997; LeDoux, 2006; Salovey & Sluyter, 1997).

Duyguları sinir sisteminin biyolojik işlevleri olarak gören LeDoux’a göre duygular beyin mekanizmasının ürünleridir (LeDoux, 1996). LeDoux (1996) yaptığı çalışmalarda, kişinin tehlike esnasında tehlikeyi henüz fark etmeden yani anlamlandırmadan önce korkuyu hissettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, kişiyi harekete geçiren tepkilerin yani duyguların,

düşüncelerden daha önce oluştuğunu ve kişiyi harekete geçirmeye daha önce hazırladığını ortaya koymaktadır. Davranışlarımızı hızlı bir şekilde oluşturan bu duygusal süreçler düşüncelerle bağlantılı bir şekilde oluşur ve birbirlerini tamamlayıcı işlevleri vardır. Karar verme sürecinde mantığımızın yanında duygularımızı da göz önünde bulundurarak daha etkili kararlar alabiliriz (Çeçen, 2002).

Kişinin karar mekanizmasında etkin rol oynayan duygular, hiç şüphesiz ki kişinin sosyal ve içsel ilişkilerinde de kararlarını etkiler. Kişi, çevresindekilerle ilişkisini başlatırken, sürdürürken veya değiştirmeye yönelik girişimlerinde duygularını kullanmaktadır (Campos vd., 2004). Aynı zamanda, duygular, kişinin kendisini ve dünyayı nasıl algıladığını da etkiler ve kişinin kendisiyle olan iletişimde de aktif rol oynar (Denham, 1998).

İç yaşantılarımızı, içimizdeki olan biten durumları, çevremizdeki diğer insanlara iletmemizde duyguların iletişimsel bir işlevi bulunmaktadır. Bu iletişimsel işlev doğduğumuzdan itibaren bize kolaylık sağlar (Cole & Cole, 2001). Çocukların gülümseme, ağlama ya da ilgi çekme gibi duygusal tepkileri çevresindekilerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Aynı şekilde, çevredeki kişilerin duygusal tepkileri de çocukların sosyal davranışlarını değiştirmektedir (Berk, 2012).

Duyguların iletişimsel tarzı genelde sözsüzdür. Bir kişinin ses tonu, el kol hareketleri, jest ve mimikleri veya diğer sözsüz araçlarıyla ifade ettikleri duygusal mesajlarını belirler. Duygusal mesajların yüzde doksanı veya daha fazlası bu sözsüz mesajlarla çevreye aktarılmaktadır. Eğer kişinin söyledikleri, bu sözsüz duygusal mesajlarıyla çelişiyorsa, gerçekler, aslında kişinin ne söylediğinde değil nasıl söylediğinde saklıdır (Goleman, 1995).

Günlük yaşantımızın merkezinde olan duygular (Denham, 1998), temel duygular ve ikincil duygular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Temel duygular, doğuştan getirdiğimiz duygularımızdır ve mutluluk, üzüntü, öfke, şaşırma, korku ve tiksime duyguları temel duygularımızdır. İkincil duygular ise, bebeklerin diğerleriyle ilişkisinde kendilerini fark etmeleri ve kendilerine yönelik konuşup düşünmeye başladıkları 18-24 aylıkken ortaya çıkmaya başlar. Utanma, gurur, suçluluk ve kıskanma gibi duygular çevreyle deneyimlerimiz sonucu ortaya çıkar (Ersay, 2019). Başkalarının beklentilerine göre çocuğun davranışlarını şekillendiren bu duygular öz-bilinç duygular olarak da isimlendirilmektedir (Cole & Cole, 2001).

Temel duyguların ilk yıllardaki gösterimi, gelişimi ve önemi ile ilgili her bir duygu için şunlar söylenebilir (Berk, 2012):

Mutluluk: Bebekliğin ilk zamanlarındaki keyifli gülümsemeler zamanla coşkulu kahkahalara dönüşür ve gelişimin pek çok yönüne katkı sağlar. Yeni beceriler edinilmeye başlandıkça bu yeterliliklerden haz duyan bebek gülümser; bu gülümseme ebeveynleri daha şefkatli bir bakım verme konusunda teşvik eder. Gülümseme, ebeveynlerle iletişim kurmak ve iletişimi başlatmak için en etkin yoldur

Üzüntü: Tanıdığı ve sevdiği ona bakan kişilerden ayrı kaldığında ve ebeveyniyle etkileşimi ciddi bir şekilde sekteye uğradığında bebekler derin üzüntü yaşarlar. Ebeveynin üzgün ve donuk yüz ifadesi de üzüntünün sebeplerinden olabilir. Ebeveynin donuk yüz ifadesi çocukta üzüntü yarattığından bu durum devam ederse çocuğun gelişimi sekteye uğrayabilir.

Öfke: Çocuklar; oyuncasının elinden alınması, bekledikleri bir olayın gerçekleşmemesi, kollarının bağlanması ya da bakıcılarıyla kısa süreliğine ayrı kalmaları gibi durumlarda yani bir engellenme yaşadıklarında öfke tepkileri verirler.

Şaşırma: Kısa süren ve beklenmedik olaylarla karşılaşıldığında meydana gelen bir duygudur.

Korku: Yaşamın ilk yıllarında en çok görülen korku tepkisi yabancı kaygısıdır; yani, çocuğun tanımadığı kişilere karşı gösterdikleri tepkilerdir. Pek çok bebek ve yürüme çağındaki çocuk yabancılardan sakınır ve korkar.

Tiksinme: Çocuklar çevrelerindeki herhangi bir kokuya, tada, dokuya, sese ya da görüntüye karşı tiksinme içinde olabilirler.

Sonuç olarak; duyguların birincil işlevi, kişinin sosyal ilişkilerini düzenleyip geliştirmesidir. Ortaya çıkan duygusal tepkiler (duyguların ifade ediliş tarzı ve beraberindeki tepkiler) kişide kişilerarası çatışmayı çözmesi için potansiyel oluşturmaktadır (Ekman, 1992).

2. Duygusal Yeterlilik Becerileri

Duygularla ilgili yeterlilikleri ifade eden ve ömür boyu gelişim gösteren duygusal yeterlilik becerileri literatür çerçevesinde incelendiğinde 4 ana beceriyi ve onların alt becerilerini içermektedir (Denham, 2001; Denham vd., 2012; Eisenberg vd., 1998; Hyson, 2002; Saarni, 2000):

1. *Duygu Bilgisi / Duygusal Farkındalık*; kişinin kendi duygusal tepkilerini tanıma, başkalarının duygularını yüz ve vücut ifadelerinden ve durumun bağlamından yola çıkarak anlama, dışarıdan gösterilen duygu ile iç dünyada yaşanan duygunun farklı olabileceğini anlama, aynı anda birçok duygunun beraber hissedilebileceğini anlama ve kültürüne uygun duygu dilini bilme, bunu etkin bir şekilde kullanabilme becerilerini kapsamaktadır.
2. *Duygu Gösterimi*; duygularını içinde bulunduğu sosyal bağlama uygun bir şekilde gösterme becerisidir.
3. *Duygu Düzenleme*; duyguların yoğunluğunu ve süresini bağlama uygun bir şekilde düzenleyebilme, özellikle olumsuz duygularla etkili bir şekilde baş etme stratejileri geliştirme becerilerini içermektedir.
4. *Empati*; başkalarının duygularına empatik bir şekilde katılabilmek, kişisel sıkıntıyı kontrol ederek sempati gösterebilme becerileridir.

Bu becerilerden de anlaşıldığı üzere, duygularla ilgili olan bütün süreçler duygusal yeterliliği oluşturur ve duygusal yeterlilik becerileri geliştirilebilir becerilerdir (Saarni, 2000).

2.1. Duygusal Farkındalık

Duygusal farkındalık, bir kişinin kendi ve başkalarının duygularını fark edebilme ve tanımlayabilme becerisidir (Lane, Sechrest, Riedel, Shapiro & Kaszniak, 2000). Duygusal farkındalık becerileri iki temel boyuttan oluşmaktadır (Boden, 1999; Coffey, Berenbaum & Kerns, 2003; Gohm & Clore, 2002; Lacewing, 2005; Thompson, Dizen & Berenbaum, 2009).

1. *Duyguya dikkat etme*; kişinin, duygusal deneyimlerinde duygularını ne ölçüde kullanıp dahil ettiğinin farkındalığını içermektedir.
2. *Duygunun netliği*; kişinin duygularını tanımlayabilmesi ve ayırt edebilmesine ilişkin farkındalığıdır.

Kişinin duygusal deneyimleri sırasında dikkatini duyguya odaklaması, o andaki durumu değerlendirip vereceği tepkiyi belirlemede önemli görülmektedir. Dikkatin duyguya yoğunlaşmasıyla artan duygusal farkındalık savunma mekanizmasının o anda vereceği tepkiye (görmezden gelme, inkar etme, yansıtma gibi) karşı kişiyi önceden uyarabilir. Bu da duygusal tepkinin yoğunluğunun kişi tarafından daha kolay bir şekilde ayarlanmasını sağlayabilir (Lacewing, 2005).

Boden (1999), duyguların netliğinin içinde yer alan iki önemli duygusal farkındalık becerisinden bahsetmiştir. Birincisi, kişinin hissettiği duygunun kaynağını, nedenini bilme becerisi; ikincisi ise, kişinin deneyimlediği farklı duygu türlerini (öfke ve kaygı gibi) tanımlayarak ayırt edebilme becerisidir. Temel duyguları (mutluluk, öfke gibi) ve öz-bilinç duygularını (suçluluk, hayal kırıklığı gibi) tanımlayabilmek, kişinin duygu netliğini arttıran önemli duygusal farkındalık becerilerindendir. Kişinin aynı durum karşısında, birden fazla duyguyu aynı anda hissedebileceğinin farkında olması ise, üst düzey bir duygusal farkındalık becerisi gerektirmektedir. Bu üst düzey duygusal farkındalık düzeyinin bir örneği olarak şu cümle verilebilir: "Bugün birbirimizi göremeyeceğimiz için hayal kırıklığına uğradım, ancak tatile erken ayrılmanıza sevindim." (Croyle & Waltz, 2002).

Kişinin duygusal deneyimleri sırasında hissettiği duyguyu tanımlayabilmesi ve hissettikleri hakkında kararlı olması, o anda psikolojik iyi olma halini koruyarak duygularıyla daha uyumlu bir şekilde başa çıkabilmesini sağlayabilir (Berenbaum, Raghavan, Le, Vernon & Gomez, 2003; Gohm & Clore, 2002; Gross, 1998). Ayrıca, duygu netliği yüksek olan kişilerin, kendi psikolojik ihtiyaçlarını daha iyi tanımlayabildikleri de görülmüştür (Dizen, Berenbaum & Kerns, 2005).

Kişinin, duygularla ilgili farkındalığının düşük olması, “aleksitimi” olarak tanımlanmaktadır. Aleksitimi, kişinin, duyguları tanımasında ve ifade etmesinde yaşadığı güçlükleri ve sıklıkla dışsal hedefli düşünmesini içermektedir. Aleksitimik bireyler, kendilerinin ve başkalarının duygularının daha az farkında olup kendi duygularını başkalarına aktarmakta da güçlük çekerler. Aynı zamanda, durumlar hakkında sıklıkla, dışa dönük olarak düşünürler ve içe dönük düşünmeyi göz ardı ederler (Bagby, Parker & Taylor, 1994). Duygusal farkındalığı düşük olan kişiler, nasıl hissettiklerini tarif edemeyebilirler ya da sadece “iyi” veya “kötü” hissettiklerini ifade edebilirler (Croyle & Waltz, 2002). Kendi duyguları hakkında bilgi düzeyleri düşüktür ve duygularını, belli durumlarla, hayalleriyle ya da diğer duyguları bağlamında düşünmekte güçlük yaşarlar (Bagby vd., 1994).

Duygusal farkındalık birçok farklı değişkenle incelenmiştir: Cinsiyet (Boden, Gala & Berenbaum, 2013; Ciarrochi, Hynes & Crittenden, 2005; Croyle & Waltz, 2002; Feldman-Barrett, Lane, Sechrest & Schwartz, 2000), sosyodemografik özellikler (Lane, Sechrest & Riedel, 1998), sosyal yeterlilik (Vanheule, Desmet, Reitske & Meganck, 2007), duygusal yeterlilik (Coffey vd., 2003; Lane vd., 2000), motivasyon (Ciarrochi vd., 2005), duygusallık (Moore & Homer, 2000), çift ilişkileri (Croyle & Waltz, 2002), duygusal yeme (Moon &

Berenbaum, 2009), psikolojik ihtiyaç (Dizen vd., 2005), tuhaf inançlar (Berenbaum, Boden & Baker, 2009; Boden, 1999; Boden vd., 2013), şüphecilik (Boden & Berenbaum, 2007), büyüülü düşünce (Berenbaum vd., 2009), yüzdeki duygu algısı (Lane, Kevley, DuBois, Shamasundara & Schwartz, 1995) ve duygusal dengesizlik (Thompson vd., 2009).

Ayrıca, bazı çalışmalar belli bir özelliğe sahip örneklemlemlerle çalışarak örneklemin duygusal farkındalığını incelemiştir. Bunlar; üniversite öğrencileriyle (Ersay, Türkoğlu & Kaynak, 2014; Gohm & Clore, 2002; Gross & John, 2003; Öztürk, 2020; Swartz & McElwain, 2012) ve okul öncesi öğretmenleriyle (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ciucci vd., 2015; Ersay, 2007; Ersay, 2015) yapılmış olan çalışmalardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalığını inceleyen araştırmacılar, duygularını ifade etmede yetersiz olan yani duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin, çocukların duygularına daha çok destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini verdiklerini bulmuşlardır (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ciucci vd., 2015; Ersay, 2007; Ersay, 2015)

Okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise, duygusal farkındalığı düşük olan öğretmen adayları kendi duygu düzenlemelerinde sağlıklı yolları (bastırma) tercih etmişlerdir ve bu öğretmen adayları çocukların duygularına daha çok destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışları göstererek cezalandırıcı tepkiler vermişlerdir (Gohm & Clore, 2002; Gross & John, 2003; Öztürk, 2020; Swartz & McElwain, 2012).

Ersay vd. (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme stratejileri ile duygusal farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, kendi duyguları hakkında duygusal farkındalığı düşük olan, duygu ifadesi içeren kelimeleri bulmakta ve kendi duygularını anlatmakta güçlük çeken öğretmen adaylarının, duygularını düzenlemek için sağlıklı olmayan bir strateji olan bastırma stratejisini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, duygusal farkındalığı düşük olan öğretmen adaylarının, olumsuz olaylarla ilişkili duygu ve düşünceler hakkında sürekli olarak düşünme olasılıklarının daha yüksek olduğu; plan yapma ve yaşadıkları olayla başa çıkmak için hangi adımları atmak gerektiğini düşünmelerinin (planlamaya yeniden odaklanma) daha az olası olduğu görülmüştür.

Bu araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin kendi duygularını tanıması ve ifade edebilmesi hem öğretmenin kendi duygularını düzenleme biçimini hem de çocukların duygularına verdikleri tepkileri önemli ölçüde etkilemektedir.

2.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, kişinin duygusal deneyimlerini ( zellikle duygusunun yoğunluğunu ve süresini) ve bu duygusal deneyimlerini duruma uygun bir şekilde ifade edebilme becerisidir (Saarni, 1998). Başka bir ifadeyle, duygusal tepkilerin yoğunluğunun ve ortadan kalkma süresinin izlenmesini, değerlendirilmesini ve değiştirilmesini içeren dışsal ve içsel süreçler (Thompson, 1991) olarak tanımlanabilir.

Duyguların düzenlenmesi, kişinin olumsuz duygu ile baş etme becerisini de içinde barındırmaktadır. Duygu düzenleme, hem olumlu hem de olumsuz duyguların artması veya azalmasına yönelik iken duygu ile başa çıkma, olumsuz duygu deneyiminin yoğunluğunu azaltmaya odaklanmaktadır (Gross, 1998). Kişi, duygularıyla baş etme esnasında stres gibi içsel durumlarını ve çatışma gibi kişilerarası sorunları çözebilmek için bilinçli bir çaba harcayıp olumsuz duygularına hakim olabilmeyi ve bu duygu yoğunluğunu azaltabilmeyi amaçlamaktadır (Folkman & Lazarus, 1980).

Folkman ve Lazarus (1980) duygularla başa etme stratejilerini iki farklı kategoride sınıflandırmıştır:

1. *Problem odaklı başa çıkma stratejisi* (doğrudan duruma göre hareket etmeye yönelik değerlendirmeler; duygusal duruma neden olan problemin çözülmesi),
2. *Duygu odaklı başa çıkma stratejisi* (olumsuz sonuçların yarattığı duygusal durumu düzenlemeye yönelik beklentiler; olumsuz duygu yoğunluğunun azaltılması ve yönetilmesi) Kişinin olumsuz duygularla başa çıkma becerisi, i  duygusal durumların ( rneğin; dikkatini başka yöne odaklama) veya duygusal olarak ortaya çıkan davranışların ( rneğin; duygunun açık bir şekilde ifade edilmesi) düzenlenmesini içermektedir.

Gross (1998), duygu düzenlemeyi, kişinin duygularıyla ilgili birçok faktörü içinde barındıran çok yönlü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu duygu düzenleme süreci, duygusal tepki ortaya konmadan önce veya sonra gerçekleşebilir. Kişi, duygusal tepkisinin içeriği bakımından deneyimleyeceği duygunun ne olacağını; bu duyguyu ne zaman ve nasıl deneyimleyip ifade edeceğini de değiştirebilir. Bu duygu düzenleme süreçlerinden bahsettiği ‘‘Süreçsel Duygu Düzenleme Modeli’’nde duygu düzenleme stratejilerini 5 ana strateji altında toplamıştır:

1. *Durum Seçimi* ve
2. *Durum Değiştirme*; kişinin, ona, o duyguyu hatırlatan durumlara girmekten kaçınmasıdır.

3. *Dikkati Yönlendirme*; durumu değiştirmek mümkün olmadığında ortaya çıkar. Kişinin dikkatini duygusundan ziyade duruma odaklayarak duygusunu düzenlemeye çalışmasıdır. Kişinin, olumsuz durumun dışında bir şeyler düşünerek dikkatini dağıtmaya çalışması, bu stratejiye örnek verilebilir.
4. *Bilişsel Değişim (Bilişsel Yeniden Değerlendirme)*; sokratik sorgulama ya da mizahi yönden bakma gibi bilişsel teknikleri içerir. Duruma olumlu bakmak ve durumun geçeceğini kabul etmek, bu stratejiye örnek verilebilir.
5. *Tepki Modülasyonu (Tepki Baskılama; Deneyimsel Kaçınma)*; kişinin, devam eden duygusal ifade davranışlarını engelleme ve duygusal deneyimden kaçınma eğiliminde olmasıdır.

Balk, Adriaanse, De Ridder ve Evers (2013) sporcularla yaptıkları çalışmada, sporcuların stresle başa çıkmalarında kullandıkları duygu düzenleme stratejilerini incelemişlerdir. Sporculara, bilişsel yeniden değerlendirme (durumu duygusal tepkiyi değiştirecek şekilde yeniden yorumlama) ve dikkat dağıtma (başka bir düşünceyle ilgilenerik dikkatini başka bir şeye yoğunlaştırması, müzik dinlemek gibi) stratejilerini kullanmalarını gerektirecek durumları yaratarak onların tepkilerini gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak, her iki duygu düzenleme stratejisi de sporcuların stres düzeylerini azaltmalarına yardımcı olmuştur. Ancak, başka bir çalışmada, uzun vadede duyguları bilişsel olarak yeniden değerlendirme stratejisiyle düzenlemenin dikkat dağıtma stratejisinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Dikkat dağıtma o anlık duygu yoğunluğunu azaltmada etkili bir yöntemdir, ancak daha sonraki günlerde kişinin ilk andakinden daha depresif olduğu görülmüştür (Kross & Ayduk, 2008). Gross ve John (2003)'un geliştirdikleri 'Duygu Düzenleme Ölçeği'nde de, duyguların bilişsel olarak yeniden değerlendirme stratejisi ile düzenlenmesinin, duyguların bastırılmasından daha sağlıklı bir duygu düzenleme yöntemi olduğu belirtilmiştir.

3. Duygu Sosyalleşmesi

Okul öncesi yılları çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal yeterlilik becerileri için de kritik bir öneme sahiptir ve çocuklar bu dönemde duygusal yeterlilik becerilerini edinmede büyük atılımlar gösterirler (Denham, 2003; Halberstadt vd., 2001). Duygusal yeterlilik becerileri, çocuğun hem okul öncesi dönemde hem de daha sonraki dönemlerde sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimi açısından gereklidir (Denham, 2003). Okul öncesi dönemde

edinilen bu duygusal beceriler, yaşam süresince olgunlaşacak olan yeteneklerin de tomurcuklarını oluşturmaktadır (Goleman, 1995).

Okul öncesi dönemde çocuklar duyguları tanımaya ve öğrenmeye başladıkça duygularını kendi sosyal bağlamlarında kullanmaya ve bu sayede duyguları deneyimlemeye başlarlar (Berk, 2012; Denham, 1998). Çocukların duygular hakkındaki bilgilerini günlük hayatlarında deneyimledikleri duygusal durumlarda kullanması akranlarıyla olan ilişkilerinde avantaj sağlamaktadır. Duygusal olarak daha yeterli olan çocuklar, akranları tarafından daha sevecen ve öğretmenleri tarafından iş birliğine yatkın, sosyal olarak daha yetkin ve daha az saldırgan olarak kabul edilmektedir (Denham vd., 2003; Trentacosta & Fine, 2010; Morris vd., 2013).

Duyguları anlama ve yüz ifadelerini doğru bir şekilde yorumlayabilme becerisi okul öncesi dönem çocuklarında duygusal yeterliliğin en net göstergesidir (Denham, 1986). Kelime dağarcıkları hızlı bir şekilde gelişir ve duygu kelimelerini de kullanmaya başlarlar. Duygu dilindeki bu gelişme sayesinde duygularıyla ilgili konuşabilmek ve başkalarının duygularını duygusal ifadelerine göre anlayıp uygun duygusal tepkileri verebilmekte yeterlilik kazanırlar (Berk, 2013). Konuşma yeterliliğini dolayısıyla duygu dilini geliştiren çocuklar, duygu düzenleme becerilerinde de daha yeterli hale gelmeye başlarlar. Duyguları anlayabilen, duygularıyla ilgili konuşabilen ve duygularıyla baş etme yolları öğrenen çocuklar duygularını daha sağlıklı yollarla düzenleyebilmektedir (Berk, 2012; Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005).

Çocukların bu dönemde kazandıkları bir diğer duygusal yeterlilik becerisi ise empati becerisidir. Çevresindeki kişilerin duygularını beraber hissederek (Saarni, 1999) empatik duygularını kelimeler yoluyla çevresine aktarabilirler. Bu empatik duygular beraberinde prososyal davranışları da getirir. Prososyal davranışlar, bir çıkar gözetmeden diğerlerinin yararına yapılan eylemlerdir (Berk, 2012).

Literatür geliştikçe, okul öncesi dönem çocuklarının birçok duygusal yeterlilik becerilerinin (duygu düzenleme, duyguları anlama ve ifade etme) eş zamanlı olarak sosyal yeterliliğine (Denham vd., 2012; Denham vd., 2003; Denham vd., 1997; Eiden vd., 2009; Webster-Stratton & Reid, 2004) ve akademik başarısına (Denham vd., 2012; Garner, 2010; Graziano vd., 2007; Webster-Stratton & Reid, 2004) etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuğun bu dönemde edindiği duygusal yeterlilik becerilerinin daha sonraki sosyal (Denham vd., 2003) ve akademik yeterliliklerini (Trentacosta & Izard, 2007) de yordadığı bulunmuştur. Aynı zamanda okul öncesi dönemdeki sosyal yeterlilik ileriki yaşlarda çocuğun okul başarısını yordadığı da

görülmüştür (Eiden vd., 2009). Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi çocukların gelişimi için çok önemli bir yeri olan duygusal yeterlilik becerileri, duygu sosyalleşmesi yoluyla edinilir.

Çocuğun duygularla ilgili herhangi bir beceri edinmesine olanak sağlayan her durum duygu sosyalleşmesi olarak görülür ve günün her anında duygu sosyalleşmesi olmaktadır. Çocuklar duygusal yeterlilik becerilerini genellikle sosyal ortamlarındaki kişilerle etkileşimler kurarak öğrenirler (Zinsser vd., 2014) ve bu kişiler yoluyla duygularını sosyalleştirirler. Çocuklar duygularını sosyalleştirmeye en başta ailede başlar ve çocuk büyüyüp farklı ortamlara girdikçe diğer yetişkinler de çocuğun duygularını sosyalleştirmesinde aktif rol oynarlar (Zahn-Waxler, 2010). Çocukların duygusal gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi ve duygusal yeterliliklerinin gelişebilmesi için çocuğun içinde bulunduğu duygusal ortamın destekleyici ve duygularını deneyimlemeye teşvik edici olması önemlidir. Çocuğun bu yaş aralığında yakın çevresinde etkili olan sosyal ortamlar ise aile ve okuldur (Berk, 2012). Bu sosyal ortamlarda çocuğun duygusal yeterlilik gelişimini destekleyen ya da köstekleyen duygusal deneyimler sağlayan ebeveynler (birincil bakıcıların) ve öğretmenler, çocuğun duygularının sosyalleşmesinde önemli katkıları olan kişiler olarak bilinmektedir. (Denham vd., 2012; Humphries vd., 2014).

Duygu sosyalleştirmenin 3 farklı yolu vardır (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998):

1. Sosyalleştiren kişinin duygularla ilgili yaptığı konuşmalar, duygu tartışmaları,
2. Sosyalleştiren kişinin kendi duygu düzenlemesi ile model olması
3. Sosyalleştiren kişinin çocuğun duygularını ifade edip deneyimlemelerine olan yaklaşımı; duygularına verdiği tepkiler.

Bu yollar kullanılarak çocukların duygusal yeterlilik becerileri geliştirilerek duyguları sosyalleştirilebilir.

3.1. Duygu Konuşmaları ve Duygu Tartışmaları

Çocuğun çevresindekiler çocukla konuşurken duyguları ne kadar çok isimlendirir ve açıklarsa, çocuğun kullandığı duygu kelimeleri de artar ve çocuğun duygusal farkındalığı gelişme gösterir (Fivush & Haden, 2005). Çocuklarının duygusal tepkilerini fark eden ve onlarla çeşitli duygular hakkında konuşmalar yapan ebeveynlerin çocuklarının daha sonraki yaşlarda çevresindeki diğer kişilerin duygularını daha kolay anlayabildikleri görülmüştür (Denham & Kochanoff, 2002). Ebeveynin duygularla ilgili başlattığı diyaloglar, örneğin, küçük yaşlarda, “Onu korkutan ne?” gibi, çocuğun duyguları anlamasına yönelik konuşmalar, çocuğun ileriki

yaşlarında duygusal ifade kullanımını yordamaktadır. Okul öncesi dönemde ise, “O üzgün çünkü köpeği kaçı.” gibi duyguları daha açıklayıcı ifadeler, çocuğun duygu bilgisini daha çok geliştirecektir (Berk, 2012).

Duygu dili kullanan ebeveynler, çocuklara kendi duygularını nasıl ifade edebilecekleri hakkında ipucu sağlamaktadırlar. Annelerin çocuklarıyla duygular hakkında daha fazla konuşması sonucu çocuğun kendi duygularını daha çok tanıyabilmesine olanak sağladığı görülmüştür (Denham vd., 1992). Aynı şekilde kendi duygusal deneyimleri hakkında konuşmalar yapmak, çocuğa duyguların ifade ediliş tarzı, duygusal durumlar ve bu durumların nedenleriyle ilgili birçok bilgi vermektedir (Denham, 1998). Bu noktada, yetişkinlerin, günlük konuşmalarında duyguları ifade eden sözcüklere yer vermesi çocukların kendi duygularını tanımalarına, anlamalarına ve ifade etmelerine destek olmaktadır. Aksine, duygular hakkında yeterince konuşma yapmayan ebeveynlerin çocukları duyguları tanıma ve düzenleme konusunda yetersiz kalmakta ve bu çocuklarda duygularını ifade etmemeleri gerektiğine dair bir algı oluşmaktadır (Eisenberg vd., 1998).

Yetişkinlerin çocuklarla duygu konuşmaları yapmaları çocuğun duygu düzenlemesine de katkıda bulunur. Duygu düzenleme stratejisi öneren ve bu stratejileri nasıl kullanacağına dair çocuğa sözel yönlendirmelerle açıklamalarda bulunan yetişkinler çocukların duygu düzenlemelerine, stresle baş etmelerine rehberlik ederler (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli & Crockett, 2006). Çocuklarla duygular hakkında konuşan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların duygusal ifadeleri tanımalarını, olumlu ya da olumsuz duygunun nedenini anlamasını ve duygularını ifade etmelerini destekledikleri bulunarak çocukta aynı zamanda duygu düzenleme becerisini geliştirdikleri görülmüştür (Ahn, 2005).

Ebeveynler, çocuklarını üzüntü ve sıkıntı içeren duygusal durumlarını ifade etmeleri için teşvik edip bu olumsuz duygularla baş etme yöntemleri hakkında konuştuklarında çocuklar daha sıcak ve uyumlu sosyal davranışlar sergilemektedir (Eisenberg, Fabes & Losoya, 1997). Ebeveynler, kardeşlerin kavgalarına müdahale edip müzakere edince kardeşler arasında birbirinin duygularına dair bir duyarlılık oluşmaktadır. Bu sayede kardeşlerinin duygusal bakış açısına daha fazla atıfta bulunmaktadırlar. Örneğin, “Paylaşmadığımda deli oluyorsun.” gibi. Karşısındakinin duygusunu bu şekilde isimlendirince çocuklar daha az kavga etme eğiliminde olmaktadır (Berk, 2012). Yapılan başka bir çalışmada ise, çocukların üzüntü, öfke ve acı duygularına verdikleri tepkiler incelenmiştir. Yetişkinin çocuğa bu duygularla ilgili açıklamalar

yapıp yardım istediğinde çocuğun daha çok yardım etmeye istekli olduğu yani daha çok prososyal davranış sergilediği bulunmuştur (Denham, Mason & Couchoud, 1995).

3.2. Model Olma

Çocuklara yeni beceriler kazandırmanın en güçlü ve etkili yolu örnek davranışı sergilemektir. Çocuklar güvendikleri kişiler tarafından sergilenen model davranışları gördüklerinde bu becerileri uygulamaya daha istekli olmaktadır (Bandura, 1999). Dolayısıyla çocuklar, duygularını kontrol edebilen yetişkinleri izleyerek onların kendi duygularını ifade etme ve duygularıyla baş etme yollarını görerek yani onların duygu düzenleme stratejilerini model alarak kendi duygularını nasıl düzenleyebileceklerine dair fikirler edinirler (Colman vd., 2006; Eisenberg vd., 1998).

Ebeveynin kendi duygularını ifade etme tarzı çocukların duygusal ve sosyal yeterliliklerini yordamaktadır. Duygusal olarak daha olumlu olan ve çocuklarına duygu koçluğu yapan ebeveynlerin çocukları da arkadaşlarına karşı daha olumlu duygular sergilemekte ve duyguları daha kolay fark edebilmektedir (Denham vd., 1997). Öte yandan, daha çok olumsuz duygularını gösteren annelerin çocuklarının da duyguları daha çok dışsallaştırdıklarını ve olumsuz duygu ifadeleri gösterdikleri bulunmuştur (Newland & Crnic, 2011).

Yetişkinlerin, sağlıklı duygu düzenleme stratejilerini modelleyerek çocuğa olumsuz davranışı engelleyici yaklaşımdan ziyade olumlu duygu düzenleme yolunu kendisi bizzat göstererek ve hayatında uygulayarak göstermelidir. Duyguyu sosyalleştiren kişi, gün içerisinde yaşadığı duygu düzenleme deneyimlerini sözel olarak da açıklayarak istemli bir şekilde çocuğa sağlıklı duygu düzenleme stratejilerini öğretebilir. Örneğin, “Bu olduğunda çok öfkelen dim, bu yüzden bir şey söylemeden önce bağ ırmamak için ve kendimi sakinleştirmek için birkaç derin nefes alıp verdim.” diyerek strateji çocuğa açıklanabilir. Duygusal durumlarda sağlıklı duygu düzenleme tepkileri sergilemek ve bu şekilde açıklamalarda bulunmak, çocuğun stratejiyi nedenleriyle birlikte anlamlandırmasına ve gelecekte de kendi seçimiyle bu yolu tercih etmesini sağlar (Shanker, 2016; Tanyel, 2009).

3.3. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler

Okul öncesi dönemde çocukların kendilerini tanıma yolculuklarında çekirdek görevi gören benlik algısı da yaşantının merkezindedir. Benlik algısı geliştikçe, çocuklar çevresindeki

kişilerin kendileri hakkındaki geri bildirimlerine -övülmeye ya da suçlanmaya- karşı da artan bir duyarlılık içerisine girerler (Berk, 2012). Aslında, çocukların kendi davranışlarına karşı kendi kendilerini sorumlu tutmaları, suçluluk duygusunun çocuğun gelişiminde olumlu bir rolü olduğunu göstermektedir; ancak, yoğun ve ezici suçluluk duygusu çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve çocukta, kendisinin kötü insan olduğu düşüncesinin oluşmasına yol açmaktadır (Erikson'dan aktaran Trawick-Smith, 2018).

Ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler çocuğun benlik algısını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). Çocuklar, çoğunlukla yetişkinlerin beklentilerini ve yorumlarını zorunlu kurallar olarak benimseyip kendi benliklerini bu kurallar içinde oluşturmaya meyillidirler (Berk, 2012). Bu nedenle, çocuğun duygularına karşı suçlayıcı olmak yerine yapıcı olmak çocuğun kendi duygularını tanımasına ve deneyimleyebilmesine katkı sağlar. Öte yandan, yetişkin tarafından çocuğun duygularını engelleyici bir ortam oluşturulursa çocuk, duygularını tanımakta ve ifade etmekte çekinir ve duygusal yeterlilik becerilerinde ilerleme gösteremez (Denham, 2007).

Çocukların duygularına verilen duygu sosyalleştirme tepkileri destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler olarak iki grupta incelenebilir (Eisenberg vd., 1998; Ersay, 2014; O'neal & Magai, 2005):

1. *Destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri*; ödül tepkileri (çocuğa duygusunun nedenlerini sormak, bu duygusal durumla baş edebilmesine mentorluk etmek, çocuğu fiziksel ve sözel olarak rahatlatmak); çocuğun duygularını anlatmasına ve ifade etmesine teşvik edici olmak.
2. *Destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri*; ceza tepkisi (çocuğun duygusunu yaşamasına izin vermemek, duygusunu küçümsemek ve onaylamamak); ihmal tepkisi (çocuğun duygusuna karşı ilgisiz kalmak, ona zaman ayırmamak ve görmezden gelmek); büyütme tepkisi (çocuk duygusunu yaşarken yetişkinin çok yoğun duygular hissedip çocuğun duygusundan huzursuz olması); avutma, dikkat dağıtma tepkisi (çocuğa sevdiği bir şey vererek çocuğun dikkatini duygusunun üzerinden çekmek, endişe etmemesini, neşelenmesini söylemek).

Çocukların duygularına sağlıklı yollardan yani destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileriyle yaklaşan yetişkinler, çocukların duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme becerilerini geliştirici bir yaklaşım içerisindedirler (Blair vd., 2014; Warren & Shifter, 2008). Ebeveynlerin

çocuklarıyla kurdukları sıcak ve güven verici iletişim, çocukların duygularını uygun biçimlerde ifade etmelerine ve sağlıklı yollarla düzenleyebilmelerine yardımcı olmaktadır (Denham, 2007). Öte yandan ise; duyguları önemsenmeyen çocuklar, yaşadıkları yoğun duygu ile nasıl baş edeceklerini bilemedikleri için daha çok problemli davranış sergilemeye eğilimlidirler ve bu çocukların sosyal ilişkileri de olumsuz yönde etkilenir (Eisenberg vd., 1999). Çocukların duygularına küçümseyici, cezalandırıcı ve ihmal edici tepkiler veren yani çocuklarına destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileriyle yaklaşan ebeveynlerin çocuklarında düşük duygusal farkındalık (duyguları ifade etmede zorluk), duygu düzenlemede yetersizlik, sosyal olarak uyum sağlayamama ve çeşitli davranış sorunları görülmüştür (Çorapçı vd., 2012; Denham, 2007).

Duygularını rahatça gösterebilen, duyguları hakkında anneleriyle konuşmaktan çekinmeyen çocukların duygusal yetkinliklerinin yüksek olduğu ve başkalarına karşı yardım davranışını daha çok gösterdikleri görülmüşken (Denham, 1998), çocuklarına karşı otoriter bir tutum sergileyen, duygusal deneyimlerini yaşamalarına fırsat tanımayan ve duygularına cezalandırıcı tepkiler veren ebeveynlerin çocuklarının daha az duygu bilgisine sahip oldukları ve başkalarına karşı gösterdikleri yardım davranışlarının daha az olduğu ortaya konmuştur (Hasting, Utendale & Sullivan, 2007).

3.4. Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Çalışmaları

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını inceleyen çok sayıda çalışma (Ahmetoğlu vd., 2018; Altıntop, 2019; Arslan, 2021; Bardack & Obradovic, 2017; Blair vd., 2014; Büyükbıçer, 2019; Chan, 2012; Cho vd., 2022; Çelik, 2022; Çetiner, 2020; Çorapçı vd., 2012; Denham, Renwick-DeBardi & Hewes, 1994; Derdiyok, 2022; Eisenberg, 1999; Emir, 2022; Ersay, 2014; Garner vd., 2008; Gürses, 2022; Humphries vd., 2014; İlhan İyi & Çoban, 2019; İnce, 2020; Karabulut, 2016; Kishalı, 2022; Köse, 2019; Kuzu, 2019; Manczak vd., 2016; Martin, 2019; McElwain vd., 2007; Morris vd., 2011; Mutlu, 2020; Mutlu, 2022; Newland & Crnic, 2011; Pala, 2020; Parker vd., 2012; Sille, 2016; Tekin, 2016; Ülker Erdem, 2019; Ünlü, 2022; Uzbilir Has, 2016; Warren & Stifter, 2008; Yağmurlu & Altan, 2010; Yashı, 2022) bulunmaktadır.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin belirlenmesinde araştırmacılar, nicel veri toplama araçlarından, 'Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'ni (Ahmetoğlu vd., 2018; Altıntop, 2019; Arslan, 2021; Bardack & Obradovic, 2017; Büyükbıçer, 2019; Chan,

2012; Cho vd., 2022; Çelik, 2022; Çetiner, 2020; Çorapçı vd., 2012; Derdiyok, 2022; Emir, 2022; Gürses, 2022; Köse, 2019; McElwain vd., 2007; Mutlu, 2020; Pala, 2020; Seçer, 2017; Ünlü, 2022; Yağmurlu & Altan, 2010; Yashı, 2022) ve ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Ebeveyn Formu’nu (Ersay, 2014; İnce, 2020; Kuzu 2019; Mutlu, 2022) kullanmışlardır. Bazı araştırmacılar da, ebeveynlerin duygularla ilgili becerilerini artırıcı eğitim programları planlayarak, bu programların, ebeveynlerin duygu sosyalleştirmelerine etkilerini incelemişlerdir (Tekin, 2016; Ülker Erdem, 2019).

Çalışmaların bir kısmında, Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990)’ın geliştirdiği ve Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan ‘Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek, 3-7 yaş çocuklarının olumsuz duygu yaşadıklarında (öfke, üzüntü, hayal kırıklığı gibi) ebeveynlerin verdikleri tepkileri araştırmak için geliştirilmiştir. Ölçekte günlük olarak ebeveynlerle çocukların arasında geçmesi muhtemel olan 12 senaryo ve ebeveynin her bir senaryo için verebileceği 6 tepki yer almaktadır. Verilen 6 tepki çeşidine göre ölçek, 6 alt ölçekten oluşmakta ve bu alt ölçekler, ebeveynin duygu sosyalleştirme tepkilerini tanımlamaktadır. Duygu ifadesini teşvik etme (çocuğun yaşadığı olumsuz duyguları deneyimleyebilmesini, göstermesini onaylayan tepkiler), duygu odaklı tepkiler (çocuğu rahatlatmaya ve daha iyi hissetmesini sağlamaya yönelik tepkiler) ve problem odaklı tepkiler (problemi çözmeye yönelik tepkiler) destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri iken sıkıntı/endişe tepkileri (ebeveynin, çocuğun duygusuna ve o andaki duruma odaklanmak yerine kendi yaşadığı rahatsızlığa odaklanarak çocuğun duygusu karşısında sıkıntı ve üzüntü yaşamayı), cezalandırıcı tepkiler (çocuğun olumsuz duygularını göstermesi durumunda ebeveynin çocuğa sözel ya da fiziksel cezalar vermesi) ve küçümseyici tepkiler (çocuğun duygusal tepkisini abartılı bularak duygunun ortaya çıkmasına yol açan durumu önemsizleştirmeye çalışmak) destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri olarak belirtilmiştir.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmeleri çalışmalarının diğer bir kısmında kullanılmış ve O’Neal ve Magai (2005) tarafından geliştirilmiş olan, Ersay (2014)’ın Türkçe’ye uyarlamış olduğu, ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndaki duygu sosyalleştirme tepkileri ise, ‘3.3. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler’ alt başlığında verilmiştir (Bakınız: Sayfa 21). Ersay (2014) yapmış olduğu çalışmada, annelerin çocuklarının, üzüntü duygusuna daha çok destekleyici tepkiler verdiklerini; öfke duygusunu daha çok onaylamayıp destekleyici

olmayan tepkiler verdiklerini; korku duygusuna daha az büyütme tepkisi gösterdiklerini ve aşırı neşe duygusunda ise daha çok ihmal davranışları gösterdiklerini bulmuştur.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri, demografik özelliklere göre (çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, ebeveynin cinsiyeti, annenin yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi) bakıldığında, araştırmacıların, aynı ya da farklı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür.

Çocuğun yaşı ile ebeveynin duygu sosyalleştirme tepkileri arasında anlamlı bir ilişki bulamayan çalışmalar (Arslan, 2021; Büyükbiçer, 2019; Gürses, 2022; Kishalı, 2022; Kuzu, 2019; Yağmurlu & Altan, 2010) mevcuttur. Öte yandan ise, başka çalışmalarda, annelerin, çocuğun yaşı arttıkça daha çok destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri verdikleri bulunmuştur (Altıntop, 2019; Ersay, 2014; Yaslı, 2022).

Altıntop (2019), Mutlu (2020), Arslan (2021), Çorapçı vd. (2012), Ersay (2014), Kuzu (2019), Pala (2020), Yaslı (2022) ve Gürses (2022), ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri ile çocuğun cinsiyeti arasında bir ilişki bulamamışlardır. Ancak, Çelik (2022), annelerin, erkek çocuklarına daha fazla destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri (sıkıntı, ceza, küçümseme tepkileri) verirken, kız çocuklarına daha çok duygu odaklı tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur. Manczak vd. (2016) de, annelerin, kız çocuklarıyla sohbet ederlerken daha zengin duygusal konuşmalar yaptıklarını gözlemlemişlerdir. Başka çalışmalarda ise bu sonuçların tam tersi sonuçlar da bulunmuştur. Bu çalışmalarda, annelerin, kız çocuklarının duygularına daha az destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri verdikleri (Kishalı, 2022) ve erkek çocuklarının duygularına daha çok teşvik edici davranarak erkeklerin duygularını daha destekleyici bir şekilde sosyaleştirdikleri (Chan, 2012) görülmüştür. Ünlü (2022) ise, babaların kız çocuklarının duygularına erkek çocuklarından daha çok destekleyici tepkiler verdiklerini saptamıştır.

Daha genç olan annelerin çocuklarının duygularına daha çok problem odaklı tepkiler (Yaslı, 2022) ve büyütme tepkileri (Ersay, 2014) verdikleri bulunmuştur. Öte yandan, annenin yaşıyla çocuklarının duygularına verdikleri duygu sosyalleştirme tepkileri arasında ilişki bulamayan araştırmacılar da vardır (Arslan, 2021; Büyükbiçer, 2019; Gürses, 2022; Kishalı, 2022; Yağmurlu & Altan, 2010). Hem annelerle hem de babalarla yapılan çalışmalarda, babaların annelere göre çocuklarına daha çok destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri gösterdikleri görülmüştür (Kuzu, 2019; Mutlu, 2020). Benzer şekilde, annelerin babalardan daha çok çocuklarının olumsuz duygularını ifade etmeleri için teşvik ettikleri; annelerin, çocuklarının hem olumlu hem de olumsuz duygularına babalara göre daha fazla değer verdikleri

(Uzbilir Has, 2016) ve çocuklarının duygularının daha fazla farkında oldukları (İlhan İyi & Çoban, 2019) ortaya konulmuştur. Çocukların duyguları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olan ve duygularını başkalarını manipüle etmek için kullanabileceklerine inanan ebeveynlerin, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını daha yüksek oranda kullandıkları görülmüştür. Hem anneler hem de babalar erkek çocuklarının üzüntü ve öfkesini kız çocuklarından daha fazla teşvik ettiklerini belirtmişlerdir (Uzbilir Has, 2016).

Ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun duygusunu, daha çok destekleyici yollarla sosyalleştirdiği; daha az ise destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri kullandıkları ortaya konmuştur. Bu sonuç, hemen hemen bütün araştırmacılar tarafından aynı bulunmuştur (Altıntop, 2019; Arslan, 2021; Büyükbiçer, 2019; Chan, 2012; Çelik, 2022; Çorapçı vd., 2012; Gürses, 2022; Kishalı, 2022; Kuzu, 2019; Mutlu, 2020; Pala, 2020 ; Sille, 2016; Yağmurlu & Altan, 2010; Yashı, 2022). Sadece Ersay (2014), ilkokul mezunu ya da hiç diploması olmayan annelerin, ortaokul mezunu annelere göre, çocuklarının duygularına daha ödüllendirici tepkiler verdiklerini bulmuştur. Öte yandan, ebeveynler, çocuk psikolojisine ilişkin yayınları takip ederek ya da bu konudaki eğitimlere katılarak duygu sosyalleştirme yaklaşımlarında farkındalık edinebilirler. Nitekim, Yashı (2022), sıklıkla bu şekillerde kendisini geliştiren ebeveynlerin çocuklarının duygu ifadelerini daha çok teşvik ettiklerini ve daha çok problem odaklı tepkiler vermeyi tercih ettiklerini bulmuştur.

Ailelerin çocuk sayısı arttıkça, ebeveynler, çocukların duygularına daha az destekleyici tepkiler (cezalandırıcı, küçümseyici tepkiler) vermişlerdir (Gürses, 2022; Mutlu, 2020; Yashı, 2022). Tek çocuğu olan annelerin, daha fazla destekleyici tepkiler verdiğini ortaya koyan (Arslan, 2021) çalışmanın aksine tek çocuklu annelerin çocuklarının duygularına daha cezalandırıcı tepkiler verdikleri de bulunmuştur (Büyükbiçer, 2019). Kuzu (2019) ve Kishalı (2022) ise, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının ailedeki çocuk sayısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Algılanan gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının duygularına daha az destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri (cezalandırıcı, küçümseyici, ihmal edici tepkiler) verdikleri (Altıntop, 2019; Büyükbiçer, 2019; Ersay, 2014; Gürses, 2022; Kuzu, 2019; Ünlü, 2022; Yashı, 2022) görülmüştür. Pala (2020) ise algılanan gelir düzeyi ile ebeveynin duygu sosyalleştirme tepkileri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının anne-çocuk arasındaki ilişkinin düzeyini de yordadığı görülmüştür. Çocuklarının duygularına destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri gösteren

annelerin, çocuklarıyla daha olumlu ilişkilerinin olduğu (Yaslı, 2022); çocuklarının duygularına küçümseyici bir şekilde yaklaşarak duygularını önemsizleştiren annelerin ise çocuklarıyla düşük düzeyde bağlanma gerçekleştirdiği (Ahmetoğlu vd., 2018) ortaya konulmuştur. Daha çok olumsuz duygularını gösterme eğiliminde olan annelerin çocuklarının da çoğunlukla olumsuz duygu ifadeleri kullandıkları bulunmuştur (Newland & Crnic, 2011). Ayrıca, çocuklarına karşı otoriter bir tutum içerisinde olan ve üzerinde baskı kurmaya yönelik bir yaklaşımı benimsemiş ebeveynlerin çocukların duygularına daha çok destekleyici olmayan tepkiler gösterdikleri görülmüştür. Öte yandan ise, çocuklarına karşı demokratik bir tutum benimsemiş ebeveynlerin, çocukların duygularına daha az destekleyici olmayan tepkiler gösterdikleri bulunmuştur. Buradan da anlaşılmaktadır ki, çocuklar için önemli olan, yönetilmek değil, olumlu ya da olumsuz davranışlarında onlara rehberlik edilmesidir (Çelik, 2022).

Birçok çalışma göstermektedir ki, ebeveynlerin çocukların duygularını ifade etmelerini teşvik edici yaklaşımları; duygu ve problem odaklı davranışları, yani, destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri, çocukların sosyal becerilerini (iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk alma, empati kurma, katılım, öz denetim) önemli ölçüde yordamaktadır (Altıntop, 2019; Çelik, 2022; Çetiner, 2020; Yaslı, 2022). Aynı şekilde, ebeveynin olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımları çocuğun davranış problemlerini azaltmakta (Çelik, 2022) ve akranlarıyla oynarken daha fazla prososyal davranış sergilemesini sağlamaktadır (Karabulut, 2016; McElwain vd., 2007). Öte yandan, annelerin, çocuklarına verdikleri cezalandırma tepkileri ise, çocukların akranlarıyla yaşadıkları davranışsal problemleri artırmakta ve akranlarıyla daha çok çatışma içerisine girmesine yol açmaktadır (McElwain vd., 2007). Olumsuz mizaç özelliklerine sahip çocukların ebeveynlerinin ise, çocuklarının duygularına karşı daha çok cezalandırıcı tepkiler gösterdiği bulunmuştur. Bu cezalandırıcı tepkiler sonucunda da çocuğun öz düzenleme becerilerinde düşüş olduğu görülmüştür (Mutlu, 2022). Literatürdeki sonuçlardan farklı bir sonuç olarak Bardack ve Ovradovic (2017), annelerin çocukların duygularını küçümseme tepkilerinin çocuğun saldırganlık davranışını azalttığını ve bu çocukların, öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurabildiklerini ortaya koymuşlardır. Çocuklara sert cezalar olmaksızın, yasaklamalar koymanın ya da uyarılarda bulunmanın çocuğun duygularını düzenleme becerileri edinmesinde etkili olabileceği düşünülebilir (Bates & Petit, 2007). Ayrıca, aşırı kaygılı davranışlar sergileme eğiliminde olan çocuklar için, ebeveynlerin duygusal tepkilerini en aza indirmesi, çocuk için koruyucu bir faktör olabilmektedir (Bardack & Ovradovic, 2017). Yine farklı bir sonuç olarak da, annelerin çocuklarıyla olan ilişkisini klinik ortamda gözlemleyerek bulgular elde eden Humphries vd.

(2014), ebeveynlik davranışlarının, çocukların, okulda öğretmenleri tarafından gözlemlenen sosyal ve duygusal yeterliliklerini ve davranış sorunlarını (Altıntop, 2019) yordamadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların duygusal yeterlilik becerilerini de etkilemektedir. Annelerin, destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları olan problem odaklı tepkilerini ve çocukların duygularına izin verici bir tepki olan ödül tepkilerini verme sıklığı arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerilerinin de önemli ölçüde arttığı görülmüştür (Arslan, 2021; Gürses, 2022; İnce, 2020; Köse, 2019; Mutlu, 2020; Seçer, 2017; Sille, 2016; Yağmurlu & Altan, 2010). Ebeveynlerin, çocuğun olumsuz duygularına yönelik sıkıntı/endişe duyması ve cezalandırmaya, ihmal etmeye yönelik tepkileri ise, çocuğun duygu düzenleme becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Gürses, 2022; İnce, 2020). Ayrıca, ebeveynin çocuğun olumsuz duygusu karşısındaki sıkıntılı/endişeli davranışları, çocuğun kaygı düzeyini artırmaktadır (Derdiyok, 2022). Köse (2019), daha çok problem odaklı davranışlar içerisinde olan babaların, çocukların duygu düzenleme becerisini arttırdığını bulmuştur. Aynı şekilde, duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların babalarının ise, çocukların duygularına daha az cezalandırıcı ve ihmal edici davrandıkları ortaya konmuştur (İnce, 2020). Başka bir çalışmada ise, babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının, çocukların duygu düzenleme becerisini yordamadığı görülmüştür (Mutlu, 2020).

Parker vd. (2012)'nin ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını inceledikleri nitel çalışmada da, ebeveynler, çocuklarının olumsuz duygularını ifade edebilmelerinin ve olumsuz duygularıyla baş etme stratejileri geliştirebilmeyi öğrenmelerinin önemini vurgulamışlardır. Çocukların duygularını; arkadaşları, okul ortamı ve çevresindeki diğer ortamlar aracılığıyla sosyalleştirdiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının olumlu duyguları daha çok hissetmeleri için daha çok bu duyguları teşvik etmeleri gerektiğine inanma eğilimindedirler. Son olarak ise, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejilerini altı gruba ayırmışlardır: duyguları modelleme, duyguları tartışma, aynalama, rehberlik etme, pekiştirme ve aile içi duygusal ortamı belirleme.

Cho vd. (2022), üç farklı kültürden (Alman, Koreli, Nepalili) annelerle çalıştıkları araştırmada, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarında kültürün etkisini ve bunun, çocukların duygu düzenleme becerisini etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Çalışmada, çocukların yaşayabileceği iki olumlu (neşe, gurur) ve iki olumsuz duygu (üzüntü, utangaçlık) durumuyla ilgili olarak senaryolar verilmiş ve bu duygulara annelerin vermeyi tercih ettikleri tepkiler belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, Alman annelerin, diğer kültürdeki annelere göre,

çocuklarının gurur, üzüntü ve utangaçlık duygularını daha çok teşvik ettikleri; Nepalili annelerin ise, diğer annelerden daha çok çocuklarının neşe duygusunu teşvik edici davrandıkları görülmüştür. Üç kültürde de annelerin çocuklarının utangaçlık duygusuna karşı gösterdikleri sıkıntı tepkilerinin, çocuğun duygu düzenlemesini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Son olarak ise, Nepalili ve Koreli annelerin çocuklarının gurur duygusunu teşvik etmeleri, çocuklarının duygu düzenleme becerisi kazanmalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Öte yandan, Alman annelerin çocuklarının gurur duygusunu teşvik edici duygu sosyalleştirme davranışları ise, çocukların duygu düzenleme becerilerini artırmıştır.

Mirabile vd. (2009), çocuğunun olumsuz duygularını fiziksel rahatlatma sunarak yatıştıran annelerin çocukların duygusal ifadeleri karşısında daha az tepkisel davrandıklarını ve çocuğu hayal kırıklığı yaşadığında dikkat dağıtma odaklı duygu düzenleme davranışları gösterme eğiliminde olduklarını bulmuştur. Başka bir çalışmada ise, annelerin çocukların duygularına fiziksel rahatlatmadan ziyade çocukların bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanarak duygularını düzenlemeyi öğretici tepkiler göstermeyi tercih ettiklerini ve bu çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur (Morris vd., 2011).

Warren ve Stifter (2008) annelerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarıyla çocukların kendi duygularına ilişkin farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma, çocukların duygusal farkındalığına katkıda bulunan duygu sosyalleştirme süreçleri ilgili ilk çalışma olarak bilinmektedir. Çalışmada, annelerin çocuklarına sergiledikleri destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukta olumlu yönde duygusal farkındalık geliştirdiği saptanmıştır. Öte yandan ise, annelerin çocuklarına karşı destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını gösterdiklerinde çocukların yaşadıkları olumsuz duygularda annelerin sıkıntı içine girdiklerini ve çocuğun duygularını deneyimlemesini engelleyerek çocuğu cezalandırmaya yönelik tepkiler verdikleri görülmüştür. Çocuğun duygularına yönelik destekleyici olmayan yaklaşımlarının yanı sıra bu annelerin günlük yaşantı içerisinde çocuklarla duygu içerikli konuşmalar yapma olasılığının da düşük olduğu bulunmuştur.

Pala (2020), ebeveynlerin, çocukların duyguları karşısında sıkıntı çekip rahatsızlık duymalarının ve çocukların duygularına cezalandırıcı tepkiler vermelerinin, çocuğun duyguları anlama becerisini olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Öte yandan, destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının (duygu ve problem odaklı tepkilerin) ise, çocukların duyguları anlamalarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Büyükbiçer, 2019). Ünlü (2022) ise, babaların duygu sosyalleştirmesini incelediği çalışmasında, babaların olumlu ya da olumsuz

duygu sosyalleştirme tepkilerinin, çocukların duyguları anlama becerisiyle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığını bulmuştur.

Eisenberg (1999), annelerin ve çocukların günlük hayatlarında duygular hakkında konuşup konuşmadığını incelemek için annelerin araba gezintileri sırasında 4 yaşındaki çocuklarıyla yaptıkları konuşmaları ses kaydına almalarını sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda, hem annelerin hem de çocukların, annenin veya başka birinin duygularından çok çocuğun duyguları hakkında konuştukları; hem anneler hem de çocuklar tarafından en çok tercih edilen temaların tercih (en çok beğenilen, tercih edilen şeyler) ve eğlence (komik şeyler) olduğu; korku, üzüntü ve öfke gibi duyguların ise toplamda kullanılan duygu ifadeleri içerisinde çok az bir orana sahip olduğu görülmüştür.

Martin (2019), ebeveynlerin kullandıkları duygu dilini araştırdığı çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği duygu konuşmalarını üç farklı yoldan (yapılandırılmış hikaye anlatımı, anımsama, resimli kitap) edinerek, bu duygu konuşmalarının çocuğun duyguları anlama becerisini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Yapılandırılmış hikaye anlatımı, lego oyuncakları yardımıyla verilen bir senaryonun canlandırılmasıdır. Anımsama, geçmiş duygusal durumları konuşarak, duygunun neden ve sonuçlarına odaklanılarak yapılan konuşmalardır. Resimli kitap okuma ise, çocukla resimli hikaye kitabı üzerinden karakterlerle ilgili sohbet etmeyi içerir. Bu üç farklı duygu aktarımı yollarından, yapılandırılmış hikaye anlatımı sırasında, daha fazla duygu kelimeleri üretildiği, daha çok özgün duygu ifadelerinin kullanıldığı ve hem duyguları durumlara göre etiketlemekte hem de duyguların detaylı bir şekilde açıklanmasında yüksek düzeyde etkili olmuştur. Öte yandan, her üç yöntemin de, çocukların duygu anlayışlarını yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Yapılandırılmış hikaye anlatımı, çocuğun duygu durumunda rol üstlenmesini tahmin etmede; anımsamanın ve resimli kitap okumanın da çocuğun duygusal durum bilgisini tahmin etmede daha etkili oldukları bulunmuştur.

Denham vd. (1994), anneler ve çocukları arasındaki çift yönlü duygusal iletişimi incelemek için anneleri ve çocuklarını bir oyun odasında oynarlarken videoya kaydetmişlerdir. Oyun esnasında annelerin üzüntü ve öfke duygularını içeren taklitler yapmalarını istemişler ve daha sonra videoları incelemişlerdir. Çalışmada, üzüntü veya öfkesini daha yüksek düzeyde gösteren annelerin çocuklarının, annelerine sosyal olarak uygun olmayan tepkiler verdiği ve bu çocukların okul öncesi sınıflarında daha az prososyal davranışlar gösterdiği görülmüştür. Başka bir çalışmada ise, çocuklarına duyguları hakkında sık sık açıklamalarda bulunan annelerin,

çocuklarının duygu bilgisini önemli ölçüde geliştirdiği ve bu çocukların da prososyal davranışlara eğiliminin yüksek olduğu saptanmıştır (Garner vd., 2008).

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarıyla çocukların 21. yüzyıl becerilerini (öğrenme; yenilik; yaşam ve kariyer becerileri; bilgi, medya, teknoloji becerileri) edinebilmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Kishalı (2022), ebeveynleri destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini gösteren çocukların 21. yüzyıl becerilerinin de düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Öte yandan, ebeveynlerin çocukların duygularına daha izin verici ve destekleyici yaklaştığında ise, çocuğun 21. yüzyıl becerilerinde de artış olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin kendileriyle ilgili özellikler de duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını etkilemektedir. Emir (2022), ebeveynlerin meta duygusal özelliklerinin yani duygusal dikkat, duygusal netlik gibi becerileri içinde barındıran duygusal farkındalık becerilerinin çocukların duygularına daha olumlu tepkilerle yaklaşmalarını sağladığını bulmuştur. Yine, aynı çalışmada, empati becerisi yüksek olan ebeveynlerin çocukların duygularına daha olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri verdiği de görülmüştür. Annelerin psikolojik dayanıklılıkları da duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını etkilemiş; psikolojik olarak daha dayanıklı anneler, çocukların duygularına daha destekleyici bir şekilde yaklaşmışlardır (Gürses, 2022). Kuzu (2019) da, ebeveynlerin öz yeterlilik düzeylerinin arttıkça çocukların duygularına daha çok ödül tepkisini; daha az ise ihmal tepkisini vermeyi tercih ettiklerini bulmuştur. Ayrıca, çocuğunun duyguları öğrenebilmesinde aktif rolü olduğuna inanan annelerin, çocuğun duygularına karşı daha destekleyici oldukları ve duygularıyla ilgili daha çok rehberlik ettikleri görülmüştür (Chan, 2012).

Annelere verilen eğitim programlarının, duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını değiştirip değiştirmediğini anlamaya yönelik yapılmış olan çalışmalar da vardır. Tekin (2016), annelere uyguladığı ‘Çocuklarının Duygusal Gelişimini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programı’nın, annelerin duygularını yönetme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etmelerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre bu eğitim programının, annelerin kendi öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerine ve çocuklarının duygularını sosyalleştirme davranışlarına olumlu yönde etkileri olduğu bulunmuştur. Ülker Erdem (2019) de ‘Çocukları Dikkate Almak Programı’nın 36-72 ay aralığında çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocukların duygusal yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda bu eğitim programının, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını olumlu yönde

desteklediği; çocukların duygusal yeterlilik düzeyleri üzerinde ve daha az davranış sorunları göstermelerinde etkili olduğu görülmüştür.

3.5. Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Çalışmaları

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin duygu sosyalleştirmesiyle ilgili yabancı çalışmaların (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006; Ciucci vd., 2015; Denham & Bassett, 2019; Denham vd., 2012; Denham vd., 2017; Denham vd., 2020; Denham vd., 2022; Ersay, 2007; Garner vd., 2019; Humphries vd., 2014; Morris vd., 2013; Ornaghi vd., 2020; Poulou & Denham, 2023; Yelinek & Stolzhus Grady, 2019) yerli çalışmalardan (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ersay, 2015; Ersay vd., 2014; İnce, 2020; Kılıç, 2015; Mutlu, 2022; Üzümlü, 2022) daha fazla olduğu ve yerli çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir.

Yapılan yerli ve yabancı tüm çalışmalara bakıldığında, genellikle, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile çocukların duygusal yeterlilikleri (Ceylan, 2022; Denham & Bassett, 2019; Denham vd., 2017; Denham vd., 2020; Denham vd., 2022; Humphries vd., 2014; İnce, 2020; Morris vd., 2013; Poulou & Denham, 2023) ve sosyal yeterlilikleri (Denham vd., 2022; Humphries vd., 2014; Poulou & Denham, 2023) arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine göre, duygu sosyalleştirme tepkileri ve bu tepkilerin, çocukların duygu düzenleme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenin yaşı ve meslekte çalışma süresi arttıkça destekleyici bir duygu sosyalleştirme davranışı olan ‘ödül tepkisi’ni kullanma sıklığı azalmakta ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkisi olan ‘ihmal etme tepkisi’ni kullanma sıklığı artmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve sınıflarındaki çocuk sayısı ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan, çocukların duygu düzenleme becerilerini sadece ‘avutma tepkisi’nin yordadığı görülmüştür. Çocukların duygularına daha çok ‘avutma tepkisi’ vererek çocuğun duygusal deneyim esnasında dikkatini dağıtmasını sağlayan öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği bulunmuştur (Ceylan, 2022; İnce, 2020). Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını deneyimlemelerine izin verici ve ifade etmelerini teşvik edici yaklaşımlarının yani, çocukların duygularına verdikleri destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin (ödül tepkisi), çocukların duygu düzenleme becerilerini artırdığı görülmüştür (Ceylan, 2022).

Denham vd. (2020), sosyoekonomik yönden düşük ve yüksek riskli olan sınıflarda bulunan 85 okul öncesi öğretmeni ve 327 okul öncesi öğretmeniyle çalışmışlardır. Çocukların duygu bilgisi, sene başında ve sene sonunda olmak üzere iki kez ölçülmüş ve öğretmenler de, çocukların duygularına verdikleri tepkileri ölçme araçları aracılığıyla rapor etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çocuklara kitap okuma esnasında kullandıkları duygu dilleri de kodlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duygu sosyalleştirmelerinin çocukların sene sonundaki duygu bilgilerini yordadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin cezalandırıcı tepkileri düşük riskli sınıflardaki çocukların sene sonundaki düşük duygu bilgisini yordamıştır. İlginç olarak, bu cezalandırıcı tepkilerin, yüksek riskli sınıflardaki çocukların duygu bilgisini olumlu etkilediği görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak, araştırmacılar, “destekleyici” ve “destekleyici olmayan” tepkiler terimlerinin, evrensel olmadığını ve kültüre bağlı olarak etkilerinin değişebileceğini belirtmişlerdir. Duygu sosyalleştirme tepkilerinin bağlama göre değişkenliğini göz önünde bulundurarak, bu tepkilerin, “uyumlu” ve “uyumsuz” tepkiler olarak yeniden adlandırılabilceğini önermişlerdir.

Çocukların duygularını olumlu ifadelerle betimleyen ve duygularına karşı duyarlı olan okul öncesi öğretmenlerinin olumlu bir duygusal sınıf ortamı oluşturdukları ve bu sınıf ortamındaki çocukların sosyal (Humphries vd., 2014) ve duygusal yeterlilik davranışlarını daha fazla gösterme eğiliminde olup okula daha kolay uyum sağladıkları (Poulou & Denham, 2023) ortaya konmuştur. Denham ve Bassett (2019) da, olumlu bir duygusal sınıf ortamının çocukların olumlu duygularını, prososyal davranışlarını ve üretkenlik düzeylerini artırdığını saptamışlardır. Ayrıca, öfkesini sağlıklı yollarla düzenleyen öğretmenlerin çocukların duygu düzenlemesine ve üretkenliğine önemli ölçüde katkıda bulunduklarını ortaya koymuştur. Başka çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunarak, öğretmenlerin çocukların duygularını önemseyici ve şefkatli yaklaşımları çocuklardaki saldırganlık düzeyini azaltmıştır (Denham vd., 2022; Morris vd., 2013).

Öğretmenlerin kendileriyle ilgili özelliklerinin de duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını etkilediği düşünüldüğünde, duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını öğretmenlerin, kendi duygu düzenlemeleri (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ciucci vd., 2015; Üzüm, 2022), duygusal farkındalıkları (Ceylan, 2022; Ciucci vd., 2015; Ersay, 2007), duygularla ilgili inançları (Ornaghi vd., 2020) ve iş stresi (Denham vd., 2017) bağlamında inceleyen araştırmacıların da olduğu görülmüştür.

Ersay (2007), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal deneyimlerinin özelliklerini, kendi duygularına ilişkin farkındalıklarını ve duygu sosyalleştirme uygulamalarını araştırmak için üç aşamadan (anketler, gözlemler ve görüşmeler) oluşan bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, kendi duygularına ilişkin farkındalığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların olumsuz duygularını rahatlatamadıkları, bu olumsuz duyguları olumlu duygulara dönüştürmelerine yardımcı olamadıkları görülmüştür. Olumsuz duygularını yoğun bir şekilde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların öfkeli oldukları durumlarda çocukları cezalandırma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Son olarak ise, kendi duygularının farkında olan okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerinin olumsuz duygularını kabul edip duygularını deneyimlemelerine saygı göstermişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler öğrencilerini kendi duygularını kabul etmeye ve onlar hakkında konuşmaya teşvik etmenin önemini de belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ceylan (2022) da, öğretmenlerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerileri yani duygusal yeterlilik düzeyleri arttıkça çocukların duygularını daha sağlıklı yollarla sosyalleştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, aynı şekilde, duygularını sağlıklı yollarla (bilişsel yeniden değerlendirme) düzenleyen öğretmenlerin, çocukların olumsuz duygularına daha az destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri verdikleri bulunmuştur (Üzüm, 2022). Ciucci vd. (2015) ise, erken çocukluk öğretmenlerinin duygularını sosyalleştirmesine ve kendi duygusal yeterliliklerine (kendi duygularıyla başa çıkmasındaki farkındalığı) ilişkin inançlarının (öz-yeterliliğinin) çocukların duygularına verdikleri tepkileri etkilediğini bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocukların duygularına daha çok rehberlik ettikleri ve daha az reddedici davrandıkları saptanmıştır.

Denham vd. (2017), okul öncesi öğretmenlerinin iş stresi düzeyinin çocukların duygularını sosyalleştirme yaklaşımlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, işlerinde desteklenen, hem sınıfındaki çocuklarla hem de çocukların ebeveynleriyle iyi ilişkiler içerisinde olan; mesleklerinin önemli ve eğlenceli bir meslek olduğunu düşünen öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların duygusal yeterliliklerini geliştirmeye daha fazla istekli oldukları ve olumlu duyguların sosyalleşmesini daha çok destekleyebileceği bulunmuştur. Öte yandan ise, iş stres düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarında destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmüştür.

Ornaghi vd. (2020), erken çocukluk öğretmenlerinin duygular hakkındaki inançları ile duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının birbirleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin duygular hakkındaki olumlu inançları (duyguları önemsemeleri) ile çocuklara duygusal becerileri edinmelerinde mentorluk yapmalarının anlamlı düzeyde pozitif ilişkili olduğunu; aksine, öğretmenlerin duygular hakkındaki olumsuz inançlarının (duyguları önemsememe) ihmal edici duygu sosyalleştirme davranışıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Burak (2019), okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına (üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe) vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına kabul edici ve duygularıyla baş etmesine yardımcı tepkiler verdiklerini saptanmıştır. Öte yandan, kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı olmayan duygu düzenleme stratejileri kullanan (bastırma) öğretmenlerin çocukların duygularına ceza veya ihmal etme tepkilerini vermeyi tercih ettiklerini saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesine yönelik olarak, bazı araştırmacılar, okul öncesi sınıflarında gözlemler yaparak (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006; Yelinek & Stolzfur Grady, 2019) ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirerek (Kılıç, 2015) ‘duygu sosyalleştirme’ alanyazınına nitel çalışmalar da kazandırmışlardır.

Gözleme dayalı bir nitel çalışmada, çocuk bakım merkezlerinde gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sonucunda, öğretmenlerin çocukların olumlu duygularını pekiştirme eğiliminde oldukları; olumlu duyguların yanında empatiyi de teşvik ettiklerini ve çocukların olumsuz duygularıyla baş etmelerinde dikkatlerini dağıtarak, problemi çözmeye yardımcı olarak ya da duyguları ifade etmeye teşvik ederek yardımcı oldukları görülmüştür (Ahn, 2005; Ahn & Shifter, 2006). Yürümeye yeni başlayan çocukların öğretmenleri okul öncesi öğretmenlerinden daha sık bir şekilde çocukların olumsuz duygularına fiziksel rahatlatma ve dikkat dağıtma davranışlarını göstermişlerdir (Ahn & Shifter, 2006).

Kılıç (2015) ise, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleştirme hakkındaki görüşlerini kendi hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile konuyu derinlemesine incelemiştir. Çalışmaya 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri duygusal yeterlilik becerilerinin gelişimi için sınıf ortamını, çocuğun kendisini ifade edebilmesi için sıcak, rahat ve güvenli bir ortam olarak desteklediklerini ve geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ağırlıklı olarak çocukların duygusal yeterliliklerini desteklediklerini, çocukları duygularını deneyimlemeleri için teşvik ettiklerini

ve konuştuklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler çoğunlukla sınıfta duygusal açıdan doğru model olmaya ve empatik öğretmen olmaya çalıştıklarından bahsetmişlerdir.

Yelinek ve Stolfur Grady (2019), 13 okul öncesi öğretmenini doğal sınıf ortamında gözlemleyerek duygu konuşmalarını kaydetmişlerdir. Öğretmenlerin duygu konuşmaları sırasında saatte yaklaşık 1 ila 11 arasında değişen sayılarda duygu ifadeleri olmak üzere toplamda 633 duyguyu sözel olarak ifade ettiklerini bulmuşlardır. Bu duygusal ifadeler, öğretmenlerin duygular hakkındaki yorumlarını, rehberlik edici ifadelerini veya sorularını kapsamaktadır. Öğretmenler, etkinlikler esnasında ve çocuklar etkinliklerde uyumlu olduklarında, daha sıklıkla açıklayıcı ve sorgulayıcı bir duygu dili kullanmışlardır. Aynı şekilde, çocuklar serbest oyun zamanındayken veya çocukların agresif davrandığı zamanlarda, öğretmenler, daha çok duyguyu sosyalleştirici ve rehberlik edici bir duygu dili kullanmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları ile kendi duygularını düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu duygusal yeterlilik becerilerinin duygusal sosyalleştirme yaklaşımlarına olan etkisini incelemek amacıyla karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma modeli; araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı, iki veri grubunu birbiriyle bütünleştirerek sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2015). Bu çalışmanın ilk aşamasında önce okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları, duygusal düzenleme becerileri ve çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler, nicel veri toplama araçları ile incelenmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin duygusal düzenleme ve duygusal farkındalık düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeklerden alınan puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanarak, duygusal yeterliliği düşük ve yüksek öğretmenler, olmak üzere iki alt grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan belli kişiler seçilerek okul öncesi öğretmenlerinin duygusal sosyalleştirme yaklaşımları yapılan görüşmelerle daha derinlemesine incelenmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Şanlıurfa ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi ise nicel çalışmada, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü, Bozova, Halfeti ve Suruç ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında

alışan 334 okul öncesi ğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırmada ise, bu 334 öğretmenin içinden 18 ğretmen araştırmaya dahil edilerek, nitel çalışmanın örnekleminde yer almışlardır.

Nicel verilerin toplanacağı örneklemdaki okul öncesi öğretmenleri, ‘basit seçkisiz örnekleme’ yöntemi ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir. Yani, tüm bireylerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçilmesi diğer bireylerin seçilmesini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu çalışmada da şanlıurfa ilinin Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü, Bozova, Halfeti ve Suruç ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve çalışmaya katılan her bir öğretmenin seçilme şansı eşit olup rastgele seçilmiştir.

Nitel verilerin toplandığı örnekleme ise ‘lt örnekleme’ yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, seçilen gruplar belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da nesneler olabilir. Örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır. Nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine bir araştırmanın yapılması istendiğinde ölçüt örnekleme kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada da, nicel çalışmaya katılmış olan okul öncesi ğretmenlerinin ‘Duygu Düzenleme lği’ ve ‘Toronto Aleksitimi lği-20’den aldıkları puanlar en düşükten en yükseğe sıralanarak iki alt grup (duygusal yeterliliği düşük ve yüksek öğretmenler) oluşturulmuştur.

1.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1

Öğretmenlerden Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	Toplam
		Karaköprü	Haliliye	Eyyübiye	Suruç	Halfeti	Bozova	
İlçe	n	102	95	56	54	15	12	334
	%	30,5	28,4	16,8	16,2	4,5	3,6	100
		Kadın	Erkek					
Cinsiyet	n	313	21					334
	%	93,7	6,3					100
		Okul Öncesi Öğretmenliği	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Tarih				
Mezun Olunan Program	n	285	48	1				334
	%	85,3	14,3	0,4				100
		Lise	Yüksekokul	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora		
Eğitim Düzeyi	n	7	27	296	3	1		334
	%	2,1	8,1	88,6	0,9	0,3		100
		İlkokul bünyesinde anasınıfı	Ortaokul bünyesinde anasınıfı	Anaokulu	Kreş – Özel okul			
Çalışılan Okul Türü	n	67	4	230	30			331
	%	20,1	1,2	68,9	9			99,1
		3 yaş	4 yaş	5 yaş	3-4 yaş	4-5 yaş	Diğer	
Çocuk Yaş Grubu	n	6	40	191	7	72	15	331
	%	1,8	12	57,2	2,1	21,6	4,5	99,1
		1 kişi	1'den fazla kişi	Bulunmuyor				
Sınıfta Yardımcı Bulunma Durumu	n	117	15	196				328
	%	35	4,5	58,7				98,2

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin 102'sinin (%30,5) Karaköprü'de, 95'inin (%28,4) Haliliye'de, 56'sının (%16,8) Eyyübiye'de, 54'ünün (%16,2) Suruç'ta, 15'inin (%4,5) Halfeti'de ve 12'sinin (%3,6) Bozova'da çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında %93,7'sinin (313) kadın, %6,3'ünün (21) erkek olduğu görülmüştür. 285 öğretmen (%85,3), 'Okul Öncesi Öğretmenliği' bölümü mezunu iken 48 öğretmen (%14,3'ü) 'Çocuk Gelişimi ve Eğitimi' bölümünden mezun olmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 1'i (%0,3) ise Tarih bölümü mezunudur. Öğretmenlerin 296'sı (%88,6) lisans, 27'si (%8,1) yüksekokul, 7'si (%2,1) lise, 3'ü (%0,9) yüksek lisans ve 1'i (%0,3) doktora mezunudur. Katılımcıların %20,1'i ilkokul bünyesindeki anasınıflarında, %1,2'si ortaokul

bünyesindeki anasınıflarında, %68,9'u anaokulunda ve %9'u ise kreş ve özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında etkinliklere ve / veya sınıf düzenine yardım eden kişi veya kişilerin bulunma durumuna bakıldığında 117'si 1 yardımcı bulunduğunu, 15'i 1'den fazla kişinin bulunduğunu ve 196'sı ise sınıfta yardım eden birinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süreleri ve Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayılarının Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenin Yaşı	330	21	47	29,52	4,78	,85	,53
Çalışma Süresi	330	,1	20	5,68	4,26	,9	,24
Sınıftaki Çocuk Sayısı	317	4	29	14,4	4,08	,24	,72

Tablo 2'ye bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin 21-47 yaş arasında olduğu ve alanda çalışma sürelerinin en az 0,1 yıl, en fazla 20 yıl ve ortalama çalışma süresinin ise 5,68 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında en az 4 en fazla 29 ve ortalama 14,4 çocuk bulunmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak 'Kişisel Bilgi Formu', 'Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)', 'Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Toronto Alexithymia Scale-20)', 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire)' ve 'Görüşme Formu' kullanılmıştır.

3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçe, cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları program, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları yaş grubu, sınıflarındaki çocuk sayısı, sınıflarında etkinliklere veya sınıf düzenine yardımcı olan başka bir kişinin bulunup bulunmadığı hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, 'Kişisel Bilgi Formu' araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.2. Duygu Düzenleme  l eği (Emotion Regulation Questionnaire)

Ölçek, Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması Yurtsever (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçekte ‘Bilişsel Yeniden Değerlendirme’ ve ‘Bastırma’ olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır (Gross & John, 2003). ‘Bilişsel Yeniden Değerlendirme’ için “‘ inde bulunduğum durum hakkında düşünme biçimini değiştirerek duygularımı kontrol ederim” şeklinde altı madde bulunurken; ‘Bastırma’ için ise, “Duygularımı ifade etmeyerek kontrol ederim” şeklinde dört madde bulunmaktadır. Bu maddeler, 1’den (kesinlikle katılmıyorum) 7’ye (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirilmiş Likert tipi ölçek şeklinde oluşturulmuştur (Yurtsever, 2004). Gross ve John (2003)  l eğin ‘Bilişsel Yeniden Değerlendirme’ ve ‘Bastırma’ bölümlerinin i  tutarlılıklarını sırasıyla .79 ve .73 olarak bulmuşlardır.  l eği Türkçe’ye uyarlayan Yurtsever (2004) ise ‘Bilişsel Yeniden Değerlendirme’ ve ‘Bastırma’ bölümlerinin i  tutarlılıklarını ise sırasıyla .88 ve .82 olarak bulmuştur. Bu çalışmada da, ‘Bilişsel Yeniden Değerlendirme’ alt  l eğinin Cronbach Alpha’sı .78 bulunurken, ‘Bastırma’ alt  l eğinin Cronbach Alpha’sı da .56 olarak bulunmuştur.

3.3. Toronto Aleksitimi  l eği-20 (Toronto Alexithymia Scale-20)

Bagby vd. (1994) tarafından geliştirilmiş olan  l ek Güleç vd. (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 5’li Likert tipi bir ölçek olan TA -20, üç alt ölçekten oluşmaktadır. ‘Duyguları Tanımada Zorluk’ alt  l eği, yedi maddeden oluşmakta olup duyguları belirleme ve onları duygusal uyarılmaya eşlik eden bedensel duyumlardan ayırt etmede güçlük şeklinde tanımlanır. ‘Duyguları İfade Etmede Zorluk’ alt  l eği, beş maddeden oluşmaktadır ve duyguların başkalarına aktarılmasında güçlük şeklinde tanımlanır. Son alt ölçek olan ‘Dışsal Hedefli Düşünme’ ise sekiz maddeden oluşmakta olup dışa dönük bilişsel bir yapının varlığı, i e dönük düşünme ve imgelem gücünün zayıflığı olarak tanımlanır. Bireylerden her madde için, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Her Zaman” seçeneklerinden en uygununu işaretlemesi istenir. Ölçekteki bu maddeler, kişinin aleksitimi düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Kişinin, duygularla ilgili farkındalığının düşük olmasına, “aleksitimi” denmektedir. Aleksitimik kişiler, duyguları tanımada ve ifade etmede güçlükler yaşarlar ve sıklıkla dışsal hedefli düşünerek, olaylar karşısında, i  dünyalarını göz ardı ederler (Bagby vd., 1994). Ölçekte de, yüksek puanlar yüksek aleksitimik seviyeyi göstermektedir (Güleç vd., 2009). Bagby vd. (1994)  l eğin iç tutarlılığını .81 olarak bulmuşlardır. Güleç vd. (2009) ise ölçeğin Türkçe uyarlamasının iç tutarlılığını .78 olarak bulmuşlardır. Alt  l eklere ilişkin olarak

ise, ‘duyguları tanımada zorluk’ alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık .80; ‘duyguları ifade etmede zorluk’ alt ölçeği için iç tutarlılık .57 ve ‘dışsal hedefli düşünme’ alt ölçeği için iç tutarlılık .63 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da alt ölçeklerdeki iç tutarlılık, ‘duyguları tanımada zorluk’ için .82, ‘duyguları ifade etmede zorluk’ için .56, ‘dışsal hedefli düşünme’ için .26 olarak bulunmuştur. Yine bu çalışmada, ölçeğin toplam iç tutarlılığı ise .74 olarak bulunmuştur.

3.4. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu (The Responses to Children’s Emotions Questionnaire)

Ölçek, O’Neal ve Magai (2005) tarafından ebeveynlerin çocukların duygularını sosyalleştirme stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ersay (2014) tarafından ise Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek çocukların üzgün, öfkeli, korkulu veya aşırı neşeli oldukları durumları içeren her biri 15 madde olmak üzere toplamda 64 maddeden oluşmakta ve ödül, ceza, büyütme, ihmal ve avutma olmak üzere beş farklı duygu sosyalleştirme stratejisi içermektedir. Ebeveynlerden üzüntü, korku, öfke ve aşırı neşe duygularına tepki olarak farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini (ödül, ceza, büyütme, ihmal ve avutma) ne sıklıkla kullandıklarını belirtmeleri istenmektedir. Ölçek, beşli Likert tipi (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık ve 5=her zaman) şeklindedir. Ölçeğin alt ölçekleri için Cronbach Alfa değerleri; ödül (.83), ceza (.84), ihmal (.85), avutma (.84) ve büyütme (.79) olarak bulunmuştur (Ersay, 2014). Ölçekteki ebeveyn ifadeleri Ersay (2017) tarafından öğretmenler için uyarlanarak, Burak (2019)’ın çalışmasında geçerlik güvenirliği ortaya konmuştur. Ölçeğin alt ölçekleri için Cronbach alpha değerleri ödül .78, ceza .80, büyütme .71, ihmal .79 ve avutma .86’dır (Ersay & Burak, 2018). Bu çalışmada ise alt ölçekler için Cronbach Alfa değerleri; ödül (.85), ceza (.89), büyütme (.78), ihmal (.86) ve avutma (.85) olarak bulunmuştur.

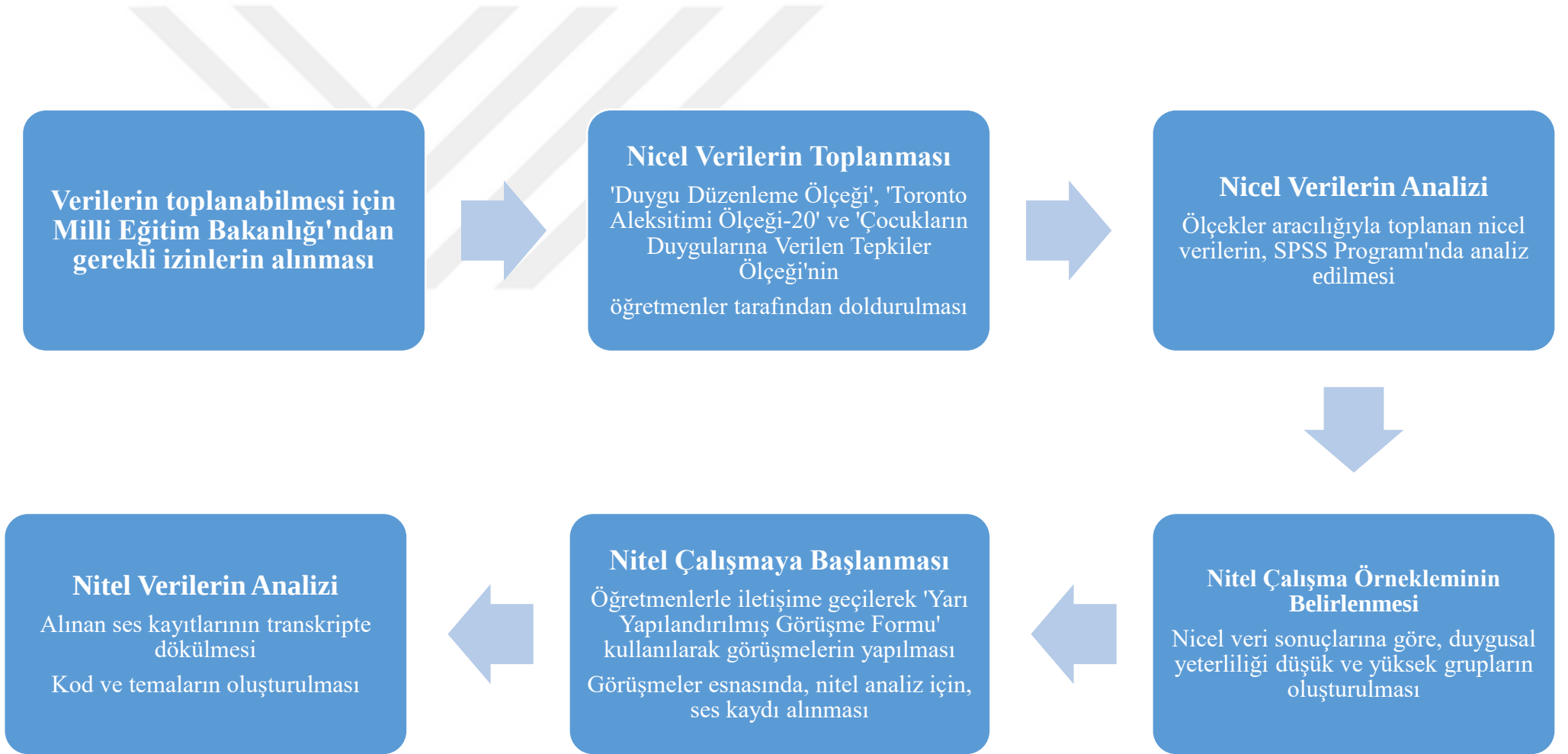
3.5. Görüşme Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını anlamaya yönelik soruları (Çocuklar üzgün/öfkeli/mutlu olduklarında nasıl tepkiler veriyorsunuz?, Çocuklara duygularla ilgili neleri öğretmeyi amaçlıyorsunuz?, Sınıftayken herhangi bir şeye öfkelenirseniz öfkenizi nasıl düzenlersiniz? gibi) içermektedir (EK-1). ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ ile öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci, araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçekler için gerekli izinlerin alınmasıyla başlanmıştır. Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinlerin de alınmasıyla çalışmanın ilk aşaması olan nicel çalışmaya, seçilen örnekleme veri toplanmaya başlanmıştır. İlk olarak, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eyyübiye, Bozova, Halfeti ve Suruç ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu', 'Duygu Düzenleme Ölçeği' ve 'Toronto Aleksitimi Ölçeği-20' elden verilmiştir. Başka bir gün ise, okullara tekrardan gidilerek, öğretmenler tarafından doldurulmuş olan ölçekler, araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Ancak bu ilçelerden toplanan veriler gerekli sayıya ulaşmakta yeterli olmamıştır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ek bir veri toplama izni çıkartılarak çalışmanın örnekleme, diğer ilçelere nispeten daha fazla okul öncesi öğretmenine ulaşma imkanının bulunduğu Haliliye ve Karaköprü ilçeleri de eklenmiş olup bu ilçelerde de aynı şekilde veri toplanmıştır. Bu veri toplama süreci sonucunda 334 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. İlk olarak, toplanan bu nicel veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmenlerin 'Duygu Düzenleme Ölçeği' ve 'Toronto Aleksitimi Ölçeği-20'den aldıkları puanlar en düşükten en yükseğe sıralanarak araştırmacı tarafından iki alt grup oluşturulmuştur: Duygusal yeterliliği düşük ve yüksek öğretmenler. Bu seçilen gruplardan da iletişim bilgilerini görüşme formunda belirterek çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 18 okul öncesi öğretmeniyle konunun daha derinlemesine incelenmesi için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacının hazırlamış olduğu 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle önceden randevulaşarak araştırmacı, öğretmenlerin çalıştıkları okullara giderek yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin de izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Ses kaydına izin vermeyen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı, görüşme esnasında notlar tutarak görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Tüm görüşmeler yapıldıktan sonra, araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek her bir görüşmenin transkriptini çıkarmıştır. Bu transkriptler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve nitel çalışmanın analizi tamamlanmıştır.

Çalışmada kullanılan verilerin toplanma süreci, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Verilerin toplanma sürecinin aşamaları.

5. Verilerin Analizi

İki aşamadan oluşan bu çalışmanın analizinin ilk basamağında nicel çalışmadaki veriler analiz edilmiştir. Nicel çalışmada kullanılan ölçeklerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır.

‘Kişisel Bilgi Formu’ndaki bilgiler incelenerek öğretmenlerin demografik bilgileri (cinsiyeti, çalıştığı ilçe, mezun olduğu program türü gibi) çıkarılmıştır. Öğretmenlerin yaşının, çalışma sürelerinin ve sınıflarındaki çocuk sayılarının ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri saptanmıştır. Aynı şekilde, ‘Toronto Aleksitimi Ölçeği-20’, ‘Duygu Düzenleme Ölçeği’ ve ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin de tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır.

Tanımlayıcı istatistikler tamamlandıktan sonra korelasyonel ilişkilere bakılmıştır:

- Öğretmenlerin çalışma süresi, yaşı ve sınıflarındaki çocuk sayısı ile ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler’ ölçeği sonuçları arasında ‘Pearson Korelasyon Analizi’ yapılmıştır.
- ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler’ ölçeği sonuçları ile öğretmenlerin sınıflarında yardımcı bulunma durumları arasında ‘t testi analizi’ yapılmıştır.
- ‘Duygu Düzenleme Ölçeği’, ‘Toronto Aleksitimi Ölçeği-20’ ve ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin bazı alt boyutlarından alınan sonuçlar arasında ‘Pearson Korelasyon Analizi’ yapılmıştır.
- ‘Duygu Düzenleme Ölçeği’, ‘Toronto Aleksitimi Ölçeği-20’ ve ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nden bazı alt boyutlarından alınan sonuçlar arasında ‘Spearman Korelasyon Analizi’ yapılmıştır.

Nicel analiz için son olarak, ‘Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’ alt boyutları için ‘çoklu regresyon analizi’ yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci basamağı olan ve öğretmenlerle görüşmeler yapılan nitel çalışmanın analizi için ise ‘İçerik Analizi’ kullanılmıştır. İçerik analizi, iki araştırmacının ayrı ayrı elde ettiği sonuçların eşzamanlı olarak karşılaştırmaları ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen benzer kodlar birleştirilerek, ‘Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme’, ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme’ ve ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ ve ‘Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller’ temaları oluşturulmuştur. Bu temalara ise alt temalar eklenmiştir ve çalışmanın analizi tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

1.Nicel Çalışmada Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmaya Şanlıurfa ilinin Eyyübiye, Karaköprü, Haliliye, Suruç, Halfeti ve Bozova ilçelerinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alındıktan sonra ilgili ilçelerde resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ölçekler dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçekler araştırmacı tarafından başka bir gün toplanmıştır. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı Nisan-Haziran aylarında toplanmıştır.

1.1.Toronto Aleksitimi Ölçeği – 20 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri

Tablo 3

Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 ve Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	n	En düşük	En yüksek	α	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyguları tanımada zorluk	334	1,00	4,71	,82	1,7	,62	1,37	2,8
Duyguları ifade etmede zorluk	334	1,00	4,00	,56	2,02	,57	,51	,44
Dışsal hedefli düşünme	334	1,38	3,63	,26	2,57	,41	-,23	,16
Düşük duygusal farkındalık	334	1,25	3,76	,74	2,1	,41	,72	1,15
dd_ yeniden değerlendirme	334	2,00	7,00	,78	4,93	1,14	-,19	-,44
dd_ bastırma	334	1,00	6,67	,56	3,41	1,18	,08	-,35

dd_ yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_ bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi

Tablo 3'te çalışmaya katılan öğretmenlerin duygusal farkındalıkları ile ilgili tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Toronto Aleksitimi Ölçeği'nin toplam puanı aleksitimi düzeyini ifade etmektedir. Yani, ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse duygusal farkındalık düzeyi de o kadar düşüktür. Bu nedenle, ölçeğin toplam puanıyla ilgili bulgular verilirken “düşük duygusal farkındalık” ifadesi kullanılmıştır. Bu çalışmada, “düşük duygusal farkındalık” değerinin iç tutarlılığı ,74 bulunmuştur. Ölçekten elde edilen diğer bulgulara bakıldığında ise, katılımcıların en çok dışsal hedefli düşündükleri ($\bar{X}=2,57$) görülürken en az duyguları tanımada zorluk yaşadıkları ($\bar{X}=1,7$) görülmüştür. Araştırmada, Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 alt boyutlarından dışsal hedefli düşünmenin Cronbach Alpha değeri ,50'den düşük olduğu için daha sonra yapılacak analizlere alınmamıştır. Yine Tablo 3'e bakıldığında Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarına yer verildiği görülmektedir. Buna göre, çalışmaya katılan

öğretmenlerin daha çok durumu bilişsel olarak yeniden değerlendirerek duygularını düzenledikleri ($\bar{X}=4,93$), daha az ise duygularını bastırdıkları ($\bar{X}=3,41$) görülmektedir.

1.2.Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri

Tablo 4

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	n	En düşük	En yüksek	a	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
<i>Ödül</i>	12	2,42	5,00	,81	4,2	,51	-,7	,43
Üzüntü	3	2,33	5,00	,68	4,53	,5	-1,31	2,36
Öfke	3	1,00	5,00	,72	4,44	,62	-1,35	2,83
Korku	3	1,00	5,00	,75	4,52	,61	-1,83	4,82
Neşe	3	1,00	5,00	,53	3,3	,94	,1	-,91
<i>Ceza</i>	12	1,00	4,33	,80	1,74	,56	,9	,8
Üzüntü	3	1,00	4,33	,52	1,81	,73	,91	,46
Öfke	3	1,00	4,7	,46	2,17	,82	,3	-,67
Korku	3	1,00	4,33	,51	1,75	,76	,84	-,13
Neşe	3	1,00	4,67	,70	1,25	,57	3,00	10,27
<i>Büyütme</i>	12	1,08	5,00	,76	2,76	,6	,01	,02
Üzüntü	3	1,00	5,00	,65	3,7	,86	-,41	-,37
Öfke	3	1,00	5,00	,42	2,21	,7	,52	,63
Korku	3	1,00	5,00	,68	2,35	,94	,57	-,3
Neşe	3	1,00	5,00	,36	2,8	,74	-,41	,04
<i>İhmal</i>	12	1,00	3,25	,81	1,54	,45	,98	,84
Üzüntü	3	1,00	4,00	,60	1,38	,48	1,55	2,98
Öfke	3	1,00	3,67	,56	1,55	,56	1,00	,7
Korku	3	1,00	3,67	,67	1,37	,53	1,7	2,66
Neşe	3	1,00	4,33	,52	1,86	,71	,56	-,3
<i>Avutma</i>	12	1,17	5,00	,87	2,95	,81	,1	-,7
Üzüntü	3	1,00	5,00	,60	3,35	,85	-,27	-,5
Öfke	3	1,00	5,00	,66	3,02	,97	-,03	-,71
Korku	3	1,00	5,00	,65	3,1	,94	-,03	-,63
Neşe	3	1,00	5,00	,63	2,34	1,07	,6	-,52

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin genel olarak ödül ($\bar{X}=4,2$) tepkisini kullandıkları ve çocukların duygularını ihmal etme ($\bar{X}=1,54$) tepkisini en az seçtikleri görülmektedir. Tepkileri duygulara göre incelediğimizde öğretmenlerin ödül tepkisini çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=4,53$) ve korku ($\bar{X}=4,52$) duyguları için, en az olarak da aşırı neşe ($\bar{X}=3,3$) için kullandıkları görülmektedir. Ceza tepkisini de en çok öfke ($\bar{X}=2,17$) duygusu, en az da yine aşırı neşe ($\bar{X}=1,25$) için tercih etmişlerdir. Büyütme tepkisi çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=3,7$) için tercih edilirken en az öfke duygusu ($\bar{X}=2,21$) için tercih edilmiştir. İhmal tepkisi en çok aşırı neşe ($\bar{X}=1,86$), en az da korku duygusu ($\bar{X}=1,37$) için seçilmiştir. Avutma tepkisinin ise çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=3,35$) ve en az olarak da aşırı neşe ($\bar{X}=2,34$) için tercih edildiği görülmektedir.

1.3.Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkilerle İlişisinin İncelenmesi

Tablo 5

Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süresi ve Sınıfındaki Çocuk Sayısı ile Çocukların Duygularına Verdikleri Tepkiler Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ödül	-						
2.Ceza	-,017	-					
3.Büyütme	,189**	,380**	-				
4.İhmal	,728**	,264**	-,157**	-			
5.Avutma	,303**	,536**	,458**	-,180**	-		
6.Yaş	,082	-,027	-,037	-,084	,008	-	
7.Çalışma Süresi	,079	-,071	,012	-,095	-,006	,793**	-
8.Öğrenci Sayısı	-,034	,041	-,025	,079	,049	,110	,090

**p<0,01

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin yaşı, çalışma süresi ve sınıfındaki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için pearson korelasyon testi yapılarak sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların duygularına verdikleri tepkilerin; öğretmenlerin yaşı, çalışma süresi ve sınıfındaki çocuk sayısı ile ilişkili olmadığı görülmektedir.

Tablo 6

Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Bulunma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Yardımcı bulunma		n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül	Var	132	4,17	,51	326	-,89	,37
	Yok	196	4,22	,49			
Ceza	Var	132	1,77	,55	326	,89	,37
	Yok	196	1,71	,55			
Büyütme	Var	132	2,86	,58	326	2,46	,01**
	Yok	196	2,70	,57			
İhmal	Var	132	1,54	,45	326	,16	,86
	Yok	196	1,53	,44			
Avutma	Var	132	3,11	,86	326	2,84	,00**
	Yok	196	2,85	,76			

**p<0,01

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sınıfında 1’den fazla yardımcı bulunan öğretmen sayısı azlığından dolayı sınıfında 1 yardımcı bulunan ile birleştirilerek yardımcı bulunma ya da bulunmama durumu olarak t testi yapılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği alt boyutlarından “ödül” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir; t (326) =-,89; p>,05. “Ceza” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir; t (326) =,89 ; p>,05. “Büyütme” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir; t (326) =2,46 ;p<,05. “İhmal” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, t (326) =,16 ;p>,05. “Avutma” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre pozitif yönde bir anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, t (326) =2,84 ;p<,05. Buna göre, sınıflarında

etkinliklere veya temizliğe yardımcı birisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına daha çok büyütme ve avutma tepkilerini verdikleri saptanmıştır.

1.4.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Yeterlilikleri ile Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 7

Toronto Aleksitimi Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Duyguları ifade etmede zorluk	-							
2.Düşük duygusal farkındalık	,855**	-						
3.dd_yeniden değerlendirme	-,036	-,039	-					
4.dd_ bastırma	,332**	,305**	,283**	-				
5.Ödül	-,135*	-,207**	,217**	-,024	-			
6.Ceza	,111*	,184**	,057	,193**	-,017	-		
7.Büyütme	,158**	,165**	,008	,151**	,189**	,380**	-	
8.İhmal	,258**	,321**	-,155**	,136*	-,728**	,264**	-,157**	-
9.Avutma	,018	,061	,169**	,161**	,303**	,536**	,458**	-,180**

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk. dd. Duygu düzenleme.

**p<0,01 ; *p<0,05

Tablo 7’ye bakıldığında çalışmada kullanılan Toronto Aleksitimi Ölçeği-20, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Buna göre Toronto Aleksitimi Ölçeği’nin alt boyutu olan “duyguları ifade etmede zorluk” ile ölçeğin toplam puanını ifade eden “düşük duygusal farkındalık” arasında ($r=,855$; $p<,01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu Düzenleme Ölçeği’nin alt boyutu olan “bastırma” ile duyguları ifade etmede zorluk alt boyutu ($r=,332$; $p<,01$) ve aleksitimi düzeyi ($r=,305$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygularını ifade etmede zorluk yaşayan öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri de düşüktür ve duygusal farkındalığı düşük olan bu öğretmenler duygularını bastırma eğilimindedirler. Duyguları ifade etmede zorluk alt boyutu ile Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin “ceza” ($r=,111$; $p<,05$), “büyütme” ($r=,158$; $p<,01$) ve “ihmal” ($r=,258$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif

yönde, “ödül” tepkisi ($r=-,135$; $p<,05$) için ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygularını ifade etmede güçlük yaşayan öğretmenler çocukların duygularına daha çok ceza, büyütme ve ihmal etme tepkilerini vermeyi tercih etmektedirler. Öte yandan çocukların duygularına ödül tepkisini vermeyi daha az tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin düşük duygusal farkındalıkları ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerden “ceza” ($r=,184$; $p<,01$), “büyütme” ($r=,165$; $p<,01$) ve “ihmal” ($r=,321$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif yönde; “ödül” tepkisi ($r=-,207$; $p<,01$) için ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri azaldıkça çocukların duygularına ceza verme, çocukların duygularını büyütme ya da ihmal etme tepkileri de artmaktadır. Aynı zamanda duygusal farkındalığı yüksek olan öğretmenler de çocukların duygularına ödül tepkisini vermeyi daha çok tercih etmektedirler.

Duygu Düzenleme Ölçeği’nin alt boyutlarından “bilişsel yeniden değerlendirme” ile Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin “ödül” ($r=,217$; $p<,01$) ile “avutma” ($r=,169$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif yönde; “ihmal” ($r=-,155$; $p<,01$) tepkisi arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygularını bilişsel olarak yeniden değerlendirerek düzenleyen öğretmenler çocukların duygularına daha çok ödül ve avutma tepkilerini vermeyi tercih etmektedirler. Öte yandan ise çocukların duygularını ihmal etmeyi daha az tercih etmektedirler.

Duygu Düzenleme Ölçeği’nin alt boyutlarından “bastırma” ile Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin “ceza” ($r=,193$; $p<,01$), “büyütme” ($r=,151$; $p<,01$), “ihmal” ($r=,136$; $p<,01$) ve “avutma” ($r=,161$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygularını bastırma eğiliminde olan öğretmenler çocukların duygularına tepki verirken daha çok ceza, büyütme, ihmal etme ve avutma tepkilerini tercih etmektedirler.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; “ödül” tepkisi ile “büyütme” ($r=,189$; $p<,01$) ve “avutma” ($r=,536$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif yönde; “ihmal” tepkisi ($r=-,728$; $p<,01$) arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çocukların duygularına ödül tepkisi verme eğiliminde olan öğretmenler büyütme ve avutma tepkilerini de verme eğilimindedirler. Öte yandan, çocukların duygularını daha az ihmal etme eğiliminde olmaktadırlar. “Ceza” tepkisi ile “büyütme” ($r=,380$; $p<,01$), “ihmal” ($r=,264$; $p<,01$) ve “avutma” ($r=,536$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çocukların duygularına cezalandırıcı tepkiler veren öğretmenler büyütme, ihmal etme ve avutma tepkilerini de verme eğilimindedirler. “Büyütme” tepkisi ile

“avutma” tepkisi ($r=,458$; $p<,01$) arasında pozitif yönde, “ihmal” tepkisi ($r=-,157$; $p<,01$) arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çocukların duygularına büyütürken tepki veren öğretmenler avutma tepkisini de tercih etmektedirler. Diğer yandan, çocukların duygularını daha az ihmal etmektedirler. “İhmal” tepkisi ile “avutma” tepkisi ($r=-,180$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocukların duygularına ihmal edici tepkiler veren öğretmenler avutma tepkisini daha az tercih etmektedirler.

Tablo 8

Toronto Aleksitimi Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Duyguları tanımada zorluk	-								
2. Duyguları ifade etmede zorluk	,618**	-							
3. Düşük duygusal farkındalık	,830**	,837**	-						
4. dd_yeniden değerlendirme	-,048	-,032	-,049	-					
5. dd_bastırma	,164**	,306**	,268**	,272**	-				
6. Ödül	-,246**	-,153**	-,243**	,232**	-,023	-			
7. Ceza	,167**	,110*	,187**	,069	,185**	,006	-		
8. Büyütme	,239**	,179**	,215**	,003	,164**	,144**	,347**	-	
9. İhmal	,306**	,304**	,370**	-,158**	,109*	-,681**	,171**	-,186**	-
10. Avutma	,066	,026	,084	,162**	,139*	,297	,555**	,433**	-,204**

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tanım: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları tanımada zorluk; tas_tifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk.

** $p<,01$; * $p<,05$

Tablo 8’e bakıldığında Toronto Aleksitimi Ölçeği-20’nin “duyguları tanımada zorluk” alt boyutu ile “duyguları ifade etmede zorluk” alt boyutu ($r=,618$; $p<,01$) ve “düşük duygusal farkındalık” ($r=,830$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygularını tanımada zorluk çeken öğretmenlerin duygusal farkındalıkları düşüktür aynı zamanda duygularını ifade etmede de zorluk yaşamaktadırlar. “Duyguları tanımada zorluk” ile Duygu Düzenleme Ölçeği’nin “bastırma” alt boyutu arasında ($r=,164$; $p<,01$) ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygularını tanımada güçlükle çeken öğretmenler duygularını daha çok bastırma eğilimindedirler.

“Duyguları tanımada zorluk” alt boyutu ile Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin “ceza” ($r=,167$; $p<,01$), “büyütme” ($r=,239$; $p<,01$) ve “ihmal” ($r=,306$; $p<,01$) tepkileri arasında pozitif yönde, “ödül” tepkisi ($r=-,246$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygularını tanımada güçlük çeken öğretmenler çocukların duygularına daha çok ceza, büyütme ve ihmal etme tepkilerini vermeyi tercih etmektedirler. Öte yandan, ödül tepkisini daha az tercih etmektedirler.

1.5.Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çocukların duygularına verilen ‘ödül’, ‘ceza’, ‘büyütme’, ‘ihmal’ ve ‘avutma’ alt boyutlarının her birinin duygu düzenleme stratejileri ve duygusal farkındalıkları ile açıklanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon yöntemleri içerisinde yer alan ‘hiyerarşik regresyon analizi’ gerçekleştirilmiştir. Analize geçilmeden önce çoklu regresyon analizi için gerekli olan normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımları (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014) test edilmiştir. Bunların yanı sıra VIF değerleri incelenmiş ve değerlerin 10’dan küçük olduğu dolayısıyla çoklu bağlantı probleminin olmadığı (Çokluk vd., 2014) belirlenmiştir.

Öncelikle duygu düzenleme stratejileri ve duygusal farkındalık düzeylerinin ‘ödül tepkisi’ni ne derecede yordadığının belirlenmesi amacıyla ‘hiyerarşik regresyon analizi’ yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ödül Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)	,05	,05	3,71	,12	
dd_yeniden değerlendirme			,09	,02	,22*
(Sabit)	,08	,08	3,97	,14	
dd_yeniden değerlendirme			,10	,02	,22*
tas_tanıma			-,15	,04	-,18*

Modele alınmayan değişkenler: dd_bastırma, tas_ifade

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tanıma: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları tanımada zorluk; tas_tifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk.

* p < 0,05

Analizin ilk aşamasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=17,11$; $p<,05$). Tablo değerleri incelendiğinde, kurulan modeldeki yeniden değerlendirme stratejisinin ödül tepkisindeki farklılığın yaklaşık olarak %5'ini açıkladığı görülmektedir. Bir sonraki aşamada modele duyguları tanımada zorluk değişkeni eklenmiş ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=14,90$; $p<,05$). Bu model sonucu ödül tepkisindeki açıklanan varyans yaklaşık %8 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin duyguları tanımada zorluk yaşaması ödül tepkisindeki farklılığın yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemde yer alan ilk açıklayıcı değişken yeniden değerlendirme puanları ($\beta=0,22$) ve ikinci açıklayıcı değişken ise duyguları tanımada zorluk düzeylerine ($\beta=-0,18$) ilişkin puanlardır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yeniden değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça ve duyguları tanımada zorluk düzeyleri azaldıkça ödül tepkisini kullanma düzeyleri artmaktadır.

İkinci olarak, duygu düzenleme stratejileri ve duygusal farkındalık düzeylerinin 'ceza tepkisi'ni ne derecede yordadığının belirlenmesi amacıyla 'hiyerarşik regresyon analizi' yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Ceza Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)	,04	,03	1,43	,09	
dd_bastırma			,09	,03	,19*
(Sabit)	,05	,05	1,27	,11	
dd_bastırma			,08	,03	,17*
tas_tanıma			,12	,05	,13*

Modele alınmayan değişkenler: dd_yeniden değerlendirme, tas_ifade

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tanıma: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları tanımada zorluk; tas_ifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk.

* $p < 0,05$

Analizin ilk aşamasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,86$; $p<,05$). Tablo değerleri incelendiğinde, kurulan modeldeki bastırma stratejisinin ceza tepkisindeki farklılığın yaklaşık olarak %3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bir sonraki aşamada modele duyguları tanımada zorluk değişkeni eklenmiş ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,32$; $p<,05$). Bu model sonucu ceza tepkisindeki açıklanan varyans

yaklaşık %5 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin duyguları tanımada zorluk yaşaması ceza tepkisindeki farklılığın yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemde yer alan ilk açıklayıcı değişken bastırma puanları ($\beta=,17$) ve ikinci açıklayıcı değişken ise duyguları tanımada zorluk düzeylerine ($\beta=,13$) ilişkin puanlardır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin bastırma stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça ve duyguları tanımada zorluk düzeyleri arttıkça ceza tepkisini kullanma düzeyleri de artmaktadır.

Üçüncü olarak, duygu düzenleme stratejileri ve duygusal farkındalık düzeylerinin 'büyütme tepkisi'ni ne derecede yordadığının belirlenmesi amacıyla 'hiyerarşik regresyon analizi' yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Büyütme Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)	,03	,03	2,49	,09	
tas_tanım			,16	,05	,18*
(Sabit)	,05	,04	2,32	,12	
tas_tanım			,14	,05	,15*
dd_bastırma			,06	,03	,13*

Modele alınmayan değişkenler: dd_yeniden değerlendirme, tas_ifade

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tanım: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları tanımada zorluk; tas_ifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk.

* p < 0,05

Analizin ilk aşamasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,45$; $p<,05$). Tablo değerleri incelendiğinde, kurulan modeldeki duyguları tanımada zorluk düzeyinin büyütmeye tepkisindeki farklılığın yaklaşık olarak %3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bir sonraki aşamada modele bastırma stratejisi eklenmiş ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,89$; $p<,05$). Bu model sonucu büyütmeye tepkisindeki açıklanan varyans yaklaşık %4 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin bastırma stratejileri büyütmeye tepkisindeki farklılığın yaklaşık %1'ini açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemde yer alan ilk açıklayıcı değişken duyguları tanımada zorluk puanları ($\beta=,15$) ve ikinci açıklayıcı değişken ise bastırma stratejisine ($\beta=,13$) ilişkin puanlardır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin duyguları tanımada zorluk

düzeyleri ve bastırma stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça büyütme tepkisini kullanma düzeyleri de artmaktadır.

Bir sonraki aşamada, duygu düzenleme stratejileri ve duygusal farkındalık düzeylerinin ‘ihmal tepkisi’ni ne derecede yordadığının belirlenmesi amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

İhmal Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)	,07	,07	1,12	,09	
tas_ifade			,21	,04	,26*
(Sabit)	,09	,08	1,42	,14	
tas_ifade			,21	,04	,26*
dd_yeniden değerlendirme			-,06	,02	-,15*
(Sabit)	,10	,09	1,38	,14	
tas_ifade			,14	,05	,17*
dd_yeniden değerlendirme			-,06	,02	-,15*
tas_tanıma			,10	,05	,14*
(Sabit)	,11	,10	1,36	,14	
tas_ifade			,10	,06	,13
dd_yeniden değerlendirme			-,07	,02	-,18*
tas_tanıma			,10	,05	,14*
dd_bastırma			,05	,02	,12*

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tanıma: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları tanımada zorluk; tas_ifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk.

* p <0,05

Analizin ilk aşamasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_1=24,44$; $p<,05$). Tablo değerleri incelendiğinde, kurulan modeldeki duyguları ifade etmede zorluk değişkeninin ihmal tepkisindeki farklılığın yaklaşık olarak %7’sini açıkladığı görülmektedir. Bir sonraki aşamada modele yeniden değerlendirme stratejisi değişkeni eklenmiş ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,39$; $p<,05$). Bu model sonucu ihmal tepkisindeki açıklanan varyans yaklaşık %8 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin yeniden değerlendirme stratejileri ihmal tepkisindeki farklılığın yaklaşık %1’ini açıklamaktadır. Üçüncü aşamada modele duyguları tanımada zorluk değişkeni eklenmiş ve

kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,50$; $p<,05$). Bu model sonucu ihmal tepkisindeki açıklanan varyans yaklaşık %9 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin duyguları tanımada zorluk düzeyleri ihmal tepkisindeki farklılığın yaklaşık %1'ini açıklamaktadır. Son olarak, modele bastırma stratejisi değişkeni eklenmiş ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,46$; $p<,05$). Bu model sonucu ihmal tepkisindeki açıklanan varyans yaklaşık %10 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin bastırma stratejilerini kullanma düzeyleri ihmal tepkisindeki farklılığın yaklaşık %1'ini açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemde yer alan ilk açıklayıcı değişken duyguları ifade etmede zorluk puanları ($\beta=0,13$; $p>,05$); ikinci açıklayıcı değişken yeniden değerlendirme stratejisine ($\beta=-0,18$; $p<,05$) ilişkin puanlar; üçüncü açıklayıcı değişken duyguları tanımada zorluk puanları ($\beta=0,14$; $p<,05$) ve son açıklayıcı değişken ise bastırma stratejisine ($\beta=0,12$; $p<,05$) ilişkin puanlardır. Regresyon katsayıları içerisinde duyguları ifade etmede zorluk düzeylerine ilişkin elde edilen katsayı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu nedenle ilgili değişken yorumlamaya dahil edilmemiştir. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin yeniden değerlendirme stratejileri azaldıkça duyguları tanımada zorluk ve bastırma stratejisini kullanma düzeyleri arttıkça ihmal tepkisini kullanma düzeyleri de artmaktadır.

Son olarak, duygu düzenleme stratejileri ve duygusal farkındalık düzeylerinin 'avutma tepkisi'ni ne derecede yordadığının belirlenmesi amacıyla 'hiyerarşik regresyon analizi' yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Avutma Tepkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)	,03	,03	2,33	,19	
dd_yeniden değerlendirme			,13	,04	,18*
(Sabit)	,05	,04	2,16	,21	
dd_yeniden değerlendirme			,10	,04	,14*
dd_bastırma			,09	,04	,13*

Modele alınmayan değişkenler: tas_tanırma, tas_ifade

dd_yeniden değerlendirme: Duygu Düzenleme Ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: Duygu Düzenleme Ölçeği bastırma stratejisi; tas_tanırma: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları tanımda zorluk; tas_ifade: Toronto Aleksitimi Ölçeği duyguları ifade etmede zorluk

* p <0,05

Analizin ilk aşamasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=10,77; p<,05). Tablo değerleri incelendiğinde, kurulan modeldeki yeniden değerlendirme stratejisinin avutma tepkisindeki farklılığın yaklaşık olarak %3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bir sonraki aşamada modele bastırma stratejileri değişkeni eklenmiş ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=8,00; p<0,05). Bu model sonucu avutma tepkisindeki açıklanan varyans yaklaşık %4 olarak kestirilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin bastırma stratejilerini kullanmaları avutma tepkisindeki farklılığın yaklaşık %1'ini açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemde yer alan ilk açıklayıcı değişken yeniden değerlendirme puanları (β=0,14) ve ikinci açıklayıcı değişken ise bastırma stratejilerine (β=,13) ilişkin puanlardır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça avutma tepkisini kullanma düzeyleri de artmaktadır.

2.Nitel Çalışmada Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel çalışma bölümündeki veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye, Halfeti, Suruç ve Bozova ilçelerinde özel ve resmi anasınıfı ve anaokullarında çalışan 18 öğretmenlerden edinilmiştir. Bu öğretmenlerin seçiminde çalışmanın nicel çalışmasından elde edilen bazı veriler baz alınmış olup, öğretmenlerin 'Duygu Düzenleme Ölçeği' ve 'Toronto Aleksitimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar SPSS programında en düşükten en yükseğe doğru sıralanarak iki alt grup

oluşturulmuştur: duygusal yeterliliği düşük grup – duygusal yeterliliği yüksek grup. Nitel çalışma bölümü için katılmaya gönüllü olabileceğini belirtip iletişim bilgilerini ‘Kişisel Bilgi Formu’na yazmış olan öğretmenlerle mail veya telefon yoluyla iletişime geçilerek çalışmaya katılma durumları öğrenilmiştir. Böylelikle çalışmaya 9 alt gruptan, 9 da üst gruptan olmak üzere toplamda 18 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiş olup araştırmacıların hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalar, o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten ziyade, konuya daha geniş bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu nitel çalışmadaki görüşmelerin amacı da, nitel çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukların üzüntü, öfke ve korku duygularına nasıl tepkiler verdiklerini, çocukların ya da kendi duygularını nasıl tanımladıklarını, sınıf ortamında kendi duygularını nasıl düzenlediklerini, eğitsel olarak duygusal gelişime hangi açılardan baktıklarını ve sınıfta bu konuda yaptıkları etkinliklerin içeriğini öğrenebilmek ve aslında öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını daha derinlemesine inceleyerek nicel çalışmayı örneklerle desteklemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerle önceden randevulaşılıp çalıştıkları okullara gidilerek görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde 17 öğretmen ses kaydı alınmasına izin vermiş olup 1 öğretmen ses kaydı alınmasına izin vermemiştir ve bu öğretmenle görüşme esnasında araştırmacı tarafından notlar alınarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenilip transkripte dökülerek ardından ‘içerik analizi’ yapılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan verinin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını ortaya çıkarmak için yapılır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmacılar içerik analizinde ham verilerden (yapılan görüşmelerde öğretmenlerin verdikleri cevaplar gibi veriler) kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleyerek kodları, aynı mesajları veren kodları birleştirerek de alt temaları ya da temaları oluştururlar ve böylece tümevarımsal bir süreç içinde çalışırlar (Büyüköztürk vd., 2008; Creswell, 2017). Bu çalışmada da içerik analizi bu sıralama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ilk önce ham verilerden kodlar oluşturmuşlardır. Son olarak ise, benzer kodlar bir araya getirilerek alt temaları, alt temalar da bir araya gelerek temaları oluşturmuşlardır. Bu süreç boyunca, araştırmacılar eşzamanlı çalışmış olup buldukları analiz sonuçlarını karşılaştırarak çalışmanın iç geçerliliği sağlanmıştır. Büyüköztürk vd. (2008)’ne göre, nitel çalışmada elde edilen verilerin iki farklı kişi tarafından incelenerek karşılaştırması, iç geçerliliği artırmanın bir yoludur.

İçerik analizi sonucunda elde edilen benzer kodlar birleştirilerek, ‘Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme’, ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme’ ve ‘Duygu

Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ ve ‘Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller’ temaları oluşturulmuştur. Bu temalara ise alt temalar eklenerek çalışmanın analizi tamamlanmıştır. Temalar ve bu temalara bağlı alt temalar, Tablo 14’te gösterilmiştir.

Araştırmanın bulguları verilirken etik ilkelere dikkat edilmiştir ve bundan dolayı, öğretmenlerin kimliklerinin gizli tutulması adına 1, 2, 3, 4, ... ifadeleri kullanılmıştır. Oluşturulan iki alt gruba ait ğretmen kodları ise şu şekildedir:

1.alt grup = Duygusal yeterliliği düşük grup: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

2.alt grup = Duygusal yeterliliği yüksek grup: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18



Tablo 14

Nitel Verilerden Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar

TEMALAR

Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme	Duygu Odaklı Olumlu Tepkiler
	Doğru Duygu Bilgisi
	Sağlıklı Duygu Düzenlemesi
	Duygu Odaklı Olumlu Eğitsel Yaklaşım
Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme	Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Tepkiler
	Doğru Olmayan Duygu Bilgisi
	Sağlıklı Olmayan Duygu Düzenlemesi
Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme	Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Tepkiler
	Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Eğitsel Yaklaşım
Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller	Dilden Kaynaklı Engeller

2.1. 1. Tema: Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme

Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen kodlar ile oluşturulmuş olan ‘Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ teması 4 alt temadan oluşmaktadır:

- 1.alt tema: Duygu Odaklı Olumlu Tepkiler
- 2.alt tema: Doğru Duygu Bilgisi
- 3.alt tema: Sağlıklı Duygu Düzenlemesi
- 4.alt tema: Duygu Odaklı Eğitsel Yaklaşım

Bu alt temalarda birleşen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15

‘Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ Temasının Alt Temalarına Karşılık Gelen Kodlar

1. TEMA: DUYGU ODAKLI OLUMLU DUYGU SOSYALLEŞTİRME			
ALT TEMALAR	KODLAR	DG (f)	YG (f)
<i>Duygu Odaklı Olumlu Tepkiler</i>	Destekleyici yaklaşım	4	6
	Duygu odaklı yaklaşım	5	4
	Fiziksel rahatlatma	6	3
<i>Doğru Duygu Bilgisi</i>	Duygu-davranış uyumu	29	34
	Sağlıklı duygu gösterimi	7	14
<i>Sağlıklı Duygu Düzenlemesi</i>	Ortamı değiştirmek	2	3
	Duyguyu paylaşmak	1	0
	İçsel rahatlatma	1	1
<i>Duygu Odaklı Eğitsel Yaklaşım</i>	Duygusal gelişim odaklı	8	18

DG: Duygusal yeterliliği düşük grup; YG: Duygusal yeterliliği yüksek grup; f: Frekans

‘Duygu Odaklı Olumlu Tepkiler’ alt temasına ait ‘destekleyici yaklaşım’, ‘duygu odaklı yaklaşım’ ve ‘fiziksel rahatlatma’ kodlarına ilişkin örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

‘Destekleyici yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö14) ...bir şeye korktuğumda korkulacak bir şey olmadığını vurgulayıp dururlardı, ben sanırım bu yüzden özellikle duyguları yaşamaları

noktalarında şey yapıyorum, hani çaba sarf ediyorum. Duygunu yaşamalısın, korkuyorsan korkmalısın, mutluysan mutlu olduğunu belli edebilmelisin, saklamamalısın; üzgünsen mutlu olmaya çalışmamalısın. Belki bazılarına göre bu bir bastırma yöntemi ve işe yarayan bir yöntem olabilir ama bu da bizden bir parça, duygularımız bizi oluşturur. Bu yüzden tamamen duygularını yaşayabilmelerini ve gösterebilmelerini sağlamaya çalışıyorum.

‘Duygu odaklı yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö3)...ya da şey mutsuz olduğunu, üzgün olduğunu gördüğümde özel olarak yanıma da çağırıp da konuşabiliyorum, yani evet neden mutsuzsun ne oldu bana anlatabilirsin gibi şeyler söyleyip zaten çocuklar hemen güvendikleri için anlatabiliyorlar.

‘Fiziksel rahatlatma’ için örnek ifade: (Ö2)... Üzgün olduklarında genelde onlara sevgimi göstermeye çalışırım, kucığıma alırım, otururuz. İşte beraber böyle sarılırız, öperim.

‘Doğru Duygu Bilgisi’ alt temasına ilişkin ‘duygu-davranış uyumu’ koduyla ilgili örnek ifade şu şekildedir:

‘Duygu-davranış uyumu’ için örnek ifade: (Ö9)...Yani mutlu olduklarında zaten anlaşılıyor ama üzgün oldukları da. Zaten direkt ağlıyorlar. Ya da bir şeye takıldıklarında bir şeye katılmak istemiyorlar ve kenarda oturuyorlar. Yani duygularını belli ediyorlar bir şekilde. Ya hani ağlıyor tepiniyor gülüyor ya da hiçbir şey yapmıyor ve donuk bir şekilde kenarda oturuyor.

‘Sağlıklı Duygu Düzenlemesi’ alt temasında bulunan ‘sağlıklı duygu gösterimi’, ‘ortamı değiştirmek’, ‘duyguyu paylaşmak’ ve ‘içsel rahatlatma’ kodlarına ilişkin örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

‘Sağlıklı duygu gösterimi’ için örnek ifade: (Ö16)....Eğer çıkamayacaksam da sınıfta ortamında, örnek veriyorum, çocuk gelip bir şey söylediği zaman, hani o sinirle o öfkeyle, başımdan git, o şekilde tabirler kullanmamaya özen gösteriyorum. Hani benim yanıma birazdan tekrardan gelebilir misin, şu an seninle ilgilenemeyeceğim, çünkü eğer ilgilenirsem sana yanlış davranışlarda bulunabilirim, birazcık beni anlayışla karşılayabilir misin, gibi sözel yönergelerle çocuğu yanımdan bir müddet uzaklaştırmaya çalışıyorum.

‘Ortamı değiştirmek’ için örnek ifade: (Ö8)....Mesela, hani şey yapabilirim mesela, başka bir şey olsa yerime bakacak biri olsa, özellikle stajyerin geldiği gün rahat oluyor, mesela çok öfkelendiğim zaman bir çıkayım da kapıdan bir çıkmam iyi geliyor.

‘Duyguyu paylaşmak’ için örnek ifade: (Ö7)...*ya da eğer bir arkadaş varsa bir onun yanına bir 5 dakika falan hani, paylaşınca, bilmiyorum sanki biraz azalıyor gibi.*

‘İçsel rahatlatma’ için örnek ifade: (Ö6)... *Ya ben çok yoğun bir duygu hissettiğimde onu saklayamam. Ve o an böyle yalnız kalmak isterim bir süre, hani çocukları biraz rahat bırakırım, hani onlar biraz rahat şey olsun, ben de bir kendime geleyim tarzında. Böyle bir daha çok kendimi çocuklardan çekip böyle bir, nasıl diyeyim, ruh halimi düzeltmeye çalışırım diyeyim, ondan sonra devam ederim.*

‘Duygu Odaklı Eğitsel Yaklaşım’ alt teması ile ilgili ‘duygusal gelişim odaklı’ koduna ilişkin olarak örnek öğretmen ifadesi şu şekildedir:

‘Duygusal gelişim odaklı’ için örnek ifade: (Ö17) ...*Duyguları dile getirdiğimiz zaman çocukta farkındalık oluyor. Kendi duygularını fark etmeye başlıyor. Zaten duygular, çok yaşamın içinden. Yaptığımız etkinliklerle de çocukta bunu farkındalığını sağlamaya çalışıyoruz. Daha çok dramaya yönelik etkinliklerle duyguyu daha çok hissetmelerini sağlayarak kalıcılık sağlıyorum.*

2.2. 2. Tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen kodlar ile oluşturulmuş olan diğer bir tema ise ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme’ temasıdır. Bu tema 3 alt temadan oluşmaktadır:

1.alt tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Tepkiler

2.alt tema: Doğru Olmayan Duygu Bilgisi

3.alt tema: Sağlıklı Olmayan Duygu Düzenlemesi

Bu alt temalarda birleşen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16

‘Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme’ Temasının Alt Temalarına Karşılık Gelen Kodlar

2. TEMA: DUYGU ODAKLI OLMAYAN OLUMSUZ DUYGU SOSYALLEŞTİRME			
ALT TEMALAR	KODLAR	DG (f)	YG (f)
<i>Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Tepkiler</i>	Engelleyici yaklaşım	4	1
	Küçümseyici yaklaşım	4	5
	Otoriter yaklaşım	5	1
	Davranış odaklı yaklaşım	18	25
	Dikkat dağıtma/Avutma	4	9
	Ceza verme	4	5
<i>Doğru Olmayan Duygu Bilgisi</i>	Duygu-davranış uyumsuzluğu	6	6
<i>Sağlıklı Olmayan Duygu Düzenlemesi</i>	Sağlıklı olmayan duygu gösterimi	2	1
	Bastırma	5	12
	Yoğunluğun devam etmesi	1	0
	Odağı Değiştirmek	2	4

DG: Duygusal yeterliliği düşük grup; YG: Duygusal yeterliliği yüksek grup; f: Frekans

‘Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Tepkiler’ alt temasının altında ‘engelleyici yaklaşım’, ‘küçümseyici yaklaşım’, ‘otoriter yaklaşım’, ‘davranış odaklı yaklaşım’, ‘dikkat dağıtma/avutma’ ve ‘ceza verme’ kodları yer almaktadır. Bu kodlara örnek olarak verilmiş öğretmen ifadeleri şu şekilde belirtilmiştir:

‘Engelleyici yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö7)... *yani sinirlenme, öfkelenme derim. Bunu niye yapıyorsun, niye arkadaşınla anlaşamıyorsun diye sorarım.*

‘Küçümseyici yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö3)... *mesela neyden korkuyorlar, ne bileyim canavar mesela, canavardan korkuyoruz biz, böyle bir şey var mı sizce diye soruyorum, kendilerinin cevaplamalarını bekliyorum daha doğrusu, bunu daha iyi idrak ediyorlar aslında. Canavar diye bir şey var mı, belki bu çizgi filmlerde öylesine mış gibi, hani böyle bir şey yok çocuklar, şuan canavar var mı etrafımızda, tabii ki yok böyle bir şey gerçek değil, televizyonlardaki her şey gerçek olmayabilir, şeklinde açıklamalarda bulunabiliyorum.*

‘Otoriter yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö5)... *Ama böyle öfkemi göstermezsem ya da otoritemi göstermezsem, kızdığımı belli etmezsem yapmıyor. Bundan alışmış, buna hani, biz böyle çözüm*

bulduk. Direkt, B.....cığım düzgün yapacaksın diyorum, sert bir şekilde. B.... bu etkinlik senin, dün bir etkinlik yaptık kare etkinliği, baktım şöyle şöyle kesmiş ortadan ikiye bölmüş, B... bu etkinliğini böyle yapmaman gerekiyordu, ama benim kızdığımı da biliyor, sinirlendiğimi biliyor, sen bunu yapabiliyorsun dedim ve iyice böyle kaş gözle bir şey yaptım. B.... dedim bu 2. Kağıdın bundan başka kağıt yok, başka kağıt veremem, bunu düzgünce keseceksin dedim. Ama gözlerimle de ona o birebir şey yaptım, gözlerimdeki o otorite ya da o duygu neyse kızgınlık mı. Biz bir de çocuklarımla genellikle bir problem olduğu zaman olumsuz bir şey olduğu zaman direkt kaş gözle konuşuyoruz yani, o var bizde. Zaten direkt kaştan gözden benim ne düşündüğümü anlıyorlar, ben de onların ne düşündüğünü anlıyorum.

‘Davranış odaklı yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö12)... Mesela iki kişi arasında anlaşmazlık varsa ikisini çağırıp şöyle böyle oldu ya da hani özür dilemesi gereken bir şey varsa özür dile, barış. Küslük yapıyorlar, o bana küstü, bu bana küstü, küsmeyi yasakladım sınıfta. Hepiniz arkadaşsınız küsmek yok. İşte diyor o bana küstü, söylüyorum küsmek yok sınıfımızda, şaka yapmıştır, öyle hallediyoruz.

‘Dikkat dağıtma/avutma’ için örnek ifade: (Ö15)...._hangi çocuk çok mutsuzsa, çok üzgünse evet diğerleriyle de ilgileniyorum ama ona biraz daha ilgi gösteriyorum. Ve onu o gün sınıfın başkanı seçiyorum. Bugün sen başkan ol, bugün sen biraz benimle ilgilen, benim yardımcım ol, o şekilde o şekilde o üzüntüsünü dağıtmaya çalışıyorum. Hani mesela sınıfta ona bir görev verdiğim zaman veya sen başkan ol dediğim zaman, hani bu çocukta hem özgüvenini artırıyor hem de o üzgün olduğu şeyi unutuyor

‘Ceza verme’ için örnek ifade: (Ö1)... Hani ben oturtuyorum mesela, oyundan şey yapıyorum, uı oyuna katılmasını engelliyorum çocuğu köşeye oturtup.

‘Doğru Olmayan Duygu Bilgisi’ alt temasında bulunan ‘duygu-davranış uyumsuzluğu’ koduna ilişkin örnek ifade şu şekildedir:

‘Duygu-davranış uyumsuzluğu’ için örnek ifade: (Ö11)... Çok ağlayan ya da üzgün öğrencim yok, genelde hepsi çok dominant karakterler, baskınlar yani.

‘Sağlıklı Olmayan Duygu Düzenlemesi’ alt temasında ‘sağlıklı olmayan duygu gösterimi’, ‘bastırma’, ‘yoğunluğun devam etmesi’ ve ‘odağı değiştirmek’ kodları yer almaktadır. Bu kodları açıklayan örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

‘Sağlıklı olmayan duygu gösterimi’ için örnek ifade: (Ö2)... *2-3 hafta boyunca kreşte çok mutsuzdum, çocuklarla hiçbir etkileşimde bulunamıyordum, abla sürekli etkileşimde bulunuyordu. Sürekli bir ani ataklar halinde krizlerim oluyordu, ağlama krizlerim. Bu durumda onlar da bunu görüyordu.*

‘Bastırma’ için örnek ifade: (Ö13)... *ama hani üzgün vs. öfkeli gibi durumlarımızı kapının dışında bırakıp geliyoruz açıkçası. Genelde mutluyuz yani. Onları kapı dışında bırakıyoruz yani. Öfkeli vs. üzgün olduğumuz durumlar olduğunda.*

‘Yoğunluğun devam etmesi’ için örnek ifade: (Ö7)... *Mesela bir şey olduğunda bazen hani yapmam gereken etkinliği yapmak zor geliyor, ağır geliyor, halbuki basit bir şeydir ama, o anki duygularımdan dolayı hani yapmak bana zor geliyor. Erteliyorum ya da yaptığımız tam verimli olmuyor, öyle diyeyim, çocuk verim alamıyor, alamadığı anlar olmuştur.*

‘Odağı değiştirmek’ için örnek ifade: (Ö4)... *Kendimi daha çok böyle aralarda dolaşırım, çocuklarla sohbet etmeye çalışırım, kafamı dağıtmak için.*

2.3. 3. Tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme

Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen kodlar ile oluşturulmuş bir diğer tema ise ‘Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ temasıdır. Bu tema 2 alt temadan oluşmaktadır:

1.alt tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Tepkiler

2.alt tema: Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Eğitsel Yaklaşım

Bu alt temalarda birleşen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17

‘Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme’ Temasının Alt Temalarına Karşılık Gelen Kodlar

3. TEMA: DUYGU ODAKLI OLMAYAN OLUMLU DUYGU SOSYALLEŞTİRME			
ALT TEMALAR	KODLAR	DG (f)	YG(f)
<i>Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Tepkiler</i>	İlgili yaklaşım	7	18
<i>Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Eğitsel Yaklaşım</i>	Öz disiplin odaklı	1	2
	Olumlu duygu odaklı	2	0
	Sosyal gelişim odaklı	6	7

DG: Duygusal yeterliliği düşük grup; YG: Duygusal yeterliliği yüksek grup; f: Frekans

‘Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Tepkiler’ alt temasında ‘ilgili yaklaşım’ kodu bulunmaktadır. Bu kodları açıklayan örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

‘İlgili yaklaşım’ için örnek ifade: (Ö18)... *Üzgün olduğunda genelde yanına giderim ve ikili sohbetimiz olur köşede, arkadaşlarından bağımsız bir şekilde. Konuşuruz, sohbet ederiz, neden üzüldüğünü sorarım. İlgilenirim.*

‘Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Eğitsel Yaklaşım’ alt temasında ‘prososyal odaklı’, ‘öz disiplin odaklı’, ‘olumlu duygu odaklı’ ve ‘sosyal gelişim odaklı’ kodları yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

‘Öz disiplin odaklı’ için örnek ifade: (Ö16)... *çocuk kendi sorumluluğunu bilmeli, işte eşyasının kıymetini bilmeli, eşyasına değer vermeli, arkadaşına değer vermeli. Ama en başında yapması gereken bir işi yapabilmeli, onu tamamlayabilmeli, bunun için mesela ev ödevleri veriyoruz ama hani ben o çocuğun o ödevi yapıp yapmamasından, hani yanlış yapmasından, onları önemsemiyorum. Sadece o çocuk eve götürecek o ödevi, evet üzerinde birazcık çalışmak isterse çalışır, çalışmak istemezse, o ödevi geri getirebilmesini bilmeli. Veya ben mesela bugün yaprak istedim, bu senin görevin, yarın bana yaprak getirmen gerekiyor ve hepsi de getirdi.*

‘Olumlu duygu odaklı’ için örnek ifade: (Ö4)... *çocukların duygu durumlarına göre ne bileyim mutlu olmak, nasıl mutlu olunur tabii ki öğretiyoruz çocuklara. Yani zaten küçükçük şeylerden mutlu olmayı öğretiyoruz.*

‘Sosyal gelişim odaklı’ için örnek ifade: (Ö8)... *o içe kapanık çocuklarla daha çok onu aktifleştirecek, hani onlara daha çok görev vererek şey yapmak istiyorum açıkçası. Hani işte, evet bugün sen sınıf başkanısın, hadi sen bugün şey yap, çocukları sıraya koy ya da etkinlikte kağıtları mı dağıtıcam, al bugün sen dağıt. Hani o konuda şey yapmaya. Küçük sorumluluklar vererek şey yapmaya, aktifleştirmeye çalışıyorum.*

2.4. 4. tema: Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller

Çalışma kapsamında yapılan görüşmeler incelenerek elde edilen kodlardan oluşturulmuş diğer tema ise ‘Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller’ temasıdır. Bu tema 1 alt temadan oluşmaktadır:

1.alt tema: Dilden Kaynaklı Engeller

Bu alt temada birleşen kod aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18

‘Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller’ Temasının Alt Temasına Karşılık Gelen Kod

4. TEMA: DUYGU SOSYALLEŞTİRMESİNDE ENGELLER			
ALT TEMA	KOD	DG(f)	YG(f)
<i>Dilden Kaynaklı Engeller</i>	Dil farklılığı kısıtlaması	5	6

DG: Duygusal yeterliliği düşük grup; YG: Duygusal yeterliliği yüksek grup; f: Frekans

‘Dilden Kaynaklı Engeller’ alt temasının altında ‘dil farklılığı kısıtlaması’ kodu bulunmaktadır. Bu kodu en iyi açıklayan örnek öğretmen ifadesi şu şekildedir:

‘Dil farklılığı kısıtlaması’ için örnek ifade: (Ö11)... *Bazıları şimdi bir de şöyle bir sıkıntımız var, burada her çocuk Türkçe bilmiyor. Özellikle, hele ki Türkçe bilmeyen bir çocuğa çok büyük sıkıntı yaşıyorum böyle durumlarda. Çünkü ne o beni anlıyor ne ben onu anlıyorum, bir türlü orta yolu bulamıyoruz. Diğer Türkçe bilen çocukla bir şeyler anlattırmaya çalışıyorum ya da beden diliyle. Yani belki 3 tane bir şey anlatıyorsa ben 1 tanesini ancak anlıyorsam. Öyle durumlarda sıkıntı yaşıyoruz. Zaten bizim sürekli başa sarmamızın sebebi de bu, iletişim kuramıyoruz çocuklarla maalesef.*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Şanlıurfa ilinin Haliliye, Karaköprü, Eyyübiye, Suruç, Halfeti ve Bozova ilçelerinde çalışmakta olan 334 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilen bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 313'ü kadın, 21'i erkektir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne bakıldığında çoğunluğu anaokulunda çalışan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş grubu ise çoğunlukla 5 yaş ve 4-5 yaş karışık şeklindedir. 196 öğretmenin sınıflarında onlara yardımcı herhangi biri bulunmazken, 117 öğretmenin ise sınıflarında onlara yardımcı olan 1 kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 29,52 bulunurken, çalışma sürelerinin ortalaması 5,68 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ve bu duygusal yeterlilik becerilerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarına etkisinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar 2 aşamada verilmiştir:

1- Nicel Çalışmadan Elde Edilen Sonuçlar

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin en çok dışsal hedefli düşündükleri görülürken en az duyguları tanımada zorluk yaşadıkları görülmüştür.
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok durumu bilişsel olarak yeniden değerlendirerek duygularını düzenledikleri, daha az ise duygularını bastırdıkları görülmektedir.
- Öğretmenlerin çocukların duygularına genel olarak “ödül” tepkisini verdikleri ve çocukların duygularını “ihmal” tepkisini en az tercih ettikleri bulunmuştur. Tepkiler

duygulara göre incelendiğinde ise öğretmenlerin “ödül” tepkisini çoğunlukla üzüntü ve korku duyguları için, en az olarak da aşırı neşe için kullandıkları görülmektedir. “Ceza” tepkisini de en çok öfke duygusu, en az da yine aşırı neşe için tercih etmişlerdir. “Büyütme” tepkisi çoğunlukla üzüntü için tercih edilirken en az öfke duygusu için tercih edilmiştir. “İhmal” tepkisi en çok aşırı neşe, en az da korku duygusu için seçilmiştir. “Avutma” tepkisinin ise çoğunlukla üzüntü ve en az olarak da aşırı neşe için tercih edildiği görülmektedir.

- Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin yaşı, çalışma süresi ve sınıfındaki çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir.
- Sınıflarında etkinliklere veya temizliğe yardımcı birisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına daha çok “büyütme” ve “avutma” tepkilerini verdikleri saptanmıştır.
- Duygularını ifade etmede zorluk yaşayan öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri de düşüktür ve duygusal farkındalığı düşük olan bu öğretmenler duygularını bastırma eğilimindedirler.
- Duygularını tanımada ve ifade etmede güçlük yaşayan öğretmenler çocukların duygularına daha çok “ceza”, “büyütme” ve “ihmal” tepkilerini vermeyi tercih etmektedirler. Öte yandan çocukların duygularına “ödül” tepkisini vermeyi daha az tercih etmektedirler.
- Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri azaldıkça çocukların duygularına “ceza”, “büyütme” ya da “ihmal” tepkilerini verme düzeyleri de artmaktadır. Aynı zamanda duygusal farkındalığı yüksek olan öğretmenler ise çocukların duygularına “ödül” tepkisini vermeyi daha çok tercih etmektedirler.
- Duygularını bilişsel olarak yeniden değerlendirerek düzenleyen öğretmenler çocukların duygularına daha çok “ödül” ve “avutma” tepkilerini vermeyi tercih etmektedirler. Öte yandan ise çocukların duygularına “ihmal” tepkisini vermeyi daha az tercih etmektedirler.
- Duygularını bastırma eğiliminde olan öğretmenler çocukların duygularına tepki verirken daha çok “ceza”, “büyütme”, “ihmal” ve “avutma” tepkilerini tercih etmektedirler.

- Çocukların duygularına “ödöl” tepkisi verme eğiliminde olan öğretmenler “büyütme” ve “avutma” tepkilerini de verme eğilimindedirler. Öte yandan, çocukların duygularına daha az “ihmal” tepkisi verme eğiliminde olmaktadır.
- Çocukların duygularına cezalandırıcı tepkiler veren öğretmenler “büyütme”, “ihmal” ve “avutma” tepkilerini de verme eğilimindedirler.
- Çocukların duygularına büyüterek tepki veren öğretmenler “avutma” tepkisini de tercih etmektedirler. Diğer yandan, çocukların duygularına daha az “ihmal” tepkisi vermektedirler.
- Çocukların duygularına ihmal edici tepkiler veren öğretmenler “avutma” tepkisini daha az tercih etmektedirler.

2- Nitel Çalışmadan Elde Edilen Sonuçlar

- Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile ilgili 4 ana tema oluşturulmuştur.
 - 1- Duygu Odaklı Olumlu Duygu Sosyalleştirme
 - 2- Duygu Odaklı Olmayan Olumsuz Duygu Sosyalleştirme
 - 3- Duygu Odaklı Olmayan Olumlu Duygu Sosyalleştirme
 - 4- Duygu Sosyalleştirmesinde Engeller
- Öğretmenlerin duyguları tanımlayıcı ifadelerine (duyguları nasıl isimlendirdiklerine, duygu-davranış arasındaki bağlantıları nasıl yorumladıklarına) bakıldığında, duygusal yeterliliği daha yüksek olan öğretmenlerin, duyguları daha doğru ifadelerle tanımladıkları görölmüştür.
- Öğretmenlerin sınıfta yoğun bir duygu hissettiklerinde bu duygularıyla nasıl baş ettiklerine bakıldığında, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin duygularını daha sağlıklı yollarla göstererek duyguları hakkında çocuklara daha açık ve net oldukları görölmüştür. Öte yandan ise, bu öğretmenler, sınıf ortamında, olumsuz duygularını daha çok bastırmayı tercih etmişlerdir.
- Öğretmenlerin, çocukların sınıfta yaşadıkları duygusal deneyimlerine nasıl yaklaşımlar sergilediklerine bakıldığında, duygusal yeterliliği düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularına daha çok engelleyici yaklaştıkları ve sınıfta daha otoriter bir tutum gösterdikleri görölmüştür. Her iki alt grupta da, çocukların duygularına (özellikle üzüntü hissettiklerinde) dikkatlerini dağıtarak avutmaya yönelik tepkiler veren öğretmenlerin bulunduğu görölmüştür. Yine aynı şekilde, iki alt grupta da, özellikle

çocuklar öfkelenediklerinde ceza verici tepkiler gösteren öğretmenler de bulunmaktadır. Öte yandan ise, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, çocukları daha iyi tanıyarak çocukların istek ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı oldukları ve çocuklara daha ilgili bir şekilde yaklaştıkları görülmüştür.

- Öğretmenlerin, sınıftaki eğitsel hedeflerinde, duygusal gelişime verdikleri öneme bakıldığında, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocukları duygusal yönden geliştirmeye daha çok odaklandıkları, sınıftaki duygusal atmosferi önemsedikleri ve duygularla ilgili etkinliklere (duyguların isimlendirilmesine, duygularla baş etme stratejisi geliştirmeye ve empati kurmaya yönelik etkinliklere) daha çok yer verdikleri görülmüştür.
- Her iki alt gruptan öğretmenler, çocukların ana dillerini bilmedikleri için iletişim problemi yaşadıklarını ve bu sebeple, çocukların duygularıyla ilgili becerilerini geliştirmeye odaklanamadıklarını ifade etmişlerdir.

5.2.Tartışma

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ve bu duygusal yeterlilik becerilerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarına etkisini incelemektir. Bunun için karma yöntem kullanılmıştır. İlk olarak nicel çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları, kendi duygu düzenlemeleri ve çocukların duygularına verdikleri tepkiler ortaya konmuştur. Daha sonra ise nitel çalışma için ‘Duygu Düzenleme Ölçeği’ ve ‘Toronto Aleksitimi Ölçeği’nden alınan puanların en düşüğe en yükseğe doğru sıralamasıyla iki alt grup oluşturularak (duygusal yeterliliği yüksek grup - duygusal yeterliliği düşük grup) öğretmenlerin duygu sosyalleştirme stratejilerini derinlemesine incelemek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin kendi duygu düzenlemelerine bakıldığında daha çok durumu bilişsel olarak yeniden değerlendirerek duygularını sağlıklı bir şekilde düzenledikleri, daha az ise duygularını belli etmeyerek sağlıklı olmayan bir yolla bastırdıkları görülmektedir. Burak (2019) da okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada aynı sonuca ulaşmıştır. Yine aynı şekilde öğretmen adaylarıyla yapılmış olan çalışmalarda da benzer sonuç bulunmuştur (Ersay vd., 2014; Swartz & McElwain, 2012). Çalışmada kullanılan ölçeğin geliştiricileri olan Gross ve John (2003) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada ise farklı bir sonuca ulaşmışlardır. Onlar öğretmen

adaylarının duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejisini daha az, bastırma stratejisini daha çok kullanmayı tercih ettiklerini saptamışlardır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çocukların duygularına daha çok duyguları destekleyici bir tepki olan “ödül” tepkisini verdikleri ve çocukların duygularına ilgisiz kalarak duyguların desteklenmesine yardımcı olmayan bir tepki olan “ihmal” tepkisini en az tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan benzer çalışmalarda da Burak (2019), İnce (2020) ve Ceylan (2022) da çalışmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır; onların çalışmalarında da öğretmenlerin en çok “ödül” tepkisi verdikleri görülürken en az da “ihmal” tepkisi verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla çalışan Öztürk (2020) de yine aynı sonuca ulaşmıştır. Ersay (2014) da annelerle yaptığı çalışmada annelerin çocukların duygularına en çok “ödül” tepkisini verdiğini en az da “ihmal” tepkisini verdiğini saptamıştır. Ebeveynlerle yapılan bir başka çalışmada ise, annelerin de çocukların duygularına verdikleri tepkilerde en az ilgisiz kalarak “ihmal” tepkisi göstermeyi tercih ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca, annelerin babalara göre çocukların duygularına daha çok “ödül” tepkisi verdikleri ve babaların da annelere göre daha çok çocukların duygularına ilgisiz kaldıkları (“ihmal” tepkisi verdikleri) görülmüştür (İlhan, 2017). Bu sonuçlardan farklı olarak ise, öğretmen adaylarıyla yapılmış başka bir çalışmaya göre öğretmenlerin çocukların duygularına en az “ceza” tepkisini verdikleri bulunmuştur (Ersay vd., 2014).

Öğretmenlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler duygulara göre incelendiğinde ise öğretmenlerin “ödül” tepkisini çoğunlukla çocuklar üzüntü veya korku hissettiklerinde, en az olarak da aşırı neşe hissettiklerinde kullandıkları görülmektedir. “Ödül” tepkisi, çocukların duygularıyla ilgilenen, duygularını kabul eden ve onlara duygularıyla baş etmeleri konusunda yardımcı olan sağlıklı bir duygu sosyalleştirme tepkisidir. Burak (2019) ve Ceylan (2022) da bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı sonuçlar elde etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalara göre, öğretmenlerin “ödül” tepkisini genellikle korku duygusunda en az da aşırı neşe duygusunda göstermeyi tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla çalışan Öztürk (2020) de aynı sonucu bulmuştur.

Öğretmenlerin çocukların duygularını bastıran, küçümseyen ve destekleyici olmayan bir duygu sosyalleştirme tepkisi olan “ceza” tepkisini de en çok çocuklar öfke duygusunu hissettiklerinde, en az da yine aşırı neşe hissettiklerinde tercih ettikleri görülmüştür. Nitel çalışmada da, iki alt gruptaki öğretmenlerin, özellikle çocukların öfke hissettikleri zamanlarda, ceza verdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış olan çalışmalarda da aynı sonuçlara

ulaşılmıştır (Burak, 2020; Ceylan 2022). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılmış olup öğretmen adaylarının “ceza” tepkisini en çok çocuklar öfkelenediklerinde verdikleri saptanmıştır (Ersay vd., 2014; Ersay & Kaynak, 2016; Öztürk 2020). Yine benzer şekilde ebeveynlerle yapılan bir çalışmada babaların “ceza” tepkisini en çok çocukların öfke duygusunda gösterdikleri görülmüştür (Ünlü Çetin, 2015). Ersay (2014), annelerle yaptığı çalışmada ise öğretmenlerle yapılan bu çalışmadaki sonuçların aynısını saptamıştır.

Yüksek duygusal yeterliliği olan öğretmenlerin çocukların olumsuz duygusunda ceza verme durumu beklenmedik bir sonuçtur. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin, çocukların duygularla ilgili neleri öğrenmelerinin iyi olabileceği konusundaki yanlış bilgilerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Literatürde cezalandırıcı tepkiler olarak geçen ama öğretmenler için cezalandırıcı olarak algılanmayan davranışlar (kenarda bekletme, sınıftan uzaklaştırma) bu sonucun çıkmasında rol oynamış olabilir.

Öğretmenler çocuğun duygusuna abartılı tepki verilen ve çocuğun duygu yoğunluğu karşısında huzursuzluk hissedilen “büyütme” tepkisini ise çoğunlukla çocuklar üzüntü duygusunu hissettiklerinde, en az da öfke duygusunu hissettiklerinde tercih etmişlerdir. Çocukların duygularına kayıtsız kalınan, görmezden gelinen ve sağlıklı olmayan bir duygu sosyalleştirme tepkisi olan “ihmal tepkisi” ise öğretmenler tarafından en çok çocuklar aşırı neşe hissettiklerinde, en az da korku hissettiklerinde tercih edilmiştir. Çocuğun dikkatini dağıtıcı, duygusunu yatıştırıcı bir tepki olan bir diğer duygu sosyalleştirme tepkisi olan “avutma” tepkisinin ise çoğunlukla çocuklar üzüntü duygusunu hissettiklerinde, en az da aşırı neşe hissettiklerinde tercih ettikleri bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleriyle (Burak, 2019; Ceylan, 2022) ve okul öncesi öğretmen adaylarıyla (Öztürk, 2020) yapılan çalışmalarda da aynı sonuçlar bulunmuştur.

Bu çalışmadaki bir başka sonuç, öğretmenlerin çocukların duygularına verdikleri tepkileri öğretmenlerin yaşının, çalışma süresinin ve sınıfındaki çocuk sayısının etkilemediği sonucudur. Burak (2019) ve Ersay (2015) da öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda benzer sonuca ulaşmışlardır. Ancak Ceylan (2022) bu sonuçlardan farklı olarak, öğretmenlerin çalışma sürelerinin arttıkça “ödül”, “ceza”, “büyütme” ve “avutma” tepkilerini daha çok kullandığını, “ihmal” tepkisini ise daha az kullandığını bulmuştur. Diğer yandan ise İnce (2020) öğretmenlerin çalışma sürelerinin arttıkça çocukların duygularına “ödül” tepkisini daha az, “ihmal” tepkisini ise daha çok vermeyi tercih ettiklerini bulmuştur. Ebeveynlerle yapılmış olan çalışmalarda ise bu çalışmanın sonucuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırmalar bulunmaktadır.

İlhan (2017) ve İnce (2020), babaların yaşlarının duygu sosyalleştirme davranışlarını etkilemediğini ortaya koymuşlardır. Öte yandan ise, bazı çalışmalarda genç annelerin çocukların duygularına daha çok “büyütme” (Ersay, 2014; İlhan, 2017; İnce, 2020), “ceza” ve “avutma” (İlhan, 2017) tepkilerini verdikleri bulunmuştur.

Bu çalışmada, sınıflarında etkinliklere veya temizliğe yardımcı birisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına daha çok “büyütme” ve “avutma” tepkilerini verdikleri görülmüştür. Yine okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış bir çalışmada ise sınıfında en az bir yardımcı bulunan öğretmenlerin “ceza tepkisi”ni daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Ceylan, 2022). Burak (2019) ise bu sonuçlardan farklı olarak, öğretmenlerin sınıflarında onlara yardımcı birisinin bulunma durumunun çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri etkilemediğini saptamıştır.

Duygularını tanımada zorluk çeken öğretmenlerin duygusal farkındalıklarının düşük olduğu ve bunun yanında duygularını ifade etmede de güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Duygularını tanımada güçlük çeken öğretmenlerin ise duygularını daha çok bastırma eğiliminde oldukları, çocukların duygularına daha çok destekleyici olmayan “ceza”, “büyütme” ve “ihmal” tepkilerini vermeyi tercih ettikleri ve destekleyici bir tepki olan “ödül” tepkisini vermeyi daha az tercih ettikleri görülmüştür. Nitel çalışmada da, duygusal farkındalığı da içinde barındıran duygusal yeterlilik becerileri düşük olan öğretmenlerin, çocukların duygularına daha engelleyici yaklaştıkları ve sınıfta daha otoriter bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan benzer bir çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Ersay (2007), duygusal farkındalığı düşük olan yani duygularını tanımada ve ifade etmede güçlük çeken öğretmenlerin hem kendi duygularını daha çok görmezden geldiklerini hem de çocukların duygularına daha çok “ihmal” tepkisi gösterdiklerini ve onları rahatlatmakta başarısız olduklarını bulmuştur. Yine öğretmenlerle yapılan başka çalışmalarda ise, duygularını ifade etmede yetersiz olan öğretmenlerin çocukların duygularına daha çok “ceza” tepkisi vermeyi tercih ettikleri ve duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin daha çok “ihmal” tepkisi göstererek problem odaklı tepkiler verdikleri ortaya konmuştur (Burak, 2019; Ceylan, 2022; Ersay, 2015). Öğretmen adaylarıyla yapılmış olan çalışmalarda duygusal farkındalığı düşük olan öğretmen adaylarının kendi duygularını düzenlemede sağlıklı stratejiler (bastırma) geliştirme olasılıklarının yüksek olduğu (Ersay vd., 2014; Gross & John, 2003) ve kendi duygularını göstermekten kaçınan, duygularını bastıran bu öğretmen adaylarının çocukların duygularına daha az destekleyici tepkiler verdikleri (Swartz & McElwain, 2012; Öztürk, 2020)

ortaya konmuştur. Ebeveynlerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Çalışmalarda, duygusal farkındalık düzeyi düşük olan (Atay, 2009) ve duygularını düzenleme becerisi zayıf olan (Hughes & Gullone, 2010; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006) ebeveynlerin çocukların duygularıyla baş etmeleri için destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini verdiklerini saptamışlardır.

Öte yandan, duygusal farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin çocukların duygularına daha çok destekleyici bir tepki olan “ödül” tepkisini verdikleri görülmüştür. Nitel çalışmada da, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocukların istek ve ihtiyaçlarına daha ilgili yaklaşıtları görülmüştür. Ersay (2007)’ın da öğretmenlerle yaptığı çalışma bu sonuçları destekler niteliktedir. O da kendi duygularını tanıyan ve ifade edebilen yani duygusal farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin çocukların duygularına karşı daha çok destekleyici, ılımlı ve saygılı yaklaşım ile “ödül” tepkisini kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çalışmada, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenler, duygusal tepkileri daha doğru ifadelerle tanımlamışlar ve duygu-davranış arasındaki bağlantıları daha doğru bir şekilde yorumlamışlardır.

Bu çalışmada, duygularını bilişsel olarak yeniden değerlendirerek düzenleyen sağlıklı yollarla düzenleyen öğretmenler çocukların duygularına daha çok destekleyici tepkiler olan “ödül” ve “avutma” tepkilerini vermeyi tercih etmişlerdir. Nitel çalışmada da bu sonuç desteklenerek, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocukların özellikle üzüntü duygularında dikkat dağıtıcı, avutucu tepkiler verdikleri görülmüştür. Öte yandan ise duygularını sağlıklı yollarla düzenleyen öğretmenlerin, çocukların duygularına destekleyici olmayan bir tepki olan “ihmal” tepkisini ise daha az tercih ettikleri görülmüştür. Swartz ve McElwain (2012) de kendi duygularını sağlıklı yollarla düzenleyen öğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularına daha çok destekleyici tepkiler verdiklerini saptamışlardır. Ayrıca, bu çalışmada, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin duygularını daha sağlıklı yollarla ifade ettikleri ortaya konulurken, öte yandan, sınıfta özellikle olumsuz duygularını daha çok bastırma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki bilgilerle örtüşmemektedir. Bu sonucun çıkmasında, öğretmenlerin kendi olumsuz duygu ifadelerinden çocukların olumsuz yönde etkilenebileceklerini düşünmeleri etkili olmuş olabilir. Bu düşünceden dolayı, öğretmenler, sınıf ortamındayken olumsuz duygularını göstermeme eğilimine girmiş olabilirler.

Nitel çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre, duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocukları duygusal yönden geliştirmeye daha çok odaklandıkları, sınıftaki

duygusal atmosferi önemsedikleri ve duygularla ilgili etkinliklere (duyguların isimlendirilmesine, duygularla baş etme stratejisi geliştirmeye ve empati kurmaya yönelik etkinliklere) daha çok yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin duygu odaklı eğitsel yaklaşımları, çocukların duygusal yeterliliklerini desteklemektedir. Zinsser vd. (2015), öğretmenlerin, bazen amaca yönelik etkinlik planlarını uygulayarak bazen de doğal ortamda gerçekleşen duygusal öğrenme fırsatlarını yakalayıp çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Denham ve Bassett (2019) da, olumlu bir duygusal sınıf ortamının çocukların olumlu duygularını, prososyal davranışlarını ve üretkenlik düzeylerini artırdığını saptamışlardır. Başka çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunarak, öğretmenlerin çocukların duygularını önemseyici ve şefkatli yaklaşımları çocuklardaki saldırganlık düzeyini azaltmıştır (Denham vd., 2022; Morris vd., 2013).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazın çerçevesinde incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının kendi duygusal yeterlilikleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Duygularını sağlıklı yollarla düzenleyen (bilişsel yeniden değerlendirme ile) öğretmenler çocukların duygularını kabul edip onlara duygularıyla baş etme yolları sunarak olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri göstermektedirler. Öte yandan, duygularını bastırarak sağlıklı olmayan yollarla duygularını düzenleyen öğretmenler ise çocukların duygularını önemsemeyip küçümseyerek daha cezalandırıcı ve duygularına kayıtsız kalarak daha ihmal edici tepkiler göstererek olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri vermektedirler. Duygu düzenlemenin de önemli bir belirleyicisi olan duygusal farkındalık da duygu sosyalleştirme için önemli bir başka boyuttur. Duygularını tanımayan ve ifade etmekte güçlük çeken öğretmenlerin duygusal farkındalıkları düşüktür ve bu öğretmenler kendi duygularını bastırarak sağlıklı olmayan yollarla duygularını düzenleme eğilimindedirler. Duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenler çocukların duygularına daha çok cezalandırıcı, ihmal edici ve duyguyu abartarak büyütme tepkilerini göstererek olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri vermektedirler.

Ayrıca, bu çalışmanın ikinci bir aşaması olarak nitel bir çalışma da yapılmıştır. Bu nitel çalışmada, öğretmenlerle görüşmeler yapılarak duygu sosyalleştirme yaklaşımları hakkında daha derinlemesine incelemeler yapılarak, nicel çalışmaya daha farklı bakış açıları katmıştır. Örnek öğretmen ifadelerinin yer aldığı bu çalışmada, öğretmenlerin çocukların duygularını sosyalleştirme tepkileri, duyguların gösterimi bağlamında duyguları ne kadar tanıdıkları, kendi duygularını düzenleme yolları ve eğitsel olarak duygusal gelişime bakış açıları incelenmiştir.

Bu durumların örneklerle açıklanması nicel çalışmadaki sonuçları destekleyerek, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmıştır.

5.3.Öneriler

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin kendi duygularını nasıl düzenlediklerinin ve kendi duygularına karşı farkındalık düzeylerinin, sınıflarındaki çocuklara verdikleri duygu sosyalleştirme tepkilerini önemli düzeyde etkilemekte olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere kendi duygusal yeterlilikleri ile ilgili farkındalık geliştirmeleri önemlidir. Bunun için, öğretmenleri meslek hayatına hazırlayan eğitim fakültelerinin ders programlarına öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerini geliştirmelerine yönelik dersler eklenebilir. Aynı zamanda, meslek hayatına devam eden öğretmenlere de bu becerilerin geliştirilmesi için duygusal yeterlilik odaklı hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ‘duygu sosyalleştirme’ kavramını ilk defa duydukları ve sınıflarında duygularla ilgili etkinlikler planlama ve uygulama noktasında tam anlamıyla bir farkındalık geliştirememiş oldukları görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlere, duyguların sosyalleştirilmesine ilişkin açıklayıcı ve öğretici hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin çocukların duygularına nasıl sağlıklı tepkiler verebilecekleri hakkında eğitici ve yol gösterici olabilir. Bu hizmet içi eğitimlerle, aynı zamanda, sınıfta duygularla ilgili etkinlikler yapılmasının duygusal gelişimin desteklenmesi açısından önemi ve gerekliliği noktasında öğretmenlere farkındalık kazandırılabilir. Aynı zamanda, eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarına, çocukların duygusal yeterliliklerinin nasıl sağlıklı bir şekilde desteklenebileceğine ilişkin derslerin eklenmesi ve böylelikle, öğretmen adaylarının, çocukların duygularını nasıl sosyalleştirmeleri gerektiği ile ilgili donanımlı olmaları ve meslek hayatlarına da bu konuda daha bilinçli ve farkında olarak başlamaları sağlanabilir.
- Yapılan nitel çalışmada, öğretmenlerin duyguları sosyalleştirmede karşılaştıkları problemler konusunda çeşitli konulara değinmeleri ve bunları gerekçeleri ile açıklamaları beklendiği halde çok azının yalnızca çocukların Türkçe’yi etkin olarak

kullanmamasına değindiği görülmüştür. Nitel verilerde ortaya konulmayan problemlerin de bilgi verdiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın nitel verilerine genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin duygu sosyalleştirme konusunda kendilerini geliştirmelerine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

- Yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmenler teknik olarak çocukların duygusal gelişim özellikleri ve sınıflarında bulunan yaş grubundaki çocuklara duygularla ilgili nelerin öğretilmesi gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, sosyal gelişim özellikleri ile duygusal gelişim özelliklerini birbirine karıştırdıkları ve duygularla ilgili sorulan sorularda genellikle çocukların sosyal özelliklerini (paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi) belirten cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu açıdan bakılacak olursa, öğretmenlere çocukların yaş gruplarına göre duygusal gelişim özellikleri ve bu yaş gruplarında duygularla ilgili nelere ihtiyaç duydukları, hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretilabilir. Ayrıca, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın içeriğindeki gelişim alanlarında yer alan ve tek bir bölüm olan 'sosyal-duygusal gelişim' yerine, 'sosyal gelişim' ve 'duygusal gelişim' olarak iki gelişim alanı da farklı bölümlerde ayrı ayrı ele alınabilir. Bu sayede, öğretmenlerin 'duygusal gelişim'e ait farklı kazanım-göstergeleri fark ederek, iki gelişim alanı arasındaki ayrımı daha net anlayabilecekleri ve çocukların duygusal gelişimlerini geliştirmeye daha fazla önem verebilecekleri düşünülmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma sadece Şanlıurfa ilinin bazı ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarını kapsayan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Farklı illerdeki öğretmenlerin dahil edildiği örneklemlerle de aynı çalışma gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımları öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilikleri bağlamında incelenmiştir. Başka çalışmalarda, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların duygusal, akademik, sosyal ve dil yeterliliklerine, yılmazlıklarına ve yaratıcılık becerilerine etkisi incelenebilir. Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki de incelenebilir. Bu bahsedilen konularla ilgili daha çok nicel çalışmalara rastlandığı görülmüştür. Öğretmenlerle görüşmeler ya da sınıflarda gözlemler yapılarak alana çeşitlilik kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., İlhan Ildız, G., Acar, İ. H, & Encinger, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: parental emotion socialization as moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(6), 969–984.
- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270.
- Altıntop, İ. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi ile çocukların sosyal yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, E. S. (2021). *Okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerin evlilik doyumu arasındaki ilişkide duygu sosyalleştirmenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32.
- Balk, Y. A., Adriaanse, M. A., De Ridder, D. T., & Evers, C. (2013). Coping under pressure: Employing emotion regulation strategies to enhance performance under pressure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(4), 408- 418.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154–196).

- Bardack, S., & Obradović, J. (2017). Emotional behavior problems, parent emotion socialization, and gender as determinants of teacher–child closeness. *Early Education and Development, 28*(5), 507-524.
- Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2007). Temperament, parenting, and socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 153–177). New York: Guilford.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Berenbaum, H., Boden, M. T., & Baker, J. P. (2009). Emotional salience, emotional awareness, peculiar beliefs, and magical thinking. *Emotion, 9*(2), 197–205.
- Berenbaum, H., Raghavan, C., Le, H.-N., Vernon, L. L., & Gomez, J. J. (2003). A taxonomy of emotional disturbances. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 206–226.
- Berk, L. (2012). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology, 50*(2), 566–576.
- Boden, M. T. (1999). *Emotional awareness and peculiar beliefs*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco, Urbana.
- Boden, M. T., & Berenbaum, H. (2007). Emotional awareness, gender, and suspiciousness. *Cognition and Emotion, 21*(2), 268–280.
- Boden, M. T., Gala, S., & Berenbaum, H. (2013). Emotional awareness, gender, and peculiar body-related beliefs. *Cognition and Emotion, 27*(5), 942–951.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168–195).
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Ceylan, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chan, S. M. (2012). Links between Chinese mothers' parental beliefs and responses to children's expression of negative emotions, *Early Child Development and Care*, 182(6), 723-739.
- Cho, S., Song, J., Trommsdorff, G., Cole, P. M., Niraula, S., & Park, S. (2022). Mothers' reactions to children's emotion expressions in different cultural contexts: comparisons across Nepal, Korea, and Germany. *Early Education and Development*, 33(5), 858-876.
- Ciarrochi, J., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder: sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition & Emotion*, 19(1), 133-141.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 1-11.
- Coffey, E., Berenbaum, H., & Kerns, J. G. (2003). The dimensions of emotional intelligence, alexithymia, and mood awareness: Associations with personality and performance on an emotional stroop task. *Cognition and Emotion*, 17(4), 671-679.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The Development Of Children* (4th ed.). New York: Worth.
- 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.

- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early Predictors of Self-Regulation in Middle Childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421–437.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: Sage. <https://books.google.com.tr/?hl=tr&tab=pp&authuser=0> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *30 essential skills for the qualitative researcher*. New York: Sage. <https://books.google.com.tr/?hl=tr&tab=pp&authuser=0> sayfasından erişilmiştir.
- Croyle, K. L., & Waltz, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(4), 435–444.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çelik, Z. (2022). *Erken çocukluk döneminde çocuk davranışları, ebeveyn tutumu ve duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetiner, N. (2020). *Çocuklarda mizaç ile sosyal yetkinlik ve sorun davranış arasındaki ilişkide ebeveynin duygu sosyalleştirme uygulamalarının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Çorapçı, F., Aksan, N., & Yağmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses?. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 106-116.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194–201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford. <https://books.google.com.tr/?hl=tr&tab=pp&authuser=0> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child Youth Care Forum*, 46, 805-824.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 614–637). New York: Guilford.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Denham S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-56.
- Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad": Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301-315.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic Risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-160.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Denham, S. A., Mason, T., & Couchoud, E. A. (1995). Scaffolding young children's prosocial responsiveness: Preschoolers' responses to adult sadness, anger, and pain. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 489-504.

- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65–86.
- Denham, S. A., Mortari, L., & Silva, R. (2022). Preschool teachers' emotion socialization and child social-emotional behavior in two countries. *Early Education and Development*, 33(5), 806-831.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 488-508.
- Derdiyok, Z. S. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Dizen, M., Berenbaum, H., & Kerns, J. (2005). Emotional awareness and psychological needs. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1140-1157.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298(5596), 1191-1194.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Remzi.
- Eiden, R. D., Colder, C., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2009). A Longitudinal Study of Social Competence Among Children of Alcoholic and Nonalcoholic Parents: Role of Parental Psychopathology, Parental Warmth, and Self-Regulation. *American Psychological Association*, 23(1), 36-46.
- Eisenberg, A. R. (1999). Emotion talk among Mexican American and Anglo American mothers and children from two social classes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 267-284.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 129–167).

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513-534.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 109-118.
- Emir, Ç. (2022). *Annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin işlevsel olmayan ebeveyn modları, meta duygu özellikleri ve empati ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: how mothers respond to their children's emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.
- Ersay, E. (2015). Preschool teachers' emotional awareness levels and their responses to children's negative emotions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833-1837.
- Ersay, E. (2019). Duygusal gelişim. Öğretir Özçelik A.D. (Ed.) *Çocuk gelişimi içinde* (s.115-132). Ankara: Pegem.
- Ersay, E., & Burak, H. (2018). *Okul Öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ile çocukların duygularını sosyalleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 13. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Edirne.
- Ersay, E., Türkoğlu, D., & Kaynak, K. B. (2014). Investigating the relationship between pre-service early childhood teachers' emotional awareness levels and their emotion regulation strategies. *International Association of Social Science Research – IASSR*, 2(2), 229-237.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). Coping with children's negative emotions scale (CCNES): Description and scoring. *Tempe, AZ: Arizona State University*.
- Feldman-Barrett, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex Differences in Emotional Awareness. *Personality And Social Psychology*, 26(9), 1027-1035.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. In B. D. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 315–335).
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.
- Garner, P. W., Bolt, E., & Roth, A. N. (2019). Emotion-focused curricula models and expressions of and talk about emotions between teachers and young children. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 180–193.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–child conversations about emotions: linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16(4), 495–518.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?*. (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19.
- Greenberg, J. (2011). Organizational justice: The dynamics of fairness in the workplace. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 271–327).

- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the turkish version of the 20-item toronto alexithymia scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji*, 19, 214-220.
- Gürses, D. (2022). *Annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial behavior. *Handbook of socialization: Theory and research*, 638-664.
- Humphries, M. L., Strickland, J., & Keenan, K. (2014). African american preschoolers' social and emotional competence at school: the influence of teachers and mothers. *Journal Of Education*, 194(1), 11-18.
- Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness. *Young Children*, 57(6), 76-78.
- İlhan-İyi, T., & Esen Çoban, A. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 155-166.
- İnce, S. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karabulut, N. (2016). *Anne - babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Ş. (2015). Emotional competence and emotion socialization in preschoolers: The viewpoint of preschool teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 1007-1020.
- Kishalı, Z. (2022). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi dönem çocuklarının 21.yy. becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kitzmann, K. M., & Howard, K. M. (2011). Emotion socialization by early childhood educators: Conceptual models from psychology. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5, 23-44.
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kross, E., & Ayduk, O. (2008). Facilitating adaptive emotional analysis: Distinguishing distanced-analysis of depressive experiences from immersed-analysis and distraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 924-938.
- Kuzu, B. (2019). *Ebeveynlerin öz yeterlilik algılarıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lacewing, M. (2005). Emotional self-awareness and ethical deliberation. *Ratio*, 18, 65-81.
- Lane, R. D., Kivley, L. S., Du Bois, M. A., Shamasundara, P., & Schwartz, G. E. (1995). Levels of emotional awareness and the degree of right hemispheric dominance in the perception of facial emotion. *Neuropsychologia*, 33(5), 525-538.
- Lane, R. D., Sechrest, L., & Riedel, R. (1998). Sociodemographic correlates of alexithymia. *Comprehensive Psychiatry*, 39(6), 377-385.

- Lane, R. D., Sechrest, L., Riedel, R., Shapiro, D. E., & Kaszniak, A. W. (2000). Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and the repressive coping style. *Psychosomatic Medicine*, 62(4), 492–501.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
<https://books.google.com.tr/?hl=tr&tab=pp&authuser=0> sayfasından erişilmiştir.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin* (A. Uysal, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Manczak, E. M., Mangelsdorf, S. C., McAdams, D. P., Wong, M. S., Schoppe-Sullivan, S., & Brown, G. L. (2016). “How did that make you feel?” Influences of gender and parental personality on family emotion talk. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(4), 388-414.
- Martin, R. (2019). Comparison of multiple methods of assessing parental emotion language discourse and their effects on preschooler’s emotion understanding. *Early Child Development and Care*, 189(4), 683-696.
- McCabe, P.C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother and father reported reactions to children’s negative emotions: Relations to young children’s emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers’ socialization of emotion regulation: the moderating role of children's negative emotional reactivity. *Child Youth Care Forum*, 38(1), 19–37.
- Moon, A., & Berenbaum, H. (2009). Emotional awareness and emotional eating. *Cognition and Emotion*, 23(3), 417–429.
- Moore, D. J., & Homer, P. M. (2000). Dimensions of Temperament: Affect Intensity and Consumer Lifestyles. *Journal of Consumer Psychology*, 9(4), 231-242.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children’s expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213-225.
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers’ emotion socialization beliefs and practices and preschoolers’ emotional competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979-999.
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Mutlu, K. (2022). *5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Nesse, R. M., & Ellsworth, P. C. (2009). Evolution, Emotions, And Emotional Disorders. *American Psychologist*, 64(2), 129–139.
- Newland, R. P., & Crnic, K. (2011). Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behavior problems. *Infant Child Development*, 20(6), 371–388.
- O’Neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology*, 17(2), 467-487.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early Education and Development*, 31(1), 47-65.
- Öztürk, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Pala, Ş. (2020). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parker, A. E., Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Townley, Bryant, G., Thompson, J. A., & Beale, K. S. (2012). "Emotions are a window into one's heart": A qualitative analysis of parental beliefs about children's emotions across three ethnic groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(3), 1-144.
- Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2023). Teachers' emotional expressiveness and coping reactions to students' emotions: associations with students' social-emotional competences and school adjustment. *Early Education and Development*, 34(3), 607-625.
- Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*, 34(4), 647-652.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. R. Bar-On, J. D. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* içinde (s. 68-91). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic.
<https://books.google.com.tr/?hl=tr&tab=pp&authuser=0> sayfasından erişilmiştir.
- Sato, J. K. (2022). *The association between teacher emotion socialization practices and preschoolers' emotional competence*. Doctoral Dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Shanker, S. (2016). *Self-Reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. London: Penguin.

- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Southam- Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Şahin, M. Artıran, Çev.) Ankara: Nobel.
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, 23(2), 202-226.
- Tanyel, N. E. (2009). Emotional regulation: Developing toddlers' social competence. *Dimensions of Early Childhood*, 37(2), 10-14.
- Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. J., Dizén, M., & Berenbaum, H. (2009). The unique relations between emotional awareness and facets of affective instability. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 875-879.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Uzbilir Has, G. (2016). *The relationship between mothers' and fathers' beliefs about children's emotions and emotion socialization practices*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ülker Erdem, A. (2019). *Duygu sosyalleştirmeye yönelik ebeveyn müdahale programının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, B. (2022). *Çocukların duygu anlama becerilerinin babaların babalık rolü algıları ve duygu sosyalleştirme davranışları bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Üzüm, S. (2022). *Emotion regulation and emotion socialization of early childhood educators*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R., & Bogaerts, S. (2007). Alexithymia and interpersonal problems. *Journal Of Clinical Psychology*, 63(1), 109–117.
- Vatan, S. (2014). *Duyguların, duygu düzenlemenin, obsesif inançların, düşünce kontrolünün ve bağlanmanın, obsesif kompulsif bozukluktaki farklı belirtilerdeki rollerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers' developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2), 239-258.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Yağmurlu, B., & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant Child Development*, 19, 275– 296.
- Yanık Özger, B., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Yaslı, Ş. N. (2022). *4-5 yaş çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının anne çocuk ilişkisi ve çocukların sosyal becerileri üzerindeki rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Yelinek, J., & Stoltzfus Grady, J. (2019). 'Show me your mad faces!' preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1063-1071.

- Yurtsever, G. (2004). Emotional regulation strategies and negotiation. *Psychological reports*, 95(3), 780-786.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how?. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 101-109.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015) “Practice what you preach”: Teachers’ perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 0, 1-21.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social–emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23, 471–493.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Meslektaşlarım,

Ben Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olan Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını ve duygusal yeterliliklerini incelemektir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak olup sadece araştırmacılar tarafından incelenecek ve değerlendirilecektir. Cevaplarınız çalışmamızda sağlıklı ve güvenilir sonuçlar alınabilmesi adına önem arz etmektedir. Samimi ve içtenlikle vereceğiniz cevaplardan ve yaptığınız iş birliğinden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Duygu BAYSAL

Danışman Prof. Dr. Ebru ERSAY

1. Çalıştığınız ilçe (Lütfen belirtiniz):.....
2. Cinsiyetiniz (Lütfen belirtiniz) a) Kadın b) Erkek
3. Yaşınız (Lütfen belirtiniz) :
4. En son mezun olduğunuz programı belirtiniz?
 - a) Okul Öncesi Öğretmenliği
 - b) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
 - c) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....
5. En son mezun olduğunuz eğitim düzeyinizi belirtiniz:
 - a) Lise
 - b) Yüksekokul
 - c) Lisans
 - d) Yüksek Lisans
 - e) Doktora
6. Okul öncesi öğretmeni olarak çalışma süreniz (Yıl olarak belirtiniz; 1 yıldan az ise ay olarak belirtiniz):.....

7. Çalıştığınız okul türü nedir (Lütfen belirtiniz)?

- a) İlkokul bünyesinde anasınıfı
- b) Ortaokul bünyesinde anasınıfı
- c) Kız Meslek Liseleri bünyesinde anasınıfı
- d) Anaokulu
- e) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....

8. Sınıfınızdaki toplam öğrenci sayısı (Lütfen belirtiniz):

9. Sınıfınızdaki öğrencilerin yaş grubu nedir (Lütfen belirtiniz) ?

- a) 3 yaş
- b) 4 yaş
- c) 5 yaş
- d) 3 ve 4 yaş karışık
- e) 4 ve 5 yaş karışık
- f) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....

10. Sınıfınızda etkinliklere ve / veya sınıf düzenine yardım eden kişi veya kişiler bulunuyor mu?

- a) Evet, 1 kişi bulunuyor.
- b) Evet, birden fazla kişi bulunuyor.
- c) Hayır bulunmuyor.

Çalışmamızın ikinci aşamasında değerli görüşlerinizi alabilmemiz için aşağıda belirtilen iletişim seçeneklerinden birini lütfen doldurur musunuz? Teşekkür ederiz.

Telefon:

E-mail:

EK 2. Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Örnek Maddeler)

Lütfen aşağıdaki maddelerin sizi ne ölçüde tanımladığını işaretleyiniz.

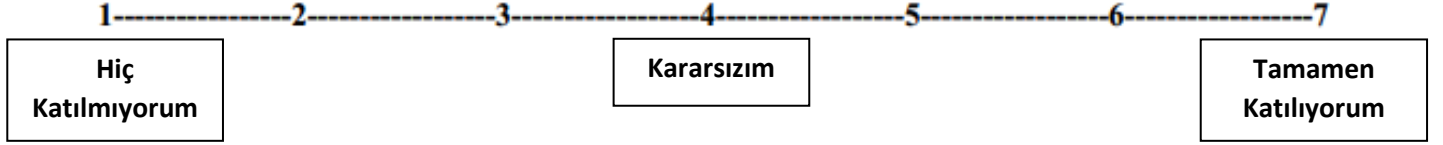
Hiçbir zaman (1),....., Her zaman (5) olacak şekilde bu maddelere puan veriniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Ne hissettiğimi çoğu kez tam olarak bilemem.	1	2	3	4	5
7. Bedenimdeki duyular çoğu kez kafamı karıştırır.	1	2	3	4	5
12. İnsanlar duygularım hakkında daha çok konuşmamı isterler.	1	2	3	4	5
17. İçimdeki duyguları yakın arkadaşlarıma bile açıklamak bana zor gelir.	1	2	3	4	5

EK 3. Duygu Düzenleme  l eği ( rnek Maddeler)

Lütfen her maddeyi okuduktan sonra, o maddede belirtilen fikre katılma derecenizi

1 (Hiç Katılmıyorum) ve 7 (Tamamen Katılıyorum) arasında değişen rakamlardan size uygun olanı işaretleyerek belirtiriz.



	Hiç Katılmıyorum			Kararsızım			Tamamen Katılıyorum
1. Hissettiğim <i>olumlu</i> duyguları (sevinç veya eğlence/�o�ku gibi) arttırmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri deği�tiririm.	1	2	3	4	5	6	7
6. Duygularımı onları belli etmeyerek kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Hissettiğim <i>olumsuz</i> duyguları azaltmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi deği�tiririm.	1	2	3	4	5	6	7

EK 4. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Örnek Maddeler)

Son bir ay içinde sınıfınızdaki çocukların üzgün veya keyifsiz olduğu zamanları düşünün. Son bir ay içinde sınıfınızdaki çocukların ÜZGÜN olduğu veya KEYİFSİZ hissettiği zamanlarda, aşağıdaki her bir tepkiyi ne sıklıkla gösterdiğinizizi işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğun üzüntüsü ile ilgilendim.	1	2	3	4	5
Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğa üzülmeyi bırakmasını söyledim.	1	2	3	4	5
Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğa onu üzen durum ile baş etmesi için yardımcı oldum.	1	2	3	4	5
Bir çocuk üzgün olduğunda, üzgün olmasını onaylamadığımı söyledim.	1	2	3	4	5
Bir çocuk üzgün olduğunda, ona sevdiği bir şey verdim.	1	2	3	4	5
Bir çocuk üzgün olduğunda, üzüntüsünü görmezlikten geldim.	1	2	3	4	5
Bir çocuk üzgün olduğunda, onu rahatlattım.	1	2	3	4	5

EK 5. Görüşme Formu (Örnek Sorular)

Görüşme no:.....

ÖĞRETMENİN:

Yaşı:.....

Cinsiyeti:.....

Çalıştığı ilçe:.....

Çalıştığı okul türü:.....

Mezun olduğu program:.....

Mesleki kıdemi:.....

Eğitim düzeyi:.....

Çalıştığı yaş grubu:.....

Sınıfındaki çocuk sayısı:.....

Merhaba, ben Duygu Baysal. Gazi Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Bu çalışmamı da yüksek lisans tezim için yapıyorum. Yapacağımız görüşmenin amacı; okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını derinlemesine incelemektir. Sizinle şimdi yapacağımız görüşmede, çocukların duygularına nasıl tepkiler verdiğiniz, çocuklarda duygularla ilgili neleri geliştirmeyi amaçladığınız ve bunun için neler yapmakta olduğunuz hakkında konuşacağız. Çalışmama katıldığınız için çok teşekkür ediyorum. Müsaadeniz olursa görüşmede konuşulanların daha sonra analiz edilebilmesi için ses kaydı alabilir miyim? Bunun için izniniz var mı?

() Ses kaydına izin veriyorum.

() Ses kaydına izin vermiyorum.

Görüşmeyle ilgili sorunuz varsa sorabilirsiniz? Eğer yoksa başlayalım isterseniz.

3. Öğrencilerinizin öfkeli ya da üzgün olduğunu nasıl anlarsınız? Genelde bu duyguları yaşarlarken neler yaparlar? Örnek verebilir misiniz?

5. Çocuklar öfkeli olduklarında genelde ne söylersiniz, neler yaparsınız, ne gibi tepkiler verirsiniz? Özellikle yapmaya dikkat ettiğiniz bir şey var mı? Yapmaya dikkat ettiğiniz şey nedir ve neden bunu yapmaya dikkat ediyorsunuz?

8. Sınıftayken çok yoğun bir duygu (öfke, kaygı, korku gibi) yaşadığınızda bu duygunuzun yoğunluğunu azaltmak için bir şey yapar mısınız? Yapıyorsanız neler yaparsınız?

9. Okul öncesi dönemde çocuklar duygularla ilgili neleri geliştirebilirler ve siz özellikle neleri geliştirmeye çalışıyorsunuz? (Siz çocuklara duygularla ilgili özellikle neler öğretmek istiyorsunuz?) Anlatır mısınız?

Görüşmemiz bitti. Katılımınız için çok teşekkür ediyorum.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..