



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL YETERLİLİKLERİ  
VE DUYGU SOSYALLEŞTİRME STRATEJİLERİ İLE ÇOCUKLARIN  
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Merve Ceylan**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EKİM, 2022**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı: Merve

Soyadı: Ceylan

Bölümü: Temel Eğitim

İmza:

Teslim tarihi:

### TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Yeterlilikleri Ve Duygu Sosyalleştirme Stratejileri İle Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination Of The Relationship Between The Emotional Competencies And Socialization Strategies Of Pre-School Teachers And The Children's Emotion Regulation Skills

## **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: Merve CEYLAN

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve CEYLAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Yeterlilikleri ve Duygu Sosyalleştirme Stratejileri İle Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin 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:** Doç. Dr. Ebru ERSAY

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

(Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 26.09.2022 Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda en büyük hayallerimden biri olan yüksek lisansımı tamamlama yolunda karşılaştığım her türlü zorlukta desteğini, anlayışını ve rehberliğini benden esirgemeyen, ilmiyle mesleğimdeki yetkinliğime ışık olan, araştırmamı en özenli şekilde tamamlayabilmem konusunda bana olan inancını sık sık hatırlatan değerli danışman hocam Doç. Dr. Ebru ERSAY'a çok teşekkür ederim. Yine önerileriyle çalışmama zenginlik katan değerli hocalarım Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ hocalarıma da teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana destek olan yöneticilere, ölçekleri samimiyetle dolduran meslektaşlarıma, özellikle sınırsız şefkatini ve desteğini sabırla her sabah yeniden hissettirerek bana bu süreçte motivasyon kaynağı olan meslektaşım Ebru USLU YORULMAZ'a ve eğitim hayatım boyunca maddi-manevi her türlü ihtiyacımda yanımda olan sevgili dayım Faysal ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

Ve okula hiç gidememiş, her sabah pencereden okula giden çocukları izlemiş, okul hasretiyle büyüdükten sonra iki kızını da öğretmen etmiş, yazmasının altından sarkmış o uzun örgü saçlı küçük kız çocuğuna, anneme, bana kattığı her değer için sonsuz teşekkürlerimle...

Merve CEYLAN

# **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL YETERLİLİKLERİ VE DUYGU SOSYALLEŞTİRME STRATEJİLERİ İLE ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Merve Ceylan**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ekim, 2022**

## **ÖZ**

Duygular bireylerin sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için önemlidir. Bireyler duygular sayesinde; davranış için harekete geçer, karar alır, sosyal ilişkiler kurar, deneyimlerini anlamlandırır ve çeşitli araştırmalarla da kanıtlandığı üzere akademik becerilerini geliştirirler. Bu bağlamda bireylerin duyguların farkında olmaları ve onları çeşitli durumlarda düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Duygu düzenleme becerisinin kazanımı için okul öncesi dönem kritiktir. Bu dönemde aile faktöründen sonra çocukla en çok zaman geçiren kişi olarak karşımıza öğretmenler çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin duyguları tanınması, onların farkında olması ve düzenleyebilmesi önemlidir. Öğretmenin çocukların duygularına vermeyi tercih ettiği tepkiler kendi duygusal yeterliliğinden bağımsız değildir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır'ın altı ilçesinde görev yapan 236 okul öncesi öğretmeni ile bu öğretmenlerin her birinin ikişer öğrencisi olmak üzere 472 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Yirmi Maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği

(TAÖ-20)", "Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların duygu düzenleme becerileri; cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerden etkilenmiştir. Ancak çocukların yaşlarına göre duygu düzenleme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin duygusal farkındalıklarının azalması çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin artmasıyla ilişkili çıkmıştır. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde kız çocuklarının duygu düzenleme güçlüklerinin %11'i yordayabilmiş ve bunun %7'sini tek başına öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük yaşamaları yordamıştır. Ayrıca kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin %5'ini baba öğrenim düzeyi yordarken, %6'sını öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları yordamıştır. Erkek çocuklar açısından incelendiğinde ise çocukların yaşadıkları duygu düzenleme güçlüklerinin %14'ü yordayabilmiş ve bunun %9'unu tek başına öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük çekmeleri yordamıştır. Ayrıca erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin %11'i yordayırken bunun %9'unu öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları ve çocukların duygularına verdikleri tepkiler yordamıştır. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları incelenmiştir. Öğretmenlerin "Ödül" tepkisini tercih etme sıklıkları arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığı, ceza, avutma gibi tepkiler vermeyi tercih ettiklerinde ise çocukların duygu düzenlemede güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme becerileri, çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri etkilemiştir. Duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenler çocukların duygularını daha sağlıklı sosyalleştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, öğretmen, duygusal farkındalık, duygu düzenleme, duygusal yeterlilik, duygu sosyalleştirme

Sayfa Adedi : 132

Danışman : Doç. Dr. Ebru ERSAY

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE  
EMOTIONAL COMPETENCIES AND SOCIALIZATION STRATEGIES  
OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND THE CHILDREN'S EMOTION  
REGULATION SKILLS**

**(M. S. Thesis)**

**Merve Ceylan**

**GAZI UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL  
SCIENCES**

**October, 2022**

**ABSTRACT**

Emotions are essential for the healthy development of individuals. Individuals take action for behaviour, make decisions, establish social relationships, make sense of their experiences and improve their academic skills through emotions, as shown by the literature. In this context, individuals need to be aware of emotions and be able to regulate them in various situations. The preschool period is critical for the acquisition of emotion regulation skills. In this period, after the family factor, teachers appear as the person who spends the most time with the child. Therefore, the teacher needs to recognise emotions, be aware of them and be able to organise them. The reactions that the teachers prefer to give to the children's emotions are not independent of their emotional competence. This study examined the relationship between preschool teachers' emotional competencies and emotion socialization strategies and children's emotion regulation skills. The study group of the research consists of 236 pre-school teachers working in six districts of Diyarbakır and 472 pre-school students, two students from each of these teachers. As data collection tools; “Personal Information Form”, “Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)”, “Children's Reactions to Emotions Scale Teacher Form”, “Emotion Regulation Scale” and “Emotion Regulation Scale for Children” were used. According to the research results, children's emotion regulation skills

were affected by variables such as gender, number of siblings, and parental education level. However, it was found that the emotional regulation skills of children did not differ significantly according to their age. In addition, it was observed that as the emotional awareness of the teachers decreased, the children experienced more difficulties in emotion regulation. When the regression analysis results were examined, 11% of the emotion regulation difficulties of girls could be predicted, and 7% of this was explained by the teachers' difficulties in recognising emotions alone. In addition, 5% of girls' emotion regulation skills were defined by their father's education level, while teachers' challenges in putting their emotions into words explained 6%. When examined in terms of boys, 14% of the emotion regulation difficulties experienced by the children could be predicted, and 9% of this was explained by the teachers' difficulties in recognising emotions alone. In addition, while 11% of boys' emotion regulation skills were predicted, 9% of it was explained by teachers' difficulties in putting their emotions into words and their reactions to children's emotions. Emotional socialisation behaviours of teachers were also examined in the study. It was observed that as the frequency of teachers' preference for the "reward" response increased, the children's emotion regulation skills also increased. The children had difficulties regulating emotion when they preferred to give reactions such as punishment and consolation. Finally, teachers' emotional awareness and emotion regulation skills influenced their preferred responses to children's emotions teachers with high emotional competence socialised children's emotions more healthily.

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

Number of Page Number : 132

Supervisor : Associate Proffesor Ebru ERSAY

## İÇİNDEKİLER

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| ÖZ .....                                                                | v   |
| ABSTRACT .....                                                          | vii |
| TABLolar LİSTESİ .....                                                  | i   |
| BÖLÜM I .....                                                           | 1   |
| GİRİŞ .....                                                             | 1   |
| Problem Durumu .....                                                    | 1   |
| Araştırmanın Önemi .....                                                | 3   |
| Araştırmanın Amacı .....                                                | 5   |
| Araştırmanın Sınırlılıkları .....                                       | 6   |
| Araştırmanın Varsayımları .....                                         | 6   |
| Tanımlar .....                                                          | 6   |
| BÖLÜM II .....                                                          | 8   |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                                  | 8   |
| Duygu .....                                                             | 8   |
| Duygu Düzenleme .....                                                   | 10  |
| Çocuklarda Duygu Düzenleme .....                                        | 12  |
| Çocuklarda Duygu Düzenleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....        | 16  |
| Yetişkinlerde Duygusal Yeterlilik .....                                 | 21  |
| Yetişkinlerde Duygusal Yeterlilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar ..... | 24  |
| Duygu Sosyalleştirme .....                                              | 26  |
| Duygu Sosyalleştirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....              | 29  |

|                                                                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                                                                                                                                         | <b>37</b>  |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                                                                                                                                            | <b>37</b>  |
| Araştırma Modeli .....                                                                                                                                                         | 37         |
| Evren ve Örneklem.....                                                                                                                                                         | 37         |
| Veri Toplama Araçları.....                                                                                                                                                     | 38         |
| Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                                                                                      | 38         |
| Yirmi maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20) .....                                                                                                                        | 39         |
| Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire) .....                                                       | 39         |
| Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire) .....                                                                                                                | 40         |
| Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC).....                                                                                                                | 40         |
| Verilerin Toplanması .....                                                                                                                                                     | 41         |
| Verilerin Analizi .....                                                                                                                                                        | 41         |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                                                                          | <b>43</b>  |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                                                                                                                                                 | <b>43</b>  |
| Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....                                                                                                                  | 44         |
| Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğine Ait Analiz Sonuçları.....                                                                                                                  | 50         |
| Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Analiz Sonuçları.....                                                                                                           | 60         |
| Öğretmenlere Uygulanan “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” Ve “Toronto Aleksitimi Ölçeği (Tas-20)” Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... | 66         |
| Adımsal (Stepwise) Regresyon Sonuçları.....                                                                                                                                    | 68         |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                                                                           | <b>77</b>  |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                                                                       | <b>77</b>  |
| Sonuç ve Tartışma .....                                                                                                                                                        | 77         |
| Öneriler.....                                                                                                                                                                  | 87         |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                                                                          | <b>89</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                                                                             | <b>110</b> |
| Ek1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                                                                        | 111        |
| Ek 2. “Öğretmen İçin” Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)).....                                                                                     | 112        |
| Ek 3. “Öğretmen İçin” Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni .....                                                                                                               | 112        |

|                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ek 4. TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği .....</b>                             | <b>113</b> |
| <b>Ek 5. TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği Kullanım İzni .....</b>               | <b>113</b> |
| <b>Ek 6. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği .....</b>               | <b>114</b> |
| <b>Ek 7. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Kullanım İzni .....</b> | <b>115</b> |
| <b>Ek 8. Çocuk İçin Duygu Düzenleme Ölçeği .....</b>                            | <b>116</b> |
| <b>Ek 9. Çocuk İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni.....</b>               | <b>117</b> |
| <b>Ek 10. Etik Komisyon İzni .....</b>                                          | <b>118</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çalışmaya Katılan Çocuklara ve Sınıflarına İlişkin Demografik Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler .....                                            | 43 |
| Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Süreleri, Sınıflarındaki Kız/Erkek ve Toplam Çocuk Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....             | 46 |
| Tablo 3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları ve Betimsel İstatistikler .....                                                        | 47 |
| Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları .....                                                                                  | 49 |
| Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U ve T-testi Sonuçları .....                                                                             | 50 |
| Tablo 6. Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşlarına (Ay) Göre ANOVA Sonuçları .....                             | 51 |
| Tablo 7. Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşlarına (Ay) Göre Kruskal Wallis Sonuçları .....                         | 52 |
| Tablo 8. Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Boyutu Puanlarının Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayısı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları .....         | 53 |
| Tablo 9. Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayısı Durumuna Göre Kruskal Wallis Sonuçları ... | 54 |
| Tablo 10. Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları .....                                     | 55 |
| Tablo 11. Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Sonuçları .....                           | 56 |

|                                                                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 12. <i>Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i> .....                                                                                       | 57 |
| Tablo 13. <i>Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Sonuçları</i> .....                                                                             | 58 |
| Tablo 14. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....                                                                                                     | 59 |
| Tablo 15. <i>Duygulara Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıflardaki Yaş Grupları Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i> .....                                                                                   | 61 |
| Tablo 16. <i>Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Olup Olmama Durumlarına Göre T-testi Sonuçları</i> .....                                                                                                                | 63 |
| Tablo 17. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Demografik Değişkenler Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları</i> .....                                                           | 64 |
| Tablo 18. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeğinin, Duygu Düzenleme Ölçeğinin ve Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları</i> ..... | 65 |
| Tablo 19. <i>Kız Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları</i> .....                                                                                      | 68 |
| Tablo 20. <i>Kız Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenleme/kontrol Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları</i> .....                                                                                     | 70 |
| Tablo 21. <i>Erkek Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/ Olumsuzluk Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları</i> .....                                                                                    | 72 |
| Tablo 22. <i>Erkek Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme/kontrol Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları</i> .....                                                                                    | 74 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın varsayımlarına yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Duygu; bir his ve bu hisle ilgili olarak ortaya çıkan belli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve eyleme geçme durumu olarak tanımlanmıştır (Goleman, 1996). İnsan, dünyayı algılamaya başladığı zaman itibarıyla duygu, düşünce ve davranışlarını çevresindekilere bir şekilde fark ettirme çabası içerisine girmektedir. Bu, insanı diğer canlı formlarından ayıran en önemli özelliğidir. Bireyin duygularını ifade edip çevresindeki diğer bireylerin de duygularını anlama konusundaki kabiliyeti, yaşam becerileri konusunda önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (Gençoğlu, 2012).

Kişinin kendisini ve çevresini sağlıklı algılayabilmesi için duygusal bir farkındalık içerisinde olması gerekmektedir. Bireyin duygularının farkında olmaması sadece duygularını ifade etme açısından değil, duyguları ile düşünce ve davranış arasında ilişki kurması açısından da problem teşkil etmektedir. Bu gibi durumlarda birey kendisi ve çevresiyle bütünleşememektedir (Daş, 2010, s. 53). Buna karşın duygularının farkında olan bireylerin kişilikleri de gelişmektedir. Bu bireyler kendilerinden emin, psikolojik olarak sağlıklı ve olayları pozitif bakış açısıyla değerlendiren bireyler olmaktadır (Goleman, 2009, s. 67). Duygularımızın farkında olmak ve hiç olmazsa duygularımızı kendimize içsel olarak ifade edebiliyor olmak faydalıdır. Öte yandan farkında olunmayan istekler ve

duygular içten içe bireyleri yönetmektedir (Dökmen, 2000). Bu sebeple bireyler duygusal gelişim süreçleri boyunca duygularını fark etme, onları anlama, kontrol edebilme-düzenleme ve iletme durumları ile karşı karşıyadırlar (Kurbet, 2010). Bireyler duygularını fark ettikten sonra ise bu duyguları düzenleme ihtiyacı devreye girmektedir (Einsberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

Duygu düzenleme; yeni bir duygusal tepki başlatmayı veya devam eden duygusal tepkileri değiştirmeyi kapsayan içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır (Ulusoy, 2018) ve bu süreçler bilinçli ya da bilinçsiz, kendiliğinden ya da istemli olabilmektedir (Gross, 1998). Bu beceriye sahip olmak bireyin süreç içinde tepkilerini istediği doğrultuda ayarlamasını sağlamaktadır. Duygu düzenleme, insanların kendiliğinden gelişen duygusal durumlarını yönetmeye yönelik kasıtlı ve kasıtlı olamayan çabalarından oluşmaktadır. Birey duygu düzenleme becerisine sahipse hissettiği olumlu ve olumsuz duyguları arzu edilen şekilde ayarlayabilir. Bu durum hissedilen duygu ile dışarıya verilen tepkinin her zaman aynı olamayacağı anlamına da gelmektedir (Koole, 2009). Çünkü duygu düzenleme becerisi gelişmiş bir birey duygusunu yaşarken daha önceki deneyimlerine dayanarak duyguyu yeniden düzenlemekte ve iletişim ortamına en uygun tepkiyi vermeye çalışmaktadır (Eisenberg & Spinrad, 2004).

Duygu düzenleme becerileri özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde yoğunlaşmaktadır. Yani bu dönemler, duygu düzenlemenin gelişimi için kritiktir (John & Gross, 2004; Macklem, 2008). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim ve öğrenmesi diğer dönemlere kıyasla çok hızlıdır. Burada kazanılan deneyim ve beceriler ileriki yılların temelini oluşturmaktadır (Senemoğlu, 1994). Diğer gelişim alanlarının yanı sıra duygusal gelişimde de bu yaşlar bir hayli önemlidir ve çocuk bu dönemde ancak yetişkin desteği ile duygularını düzenleyebilmektedir (Essau, LeBlanc & Ollendick, 2017). Yetişkin desteğine duyulan ihtiyaç, özellikle çocukların sosyal çevrelerinden etkilenme derecelerinin ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir (Demirkapı, 2013). Bu dönemde aile, arkadaş çevresi ve öğretmenler gibi güçlü faktörler hayatın geri kalanında gözlemlediğimiz duygu düzenleme becerileri için altyapı oluşturmaktadır (John & Gross, 2004).

Çocuklar yetişkinlerin duygularını başarılı bir şekilde yönetebildiğini gördüklerinde kendi duygularını düzenleyebilmenin mümkün olduğunu fark ederler. Aksine yetişkinlerin duygularını kontrol edemediklerini gördüklerinde ve bunu kendileri de deneyimlediklerinde aynı şekilde duygularını düzenlemede zorluklar yaşamaları

kaçınılmaz olur (Demirkapı, 2013). Bu süreçte yetişkinlerin, çocukların özellikle olumsuz duygularına verdikleri destekleyici olan ya da olmayan tepkiler onların duygularla nasıl baş edeceğini şekillendirmektedir (Kaya-Bican, 2017). Çocuğun aile dışındaki ilk uzun süreli sosyalleşme deneyimleri okullarda başlar. Okullar çocukların bütün gelişim alanlarına katkı sağlayabilecek imkanlar oluşturan ortamlardır. Çocuklar kendilerini ifade etmeyi, duyguları, iletişim kurmayı, problem çözebilmeyi, zorluklarla başa çıkabilmeyi bu ortamlarda deneyimler ve öğrenirler. Bu bağlamda karşımıza duygusal gelişime etki eden önemli bir faktör olarak öğretmenler çıkmaktadır (Ersay, 2007). Öğretmenler burada çocukların gelişimlerini destekleyecek en önemli kişilerdir (Elibol, 2008). Yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına verdikleri tepkilerin kendi duygusal yeterlilikleriyle ilişkili olduğunu, farkındalığı yüksek öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına saygı göstererek onların duygularını önemsediklerini göstermektedir (Ersay, 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Morris vd., 2013; Zinsler, Denham, Curby & Shewark, 2015).

Okullarda öğretmenlerin kendi duygularının ne derece farkında oldukları, kendi duygularını nasıl düzenledikleri ve çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdikleri ile bu durumun çocukların duygu düzenleme becerilerine nasıl etki ettiği araştırmamızın problem durumudur.

### **Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini etkileyen nedenlerin bilinmesi çocuğun gelişimine katkı sağlamak açısından oldukça önemlidir (Kolcu, 2014). Çocuk için önemli olan kişilerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler, çocukların duygularını düzenlemeyi öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Cole vd., 2004). Yapılan araştırmalar incelendiğinde duygu sosyalleştiricilerin duygular hakkında çocuklarla sık sık konuşmalar yapmasının; çocukları duyguları anlama konusunda diğer çocuklara oranla daha fazla geliştirdiğini (Garner, Dunsmore & Southem-Gerrow, 2008), sosyal yeterlilikleri arttırdığından dolayı çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurduklarını (Denham, 2006; Denham & Brown; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; 2010; Zahn- Waxler, 2010), her durumda hislerini ifade edebilmek için daha uygun davranışlarda bulunduklarını (Ahn, 2005), hatta ilerleyen zamanlardaki akademik başarılarının dahi olumlu yönde etkilendiğini (Denham, 1998; Denham, 2006; Denham & Bassett 2019; Denham, Bassett,

Brown, Way & Steed, 2015; Denham & Brown, 2010) ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocuklara duygularıyla ilgili açıklamalar yapılması çocukların kendi duygularını anlamalarını kolaylaştırmak açısından önemlidir (Denham, Bassett & Wyatt, 2007). Çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri için duyguları anlamalarının yanı sıra onları düzenleyebilmeye ve yeteri kadar olumlu duygu sosyalleştirme tepkileriyle geliştirilmeye de ihtiyaçları vardır (Leavitt & Power, 1989). Duygularını düzenleme becerileri iyi olan çocukların iletişim becerilerinin iyi, sosyal yeterliliklerinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülürken duygularını düzenleyemeyen çocukların yeni bilgileri kavramada zorlandığı, yüksek dereceli bilişsel süreçlerde başarısız oldukları görülmektedir (Graziano, 2007). Aynı zamanda doğru duygu sosyalleştirme stratejilerinin kullanıldığı ortamlarda çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin arttığı (Eisenberg, 1998), duyguları anlama, ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin geliştiği görülmektedir (Blair vd., 2014; McElwain vd., 2007; Root & Stifter, 2010; Warren & Stifter, 2008). Aksine küçümseme ve cezalandırma gibi tepkilerle karşılaşan çocukların ise duygularını ifade etmede ve onları düzenlemede zorlandıkları görülmektedir (Çorapçı vd., 2012; Denham, 2007; Eisenberg vd., 1996; McElwain vd., 2007).

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda duyguların çocukların gelişimlerini önemli ölçüde şekillendirdiği ve onları olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilediği ortaya çıkmaktadır (Bayhan & Artan, 2011, s. 217). Bu sebeple çocukların duygusal yeterlilikleri erken yaşlardan itibaren doğru ve uygun eğitimsel içeriklerle desteklenmelidir (Hyson, 2004). Bu süreçte karşımıza ilk olarak aile çıkmaktadır çünkü ilk sosyal deneyimler ailede yaşanır. Fakat çocuklar okula başladıktan sonra öğretmenlerle vakit geçirmekte, onları gözlemlemekte ve model almaktadırlar. Bu süreçte öğretmenlerin tutumları ve çocuklarla iletişimleri çocuğun davranışlarında ve duygularında önemli bir etkileyici unsur olmaktadır (Çağdaş & Seçer, 2005). Çocukların okulda okul öncesi öğretmenleri ile geçirdikleri zaman dilimi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kullandıkları duygu sosyalleştirme stratejilerinin neler olduğu (Denham, 2003) ile öğretmenin çocukların duygusal gelişimine ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin nasıl olduğuna dair araştırmaların genişletilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kitzman & Howard, 2011).

Alan yazın incelendiğinde duygu düzenleme ile alakalı yapılan araştırmaların çok büyük kısmının ebeveynlerle yapıldığı (Aka, 2011; Akbaba, 2017; 2018; Bozkurt-Yükçü, 2017;

Denham, 1992; Dereli, 2016; Gökçe, 2013; Gökşen, 2019; Işık Uslu, 2016; Öztürk, 2018; Roque, Veríssimo, Fernandes & Rebelo, 2003; Ural, 2015; Yaman, 2018) görülmektedir. Aynı şekilde literatürde duygu sosyalleştirme süreci ile ilgili yapılan çalışmaların da çok büyük kısmının ebeveynlerle ilgili araştırmalar olduğu (Akbaba, 2017; Altan-Aytun vd., 2013; Baker, Fenning & Crnic, 2011; Denham vd., 1991; Denham & Kochanoff, 2002; Eisenberg & Morris, 2001; Ersay, 2014; Güven, 2013; Halberstadt & Volling, 2007; İyi, 2019; Kılıç, 2019; Kuzu, 2019; Liliana & Nicoleta, 2014; McElwain, 2007; Newland & Crnic, 2011; Özen-Uyar vd., 2018; Özkan, 2017; Root & Stifter, 2010; Seçer, 2017; Seçer & Karabulut, 2016; Sille, 2016; Yağmurlu & Altan, 2010; Wang, 2017; Warren & Stifter, 2008) görülmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi alan yazında duygu ile alakalı çalışmaların büyük bir kısmının ebeveynlerle yapılmış olmasından ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejilerinin çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini inceleyen benzer bir çalışma yapılmamış olduğundan dolayı bu araştırmanın literatüre sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri çocukların; cinsiyetlerine, yaşlarına kardeş sayısına, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların farklı duygularına verdikleri tepkiler nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına verdikleri tepkiler;
  - a) Çocukların yaş grubuna ve sınıfta yardımcı bulunup bulunmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

b) Öğretmenlerin çalışma süreleri, sınıftaki kız öğrenci sayısı, sınıflarındaki erkek öğrenci sayısı ve sınıftaki toplam öğrenci sayısı ile ilişkili midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına verdikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız ve erkek çocukların duygu düzenleme becerileri; öğretmenlerin duygusal farkındalıkları, duygu düzenleme düzeyleri, çocukların duygularına verdikleri tepkiler, çocuğun yaşı, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu gibi değişkenler tarafından ne kadar yordanmaktadır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmada kullanılan tüm ölçekler tekli değerlendirme yöntemine dayalı olarak (öğretmenin beyanıla) toplanmıştır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerdeki maddeleri doğru ve içtenlikle yanıtladıkları ve öğrencilerini iyi gözlemleyip tanıdıkları varsayılmıştır.

### **Tanımlar**

Duygu: Bir olay karşısında bireyde oluşan bir his ve bu hisse bağlı ortaya çıkan belli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ile eyleme geçme durumudur (Goleman, 1996).

Duygusal Farkındalık: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama becerisidir (Lane & Schwartz, 1987).

Duygu Düzenleme: Bireyin kendi duygularının yoğunluğunu ve süresini ayarlaması, içinde bulunduğu duygu durumuna ilişkin verdiği tepkiyi izleme, değerlendirme ve değiştirmesinden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerin bütünüdür (Thompson, 1991).

Duygu Sosyalleştirme: Çocukların olumlu (Mutluluk, neşe gb) ve olumsuz duygular (korku, kaygı, endişe, üzüntü gb.) yaşadıkları anlarda sosyalleştiricilerin; çocuğın duygularına verdikleri tepkiler, çocuklarla duygular hakkında kurdukları iletişim biçimi (Eisenberg vd., 1999; Gottman vd., 1996) ve duygusal tepkileri yaşama konusunda çocuğa model olma şekilleri olarak tanımlanmaktadır (Denham, 2012).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde duygu, duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme konularına ilişkin kuramsal bilgiler ve bu konulara ilişkin çeşitli araştırma bulguları yer almaktadır.

#### Duygu

Duygu, farklı olayların bireyde meydana getirdiği coşku, sevgi, sevinç, üzüntü, öfke ve kaygı gibi olumlu ya da olumsuz hislerdir (Santrock, 2014, s. 203). Bu hislerin sonucunda ortaya çıkan bazı düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumlar ile harekete geçme eğilimidir (Goleman, 1996). Duygular genel anlamda kişinin hem içinde yaşadığı topluma hem de doğaya uyum sağlamasını kapsar. İnsan sosyal bir varlıktır ve önceliği yaşamını sürdürmektir. Bunun için bir motivasyona ve varoluş düzeyini yükseltmeye ihtiyacı vardır. Bütün bunlar için ve kaliteli bir yaşam için duygular gerekli ve önemlidir (Dökmen, 2000, s. 95). Kişinin duygusal gelişimi; duygularını kontrol etmesine, kendini tam olarak ifade edebilmesine, çevresiyle uyumlu ve barış içinde olmasına bağlıdır. Duygusal gelişimin zamanla olgunlaşma ve öğrenme sonucu gerçekleştiği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Kandır & Alpan, 2008).

Duyguların insan yaşamındaki işleviyle ilgili birçok tanım mevcuttur. İnsanlık tarihinden itibaren duygular zenginleşerek çeşitlenmiş ve gelişme göstermiştir. Bu duyguların bastırılmadan yaşanması oldukça önemlidir. Duygular hayatın anlamını, amacını ve hayattan aldığımız tadı belirleyecek özellikte ve güçtedir. Birey kaliteli ve sıra dışı bir

hayat yaşamak istiyorsa sağlıklı duygusal gelişime ihtiyaç duyacaktır (Dökmen, 2010, s. 172; Kuzgun, 2009, s. 13; Koçak, 2002; Köknel, 1982, s. 68). Duygular aslında psikolojik ve fizyolojik bir süreci tanımlar (Dolan, 2002). Duygu olmadan kişi hem temel ihtiyaçlarını hem de ileri düzey bilişsel ihtiyaçlarını karşılayamaz. Karar verme, yargılama, yordama gibi işlevleri yerine getiremez (Vatan, 2014). Bunun aksine duyguları tanıyan ve duygularının farkında olan bireyler hem davranışsal hem de duygusal yönden güçlü olurlar. Bu bireyler başkalarıyla iletişimlerinde kendilerini ifade ederken zorlanmazlar. Aynı zamanda kendilerindeki güçlü ve zayıf yönlerin farkındadırlar ve karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışırken güçlük çekmezler, kendilerine ve önemsedikleri kişiye güvenirler. Bu kişilerin yaşama sevinçleri ve mizah anlayışları yüksektir. Eleştirilmek onları rahatsız etmez ve başkalarının duygularına da duyarlıdırlar (Argun, 2007, s. 41; Haktanır, 2011, s. 226). Duygular kişinin bilişsel, davranışsal ve psikolojik tepkilerine düzen vermede kişiye yardımcı olurlar. Bu bağlamda kişiye motivasyon sağlarken sorun çözme, karar alma, gerekli tepkiyi verme, mühim olayları akılda tutma-hatırlama ve de kişilerle etkileşim kurmada önemlidirler. Fakat duygular gereken şekilde ve doğru kullanılmazsa, doğru zaman ve durumda, olması gereken yoğunlukta sergilenmezse hayatı zorlaştırıcı olabilirler (Gross, 2007; Vatan, 2014).

Duyguları temel duygular ve ikincil duygular olarak iki grupta ele alınmak mümkündür (Ersay, 2019). Temel duygular mutluluk, üzüntü, öfke, şaşırma, korku ve tikslenme duygularıdır. İkincil duygulara ise utanç, gurur ve suçluluk örnek verilebilir (Ersay, 2019). Genel olarak olumlu duygular sevinç, coşku ve sevgi iken suçluluk, öfke, kaygı ve üzüntü olumsuz duygulardır (Santrock, 2014, s. 179). Bireyler çeşitli duyguları fark edip bunlara uygun olarak düşüncelerini şekillendirdiklerinde duygu durumlarında olumlu değişiklikler başlar (Yavuz, 2010, s. 256). Günlük yaşama uyum sağlayacak bir şekilde hayata adapte olabilmek için bireylerin duygularını doğru ayarlayabilmesi gerekmektedir. Araştırmacılar kişinin duygusal olarak yaşam tecrübesini olumsuz nitelendirmesinin kendisinde yüksek gerilim ve baskı hissi oluşturacağını ve depresyon ile kaygı bozukluğu meydana getireceğini ifade etmektedir. Bu nedenle özellikle olumsuz duyguların kontrol altına alınması önemlidir. Birçok kültürde olumsuz duyguların kontrol altına alınması gerekliliğinin yanı sıra bu durumun olumlu duygular için de geçerli olduğu görülmektedir (Bayhan & Artan, 2009, s. 236; Özen, 2015). Olumlu veya olumsuz bütün bu duygularla

başa çıkabilmenin amacı bu duyguların olması gerektiği şekliyle yaşanmasını sağlamak ve duygusal yeterliliği arttırmaktır (Şendil, 2003, s. 92).

Duygusal yeterlilik; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasını, duyguları duruma ve kültürel ortama uygun bir şekilde sergileme eğilimiyle, ifade edilen duygu ve davranışı ayarlama yeteneğini içermektedir. Duygusal tepkilerini yoğunluk, süre ve sıklık bakımından ayarlayamayan bireyler, fiziksel veya duygusal olarak normalden fazla uyarılmaktadırlar. Bu da bu bireylerin sosyal etkileşimlerinin verimini ve kalitesini düşürecek şekilde davranmalarına yol açmaktadır (Eisenberg, 1998).

Duygusal yeterliliğin gelişmesi, çocukların stresli durumlarla başa çıkabilme yeteneklerine katkı sağlarken beynin gelişmesini de sağlamaktadır. Çocuklarda dikkat, odaklanma ve çeşitli zihinsel süreçlerin aktifleşmesinde duygusal yeterlilik önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca çocukların bilişsel gelişimini, okul başarısını, sosyal yeterliliklerini, öz denetimlerini (Blair, 2002) ve ilerleyen yaşamlarında okula uyum sağlamalarını desteklemektedir (Denham, 2007). Buna karşın duygusal yeterliliği düşük olan çocuklar okulda arkadaşları tarafından az tercih edilmekte ve kabul görmekte zorlanmakta, sınıf içi etkinliklere daha az katılım sağlamaktadırlar (Raver & Knitzer, 2002).

Duygusal yeterlilik sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim için gerekliliktir. Erken çocukluk dönemi, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal yeterlik becerilerinin gelişimi için de kritik bir dönemdir. Çocukların duygusal yeterlilik kazanması okul öncesi ve sonrası dönemde sosyal ve akademik yeterliliklerini destekler. Bu yıllarda temeli atılan duyguyu tanıma ve duyguların denetimi ilerleyen yıllarda kişinin hayatını büyük derecede etkilemektedir. Dolayısıyla duygusal yeterliliğin temelinde duygusal farkındalık ve duygu düzenleme gibi anahtar kavramlar yatmaktadır (Denham, 2003).

### **Duygu Düzenleme**

Birey herhangi bir duygu durumu içerisindeyken söz konusu duygunun niteliğine, yoğunluğuna, süresine ve türüne bakılır. Eğer bunların herhangi birinde dengesizlik varsa devreye duygu düzenleme becerisi girer. Bireyin hayatının odağında bulunan duygusal süreçleri, duygu düzenlemenin tanımı içerisinde toplamak mümkündür (Gross, 2014).

Duygu düzenleme; bireyin kendisinin ve de başkalarının hislerini anlama, kendi duygularını ifade etme ve varsa olumsuz duygularıyla baş etme, olumlu duygularının devamını sağlayabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte yeni bir duygusal tepkinin başlaması veya zaten var olan duygusal tepkinin değişimi söz konusudur. Birey hem içsel hem de dışsal nedenler dolayısıyla bulunduğu duygu durumunun bilincine vararak zaman içinde kendini kontrol etmeyi öğrenir. Bu duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirmeyi içeren tüm içsel ve dışsal süreçleri kapsar (Kurbet, 2010; Ulusoy, 2018). Duygu düzenleme, duygusal yeterliğin hayati bir parçasıdır. Duyguların yoğunluğu ve nasıl yansıtıldığı tamamen duygu düzenlemeyle ilgilidir ve bu çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin de önemli bir parçasıdır (Denham, 2003). Burada bir deneyim söz konusudur ve o deneyimin sonucuna bakılır. Deneyimin sonucunda ortaya çıkan duyguyla ilgili motivasyonu ve duygudan kaynaklanan fiziksel etkiler ile duyguyu açıklayan davranışın şeklini, yoğunluğunu, zamanını kontrol ederek düzenleyen sistemdir (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007, s. 288)

Duygu düzenlemenin çeşitli araştırmacılar tarafından birçok farklı tanımı yapılmıştır. Koole ve Rothermunt (2011)' a göre duygu düzenleme; bireylerin duygularını kontrol edebilmek için aktif çaba içinde olmalarını ve ruhsal durumlarını, stres seviyelerini, olumlu ve olumsuz bütün duygularını kapsayan sürecin düzenlenmesini içerir. Çeşitli tanımlarda duygu düzenlemenin farklı boyutları ele alınmıştır. Duygu düzenleme yalnızca duygusal tepkileri mi engeller veya davranışların korunup geliştirilmesini mi hedefler? Bir öz yönetim sorununa mı çözüm arar yoksa başkalarının yönettiği duygusal tepkileri de mi kapsar? İçerisinde duygu yoğunluğu, duygu sürekliliği ve başlangıç hızını barındırır mı? Duygusal ifadelerin yönetimiyle mi ilgilenir yoksa bunlara yol açan faktörlere mi odaklanır? Bu gibi farklı sorulara cevap arayan araştırmacıların yaklaşımlarına göre de tanımlar çeşitlenmektedir (Thompson, 1994).

Duygu düzenleme üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde ortak olan noktalar şu şekildedir; kişinin hedefine ulaşması için, ekseriyetle yoğun ve geçici özelliğe sahip duygusal tepkilerini izleme, analiz etme ve değiştirmeden sorumlu olan tüm içsel ve dışsal süreçlerin bütünüdür. Burada önemli olan duyguların yoğunluğu ve süresidir. Duygular düzenleme sürecinde içsel ve dışsal olmak üzere iki açıdan değerlendirilir (Gross, 2001; Gyurak, Gros & Etkin, 2011; Kurbet, 2010; Thompson & Meyer, 2007; Thompson, 1994, s. 27-28). Burada bahsedilen dışsal duygu düzenleme, kişinin bilincini (Gross, 1999),

çabasını, farkındalığını ve gözlem becerisini kullanmasını gerektirirken, içsel duygu düzenlemesi ise kendiliğinden meydana gelen, otomatikleşmiş ve farkındalığa ihtiyaç olmayan bir süreçtir (Gyurak vd., 2011). Ayrıca Fox ve Calkins (2003) duygu düzenleme sürecine etki eden içsel ve dışsal faktörlere değinmektedirler. İçsel faktörler, çocuğun mizacı, dikkati ve bilişsel süreçlerini içerirken dışsal faktörler çocuğa bakım veren kişileri, kardeşleri, akranları, kültürü ve bir duyguyu yaşarken aldığı duygusal cevapları içermektedir.

Gross (2014)'a göre duygu düzenlemenin üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireylerin duygu düzenleme hedefleridir. İkincisi bireyin belirlediği hedefe ulaşmak adına gerçekleştirdiği düzenleme stratejisidir. Sonuncusu ise belirlediği stratejiyi kullanarak o duygu düzenleme hedefine ulaşmaya çalışmasıdır. Hilt, Hanson ve Pollak (2011)'a göre ise duygu düzenleme birçok görevden oluşan karmaşık bir süreçtir. İlk görev, duygusal uyarıcıları fark etmek ve duyguyu anlamlandırmak; ikinci görev duygusal uyarıcıları sıralamak ve kategorize etmek; son görev ise hissedilen duyguya yönelik makul bir tepkiyle davranışı oluşturmaktır. Garnefski ve arkadaşları (2001) ise duygu düzenlemenin diğer süreçlere ek olarak biyolojik bir süreci de barındırdığını ortaya koymaktadır. Örneğin bireyler bir duygu durumu içerisindeyken solunum hızlanması, kalp ritmi değişimi, terleme gibi fizyolojik durumlar yaşayabilmektedir. Bireyler bu biyolojik tepkilerle duygularını düzenlemeye çalışabilirken ağlama, çığlık atma, bağırma gibi tepkileri kullanarak da duygularını yönetme girişiminde bulunabilmektedirler. Kısacası duygu düzenleme sosyal, davranışsal, bilişsel ve biyolojik süreçleri kapsayan çok yönlü bir yapıya sahiptir.

### **Çocuklarda Duygu Düzenleme**

Çocuklar için duygu düzenleme becerisi yaşlarıyla paralel olarak ilerler. Önceleri sadece karmaşık olmayan net duyguları anlarlarken (mutluluk, üzüntü gibi), zamanla karmaşık olan duyguları da anlayıp yorumlamaya başlarlar. Çocukların bazı temel ihtiyaçları vardır ve bunları dışa vururken duygularını kullanırlar. İlerleyen süreçlerde çocuk duygular hakkında bilgi sahibi olmaya başladığında tecrübe kazanır ve duygularını geliştirerek değiştirir. Böylece hissettiği duyguya daha uygun tepkiler verir (Haktanır, 2011, s. 225; Megep, 2007).

Küçük çocukların duygu bilgileri ve duygu düzenleme becerilerinin nasıl geliştirildiği önemlidir (Denham, 2012). Bebekliğinde ihtiyaçları vaktinde yerine getirilmemiş çocuklar sinirli olabilir ve yatıştırmakta zorluk çekilebilir. Aksi durumda çocuk yeterli ilgi görmüşse duygularını ortaya koymada daha başarılı olur (Bayhan & Artan, 2011, s. 236). Örneğin bir bebek dünyaya geldiği ilk zamandan itibaren yaşamın henüz en erken dönemlerinde annesinin yüzüne bakarak onu izlemekte, duyguları hakkında fikir sahibi olmakta ve duyguları anlamaya çalışmaktadır (Einsberg, 1998). Duyguyu tanıyan, sebeplerini ve sonuçlarını bilen çocuklar duygu düzenlemeyi kullanmayı da öğrenirler. Araştırmacılar duyguları anlayabilen ve yönetmeyi öğrenen çocukların iyi birer duygu düzenleyicisi olduklarını ortaya koymuştur (Eisenberg, 2005).

Duygu düzenleme zaman içerisinde aşamalı olarak gelişmektedir (Thompson, 1994). Bebekler bir yaş civarında duygu düzenleme süreçlerini başlatırlar (Kopp, 1982). Bir-üç yaşlarındayken çocuklar sürekli tekrar eden şeyleri severler ve değişimden hoşlanmazlar. Hedefler belirler ve bunlara yönelik hareketlerde bulunurlar, bu süreçte hataları fark eder ve bir sonrakinde tekrarlamamaya çalışırlar. Böylece hedefe yönelik bir strateji geliştirmiş olurlar ve bu bilişsel bir organizasyon sağlayabildikleri anlamına gelmektedir. Özellikle ilk iki yılda gelişen en önemli duygu güven duygusudur (Cüceloğlu, 2006; Yılmaz, 2019).

İki-altı yaş arasında çocuklarda büyük gelişimsel ilerlemeler meydana gelmektedir. Bu dönemde çocuklar dil gelişimlerindeki ilerleme sayesinde kelime dağarcıkları gelişir ve duygularını ifade etmede, duygularla ilgili konuşmada yeterli hale gelirler (Basilio & WhiteBread, 2012; Kopp, 1989). Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerini vaktinde ve istekli bir şekilde yerine getirmesi, çocuklarına karşı demokratik bir tutumla davranması, duygularını ifade etmesine olanak sağlayarak çocuğunu duygusal yönden desteklemesi ve onun özerkliğine katkı sağlaması çocuğu duygusal açıdan güçlendirecektir (Bayhan & Artan, 2011, s. 237; Haktanır, 2011, s. 227). Araştırmaların sonuçları göstermektedir ki; kızgınlık, üzüntü, mutluluk gibi temel duyguları çocuklar 4-5 yaşlarına geldiklerinde ayırt ederler. Bu dönemde çocuklar sırasıyla mutluluk, kızgınlık, üzüntü, şaşkınlık ve korkuyu daha kolay yorumlayabilmektedirler (Çelik, Tuğrul & Yalçın, 2002, s.30).

Duyguları fark etme, anlama ve düzenlenme açısından okul öncesi dönem kritiktir. Bu dönemde, çocukların duygularına verilen tepkiler çok önemli bir duygu zemini oluşturur. Onların duygusal ifadeleri tanımları, kendilerinin ve başka bireylerin duygularını

anlayabilmeleri, bunlara uygun duygusal tepkiler gösterebilmeleri ve duygularını düzenleyebilmeleri açısından bu dönem oldukça önemlidir (Denham & Kochanoff, 2002; Eisenberg vd., 1996). Okul öncesi dönemde çocuklar yaşadıkları sosyal ilişkiler ve deneyimledikleri aracılığıyla duygularını tanımaya başlarlar (Abe & Izard, 1999). Zamanla duygularının sonuçlarını kestirirler ve bu da onları duygu düzenleme stratejilerini kullanmaya sevk eder (Bozkurt-Yükçü, 2017). Okul öncesi dönem kendinden sonraki okul yıllarına (sosyal ve akademik sonuçlar üzerinde) olumlu aktarım sağlar ve çocuğu geliştirir. Duyguları anlayabilen çocukların akademik ve sosyal becerileri gelişmiş (Basset vd., 2012; Eisenberg vd., 2005), akran ilişkileri sağlıklı, karşılık gütmeden başkalarına yardım etmede istekli ve sosyal bireyler oldukları görülmektedir (Hastings, Utendale & Sullivan, 2007). Aynı zamanda bu çocuklar görevlere katılma, keşfetme ve öğrenme için duygusal motivasyonlarından yararlanma (Basset vd., 2012) konularında becerikli, çevrelerine karşı daha duyarlı, akranları tarafından daha sevilebilir ve öğretmen tarafından daha sosyal çocuklar olarak nitelendirilmektedirler (Denham, 2012).

Çocukların duygu düzenleme sürecinde onlarla etkileşim halinde olan duygu sosyalleştirici kişilerin; çocuğa ait duyguları nasıl anlamlandırdıkları, nasıl tepki gösterdikleri, bunlara verdikleri önem, çocukların duygularına karşı gösterdikleri hassasiyet çocukların duygusal yeterliliklerini ve duygu düzenleme becerilerini şekillendirmektedir (Bayhan & Artan, 2011, s. 218). Burada çocukların ihtiyaçlarının vaktinde ve içtenlikle karşılanması oldukça önemlidir. Demokratik bir tutumla çocuğa yaklaşılması, onun özerkliğinin desteklenmesi ve duygularını rahatça ifade edebileceği ortamların oluşturulması çocukların duygusal yeterliliğine katkı sağlamaktadır (Haktanır, 2011, s. 227).

Çocuk ilerleyen süreçlerde okul, aile ve sosyal yaşamda başlattığı ilişkilerde bazı duygular geliştirir. Bu zamanlarda herhangi bir duygu durumunda tepki vermekten çekinmeyen çocuklar yaşadıkları olumlu olumsuz olaylar karşısında hissettiklerini ifade ederken de çekinmezler. Meydana gelen olaylar karşısında kaçınma davranışı sergilemeden duyguyla yüzleşir ve onu ifade edebilirler (Zaferoğlu, 2018). Çocuklar bu süreçte genellikle davranışlarını çevreden gördükleri şekilde kopyalama eğilimi göstermektedirler. Bir süre sonra bu çevreye öğretmen ve akranlar da dahil olmaktadır. Ebeveynlerinden sonra okula başlayarak farklı bir sosyal ortama katılma sürecinde özellikle öğretmenlerin olumlu duygusallığı, çocukların daha sakin, daha düzenlenmiş pozitifliği ifade etmelerine ve deneyimlemelerine yardımcı olacak ve onları yeni okul ortamındaki duyguları öğrenmeye

açık hale getirecektir. Buna karşılık, yoğun öğretmen olumsuzluğu düzenlemenin zor olduğu bir atmosfer yaratacaktır (Denham, 2012).

Tüm bu süreçlerde duygu sosyalleştiriciler çocukların olumsuz duygularını kabul eder ve çocukların üzüntülerini hafifletmelerine yardımcı olurlarsa çocuklar duygularını anlayabilmekte ve daha rahat ifade edebilmektedirler. Bu da çocukların duygu düzenlemelerini olumlu yönde etkilemektedir. Bilinçli yetişkinler, çocuklarla duygular hakkında konuşmakta ve duyguları bu şekilde onlara öğretmektedirler (Ersay, 2007). Bu gibi destekleyici tepkiler çocukların duygularla ilgili daha fazla bilgi edinmek için “anı yaşamalarına” yardımcı olur. Çocukların duygularına uyarlanabilir yanıtlar, sosyal yeterliliklerini ve akademik başarılarını da paralel olarak desteklemektedir (Denham, 2012). Aksi yaşanan ortamlarda çocukla ilgili olan kişiler çocukların duygularını dinlediklerinde doğru tepkiler vermezlerse, caydırıcı ve baskılayan bir tutum sergilerlerse çocuklar yaşadıkları o duygu durumunu doğru isimlendirememektedirler. Böylece yaşadıkları duyguların asıl anlamlarını kavrayamamakta ve hissettikleri şeyden utanç duymaktadırlar (Einsberg, 1998). Aynı zamanda bu çocuklar duygularını düzenleyemezler. Duygu düzenlemesi düşük olan çocuklar yüksek dereceli bilişsel süreçlerde başarısız olmakta, daha az üretmekte, yeni bilgileri kavranmada yaşadıkları korku ve kaygı sebebiyle daha fazla zorlanmaktadırlar. Duygu düzenleme dolaylı olarak erken akademik başarıyla da alakalıdır (Graziano, 2007; Trentacosta, 2007). Graziano ve arkadaşları (2007)’nın yaptığı bir araştırma sonucuna göre duygularını düzenleme becerisi yüksek çocukların sınıf içi akademik başarısı, öğretmenleriyle ilişkileri ve iletişim becerileri yüksektir.

Burada öğretmenlere oldukça büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin sık sık duyguları kullanması, tanıtıcı etkinlikler yapması (Ersay, 2019), eğitim ortamını düzenlemesi, duyguları ifade (mimik ve jestleri, seçtiği kelimeler vb.) ve ilişkiler konusunda iyi bir rol model olması önemlidir. Çünkü model alma etkili bir öğrenme yöntemidir ve çocukların duyguları nasıl ifade ettiğini etkilediği gibi öğretmenlerinin akranlarına olan tavrı da arkadaşlarına olan tavırlarını etkiler (Denham, 2003). En basit ve etkili yöntemlerden biri de duygu durumları hakkında konuşmalar yapmak ve çocukların deneyimlerine destek çıkmaktır (Ersay, 2009). Bireyin duygularının farkında olması duygu düzenleme için zemin oluşturmakta (Eisenberg, 2005) ve süreç daha karmaşık ve üst fonksiyona sahip olan duygu düzenleme becerisi ile devam etmektedir (Santrock, 2011,

s. 297). Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olması ve bu duygu durumlarına göre doğru tepkilerde bulunması duyguların anlaşılmasını sağlar ve duygu düzenleme bu farkındalıktan sonra devreye girer (Einsberg, 1998).

### **Çocuklarda Duygu Düzenleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Çocuklarda duygu düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir kısmının ebeveynlerle ilgili olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin; ebeveynlerin duygu düzenleme becerileriyle (Civil, 2022; Eritmen-Yeşiltaş, 2021; Fırat, 2018; Fırat, 2020; Şen, 2021), ebeveynlerle geliştirilen bağlanma modelleriyle (Cassidy, 1994; Fırat, 2018; Omrak, 2019; Ural vd., 2015; Panfile & Laible, 2012; Şahin, 2015; Şahin & Arı, 2016; ), ebeveyn tutumlarıyla (Gökşen, 2019; Yaman, 2018), ebeveynlerin duygusal okur-yazarlıklarıyla (Örn: Bozkurt-Yükçü; 2017), çocuğun mizacı ve annelerin duygu sosyalleştirme stratejileriyle (Altan, 2006; Yağmurlu & Altan, 2010), annelerin duygu içerikli davranışlarıyla (Akbaba, 2017; Işık-Uslu, 2016) ilişkisini inceleyen çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerilerinin; çocukların sosyal davranışlarıyla (Arı & Yaban, 2016; Şahin, 2019), akran ilişkileriyle (Kayhan-Aktürk, 2015; Garner, 2008), saldırganlık düzeyleriyle (Ersan, 2017), empati becerileriyle (Koca, 2020), bilişsel stilleriyle (Yılmaz, 2019) ve çeşitli değişkenlerle (İlgar & Akbaba, 2017) ilişkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Öğretmen faktörü göz önünde bulundurulduğunda ise çalışmaların sayısının yetersizliği dikkat çekicidir. Bu konuda çocukların duygu düzenleme becerilerine öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin (Kara, 2021) ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının (İnce, 2020) etkisini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Şahin ve Arı (2016) yaptıkları çalışmada 6 yaşındaki çocukların bağlanma modelleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynlerine güvenli bağlanan çocukların diğer bağlanma türleriyle bağlanan çocuklara oranla duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ural ve arkadaşları (2015) da İstanbul ilinde bulunan 224 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptıkları çalışmada çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara oranla duygu

düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu, değişken ve olumsuz duygu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla olumsuz-saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde genel olarak ebeveynleriyle güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin sağlıklı olduğu, güvensiz bağlanan çocukların ise duygu düzenlemede güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Cassidy, 1994; Civil, 2022; Eritmen-Yeşiltaş, 2021; Fırat, 2020; Omrak, 2019; Panfile & Laible, 2012; Şahin, 2015; Şen, 2021).

Duygu düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar incelenirken karşımıza çıkan bir başka değişken ise çocuğun mizacıdır. Bununla ilgili olarak Yaman (2018), ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolünü incelediği araştırmasında 102 çocuk ve ebeveyni ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre otoriter ebeveynler çocuklarda duygu düzenleme problemleri yaşanmasına sebebiyet vermişlerdir. Bunun aksine demokratik ebeveynlerin çocukları ise duygularını daha rahat düzenleyebilmişlerdir.

Yine mizaç ile ilgili Akbaba (2017) da 5-6 yaş çocuklarıyla ve ebeveynleriyle yaptığı araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin, çocuğun mizacı ve anne davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmacı İstanbul'da ikamet eden 551 çocuk ve anneleriyle çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile tipine, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği ancak çocuğun yaşına, doğum sırasına, annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Aynı zamanda tepkisel ve olumsuz davranışlar gösteren annelerin çocuklarının duygu düzenleme güçlükleri yaşadığı, sebatkar ve sıcakkanlı davranan annelerin çocuklarının ise duygu düzenleme becerilerinin daha sağlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buna benzer olarak Altan (2006) da çocukların mizaç özelliklerinin ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacı 4-5 yaş grubu 145 çocuk, çocukların anneleri ve öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmacı çocukların duygu düzenleme becerilerini hem anneler hem de öğretmenlerden alınan Duygu Düzenleme Ölçeği ile ölçmüştür. Bu araştırmanın sonucunda

da diğerk araştırmayla paralel olarak annelerin olumlu ebeveynlik davranışlarının çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların mizacının ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerilerine etkisini inceleyen bir başka araştırmada da anneleri yüksek duyarlılığa sahip çocukların, duygularını diğerk çocuklara oranla daha fazla düzenleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yağmurlu & Altan, 2010). Gökşen (2009) mizaç ve ebeveyn tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya çocukların anne babaları ve öğretmenleri olmak üzere toplam 400 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme ile demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Arı ve Yaban (2016) çocukların mizacının ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun sosyal davranışları üzerindeki rolünü inceledikleri araştırmalarında okul öncesi dönemdeki 238 çocukla çalışmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre tepkisel davranan çocukların duygularını daha az düzenleyebildiğı ve daha az olumlu sosyal davranışta bulunduğu görülmüştür.

İlgar ve Akbaba (2017) 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerini demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, aile tipi, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, annenin evlenme yaşı gibi değişkenlerin çocuğun duygu düzenleme becerisini etkilediğı bulunurken çocuğun yaşı, doğum sırası, annenin çalışma durumunun duygu düzenleme becerisini etkilemediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Işık Uslu (2016) araştırmasında annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 50 anne ile yapılan bu araştırmada annelerin çocuğun duygularına yönelik inançları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken annelerin duygu içerikli konuşmalar yapmalarının çocukların duygu düzenleme becerisi ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Bozkurt Yükçü (2017) bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediğı araştırmasında 240 çocuk ve ebeveyni ile çalışmıştır.

Araştırma sonucunda; çocuğun duygu düzenleme becerisinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı ve babanın eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı ancak annenin eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirine göre farklılaştığı görülmüştür. Aynı zamanda ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arttıkça çocuğun da duygu düzenleme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Shields ve Cicchetti (1998) fiziksel istismara uğramış ve kötü koşullarda yaşamış çocuklarla kötü muamele görmemiş şehir çocuklarının saldırganlık, duygu ve dikkat davranışlarını incelediği araştırmalarında 141 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda fiziksel olarak istismar edilmiş çocukların diğer çocuklara oranla daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri ve duygularını düzenleyemedikleri görülmüştür.

Ersan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerini duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelediği araştırmasında 863 çocukla çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre duygularını düzenleyebilen çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem durumlarına dair baş etme stratejilerinin ilişkisini inceleyen bir çalışmada ise duygularını düzenleyebilen çocukların problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ertan, 2013).

Bu çalışmalara benzer olarak Şahin (2019) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında 321 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış sorunlarında azalma olduğu ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, öğretmenin yaşına ve öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Gülgez (2018) ilkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisini incelediği araştırmasında 290 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda kız çocukların erkek çocuklara oranla duygularını daha fazla düzenleyebildikleri, annesi üniversite mezunu olan çocukların da diğerlerine oranla duygu düzenlemede daha başarılı oldukları aynı zamanda bu çocukların sosyal yetkinliklerinin de daha yüksek olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Kayhan Aktürk (2015), İstanbul ilinde 880 çocukla çalışmış, akranları tarafından dışlanan ve onlardan korkan çocukların duygularını düzenleyemediği sonucuna ulaşmıştır. Yine bununla ilgili Garner (2008) da duygu düzenlemede sosyodemografik farklılıklar ve akran mağduriyeti üzerine yaptığı araştırmada ekonomik ve ırksal olarak farklı 109 ilköğretim çocuğuyla çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre erken yaştaki çocuklar mağduriyet durumlarında olumsuz duyguları düzenleme güçlüğü yaşamışlardır. Ayrıca, erkeklerde üzüntü düzenlemesi ile ilişkisel mağduriyet arasında pozitif bir ilişki, kızlar için ise iki değişken arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kızlar, küresel duygu düzenleme yeteneği konusunda erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Ayrıca ekonomik olarak dezavantajlı çocuklar varlıklı akranlarından daha fazla mağduriyet yaşarken varlıklı çocuklar küresel duygu düzenlemede ve üzüntü düzenlemede daha yüksek puanlar almışlardır. Öfke düzenlemesi de açık mağduriyet ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur.

Alkan (2020) 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında anaokulu veya anasınıfına devam eden 150 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerilerinin yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve annenin çalışma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Koca (2020) “60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında 157 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklarda empati becerisi arttıkça duygu düzenleme becerisinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca çocukların kardeş sayısı azaldıkça duygu düzenleme becerilerinin arttığı, kız çocuklarının erkek çocuklara oranla duygularını daha rahat düzenleyebildikleri, baba eğitim durumunun arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığı, babası çalışan çocukların babası çalışmayan çocuklara göre duygularını daha rahat düzenleyebildikleri görülmüştür.

Yılmaz (2019) 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 413 çocuk ve annesiyle çalışılan bu araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş ve baba eğitim düzeyine göre

farklılaşmadığı ancak kardeş sayısı, cinsiyet, anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde;

İnce (2020), çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerin avutma tepkisi vermeyi tercih etme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yani öğretmenin çocukların duygularına verdiği olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerin çocukların duygu düzenleme güçlükleri yaşamasına sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Kara (2021) çalışmasında öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri, sınıf yönetimi becerileri ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu ve sınıf yönetimi becerisinin de çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada olayları olduğu gibi kabul edip başına gelenler konusunda teslimiyetçi bir düşünce içinde olan öğretmenlerin sınıf içinde çocukların sergiledikleri olumsuz davranışları da olduğu gibi kabul edip müdahale etmedikleri, onlarla baş etme yolları aramadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat duygu düzenlemede pozitif yeniden gözden geçirme ve tekrar odaklanma gibi sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin sınıftaki olumsuz durumlar karşısında yeni çözüm yolları aradıkları ve problem çözmeye yönelik davrandıkları görülmüştür. Böyle davranan öğretmenlerin öğrencilerinin uygun olmayan öğrenci davranışları sergileme oranının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada aynı zamanda olumsuz duygu düzenleme stratejisine başvuran çocukların problem davranışlar gösterme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

### **Yetişkinlerde Duygusal Yeterlilik**

Duygusal yeterlilik, bireyin duygularını fark etmesi, anlaması ve düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanır (Denham, 2006). Birey dünyayı algılamaya başladığı ilk andan itibaren hislerini, fikirlerini, davranışlarını içinde bulunduğu çevreye anlatmak istemektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran bu özellik onu duygularını ifade etmeye ve çevresindekilerin duygularını anlamaya sevk eder (Gençoğlu, 2012). Duyguları anlamak, kişinin kendisinin ve çevresinin duygularını tanımasını, hangi duyguların hangi şartlarda normal veya gerekli

olduğunu anlamasını ve duyguların nedenleri ile sonuçlarını tahmin edebilmesini içermektedir (Einsberg, 2005).

Bireyde yaşamın herhangi bir döneminde bir davranış değişikliği meydana gelecekse önce davranışın altında yatan duygunun farkında olunması gerekmektedir (Yalçın, 2013). Farkındalık; bireyin kendisinin ve çevresinin içinde bulunduğu yerde, zamanda veya durumda meydana gelen, kendince önemli gördüğü olaylarla bilinçli bir halde temasta bulunma durumudur (Gürsoy, 2009). Duygusal farkındalık ise; bireylerin yaşamakta oldukları duyguyu, bu duygunun altında yatan sebepleri, duygunun sonuçlarını fark etmesi ve duyguyu yaşamalarına sebep olan faktörlerin ayrımını yapabilmesi anlamlarına gelmektedir (Kuyumcu & Güven, 2012). Birey bu aşamada davranışta bulunmasını sağlayacak güdüleyici duyguya yönelik bilinç durumundadır (Gürsoy, 2009). Duyguların farkında olmak, bireyin farklı duygusal durumlar arasındaki ayrımı mukayese edebilmesi ve çevreden doğabilecek tepkileri algılayabilmesi ile ilgili becerilerini kapsamaktadır (Kuyumcu & Güven, 2012).

Hayatları süresince bireyler farklı durumlara göre ya duygularını gizleme eğiliminde olmaktadır ya da duygularını kabul edip bu duygularla yaşamayı öğrenmeye çalışarak onları yönetme ve yönlendirme sürecine girmektedirler. Psikolojik anlamda sağlıklı olan bireyler duygularını bastırmak, ertelemek, görmezden gelmek veya inkar etmek yerine bu duyguları anlamaya ve kabul etmeye çalışmaktadırlar. Böylece bu duyguları yönetme ve düzenleme stratejileri geliştirebilmektedirler. Duyguları yönetmek için onları algılamak ve onların farkında olmak gerekmektedir (Kesen, 2014). Burada duyguları algılamaktan kastedilen beden dilini fark etme, duyguların vermeye çalıştığı mesajı bütün ve doğru bir şekilde kavrama kabiliyetidir. Duyguları doğru değerlendirebilmek için onlara sahip olmak ve kullanmak mühimdir ve kişinin kendi duygularının farkında olması ilk aşamadır (Ağal, 2015) çünkü insanlar kendi duygularını anlayabildikleri takdirde başkalarının duygularını da anlayabilirler (Yeşilyaprak, 2001). Fakat sadece kendi duygularının farkında olmak yeterli değildir, çevremizdeki bireylerin duygularını da farketmeye çalışmak gerekmektedir (Ağal, 2015). Yüksek duygusal farkındalığa sahip olan bireyler hem kendi çevrelerini anlamakta hem de çevrelerinin iyi oluş halleriyle ilişkisini anlamaktadırlar (Greenberg, 2002). Bu bireyler diğerlerine göre daha pozitif ve sosyaldirler, özgüvenleri daha yüksektir (Wilkowski & Robinson, 2008). Duygusal farkındalığı gelişmemiş bireyler ise kendi iç

dünyalarını fark edemezler. İstek ve duygularının bilincinde olmazlar ve bunlara bağlı olarak içsel bir doğru tanımlamayı gerçekleştiremezler. Bu da bireyin doğru ve sağlıklı kararlar almasını güçleştirmektedir (Koçak, 2002). En nihayetinde birey yaşadığı duyguları doğru isimlendirdiğinde, duygunun farkında olma ve o duyguyu düzenleme becerilerine sahip olduğunda olaylara daha realist bir şekilde yaklaşabilir ve olumlu tutumlar geliştirebilir (Gençoğlu, 2012).

Duyguların farkında olmak duygusal olarak yeterli olmanın temelini oluştururken (Denham, 2003) duygu düzenlemeye de öncülük etmektedir (Kennedy-Moore & Watson, 2001). Duygularının farkında olan birey hissettiği duyguyu daha kabul edilebilir bir hale getirmeyi başlatarak bir nevi duygu düzenlemenin ilk adımını da atmış olur (Wilkowski & Robinson, 2008). Duygu düzenleme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanlar günlük hayatlarında duygu durumlarını, kariyerlerini, sosyal ilişkilerini korumak ve sağlıklı bir şekilde devam ettirmek istiyorlarsa duygularını nasıl yaşadıkları, ne şekilde ifade ettikleri ve nasıl düzenledikleri önemlidir (Gross vd., 2006). Bu süreçte duygu düzenlemenin yollarını bulmak zaman zaman zor olabilir fakat duyguların yıkıcı yönlerini sınırlayarak yardımcı özellikleri korunabilmektedir (John & Gross, 2004). Bunu yaparken bireyler özellikle yaşam tecrübeleri ve olgunlaşma yoluyla sağlıklı duygu düzenleme yöntemlerini kullanmayı öğrenebilmektedirler (Gross vd., 2006). Duygu düzenleme sadece rahatsız edici durumdan kaynaklı olumsuz hislerin sonlandırılması manasına gelmez. Bireyin duygu işleyişini düzenleyen ve hem anlık hem de devam eden yaşam koşullarına duygusal adaptasyonunu teşvik eden birçok düzenleme içerir. Yalnızca duyguların yoğunluğunun veya sıklığının ayarlanmasını da kapsamaz. Bireyi başkalarının duyguları ile uyum içerisinde olmaya, onlarla sağlıklı iletişim kurmaya, olumlu duygular üretmeye ve bunları sürdürmeye sevk eder (Cole, Michel & Teti, 1994).

Gross (2001)'a göre yetişkinler duygularını düzenlerken “Yeniden Değerlendirme” ve “Bastırma” olmak üzere iki özel stratejiye odaklanmaktadırlar. Yeniden değerlendirme; bir olayın duygusal tesirini hafifletmek amacıyla bireyin algılayış biçimini değiştirerek (John & Gross, 2004) olayı yeniden yapılandırmasıdır (Gross, 1998). Bu nedenle yeniden değerlendirme öncül odaklı bir duygu düzenleme stratejisidir. “Bastırma”da ise bireyin yaşadığı duygusal süreci engellemesi söz konusudur. Bu nedenle bastırma tepki odaklı duygu düzenleme stratejisidir (Gross, 2001). Yeniden değerlendirme stratejisini kullanan bireylerin kullanmayan bireylere göre yaşam doyumları ve özsaygıları daha yüksektir ve

bu bireyler stres yaratan durumların üstesinden daha rahat gelmekte ve sıkıntıdan kaynaklanan olumsuz duyguları azaltabilmektedirler (Gross & John, 2003). Bastırma stratejisini kullanan bireyler ise hissettikleri duygudan kaynaklı oluşabilecek tepkilerini engellerler (Dann-Glauser & Gross, 2013). Aslında bastırma stratejisi olumsuz duyguları ortaya çıkaracak davranışları önleme konusunda etkilidir fakat bunu yaparken söz konusu olumsuz duygulara dair kişisel bir iyilik hali oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bastırma stratejisini kullanan bireyler için bilişsel ve fizyolojik sorunlar söz konusu olabilmektedir (Gross, 2002). Duygularını bastırma stratejisiyle düzenlemeye çalışan bireyler kendilerini huzursuz ve soyutlanmış hissedebilmektedirler. Bu nedenle bu bireyler olumsuz duygulanıma, dolayısıyla da psikolojik rahatsızlıklara daha yatkın olabilmektedirler (John & Gross, 2004). Çünkü bastırma stratejisi olumsuz duyguyu azaltmada işlevsizdir, aksine bu olumsuz duyguların birikerek kişide çözümsüzlük hali meydana getirmesine sebep olmaktadır (Campbell-Sills vd., 2007). Bu bulgular ışığında bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin bastırma stratejisine göre daha sağlıklı olabileceği görülmektedir (Gross, 2001).

### **Yetişkinlerde Duygusal Yeterlilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yetişkinlerin çocuğun duygusal yeterliliklerinin gelişmesinde üstlendikleri önemli rolleri, onların da duygu düzenleme düzeylerinin ve duygusal farkındalıklarının incelenmesine neden olmuştur. Yetişkinlerin duygusal yeterlilikleriyle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerine dair bilgilerini (Yılmaz-Bursa, 2017) ve duygu düzenleme becerileriyle; duygu düzenleme stratejileri (Burak, 2019) ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiyi (Acer, 2018) inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Yine okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinin; duygusal farkındalıkları (Ersay, 2014) ve duygu sosyalleştirme stratejileriyle (Öztürk, 2020) ilişkisini inceleyen çalışmalar da vardır. Literatürde aynı zamanda üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin zorluklarla başa çıkma (Cheng, Friesen & Adekola, 2018), psikolojik yardım ihtiyacı (Bilgiz & Peker, 2018) ve çeşitli değişkenlerle (Sarıcı & Tagay, 2019) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu çalışmalar şu şekildedir; Ersay ve arkadaşları (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeyleri ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda duygusal farkındalıkları düşük olan ve duygularını ifade ederken zorlanan öğretmen adaylarının bastırma stratejisini sık kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda grubun duygusal farkındalık düzeyleri felaketleştirme, kendini suçlama, ruminasyon, olumlu yeniden değerlendirme, planlama ve bastırma stratejileriyle ilişkili bulunmuştur. Öte yandan öğretmen adaylarının yeniden değerlendirme, kabul etme, olumlu yeniden odaklanma ve perspektife koyma stratejilerini kullanmaları, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, mezun oldukları lise türü ve/veya halen devam ettikleri demografik değişkenlerle yakından ilişkili bulunmuştur.

Burak (2019), okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri incelemiştir. Araştırmasında duygu düzenleme becerileri sağlıklı olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha sağlıklı sosyalleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda çalışmanın Regresyon analizi sonuçlarına göre kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına kabul edici ve onların olumsuz duygularıyla baş etmelerine yardımcı olacak tepkiler verdiklerini bulmuştur. Bunların yanında kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı olmayan stratejiler kullanan öğretmenlerin ise çocukların duygularına ceza veya ihmal etme tepkilerini vermeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Öztürk (2020), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarının ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilere etkisini incelediği araştırmasında kendi duygularının farkında olan ve sağlıklı duygu düzenlemeler yapan öğretmen adaylarının çocukların duygularını kabul ettiklerini ve sorunlar konusunda çocukları desteklediklerini bulmuştur. Çalışmada aynı zamanda duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri yaşadıkları da görülmüştür.

Acer (2018), okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıkları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bilinçli farkındalık

düzeyi yüksek öğretmenlerin aynı zamanda duygu düzenleme becerileri de yüksek çıkmıştır.

Sarıcı ve Tagay (2019) yaptıkları araştırmalarında üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada 652 üniversite öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre bilişsel duygu düzenleme becerileri cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, ekonomik durum, konut türü, kardeş sayısı, doğum sırası gibi değişkenlerden etkilenmezken yaş değişkeninden etkilendiği görülmüştür.

Bilgiz ve Peker (2018) de yine üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada 423 üniversite öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırmada duygularını düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin psikolojik yardım ihtiyacının düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya benzer bir başka çalışmada da kognitif duygu düzenleme becerileri ile kaygı ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. İran’da Şirazi üniversitesinde öğrenim gören 448 üniversite öğrencisiyle yapılan bu araştırmada kendini suçlama stratejisini kullanan öğrencilerin yüksek düzeyde depresyon ve Anksiyete yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda pozitif yeniden değerlendirme ve planlama stratejilerini kullanan öğrencilerin ise düşük depresyon ve Anksiyete riski ile karşı karşıya oldukları görülmüştür (Omran, 2011).

Yılmaz Bursa’nın (2017) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyen uygulamalara dair görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun duygu düzenlemeyi sınırlı bir şekilde algıladıkları görülmüştür. Bundan dolayı da öğretmenlerin uygulama konusunda eksiklikler hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Duygu Sosyalleştirme**

Sosyal deneyimler önce ailede başlar ve çocuklar ilk olarak ebeveynlerini model alırlar. Çünkü çocuklar çok iyi birer gözlemcidirler. Ailenin, çocuğun olumlu ve olumsuz duygularına ne şekilde tepkide bulunduğu ve çocukla kurduğu iletişimin niteliği sonraki

dönemler için çocuğu şekillendirmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005). Dolayısıyla bu süreçten duygular da etkilenir. Sosyalleşmenin duygu ile ilgili olan boyutuna ise duygu sosyalleştirme denilebilir (Grusec & Hastings, 2014). Son yıllarda yapılan çalışmalarda sosyalleşme kavramının duyguları da kapsaması “duygu sosyalleştirme” teriminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Zahn-Waxler, 2010).

Bireylerin gelişimlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri için duyguları anlamaları, onları düzenlemeleri ve yeteri kadar olumlu sosyalleştirme tepkileriyle geliştirmelerine ihtiyaçları vardır (Leavitt & Power, 1989). Çocuklar olumlu ve olumsuz duygularını ifade ederken genellikle mimikleri, konuşmaları ve davranışlarını kullanırlar. Burada özellikle çocukların olumsuz duygularını ifade ediş biçimlerine onlarla etkileşimde bulunan kişi ya da kişilerin gösterdikleri tepkiler onların duygularını sosyalleştirmeleri konusunda önem arz etmektedir (Eisenberg vd., 1998).

Ailede başlayan bu süreç, çocuk zaman içinde yeni ortamlara girdikçe ve başka bireylerle yoğun etkileşimler kurdukça devam etmekte ve hayata dahil olan bu bireyler de çocukların duygularını sosyalleştirmektedir (Zahn-Waxler, 2010). Hayatın ilk zamanlarında ebeveynler, devam eden süreçte de öğretmenler çocukların duygusal yeterliliğin gelişimini teşvik eden veya tersi yönde caydırıcı deneyimler yaşamalarını sağlayarak düzenleme sürecini zorlaştıran önemli duygu sosyalleştiriciler olarak kabul edilmektedirler (Denham, 2012). Burada okul öncesi öğretmenleri de tıpkı ebeveynler gibi çocuklar için duyguları modelleme, onların duygu ifadelerini destekleme ya da cezalandırma ve duygusal deneyim sağlama noktasında rehber olma yoluyla çocukların duygularını sosyalleştirmektedirler (Morris vd., 2013)

Denham ve arkadaşları (2012) duygu sosyalleştirmeyi üç şekilde ele almışlardır. Bunlar;

1. Sosyalleştirme sürecinde çocukla ilgilenen kişinin kendisi bir duygu içerisindeyken çocuğa model olması,
2. Sosyalleştirme sürecinde çocukla ilgilenen kişinin çocuklar duygularını ifade ederken ve deneyimlerken onlara karşı sergilediği tutumlar,
3. Sosyalleştirme sürecinde çocukla ilgilenen kişinin duygulara ilişkin konuşmaları.

Görüldüğü üzere duygu sosyalleştirme doğrudan veya dolaylı şekilde olabilmektedir. Çocuklar duyguyu yaşarken duygu sosyalleştiricilerin çocukların duyguları üzerine

konuşmaları veya onların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler doğrudan duygu sosyalleştirme olarak kabul edilirken (Denham vd., 2007; Zahn-Waxler, 2010), sosyalleştiricilerin günlük yaşamda kendi duygularıyla ilgili konuşmalar yapmaları, duygular konusunda çocuklara model olmaları, önceki duyguları hakkında tartışmalar yapmaları dolaylı duygu düzenlemeye örnektir (Çorapçı, 2017; Zahn-Waxler, 2010).

Eisenberg (1998), çocukların duygularına verilen tepkileri destekleyici olan (duyguları anlamaya teşvik etme, duygularla baş etmesine yardım etme, rahatlama gb.) ve destekleyici olmayan tepkiler (ceza, ihmal, küçümseme) olarak ayırırken; O'neal ve Magai (2005) duygu sosyalleştirme tepkilerini olumlu (ödül) ve olumsuz (ceza, ihmal, büyütme ve avutma) olarak iki başlığa ayırmaktadır. Olumlu duygu sosyalleştirme tepkisi olarak “Ödül” karşımıza çıkmaktadır. Burada çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına neden olan durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma söz konusudur. Öte yandan olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri olarak “Ceza”, “Büyütme”, “İhmal” ve “Avutma” tepkileri karşımıza çıkmaktadır. Ceza tepkisi; çocuğun yaşadığı bir duygu durumunu bırakmasını, bebek gibi davrandığını ve onaylanmadığını söylemektir. “Büyütme” tepkisi; çocuğun yaşadığı duygu durumunu yaşama, bunu belirtme ve huzursuz olmayı içerir. “İhmal” tepkisi, çocuğun yaşadığı duyguyla ilgilenmeme, onu görmezden gelme ve ona zaman ayırmama iken “Avutma” tepkisi, çocuğun yaşadığı duygu durumu ile ilgili endişe etmemesini söyleme, neşelenmesini isteme, mutlu olmasını söyleme ve çocuğa sevdiği bir şey vermedir (Ersay, 2014).

Süreç içinde sosyalleştiricinin verdiği bu tepkilerin niteliğine göre çocukların diğer bireylerle olan ilişkileri ya güçlenmekte ya da problemlili bir hal almaktadır (Zahn-Waxler, 2010). Doğru duygu sosyalleştirme stratejilerinin kullanıldığı ortamlarda çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin arttığı (Eisenberg, 1998), duyguları anlama, ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin geliştiği görülmektedir (Blair vd., 2014; McElwain vd., 2007; Root & Stifter, 2010; Warren & Stifter, 2008). Aksine küçümseme ve cezalandırma gibi tepkilerle karşılaşan çocukların ise duygularını ifade etmede ve onları düzenlemede zorlandıkları görülmektedir (Çorapçı vd., 2012; Denham, 2007; Eisenberg vd., 1996; McElwain vd., 2007).

Bu nedenle duygu sosyalleştirme sürecinde sosyalleştiricinin dikkat etmesi gereken bir takım noktalar vardır. Öncelikle çocukların olumsuz duyguları kabul edilerek üzüntülerini hafifletmelerine yardımcı olunmalıdır (Ersay, 2007). Çocuk herhangi bir duygu

durumundayken onu cezalandırıcı ve küçümseyici davranışlarda bulunmaktan kaçınılmalıdır. Böyle bir durum yaşandığında bazı çocuklarda karşı gelme, hiperaktivite, davranım bozukluğu (Güven, 2013), anksiyete ve içe dönüklük gibi durumlar meydana gelebilmektedir (İyi, 2019). Çocukların hissettikleri duygular karşısında cezalandırıcı ve minimize edici, baskılayıcı tepkiler vermekten kaçınılmalı, onun yerine pozitif olunmalı, olumlu duygular teşvik edilmeli ve hoşgörülü davranılmalıdır (Denham vd., 2012; Eisenberg, 1998). Güvenli ilişkiler geliştiremeyen çocuklar başkalarına güvenemeyeceklerini düşünecek ve olumsuz duygular yaşadıklarında bu duygularla tek başlarına başa çıkmaya çalışacaklardır. Bu çocukların olumsuz duygularla başa çıkmada çok daha az seçenekleri olmaktadır. Bu sebeple çocuklarla güvenli ilişkiler geliştirilmelidir (Eisenberg, 1998). Ayrıca çocukların davranışları ve duyguları yetişkinlerinkiyle kıyaslanmamalı ve yaşıt davranışları dikkate alınarak onlara karşı daha toleranslı davranılmalıdır (Güven, 2017). Her durumda çocukların duygularına saygı gösterilmeli ve onlarla yaşadıkları duygular hakkında konuşulmalıdır. Öğretmenler ve ebeveynler bu konuşmalarda sık sık duygu ifadeleri kullanmalı ve bu konuda tanıtıcı etkinlikler yapmalıdır (Ersay, 2007). Destekleyici olmayan tepkilerinin aksine, destekleyici ebeveyn tepkileri verilmelidir (Örneğin; rahatlatıcı, yapıcı baş etme yollarını öğretme). Bu çocukların duygularla yapıcı bir şekilde başa çıkmalarını ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmelerini sağlayacaktır (Eisenberg, 1998).

### **Duygu Sosyalleştirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Çocukların duygu bilgileri ve ilk duygusal deneyimleri önce ailede başlamaktadır. Bu nedenle alan yazında karşımıza duygu sosyalleştirme ile ilgili ebeveynlerle yapılmış birçok araştırma çıkmaktadır. Literatürde ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların; duygu düzenleme becerileriyle (Eisenberg, 2001; Eritmen-Yeşiltaş, 2021; Gerhardt, 2014; Özen vd., 2018; Seçer, 2017; Sille, 2016), duyguları anlama becerileriyle (Seçer & Karabulut, 2016; Warren & Stifter, 2008), sosyal ve duygusal gelişimleriyle (Denham, 1991) ve demografik değişkenlerle (Ersay, 2014) ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Ebeveynlerden sonraki en önemli duygu sosyalleştiriciler olarak karşımıza öğretmenler çıkmaktadır. Halihazırda literatür incelendiğinde öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının; kendi duygu düzenleme stratejileriyle (Burak, 2019), kendi duygusal farkındalıklarıyla (Ersay, 2007; Ersay, 2015), çocukların duygu düzenleme

becerileriyle (İnce, 2020), ve demografik değişkenlerle (Ahn & Stifter, 2006; Ornaghi vd., 2020) ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme becerileri ölçülmüş (Çoban vd., 2019; Ersay, 2014), kendi duygu düzenleme becerileri ve duygusal yeterlilikleri ile duygu sosyalleştirme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir (Ersay & Kaynak, 2016; Öztürk, 2020; Swartz & McElwain; 2012).

Özen ve arkadaşları (2018)'nın, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemeye yönelik yaptıkları araştırmalarında annelerin kullandıkları stratejilerin, çocukların duygu düzenleme becerisini anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Yine buna benzer olarak yapılan bir başka araştırmada ise sosyal olarak yetkin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma sonunda annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerilerini yordadığı görülmüştür (Seçer, 2017).

Yine Sille (2016) de annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmasında okul öncesine devam eden 172 çocuğun annesi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda anneleri probleme ve duyguya odaklı tepkiler veren çocukların duygu düzenleme becerileri yüksek çıkarken anneleri küçümseyici ve cezalandırıcı tepkiler veren çocukların duygu düzenleme becerileri düşük çıkmıştır.

Warren ve Stifter (2008) annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duygusal farkındalığı ile ilişkisini inceledikleri boylamsal araştırmalarında 48 ve 60 aylık, 78 çocuk ve annelerini dört buçuk yıl belirli aralıklarla yapılandırılmış ortamda gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda, annelerin destekleyici olan duygu sosyalleştirme tepkileriyle çocukların duygusal farkındalığı ve duyguları ifade etme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin destekleyici olmayan bazı duygu sosyalleştirme tepkilerinin, çocukların hüznün, üzüntü vb. duygularını ifade etme becerilerini olumsuz etkilemiştir. Mutluluk duygusunu daha çok dile getiren annelerin çocuklarının akranlarına karşı prososyal davranışlar sergiledikleri görülürken öfke duygusunu daha çok gösteren

annelerin çocuklarının ise akranlarına karşı öfke tepkileri verdikleri görülmüştür. Duygu deneyimlerine izin vermeme, cezalandırma gibi tepkiler veren annelerin çocuklarının üzüntü duygusunu ifade etmede zorluk yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, kızların erkeklere oranla üzüntülerini daha derin yaşadıkları görülmüştür.

Annelerin olumsuz duygusal davranışları ile çocukların olumsuz duygu ifadeleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada 48-72 aylık 222 çocuk ve anneleriyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda anneleri olumsuz duygu ifadelerini sık kullanan çocukların daha sık davranış sorunları yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Newland & Crnic, 2011). Eisenberg ve arkadaşları (2001) da yaptıkları araştırmada annelerin olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri ile çocukların duygu düzenlemeleri ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucuna göre anneleri olumsuz duygu ifadelerini sık kullanan çocukların duygu düzenleme becerileri olumsuz yönde etkilenirken, anneleri olumlu duygu ifadeleri kullanan çocukların ise duygu düzenleme becerileri olumlu yönde etkilenmiştir.

Ersay (2014) çocukları okul öncesi dönemde bulunan 868 anne ile çalışmış ve bu annelerin çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularına verdikleri tepkileri incelemiştir. Çalışmada aynı zamanda “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (RCEQ)” nin geçerlik ve güvenirlik çalışması da yapılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin çocukların ve annelerin yaşları, ailenin aylık geliri, annelerin eğitim düzeyleri, annelerin çalışma durumları, çocukların doğum sırası ve yaşadıkları şehir açısından farklılaştığı görülmüştür. Ancak cinsiyet açısından (üzüntü duygusu dışında) anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Annelerin çocukların üzüntü duygusuna genellikle yardım etme gibi destekleyici tepki verdikleri fakat öfke duygusuna genellikle onaylamama ve reddetme gibi destekleyici olmayan tepkiler verdikleri görülmüştür. Anneler çocukları üzgünken aynı duyguları çocuklarına yansıtmayı tercih ederken, çocukları bir şeyden korktuğundaysa en az büyütme tepkisi vermeyi tercih etmişlerdir. Çocukları çok mutlu olduğunda anneler genellikle ihmal etme tepkisini vermişlerdir. Çocukları korktuğundaysa anneler ihmal etme tepkisini daha az tercih etmiş, çocukları üzgünken ise genellikle avutma tepkisini vermeyi tercih etmişlerdir.

Denham ve arkadaşları (1991), anne-çocuk etkileşiminin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla 48 okul öncesi dönem çocuğuyla ve anneleriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, annelerin tutarlı davranışlarının ve çocukların duygularına verdikleri olumlu tepkilerin çocukların olumlu sosyal davranış, kendine güven ve olumsuz duygularla baş etmelerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin çocukların duygularına verdikleri olumlu tepkiler sayesinde çocukların akran ilişkileri ve kendine güvenlerinin arttığı, annelerin çocukların öfkelenmeleri durumunda verdikleri cezalandırma ya da küçümseme gibi olumsuz tepkilerin de çocukların duygu kontrolünü sağlamada ve öfke duygularıyla başa çıkmada yetersiz kalmalarına neden olduğu görülmüştür.

Yukarıda da görüldüğü gibi ebeveynlerle yapılan çalışmaların çoğunda anne ön plana çıkmaktadır fakat bilindiği gibi babaların duygu sosyalleştirme davranışları da önemlidir. Bu bağlamda Gerhardt (2014) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlemeleri ile babalarının duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya ebeveynleriyle beraber yaşayan yaşları 3,01 ile 3,66 arasında değişen 40 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucunda babanın pozitif ruh hali ile çocuğun pozitif ruh hali arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca babaları daha fazla olumsuz duygu durumuna sahip çocukların diğer çocuklara oranla daha çok korku ifadeleri kullandıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının birlikte incelendiği bir başka çalışmada anne babaların birbirinden farklı duygu düzenleme stratejilerini kullandıklarını ancak çocukların duygu düzenleme becerilerini iki tarafın da etkilediği görülmüştür (Eritmen-Yeşiltaş, 2021).

Yine Seçer ve Karabulut (2016)'un hem annelerin hem de babaların duygu sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini analiz etmişlerdir. Araştırmada 185 erkek, 178 kız çocuk olmak üzere toplam 363 çocuk ve bu çocukların her iki ebeveyni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocukların cinsiyetine göre farklı tepkiler verdikleri görülmüştür. İlkokul mezunu anneler diğer annelere oranla erkek çocuklarının olumsuz duygularına daha çok küçümseme tepkisini vermişlerdir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça olumlu tepki verme düzeyleri de artmıştır. Ayrıca ilkokul mezunu babaların da diğer babalara oranla daha fazla olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları gösterdikleri ve duygusal davranışları da daha az sergiledikleri görülmüştür.

Duygu sosyalleştirme alanında öğretmenlerle yapılan çalışmalar şu şekildedir; Burak (2019), okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 334 okul öncesi öğretmeniyle çalışan Burak araştırmasının sonucunda kendi duygularını düzenlerken daha sağlıklı stratejiler kullanan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını kabul edebildiklerini ve bu duygularla baş edebilmeleri için çocuklara yeterli desteği verebildiklerini görmüştür. Bunun aksine kendi duygularını sağlıklı düzenleyemeyen öğretmenlerin çocukların duygularını sosyalleştirirken daha sık ceza ve ihmal etme tepkisi verdiklerini görmüştür.

İnce (2020) araştırmasında çocukların duygu düzenleme becerileri ile aynı anda anne, baba ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını incelemiştir. Araştırmada 378 anne, 357 baba ve çocukların sınıflarındaki 74 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba yaşı ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaştığı ancak çocuk yaşı, anne yaşı ve kardeş sahibi olma değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları bazı değişkenlerden etkilenirken (öğretmenin yaşı) bazılarında etkilenmemiştir (eğitim düzeyi). Çalışmanın sonucunda öğretmen açısından çocukların duygu düzenleme becerisinin öğretmenin avutma tepkisiyle açıklandığı görülmüştür.

Ersay (2007) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalıklarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri ne düzeyde etkilediğini incelediği araştırmasında 69 okul öncesi öğretmeniyle çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda duygusal farkındalıkları düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularını görmezden geldiği, onların olumsuz duygularını rahatlatamadıkları görülmüştür. Aksine yüksek duygusal farkındalığa sahip olan öğretmenler çocukların duygularına saygı duymuşlardır. Yine Ersay (2015), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalık düzeyleri ile çocuğun olumsuz duygularına verdiği tepkileri incelediği çalışmasında 121 okul öncesi öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin daha çok problem ve davranış odaklı tepkiler verdikleri ve tepkilerinin duygusal farkındalık düzeylerinden etkilendiği görülmüştür.

Ahn ve Stifter (2006) çocuk bakım merkezinde çalışan öğretmenlerin çocukların duygularına verdikleri tepkileri gözlem yoluyla inceledikleri araştırmalarında küçük yaş grubu öğretmenlerinin büyük yaş grubu öğretmenlerine oranla çocukların olumlu duygularını daha çok cesaretlendirdiklerini olumsuz duygularını ise daha fazla sakinleştirdiklerini görmüştür. Büyük yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenler çocukların olumsuz duygularına karşı daha çok sözel ifade kullanmayı seçmişlerdir. Ayrıca öğretmenler duygu sosyalleştirme yaparken kız ve erkek çocuklarına farklı tepkiler vermeyi tercih etmişlerdir.

Ornaghi (2020) erken çocukluk öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında 60 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygu bilgisi ve duygu sosyalleştirme stratejilerinin birbirlerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşları ve meslekte çalışma süreleri arttıkça çocuklara duyguları ifade etme ve düzenleme konusunda verdikleri rehberliğin azaldığı görülmüştür.

Denham ve arkadaşları (2017), erken çocukluk çağı öğretmenlerinin çocukların duygularının sosyalleşmesine nasıl katkıda bulunduklarını araştırmışlardır. Çalışma kapsamında 127 öğretmenle görüşmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda mesleğini severek ve isteyerek yapan öğretmenlerin çocukların duyguların destekleyici tepkiler verdiklerini ortaya koymuşlardır.

Ersay (2014) yaptığı araştırmada 393 okul öncesi öğretmen adayının çocukların olumsuz duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiyi incelemiştir. Öğretmen adayları çocukların duygularına daha çok duygu düzenleme, duyguları isimlendirme, davranış odaklı ve problem odaklı tepkiler vermeyi tercih etmişlerdir. Çocukların üzüntü duygusuna karşı duyguları ifade etmeyi kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Çocukların üzülmesi durumunda erkek öğretmen adayları daha çok avutma tepkisini kullanmayı tercih etmişlerdir. Yine Ersay ve Kaynak (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında 393 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme

becerileri düşük olan öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına sağlıklı tepkiler veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban ve arkadaşları (2019) yaptıkları nitel araştırmada 22 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışmış ve öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme becerilerini ölçmüşlerdir. Önce öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme davranışları etkileşimli bir grup içerisinde ölçülmüştür. Daha sonra duygu sosyalleştirme ile alakalı bir eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan program sonrasında öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme davranışları tekrar ölçülmüştür. İlk ölçümde öğretmen adayları görmezden gelme, büyütme gibi destekleyici olmayan tepkiler kullanırken eğitimden sonra olumsuz duyguları da sosyalleştirdikleri, duyguyu adlandırma, dikkate alma, probleme odaklanma ve yatıştırma gibi destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adayların duygusal gelişim ile alakalı eğitimler almasının önemine vurgu yapılmıştır.

Öztürk (2020) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler İle Kendi Duygusal Farkındalıkları Ve Duygu Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında 346 okul öncesi öğretmen adayı ile görüşmüştür. Araştırmanın sonucunda duygusal farkındalıkları yüksek ve duygu düzenleme becerileri gelişmiş öğretmen adaylarının çocukların duygularını kabul ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda bu öğretmen adayları çocukların olumsuz duygularıyla baş etmeleri konusunda onları destekleyecek duygusal tepkiler vermişlerdir. Öte yandan duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme becerileri düşük öğretmen adaylarının çocukların duygularını ihmal ettikleri ve ceza tepkisi verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasında ilişki saptanmıştır. Duygusal farkındalığı yüksek ve duygu düzenleme becerileri gelişmiş öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha sağlıklı duygu sosyalleştirme davranışında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Swartz ve McElwain (2012), okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenlemeleri ile çocukların olumlu ve olumsuz duygularına verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında 24 öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Serbest oyun, açık hava oyunları,

grup oyunları, yemek saati ve diğ er rutin zamanlarda  ğretmen adaylarını sınıfta çocuklarla gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda  ğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularını sosyalleştirirken destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür. Duygularını düzenlemede perspektif alma stratejisini kullanan  ğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularına daha destekleyici tepkiler verirken bastırma stratejisi kullanan  ğretmen adaylarının çocukların duygularına karşı daha az destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak olumlu duygu sosyalleştirme stratejileri kullanıldığında çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı, olumsuz duygu sosyalleştirme stratejileri kullanıldığında ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığı ortaya çıkmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada değişkenler öğretmenlerin duygu düzenlemeleri, duygu sosyalleştirmeleri ve duygusal farkındalıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileridir. Araştırmanın amacı söz konusu değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediklerini ve aralarında ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ortaya koymaktır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2010, s. 81) ve bu yolla değişkenler arası ilişkiler derinlemesine analiz edilmektedir (Karakaya, 2014). Yapılan araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin durumu ve yönü ortaya konulmuştur.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır'ın merkez ilçeleri olan Bağlar, Sur, Kayapınar ve Yenişehir ile merkez ilçe olmayan Ergani ve Dicle ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerin öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme 236 okul öncesi öğretmeni ile bu öğretmenlerin; göçmen olmayan, normal gelişim gösteren, kaynaştırma eğitimine tabi olmayan bir kız bir erkek şeklinde ikişer öğrencisi olmak üzere 472 okul öncesi öğrencisi oluşturmuştur. Çocuklar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Örneklem seçilirken her bir ilçedeki toplam öğretmen sayısının yüzde yirmisi alınarak örneklemin evreni temsil etmesi hususuna dikkat edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Yirmi Maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20)”, “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire)”, “Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)” ve “Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kendileriyle ilgili bazı demografik bilgileri vermeleri için bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin hangi ilçede görev yaptıkları, okul öncesi öğretmeni olarak çalışma süreleri, sınıflarındaki kız çocuk sayısı, sınıflarındaki erkek çocuk sayısı, sınıflarındaki toplam çocuk sayısı, sınıflarındaki çocukların yaş grubu, sınıftaki etkinliklere yardım eden birinin olup olmadığı gibi bilgiler alınmıştır.

Aynı zamanda katılımcı kız ve erkek çocuklar adına öğretmenlerinin dolduracağı duygu düzenleme anketlerine de çocuklarla ilgili kişisel bilgi formu eklenmiştir. Bahsedilen formda çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu sorulmuştur.

### **Yirmi maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20)**

Öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını ölçmek için Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20) kullanılmıştır. Bu ölçek kişideki aleksitimiye araştırmak için Bagby ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; duygularını tanımada güçlük (TAÖ-1), duyguları söze dökmede güçlük (TAÖ-2), dışa-dönük düşünme (TAÖ-3) şeklindedir ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Bireyden her madde için “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Her zaman” seçeneklerinden kendileri için en uygun gelenini işaretlemesi istenir (Güleç, 2005).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Güleç (2014) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçeğin Crombach Alpha değerleri incelendiğinde 1. faktör için .80, 2. faktör için .57 ve 3. faktör için .63 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak TAÖ-20 Türkçe uyarlamasının 3 faktör örüntüsünü de sağladığı görülmüştür. 18. ve 20. madde dışında toplam madde korelasyonunun yeterli olduğu saptanmıştır (Güleç, 2014). Bu çalışmada ise Crombach Alpha sonuçları; duyguları tanımada zorluk için .80, duyguları söze dökmede güçlük için .58, dışa dönük düşünme için .32 bulunmuştur.

### **Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire)**

Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerilerini ölçmek için Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire) kullanılmıştır.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği O'Neal & Magai (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini (ödüllendirme, cezalandırma, ihmal etme, avutma, büyütme) çocukların duygularına tepki verirken ne sıklıkla kullandıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte 1-5 arası Likert derecelendirme kullanılmıştır. 1 asla, 5 çok sık eşiklerini ifade etmektedir. Ebeveynlerden, çocukları; üzüntü, korku, öfke ve aşırı neşe duygularını yaşarken hangi sosyalleştirme stratejisini ne sıklıkla seçtiklerini bu ölçüye göre cevaplamaları istenir (Ersay, 2014). Ölçek 2014 yılında Ersay tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin içerdiği beş alt ölçek için Cronbach Alpha puanları şu şekildedir: Ödül (.83), Cezalandırma (.84), İhmal (.85), Avutma (.84) ve

Büyütme (.79). Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi Ersay (2014) tarafından yapılan uyarlamada da bu beş faktörü içerdiği saptanmıştır.

Ersay (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen bu ölçek maddeleri Ersay (2017) tarafından öğretmenler için uyarlanmıştır. Basit değişikliklerle ifadeler yeniden düzenlenmiştir.” . Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu’nun analizinde alt ölçekler için Cronbach Alpha sonuçları; Ödül için .68, Ceza için .79, Büyütme için .74, İhmal etme için .73, Avutma için ise .87 şeklinde bulunmuştur (Ersay, 2017). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha sonuçları; Ödül için .75, Ceza için .87, Büyütmek için .77, İhmal etme için .76, Avutma için ise .87 bulunmuştur.

### **Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)**

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire) kullanılmıştır.

Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen ölçek “Bilişsel Değerlendirme” ve “Bastırma” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin “Yeniden Değerlendirme” kısmında 6, “Bastırma” kısmında 4 soru olmak üzere toplam 10 sorusu mevcuttur. Ölçek yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach Alfa sonuçları sırasıyla .79 ve .73 olarak bulunmuştur (Gross & John, 2003).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yurtsever (2008) tarafından yapılmıştır. “Duygu Düzenleme Ölçeği”, yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kişilerin duygu düzenleme becerilerini, 7’ li likert tipi kullanılarak 10 madde aracılığı ile ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasındaki Cronbach Alpha sonuçları yeniden değerlendirme alt boyutu için .85, bastırma alt boyutu için .78’ dir. Bu çalışmada ise ölçeğin Yeniden değerlendirme alt boyutu için Cronbach Alpha sonucu .75 iken Bastırma alt boyutu için .68 bulunmuştur.

### **Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC)**

Çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC) kullanılmıştır. Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC), Türkçe’ ye

Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek okul öncesi dönemdeki ve okul çağındaki çocukların duygularının bulundukları ortamın koşullarına göre düzenlenmesi ifade edilmesini ve onların duygusal tepkiselliklerini değerlendirmektedir. Ölçeği anne veya öğretmen cevaplamaktadır. Ölçekte iki alt boyut mevcuttur. Bunlar; “Değişkenlik-Olumsuzluk” (lability/negativity) ve “Duygu Düzenleme” (emotion regulation) boyutlarıdır. Toplamda 24 madde bulunmaktadır ve maddeler dördümlü Likert tipi ile derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanların çocuğun duygu düzenleme becerisi ile doğru orantılı olduğu kabul edilmektedir.

Ölçeğin Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen orijinal formunda Cronbach Alpha sonuçları Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .96, duygu düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak bulunmuştur. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için .73, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha sonuçları Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .85, Duygu düzenleme/kontrol alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma için öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne Etik Kurul başvurusunda bulunarak gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı’ndan da gerekli veri toplama izinleri alınarak ölçek seti 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçeleri Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenışehir ve merkez olmayan Ergani ve Dicle ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Öğretmenlere ölçme araçlarını doldurmaları için bir hafta süre verilmiştir. Verilen sürenin sonunda ölçek setleri toplanmıştır. Veriler toplanırken gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada dört farklı ölçek üzerinden çalışma verileri elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenciler için Duygu Düzenleme Ölçeği’nde yer alan alt boyutlar ile çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı (ay), çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyi için alt grup analizleri gerçekleştirilmiştir. İlgili demografik değişkenler için her bir

alt grupta normallik varsayımı incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi durumunda t-testi ya da ANOVA; normal dağılım göstermediğinde ise Mann Whitney U ya da Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA testinin anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey post-doc testi gerçekleştirilmiştir.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutlarında yer alan beş farklı tepki kategorisinden elde edilen puanlar ile öğretmenlerin sınıflarındaki yaş grupları ve yardımcı personel olup olmamasına ilişkin alt grup analizlerinde sırasıyla ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Bu değişkenlerin yanı sıra, öğretmenlerin çalışma süresi, sınıfların bulunan kız/erkek öğrenci sayıları ve sınıftaki toplam öğrenci sayıları ile tepkilerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Öğretmenler için uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Çocukların duygu düzenleme becerilerini açıklayan değişkenleri ortaya koyabilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, alt grup analizleri ve korelasyon analizi için SPSS programından yararlanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde çalışmanın hedefi doğrultusunda belirlenmiş veri toplama araçları ile öğretmen ve çocuklara dair edinilen veriler incelenmiş, araştırmanın ana ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak öğretmenlere ve çocuklara ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının hangi değişkenlerden nasıl etkilendiğine bakılmıştır. Son olarak öğretmenlerin duygusal farkındalıklarının ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygularına verdikleri tepkileri nasıl etkilediğine bakılmıştır.

## Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

*Çalışmaya Katılan Çocuklara ve Sınıflarına İlişkin Demografik Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler*

Çocuklara ilişkin değişkenler

| Değişken            | Kategori           | f   | %    |
|---------------------|--------------------|-----|------|
| Cinsiyet            | Kız                | 236 | 50,0 |
|                     | Erkek              | 236 | 50,0 |
| Yaş                 | 48-53 ay           | 20  | 4,2  |
|                     | 54-59 ay           | 62  | 13,1 |
|                     | 60-65 ay           | 130 | 27,5 |
|                     | 66-71 ay           | 152 | 32,2 |
|                     | 72 ve üzeri        | 108 | 22,9 |
| Kardeş Sayısı       | Kardeşi yok        | 46  | 9,7  |
|                     | 1 kardeş           | 97  | 20,6 |
|                     | 2 kardeş           | 183 | 38,8 |
|                     | 3 kardeş           | 83  | 17,6 |
|                     | 4 ve üzeri kardeş  | 63  | 13,3 |
| Anne Öğrenim Düzeyi | Okula gitmeyen     | 58  | 12,3 |
|                     | İlköğretim mezunu  | 115 | 24,4 |
|                     | Ortaöğretim mezunu | 123 | 26,1 |
|                     | Üniversite mezunu  | 176 | 37,3 |

|                               |                         |                           |     |      |
|-------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----|------|
| Sınıflara ilişkin değişkenler | Baba Öğrenim Düzeyi     | İlköğretim mezunu ve altı | 108 | 22,9 |
|                               |                         | Ortaöğretim mezunu        | 127 | 26,9 |
|                               |                         | Üniversite mezunu         | 237 | 50,2 |
|                               | Yaş Grubu               | 4 yaş                     | 26  | 11,0 |
|                               |                         | 5 yaş                     | 86  | 36,4 |
|                               |                         | 4-5 yaş                   | 61  | 25,8 |
|                               |                         | 5-6 yaş                   | 63  | 26,7 |
|                               | Yardımcı Bulunma Durumu | Var                       | 157 | 66,5 |
|                               |                         | Yok                       | 79  | 33,5 |

Tablo 1’de verilen değerler incelendiğinde araştırma kapsamında veri toplanan çocukların 236’sı (%50) kız, 236’sı (%50) erkektir. Çocukların 20’si (%4,2) 48-53 ay aralığında; 62’si (%13,1) 54-59 ay aralığında; 130’u (%27,5) 60-65 ay aralığında; 152’si (%32,2) 66-71 ay aralığında ve 108’i (%22,9) 72 ay ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Çocukların sahip oldukları kardeş sayıları incelendiğinde, 46’sının (%9,7) kardeşinin olmadığı, 97’sinin (%20,6) tek kardeşe sahip olduğu, 183’ünün (%38,8) iki kardeşe sahip olduğu, 83’ünün (%17,6) üç kardeşe sahip olduğu ve 63’ünün (%13,3) dört ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Anne öğrenim düzeylerine göre, annesi okula gitmeyen çocuklar çalışma grubunun %12,3’ünü (58), annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar %24,4’ünü (115), annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar %26,1’ini (123) ve annesi üniversite mezunu olan çocuklar %37,3’ünü (176) oluşturmaktadır.

Baba öğrenim düzeyine göre ise, babası ilköğretim mezunu ve altı olan çocuklar çalışma grubunun %22,9’unu (108), babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar %26,9’unu (127) ve babası üniversite mezunu olan çocuklar %50,2’sini (237) oluşturmaktadır.

Çocukların sınıflarındaki yaş gruplarına göre yalnızca dört yaş grubu öğrencilerinin bulunduğu sınıflar çalışma grubunun %11'ini (26); yalnızca beş yaş grubu öğrencilerinin bulunduğu sınıflar %36,4'ünü (86), 4-5 yaş karışık olan sınıflar %25,8'ini (61) ve 5-6 yaş karışık olan sınıflar %26,7'sini (63) oluşturmaktadır.

Sınıfta yardımcı bulunma durumu incelendiğinde ise, öğretmenlerin %66,5'inin (157) sınıfında bir ya da daha fazla yardımcı bulunurken %33,5'inin (79) sınıfında yardımcı bulunmamaktadır.



Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışma süreleri, sınıflarında bulunan kız ve erkek öğrenci sayıları ile birlikte toplam öğrenci sayılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Süreleri, Sınıflarındaki Kız/Erkek ve Toplam Çocuk Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

|                               | En düşük | En yüksek | $\bar{X}$ | SS   | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------------|----------|-----------|-----------|------|-----------|----------|
| Çalışma süresi                | 1        | 23        | 9,14      | 5,00 | ,36       | -,48     |
| Sınıftaki kız çocuk sayısı    | 1        | 25        | 7,05      | 3,39 | 1,35      | 3,66     |
| Sınıftaki erkek çocuk sayısı  | 1        | 20        | 8,08      | 3,43 | ,68       | ,80      |
| Sınıftaki toplam çocuk sayısı | 2        | 45        | 15,07     | 5,77 | 1,31      | 3,45     |

Tablo 2’de verilen değerler incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma süreleri en az bir yıl en fazla 23 yıl ve ortalama 9,14 yıldır. Sınıftaki kız çocuk sayısının en az bir, en fazla 25 ve ortalama 7,05 olduğu görülmektedir. Sınıftaki erkek çocuk sayısının en az bir, en fazla 20 ve ortalama 8,08 olduğu görülmektedir. Sınıftaki toplam çocuk sayısının ise en az iki, en çok 45 olduğu görülmektedir. Sınıflardaki toplam çocuk sayısının ortalaması ise 15,07’dir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin Cronbach alpha katsayısı ve ortalama standart sapma değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Duygu Düzenleme Ölçeği (Öğretmen), Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20) ve Duygu Düzenleme Ölçeği (Çocuk)’nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları ve Betimsel İstatistikler*

| Ölçekler                           | Alt Boyutlar                  | $\alpha$ | $\bar{X}$ | SS   | Çarpıklık | Basıklık |
|------------------------------------|-------------------------------|----------|-----------|------|-----------|----------|
| Duygu Düzenleme Ölçeği (Öğretmen)  | Yeniden değerlendirme         | ,75      | 5,38      | 1,10 | -,40      | -,29     |
|                                    | Bastırma                      | ,68      | 3,69      | 1,45 | ,21       | -,60     |
| Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20) | Duyguları tanımada güçlük     | ,80      | 1,71      | ,61  | 1,03      | 1,19     |
|                                    | Duyguları söze dökmede güçlük | ,58      | 2,04      | ,61  | ,37       | -,32     |
|                                    | Dışa vuruk düşünme            | ,32      | 2,54      | ,47  | -,13      | ,19      |
| Duygu Düzenleme Ölçeği (Çocuk)     | Değişkenlik / olumsuzluk      | ,85      | 1,76      | ,44  | 1,03      | 1,02     |
|                                    | Duygu düzenleme/kontrol       | ,71      | 3,10      | ,44  | -,43      | ,22      |

Tablo 3’te verilen değerler incelendiğinde, Öğretmenler için Duygu Düzenleme Ölçeği’nde yeniden değerlendirme alt boyutunun ortalamasının 5,38, standart sapmasının 1,10; bastırma alt boyutunun ortalamasının 3,69, standart sapmasının 1,45 olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayıları incelendiğinde ise, öğretmenler için kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği’nde yer alan “Yeniden değerlendirme” alt boyutu için güvenirlik katsayısı ,75; “Bastırma” alt boyutu için ,68 olarak kestirilmiştir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği'nde yer alan alt boyutlar için ise “Duyguları tanımada güçlük” alt boyutu için ortalama 1,71, standart sapma ,61; “Duyguları söze dökmeye güçlük” alt boyutu için ortalama 2,04, standart sapma ,61 ve “Dışa vuruk düşünme” alt boyutu için ortalama 2,54, standart sapma ,47 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları ise alt boyutlar için sırasıyla ,80, ,58 ve ,32 olarak kestirilmiştir.

Son olarak, çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan “Değişkenlik/olumsuzluk” alt boyutunun ortalaması 1,76, standart sapması ,44 ; “Duygu düzenleme/kontrol” alt boyutunun ortalaması 3,10, standart sapması ise ,44 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları ise sırasıyla ,85 ve ,71 olarak kestirilmiştir.

Güvenirlik katsayısının yorumlanması;

- i. ,50'den düşük olması düşük güvenirlik
- ii. ,50 ile ,80 arasında olmasında orta düzeyde güvenirlik
- iii. ,80'den fazla olması ise yüksek güvenirliği ifade etmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink, & Saba, 1997).

Sonuç olarak, Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeği'nde yer alan “dışa vuruk düşünme” alt boyutu dışındaki diğer bütün ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanlar için orta düzey ya da yüksek güvenirlik katsayıları elde edildiği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın sonraki kısımlarında “dışa vuruk düşünme” alt boyutundan elde edilen puanlara yer verilmemiştir.

### Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğine Ait Analiz Sonuçları

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen yanıtların çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ilişkisiz örneklem t testi ve Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

#### *Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

|                          |           | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U        | p    |
|--------------------------|-----------|-----|-----------|-----------|----------|------|
| Değişkenlik / Olumsuzluk | 1 (kız)   | 236 | 220,56    | 52052,00  | 24086,00 | ,01* |
|                          | 2 (erkek) | 236 | 252,44    | 59576,00  |          |      |

\* $p < ,05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutuna ilişkin çocuklar için yapılan analiz sonuçları, çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ( $U = 24086,00$ ,  $p < ,05$ ). Bu sonuca göre, erkek çocuklar için yapılan değerlendirmelerin sıra ortalaması (252,44) kız çocuklar için yapılan değerlendirmenin sıra ortalamasından (220,56) daha yüksektir. Diğer bir ifade ile erkek çocuklar kız çocuklara göre "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutundan daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ölçeğin "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutundan alınan yüksek puanlar yüksek duygu düzenleme problemlerini temsil ettiğinden dolayı erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 5

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre T-testi Sonuçları*

|                            |           | N   | $\bar{X}$ | SS  | Sd  | T    | P   |
|----------------------------|-----------|-----|-----------|-----|-----|------|-----|
| Duygu<br>Düzenleme/Kontrol | 1 (kız)   | 236 | 3,13      | ,47 | 470 | 1,68 | ,09 |
|                            | 2 (erkek) | 236 | 3,07      | ,41 |     |      |     |

\* $p < ,05$ 

Tablo 5'e göre Duygu Düzenleme Ölçeğinin "Duygu düzenleme/kontrol" alt boyutu için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre ise, çocuklar için yapılan değerlendirmeler çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir ( $t(470) = 1,68, p > ,05$ ).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen yanıtların çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6-7'de sunulmuştur.

Tablo 6

*Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşlarına (Ay) Göre ANOVA Sonuçları*

|             | N   | $\bar{X}$ | SS  | Varyans<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F    | P   |
|-------------|-----|-----------|-----|--------------------|--------------------|-----|-----------------------|------|-----|
| 48-53 ay    | 20  | 2,95      | ,52 |                    |                    |     |                       |      |     |
| 54-59 ay    | 62  | 3,10      | ,43 | Gruplararası       | 1,47               | 4   | ,37                   | 1,92 | ,11 |
| 60-65 ay    | 130 | 3,04      | ,45 | Gruplar içi        | 89,46              | 467 | ,19                   |      |     |
| 66-71 ay    | 152 | 3,15      | ,45 | Toplam             | 90,93              | 471 |                       |      |     |
| 72 ve üzeri | 108 | 3,13      | ,39 |                    |                    |     |                       |      |     |

Tablo değerleri incelendiğinde, Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Duygu Düzenleme/Kontrol” alt boyutundan elde edilen puanların çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F(4,47) = 1,92$ ;  $p > ,05$ ].

Tablo 7

*Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşlarına (Ay) Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

|                          | Grup        | N   | Sıra Ortalaması | Sd | Ki-kare | P   |
|--------------------------|-------------|-----|-----------------|----|---------|-----|
| Değişkenlik / Olumsuzluk | 48-53 ay    | 20  | 266,53          | 4  | 5,28    | ,26 |
|                          | 54-59 ay    | 62  | 255,23          |    |         |     |
|                          | 60-65 ay    | 130 | 247,67          |    |         |     |
|                          | 66-71 ay    | 152 | 221,73          |    |         |     |
|                          | 72 ve üzeri | 108 | 227,52          |    |         |     |

Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/olumsuz alt boyutundan elde edilen puanların da çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $\chi^2(4,47)=5,28$ ;  $p>,05$ ). Sonuç olarak, hem “Duygu düzenleme/kontrol” alt boyutu için hem de “Değişkenlik/olumsuzluk” alt boyutu için çocuklardan elde edilen puanların çocukların yaşına göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen yanıtların çocukların sahip olduğu kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8-9'da sunulmuştur.

Tablo 8

*Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Boyutu Puanlarının Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayısı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

|                      | n   | $\bar{X}$ | SS  | Varyans<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | Sd  | Kareler<br>Ortalaması | F    | p    | Anlamlı<br>fark |
|----------------------|-----|-----------|-----|--------------------|--------------------|-----|-----------------------|------|------|-----------------|
| Kardeş yok           | 46  | 3,12      | ,50 |                    |                    |     |                       |      |      |                 |
| 1 kardeş             | 97  | 3,15      | ,43 | Gruplar<br>arası   | 2,12               | 4   | ,53                   | 2,79 | ,03* | 5<2             |
| 2 kardeş             | 183 | 3,11      | ,43 | Gruplar<br>içi     | 88,80              | 467 | ,19                   |      |      |                 |
| 3 kardeş             | 83  | 3,13      | ,39 | Toplam             | 90,93              | 471 |                       |      |      |                 |
| 4 ve üzeri<br>kardeş | 63  | 2,94      | ,47 |                    |                    |     |                       |      |      |                 |

\* $p < ,05$

Tablo 8'deki değerlere bakıldığında, Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Duygu düzenleme/kontrol” alt boyutundan elde edilen puanların kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F(4,47) = 2,79$ ;  $p < ,05$ ]. Elde edilen bu farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, bir kardeşe sahip olan çocuklar ( $\bar{X}=3,15$ ) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocukların ( $\bar{X}=2,94$ ) ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı ve bir kardeşe sahip olan çocukların lehinedir. Buna göre bir kardeşe sahip olan çocuklar, dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklara göre duygularını daha fazla düzenleyebilmektedirler.

Tablo 9

*Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayısı Durumuna Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

|                            | Grup              | N   | Sıra Ortalaması | Sd | Ki-kare | P   |
|----------------------------|-------------------|-----|-----------------|----|---------|-----|
|                            | Kardeşi yok       | 46  | 273,48          | 4  | 5,75    | ,22 |
| Değişkenlik/<br>Olumsuzluk | 1 kardeş          | 97  | 224,68          |    |         |     |
|                            | 2 kardeş          | 183 | 238,69          |    |         |     |
|                            | 3 kardeş          | 83  | 219,02          |    |         |     |
|                            | 4 ve üzeri kardeş | 63  | 244,37          |    |         |     |

Tablo 9 incelendiğinde, Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutunda elde edilen puanların kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ( $\chi^2(4, 47) = 5,75, p > ,05$ ).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen yanıtların çocukların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10-11'de sunulmuştur.

Tablo 10

*Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

|                       | N   | $\bar{X}$ | SS  | Varyans<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | Sd  | Kareler<br>Ortalaması | F    | p    | Anla<br>mlı<br>fark |
|-----------------------|-----|-----------|-----|--------------------|--------------------|-----|-----------------------|------|------|---------------------|
| Okula<br>gitmeyen     | 58  | 2,94      | ,42 |                    |                    |     |                       |      |      |                     |
| İlköğretim<br>mezunu  | 115 | 3,03      | ,42 | Gruplar<br>arası   | 3,17               | 3   | 1,06                  | 5,63 | ,00* | 1<3                 |
| Ortaöğretim<br>mezunu | 123 | 3,18      | ,41 | Gruplar<br>içi     | 87,76              | 468 | ,19                   |      |      | 1<4<br>2<3          |
| Üniversite<br>mezunu  | 176 | 3,14      | ,46 | Toplam             | 90,93              | 471 |                       |      |      |                     |

\* $p<,05$

Tablo 10' a bakıldığında Duygu düzenleme Ölçeği'nin "Duygu düzenleme/kontrol" alt boyutundan elde edilen puanların anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F(3,47) = 5,63; p<,05$ ]. Elde edilen farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, annesi ortaöğretim mezunu ( $\bar{X} = 3,18$ ) ve üniversite mezunu olan çocukların ( $\bar{X} = 3,14$ ) duygu düzenleme puanlarının ortalamaları annesi okula gitmeyen ( $\bar{X} = 2,94$ ) çocukların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.

Ayrıca annesi ortaöğretim mezunu ( $\bar{X}= 3,18$ ) olan çocukların duygu düzenleme puanlarının ortalamaları annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ( $\bar{X}= 3,03$ ) ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Tüm durumlarda annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duygularını daha iyi düzenleyebildikleri görülmektedir.

Tablo 11

*Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

|                       | Grup               | N   | Sıra Ortalaması | Sd | Ki-kare | P   |
|-----------------------|--------------------|-----|-----------------|----|---------|-----|
| Değişkenlik / Olumsuz | Okula gitmeyen     | 58  | 237,28          | 3  | 3,67    | ,30 |
|                       | İlköğretim mezunu  | 115 | 228,71          |    |         |     |
|                       | Ortaöğretim mezunu | 123 | 222,59          |    |         |     |
|                       | Üniversite mezunu  | 176 | 251,06          |    |         |     |

Tablo 11'e göre, değişkenlik/olumsuz alt boyutundan elde edilen puanlar anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmamaktadır ( $\chi^2(3,47) = 3,67, p > ,05$ ). Bu sonuca göre çocukların duygu düzenleme problemleri yaşamaları anne öğrenim düzeyine bağlı olarak değişmemektedir denilebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen yanıtların çocukların baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12-13'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/Kontrol Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

|                           | N   | $\bar{X}$ | SS  | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | P    | Anlamlı fark |
|---------------------------|-----|-----------|-----|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| İlköğretim mezunu ve altı | 108 | 2,97      | ,46 | Gruplar arası   | 2,74            | 2   | 1,37               |      |      |              |
| Ortaöğretim mezunu        | 127 | 3,09      | ,41 | Gruplar içi     | 88,19           | 469 | ,19                | 7,28 | ,00* | 1<3          |
| Üniversite mezunu         | 237 | 3,17      | ,43 | Toplam          | 90,93           | 471 |                    |      |      |              |

\* $p < ,05$

Tablo 12'ye göre, çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Duygu düzenleme/kontrol” alt boyutundan elde ettikleri puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur [ $F(2,471) = 7,28$ ;  $p < ,05$ ]. Elde edilen farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey posthoc testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, babası ilköğretim mezunu ve altı olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = 2,97$ ) ile babası üniversite mezunu olan çocukların ortalamaları ( $\bar{X} = 3,17$ ) arasındaki farklılık istatistiksel olarak manidar ve babası üniversite mezunu olan çocuklar lehine bulunmuştur. Bu sonuca göre baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de buna paralel olarak arttığı görülmektedir.

Tablo 13

*Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

|                          | Grup                      | N   | Sıra Ortalaması | Sd | Ki-kare | P   |
|--------------------------|---------------------------|-----|-----------------|----|---------|-----|
| Değişkenlik / Olumsuzluk | İlköğretim mezunu ve altı | 108 | 229,87          | 2  | ,43     | ,81 |
|                          | Ortaöğretim mezunu        | 127 | 235,41          |    |         |     |
|                          | Üniversite mezunu         | 237 | 240,11          |    |         |     |

\*p<,05

Tablo 13'e göre, Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutundan elde edilen puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $\chi^2(2, 472) = ,43, p > ,05$ ).

## Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Analiz Sonuçları

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği'nde yer alan beş tepki (ödül, ceza, büyütmek, ihmal etmek ve avutmak) ve her bir tepkide yer alan dört alt duygu (üzüntü, öfke, korku ve neşe) için öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14

### *Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

|          | Madde sayısı | $\alpha$ | $\bar{X}$ | SS  | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|--------------|----------|-----------|-----|-----------|----------|
| Ödül     | 12           | ,75      | 4,25      | ,45 | -,15      | -,47     |
| Üzüntü   | 3            | ,68      | 4,57      | ,45 | -,86      | ,10      |
| Öfke     | 3            | ,62      | 4,52      | ,50 | -,88      | ,52      |
| Korku    | 3            | ,61      | 4,58      | ,52 | -1,37     | 2,02     |
| Neşe     | 3            | ,64      | 3,33      | ,99 | ,18       | -1,10    |
| Ceza     | 12           | ,82      | 1,68      | ,60 | ,76       | -,28     |
| Üzüntü   | 3            | ,57      | 1,76      | ,81 | 1,00      | ,07      |
| Öfke     | 3            | ,61      | 2,08      | ,89 | ,49       | -,73     |
| Korku    | 3            | ,56      | 1,76      | ,82 | ,85       | -,29     |
| Neşe     | 3            | ,14      | 1,11      | ,32 | 3,02      | 8,98     |
| Büyütmek | 12           | ,77      | 2,66      | ,60 | ,16       | -,22     |
| Üzüntü   | 3            | ,71      | 3,62      | ,93 | -,24      | -,86     |
| Öfke     | 3            | ,33      | 2,15      | ,65 | ,50       | ,76      |

|            |    |     |      |      |      |      |
|------------|----|-----|------|------|------|------|
| Korku      | 3  | ,56 | 2,19 | ,84  | ,80  | ,48  |
| Neşe       | 3  | ,40 | 2,66 | ,81  | -,31 | -,66 |
| İhmal etme | 12 | ,76 | 1,48 | ,38  | ,62  | -,49 |
| Üzüntü     | 3  | ,35 | 1,32 | ,39  | 1,08 | ,74  |
| Öfke       | 3  | ,48 | 1,46 | ,49  | ,68  | -,56 |
| Korku      | 3  | ,43 | 1,26 | ,40  | 1,85 | 4,28 |
| Neşe       | 3  | ,54 | 1,84 | ,70  | ,74  | ,29  |
| Avutmak    | 12 | ,87 | 2,87 | ,82  | ,31  | -,46 |
| Üzüntü     | 3  | ,61 | 3,15 | ,91  | ,07  | -,41 |
| Öfke       | 3  | ,63 | 2,93 | ,95  | ,23  | -,60 |
| Korku      | 3  | ,63 | 3,07 | ,96  | ,02  | -,65 |
| Neşe       | 3  | ,63 | 2,32 | 1,08 | ,57  | -,39 |

Tablo 14'teki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin verdikleri tepkiler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olanın ödül ( $\bar{X}$  =4,25), en düşük ortalamaya sahip olanın ise ihmal etme ( $\bar{X}$  =1,48) tepkisi olduğu görülmektedir. Her bir tepki için duygular incelendiğinde ise ödül tepkisinin en çok korku ( $\bar{X}$  =4,58) ve üzüntü ( $\bar{X}$  =4,57) duyguları için en az ise neşe ( $\bar{X}$  =3,33) duygusu için kullanıldığı görülmüştür. Ceza tepkisi, en çok öfke ( $\bar{X}$  =2,08) ve en az ise neşe ( $\bar{X}$  =1,11) duygusu için kullanılmaktadır. Büyütmek tepkisinin ise en çok üzüntü ( $\bar{X}$  =3,62) ve en az öfke ( $\bar{X}$  =2,15) duygusu için kullanıldığı görülmektedir. Bir diğer tepki olan ihmal etme tepkisinde en çok kullanılan duygu neşe ( $\bar{X}$  =1,84) duygusu iken en az kullanılan duygu korkudur ( $\bar{X}$  =1,26). Son olarak, avutmak tepkisinin en çok üzüntü ( $\bar{X}$  =3,15) duygusu için en az ise neşe ( $\bar{X}$  =2,32) duygusu için kullanıldığı görülmüştür.

“Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği”nde yer alan beş farklı tepki için elde edilen puanların öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

*Tablo 15*

*Duygulara Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıflardaki Yaş Grupları Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

|      |                     | n  | $\bar{X}$ | SS  | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | P   |
|------|---------------------|----|-----------|-----|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|
| Ödül | (1) 4 yaş           | 26 | 4,14      | ,42 | Gruplar arası   | ,79             | 3   | ,26                |      |     |
|      | (2) 5 yaş           | 86 | 4,31      | ,42 | Gruplar içi     | 46,48           | 232 | ,20                | 1,31 | ,27 |
|      | (3) 4-5 yaş karışık | 61 | 4,28      | ,48 | Toplam          | 47,27           | 235 |                    |      |     |
|      | (4) 5-6 yaş karışık | 63 | 4,20      | ,46 |                 |                 |     |                    |      |     |
| Ceza | (1) 4 yaş           | 26 | 1,56      | ,55 | Gruplar arası   | ,89             | 3   | ,30                |      |     |
|      | (2) 5 yaş           | 86 | 1,74      | ,63 | Gruplar içi     | 82,43           | 232 | ,36                | ,84  | ,48 |
|      | (3) 4-5 yaş karışık | 61 | 1,72      | ,58 | Toplam          | 83,32           | 235 |                    |      |     |
|      | (4) 5-6 yaş karışık | 63 | 1,62      | ,58 |                 |                 |     |                    |      |     |

|            |                     |    |      |     |               |        |     |      |      |     |
|------------|---------------------|----|------|-----|---------------|--------|-----|------|------|-----|
| Büyütmek   | (1) 4 yaş           | 26 | 2,57 | ,58 | Gruplar arası | 1,85   | 3   | ,62  |      |     |
|            | (2) 5 yaş           | 86 | 2,70 | ,60 | Gruplar içi   | 83,50  | 232 | ,36  | 1,71 | ,17 |
|            | (3) 4-5 yaş karışık | 61 | 2,54 | ,58 | Toplam        | 85,34  | 235 |      |      |     |
|            | (4) 5-6 yaş karışık | 63 | 2,76 | ,62 |               |        |     |      |      |     |
| İhmal etme | (1) 4 yaş           | 26 | 1,45 | ,37 | Gruplar arası | ,09    | 3   | ,03  |      |     |
|            | (2) 5 yaş           | 86 | 1,50 | ,39 | Gruplar içi   | 34,27  | 232 | ,148 | ,20  | ,90 |
|            | (3) 4-5 yaş karışık | 61 | 1,47 | ,40 | Toplam        | 34,36  | 235 |      |      |     |
|            | (4) 5-6 yaş karışık | 63 | 1,46 | ,37 |               |        |     |      |      |     |
| Avutmak    | (1) 4 yaş           | 26 | 2,91 | ,96 | Gruplar arası | 1,59   | 3   | ,53  |      |     |
|            | (2) 5 yaş           | 86 | 2,96 | ,90 | Gruplar içi   | 156,64 | 231 | ,68  | ,78  | ,51 |
|            | (3) 4-5 yaş karışık | 61 | 2,86 | ,79 | Toplam        | 158,23 | 234 |      |      |     |
|            | (4) 5-6 yaş karışık | 62 | 2,75 | ,67 |               |        |     |      |      |     |

Tablo 15'teki değerler incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm tepkiler için elde edilen puanlarda çocukların yaş gruplarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $F_{ödül} (2,235) = 1,31$ ;  $F_{ceza} (2,235) = ,84$ ;  $F_{büyütmek} (2,235) = 1,71$ ;  $F_{ihmal} (2,235) = ,20$ ;  $F_{avutmak} (2,235) = ,78$ ;  $p > ,05$ ).

“Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği”nde yer alan beş farklı tepki için elde edilen puanların öğretmenlerin sınıflarında yardımcı olup olmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Olup Olmama Durumlarına Göre T-testi Sonuçları*

| Tepkiler    | Sınıfta yardımcı bulunma durumu | n   | $\bar{X}$ | SS  | Sd  | T    | P    |
|-------------|---------------------------------|-----|-----------|-----|-----|------|------|
| Ödül        | (1) Var                         | 157 | 4,24      | ,44 | 234 | -,84 | ,40  |
|             | (2) Yok                         | 79  | 4,29      | ,46 |     |      |      |
| Ceza        | (1) Var                         | 157 | 1,75      | ,62 | 234 | 2,51 | ,01* |
|             | (2) Yok                         | 79  | 1,55      | ,52 |     |      |      |
| Büyütmek    | (1) Var                         | 157 | 2,70      | ,63 | 234 | 1,26 | ,21  |
|             | (2) Yok                         | 79  | 2,59      | ,55 |     |      |      |
| İhmal etmek | (1) Var                         | 157 | 1,49      | ,39 | 234 | ,92  | ,36  |
|             | (2) Yok                         | 79  | a         | ,37 |     |      |      |
| Avutmak     | (1) Var                         | 157 | 2,95      | ,83 | 233 | 1,93 | ,06  |
|             | (2) Yok                         | 78  | 2,73      | ,80 |     |      |      |

\*p<,05

Tablo 16’nın sonuçlarına göre; “ceza” tepkisi için elde edilen puanlar sınıfta yardımcı bulundurma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(234) = 2,51, p < ,05$ ). Bu farklılık, sınıfta yardımcı bulunduran öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sınıfında en az bir yardımcının bulunması durumunda “ceza”

tepkisi daha fazla kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan diğer tepkiler incelendiğinde ise, “ödül”, “büyütmek”, “ihmal etmek” ve “avutmak” tepkilerinden elde edilen puanlar sınıfta yardımcı bulundurma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $t_{\text{ödül}}(234) = -,84$ ;  $t_{\text{büyütmek}}(234) = 1,26$ ;  $t_{\text{ihmal}}(234) = 0,92$ ;  $t_{\text{avutmak}}(234) = 1,93$ ;  $p > ,05$ ).

“Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği”nde yer alan beş farklı tepki için öğretmenlerin çalışma süresi, sınıflarında bulunan kız çocuk sayısı, erkek çocuk sayısı ve toplam çocuk sayısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

*Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Demografik Değişkenler Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

|             | Çalışma süresi | Sınıftaki kız çocuk sayısı | Sınıftaki erkek çocuk sayısı | Sınıftaki toplam çocuk sayısı |
|-------------|----------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Ödül        | ,13*           | -,05                       | ,03                          | ,04                           |
| Ceza        | ,19**          | ,07                        | ,06                          | ,09                           |
| Büyütmek    | ,13*           | -,03                       | ,05                          | ,04                           |
| İhmal etmek | -,15*          | ,00                        | ,03                          | -,01                          |
| Avutmak     | ,23**          | ,00                        | ,08                          | ,11                           |

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

Tablo 17’nin değerleri incelendiğinde, Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nde yer alan “ödül”, “ceza”, “büyütmek”, “ihmal etmek” ve “avutmak” boyutları ile öğretmenlerin çalışma süreleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $r_{\text{ödül} \times \text{çalışma süresi}} = 0,13$ ;  $r_{\text{ceza} \times \text{çalışma süresi}} = 0,19$ ;  $r_{\text{büyütmek} \times \text{çalışma süresi}} = 0,13$ ;  $r_{\text{ihmal} \times \text{çalışma süresi}} = -0,15$ ;  $r_{\text{avutmak} \times \text{çalışma süresi}} = 0,23$ ;  $p < ,05$ ). Bu sonuca göre, öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça “ödül”, “ceza”, “büyütmek” ve “avutmak” tepkilerini daha çok kullandıkları ancak “ihmal etme” tepkisini daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeğinde yer alan “ödül”, “ceza”, “büyütmek”, “ihmal etmek” ve “avutmak” boyutlarının sınıftaki kız öğrenci sayısı, sınıftaki erkek öğrenci sayısı ve sınıftaki toplam öğrenci sayısı ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu durumda öğretmenlerin “ödül”, “ceza”, “büyütmek”, “ihmal etmek” ve “avutmak” tepkilerini kullanma durumlarının sınıflarındaki çocuk sayısından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılabilir.

### Öğretmenlere Uygulanan “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” Ve “Toronto Aleksitimi Ölçeği (Tas-20)” Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Tablo 18

*Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeğinin, Duygu Düzenleme Ölçeğinin ve Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

|             | Duygu Düzenleme Ölçeği |          | Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20) |                               |
|-------------|------------------------|----------|------------------------------------|-------------------------------|
|             | Yeniden değerlendirme  | Bastırma | Duyguları tanımada güçlük          | Duyguları söze dökmede güçlük |
| Ödül        | ,27**                  | ,13*     | -,02                               | -,06                          |
| Ceza        | ,12                    | ,21**    | ,17**                              | ,19**                         |
| Büyütmek    | ,14*                   | ,12      | ,17**                              | ,08                           |
| İhmal etmek | -,09                   | -,05     | ,09                                | ,17**                         |
| Avutmak     | ,23**                  | ,25**    | ,13*                               | ,14*                          |

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

Tablo 18’deki değerler incelendiğinde, Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeğinin;

“Ödül” alt boyutu için elde edilen puanlar ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Yeniden değerlendirme” ( $r = ,27$ ;  $p < ,05$ ) ve “Bastırma” ( $r = ,13$ ;  $p < ,05$ ) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bulunmuştur.

Bu sonuca göre duygularını yeniden değerlendirebilen ve duygularını bastıran öğretmenlerin “Ödül” tepkisini vermeyi tercih ettikleri görülmektedir.

“Ödül” alt boyutunun, Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin “Duyguları tanımada güçlük” ( $r=-,02$ ;  $p>,05$ ) ve “Duyguları söze dökmede güçlük” ( $r=-,06$ ;  $p>,05$ ) alt boyutları ile arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

“Ceza” alt boyutu için elde edilen puanlar ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Yeniden değerlendirme” ( $r=,12$ ;  $p>,05$ ) alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değilken; “Bastırma” ( $r=,21$ ;  $p<,05$ ) alt boyutu ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bulunmuştur. Bu sonuca göre duygularını daha sık bastıran yani duygu düzenlemede problem yaşayan öğretmenlerin “Ceza” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“Ceza” alt boyutunun, Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin “Duyguları tanımada güçlük” alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki ilişki ( $r=,17$ ;  $p<,05$ ) ve “Duyguları söze dökmede güçlük” ( $r=,19$ ;  $p<,05$ ) alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bulunmuştur. Bu sonuca göre duygusal farkındalıkları daha az olan ve duygularını ifade etmede daha fazla zorlanan öğretmenlerin “Ceza” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“Büyütmek” alt boyutundan elde edilen puanlar ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Yeniden değerlendirme” alt boyutu puanları arasındaki ilişki ( $r=,14$ ;  $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı iken “bastırma” alt boyutu puanları ile arasındaki ilişki ( $r=,12$ ;  $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre duygularını yeniden değerlendirmede başarılı olan öğretmenlerin “Büyütmek” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“Büyütmek” alt boyutundan elde edilen puanların Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin “Duyguları tanımada güçlük” alt boyutu ile arasındaki ilişki ( $r=,170$ ;  $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde iken “Duyguları söze dökmede güçlük” alt boyutu arasındaki ilişki ( $r=,08$ ;  $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca göre duyguları tanımada güçlük yaşayan öğretmenlerin “Büyütmek” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“İhmal etmek” alt boyutundan elde edilen puanlarda ise Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Yeniden değerlendirme” ( $r=-,09$ ;  $p>,05$ ) ve “Bastırma” ( $r=-,05$ ;  $p>,05$ ) alt boyutları ile aralarındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

“İhmal etmek” alt boyutundan elde edilen puanların Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin “Duyguları tanımada güçlük” alt boyutu ile arasındaki ilişki ( $r=,09$ ;  $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı değilken “Duyguları söze dökmede güçlük” alt boyutu arasındaki ilişki ( $r=,17$ ;  $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bulunmuştur. Bu sonuca göre duygularını ifade ederken zorluk yaşayan öğretmenlerin “İhmal etmek” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“Avutmak” alt boyutundan elde edilen puanlar ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin “Yeniden değerlendirme” ( $r=,23$ ;  $p<,05$ ) ve “Bastırma” ( $r=,25$ ;  $p<,05$ ) alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre duygu düzenlemede olumlu strateji kullanan öğretmenlerin “Avutmak” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

“Avutmak” alt boyutundan elde edilen puanların Toronto Aleksitimi (TAS-20) Ölçeğinin “Duyguları tanımada güçlük” alt boyutu ile arasındaki ilişkinin ( $r=,13$ ;  $p<,05$ ) ve “Duyguları söze dökmede güçlük” ( $r=,14$ ;  $p<,05$ ) alt boyutu ile arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre duygusal farkındalıkları az olan öğretmenlerin “Avutmak” tepkisini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

### **Adımsal (Stepwise) Regresyon Sonuçları**

Çalışmanın bu kısmında çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların demografik değişkenlere, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ve aleksitimi düzeylerine göre ve öğretmenlerin duygulara verdikleri tepkilere göre ne kadar açıklandığının belirlenmesi amacıyla adımsal (stepwise) regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, sırasıyla bloklar oluşturulmuş ve her blok için kendi içerisinde hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilk aşamada çocuğun yaşı, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri dâhil edilmiştir. İkinci aşamada Öğretmenler için “Duygu Düzenleme Ölçeği”nde yer alan “Yeniden değerlendirme” ve “Bastırma” alt boyutları ile “Toronto Aleksitimi Ölçeği”nde yer alan “Duyguları tanımada güçlük” ve “Duyguları söze dökmede güçlük” alt boyutlarından elde edilen puanlar eklenmiştir. Son aşamada ise “Duygulara Verilen Tepkiler Ölçeği”ndeki “Ödül”, “Ceza”, “Büyütmek”, “İhmal etmek” ve “Avutmak” alt boyutları eklenmiştir.

Veri toplama sürecinde her bir öğretmenden sınıfındaki bir kız ve bir erkek çocuk için duygu düzenleme ölçeğinin doldurulması talep edilmiştir. Bu nedenle çocukların duygu düzenleme becerilerinin açıklanmasında erkek çocuklar ve kız çocuklar kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Her iki örneklem grubu için de çoklu regresyon öncesinde normallik, doğrusallık ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması (Field, 2013) gibi gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir.

Kız çocuklar için Duygu düzenleme ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutundan elde edilen puanlara göre yapılan adımsal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Kız Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları*

|             |                |                            | Standartlaştırılmamış<br>katsayı | Standartlaştırılmış<br>katsayı |
|-------------|----------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Değişkenler | R <sup>2</sup> | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B                                | Std. hata                      |
| (sabit)     | ,07            | ,07                        | 1,40                             | ,08                            |
| tas_dtg     |                |                            | ,19                              | ,04                            |
| (sabit)     | ,12            | ,11                        | 1,11                             | ,11                            |
| tas_dtg     |                |                            | ,17                              | ,04                            |
| Avutma      |                |                            | ,11                              | ,03                            |

\*p<0,05; tas\_dtg: duyguları tanımada güçlük

Adımsal regresyon sonuçlarına bakıldığında kız çocukların, Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutuna göre yaşadıkları duygu düzenleme güçlüklerindeki değişimin %11’ini öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük çekmeleri ve avutma tepkisini kullanmaları açıklamaktadır. Kız çocukların duygu düzenlemede güçlük yaşamalarının

%7'sini tek başına öğretmenlerinin duyguları tanımada güçlük düzeyleri açıklarken, %4'ünü ise tek başına öğretmenlerin avutma tepkisini kullanmaları açıklamaktadır.

Tablo 19'daki sonuçlara göre, kız çocukların yaşadıkları duygu düzenleme güçlükleri ile öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük yaşamaları ( $\beta=,24$ ) ve öğretmenlerin avutma tepkisini kullanmaları ( $\beta=,21$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Kız öğrenciler için Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu düzenleme/Kontrol alt boyutundan elde edilen puanlara göre yapılan adımsal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.



Tablo 20

*Kız Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenleme/kontrol Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları*

|             |                |                            | Standartlaştırılmamış katsayı |           | Standartlaştırılmış katsayı |
|-------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|-----------|-----------------------------|
| Değişkenler | R <sup>2</sup> | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B                             | Std. Hata | Beta (β)                    |
| (sabit)     | ,05            | ,05                        | 2,83                          | ,09       |                             |
| baba eğitim |                |                            | ,14                           | ,04       | ,23*                        |
| (sabit)     | ,08            | ,07                        | 2,59                          | ,13       |                             |
| baba eğitim |                |                            | ,15                           | ,04       | ,25*                        |
| Yaş         |                |                            | ,06                           | ,03       | ,15*                        |
| (sabit)     | ,14            | ,13                        | 2,94                          | ,16       |                             |
| baba eğitim |                |                            | ,16                           | ,04       | ,28*                        |
| Yaş         |                |                            | ,06                           | ,03       | ,15*                        |
| tas_dsdg    |                |                            | -,19                          | ,05       | -,25*                       |
| (sabit)     | ,16            | ,14                        | 2,36                          | ,31       |                             |
| baba eğitim |                |                            | ,16                           | ,04       | ,27*                        |
| Yaş         |                |                            | ,06                           | ,03       | ,15*                        |
| tas_dsdg    |                |                            | -,19                          | ,05       | -,24*                       |
| Ödül        |                |                            | ,14                           | ,06       | ,13*                        |
| (sabit)     | ,17            | ,16                        | 2,33                          | ,31       |                             |
| baba eğitim |                |                            | ,16                           | ,04       | ,28*                        |
| Yaş         |                |                            | ,06                           | ,03       | ,14*                        |
| tas_dsdg    |                |                            | -,17                          | ,05       | -,22*                       |
| Ödül        |                |                            | ,19                           | ,07       | ,19*                        |
| Avutma      |                |                            | -,08                          | ,04       | -,15*                       |

\*p<0,05; tas\_dsdg: duyguları söz dökmeye güçlük

Adımsal regresyon sonuçları incelendiğinde, Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu düzenleme/Kontrol alt boyutuna göre ortaya çıkan kız çocukların duygu düzenleme becerilerindeki değişimi %16 oranında; baba eğitim düzeyi, çocuğun yaşı ve öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları, ödül ile avutma tepkilerini kullanmaları açıklamaktadır. Buna göre, kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin %5'ini tek başına baba eğitim düzeyi, %2'sini tek başına çocukların yaşı, %6'sını tek başına öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları, %1'sini tek başına öğretmenlerin ödül tepkisini kullanmaları ve %2'ini ise öğretmenlerin avutma tepkisini kullanmaları açıklamaktadır.

Tablo 20'ye göre kız çocukların duygu düzenleme becerileri ile baba eğitim düzeyi ( $\beta=,28$ ), çocuğun yaşı ( $\beta=,14$ ) ve öğretmenlerin ödül tepkisini kullanmaları ( $\beta=,19$ ) arasında pozitif yönde; öğretmenlerinin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları ( $\beta=-,22$ ) ve avutma tepkisini kullanmaları ( $\beta=-,15$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

Erkek çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutundan elde edilen puanlara göre yapılan adımsal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Erkek Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/ Olumsuzluk Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları*

|             |                |                            | Standartlaştırılmamış katsayı |           | Standartlaştırılmış katsayı |
|-------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|-----------|-----------------------------|
| Değişkenler | R <sup>2</sup> | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B                             | Std. Hata | Beta (β)                    |
| (sabit)     | ,04            | ,03                        | 2,11                          | ,10       |                             |
| Yaş         |                |                            | -,08                          | ,03       | -,19*                       |
| (sabit)     | ,13            | ,12                        | 1,71                          | ,13       |                             |
| Yaş         |                |                            | -,08                          | ,03       | -,18*                       |
| tas_dtg     |                |                            | ,22                           | ,05       | ,30*                        |
| (sabit)     | ,15            | ,14                        | 2,37                          | ,30       |                             |
| Yaş         |                |                            | -,08                          | ,03       | -,19*                       |
| tas_dtg     |                |                            | ,22                           | ,05       | ,29*                        |
| Ödül        |                |                            | -,15                          | ,06       | -,15*                       |

\*p<0,05; tas\_dtg: duyguları tanımada güçlük

Adımsal regresyon sonuçlarına bakıldığında erkek çocukların, Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutuna göre yaşadıkları duygu düzenleme güçlüklerindeki değişimin %14’ünü çocukların yaşı, öğretmenlerin duyguları tanımada güçlükleri ve öğretmenlerin ödül tepkisini kullanmaları açıklamaktadır. Buna göre, erkek çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin; %3’ünü tek başına çocukların yaşları, %9’unu tek başına

öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük çekmeleri ve %2'sini tek başına öğretmenlerin ödül tepkisini kullanmaları açıklamaktadır.

Tablo 21'in sonuçlarına göre, erkek çocukların duygu düzenleme güçlükleri ile çocukların yaşları ( $\beta=-,19$ ) ve öğretmenlerin ödül tepkisini kullanmaları ( $\beta=-,15$ ) arasında negatif yönde; öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları ( $\beta=,29$ ) arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Erkek çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu düzenleme/Kontrol alt boyutundan elde edilen puanlara göre yapılan adımsal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

*Erkek Çocuklarda Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme/kontrol Alt Boyutu İçin Adımsal Regresyon Sonuçları*

|               |                |                            | Standartlaştırılmamış katsayı | Standartlaştırılmış katsayı |          |
|---------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------|
| Değişkenler   | R <sup>2</sup> | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B                             | Std. Hata                   | Beta (β) |
| (sabit)       | ,02            | ,02                        | 3,22                          | ,08                         |          |
| kardeş sayısı |                |                            | -,05                          | ,02                         | -,14*    |
| (sabit)       | ,05            | ,05                        | 3,45                          | ,11                         |          |
| kardeş sayısı |                |                            | -,05                          | ,02                         | -,13*    |
| tas_dsdg      |                |                            | -,12                          | ,04                         | -,17*    |
| (sabit)       | ,09            | ,07                        | 3,12                          | ,15                         |          |
| kardeş sayısı |                |                            | -,04                          | ,02                         | -,12*    |
| tas_dsdg      |                |                            | -,13                          | ,04                         | -,19*    |
| büyütmek      |                |                            | ,13                           | ,04                         | ,19*     |
| (sabit)       | ,12            | ,10                        | 3,21                          | ,16                         |          |
| kardeş sayısı |                |                            | -,05                          | ,02                         | -,13*    |
| tas_dsdg      |                |                            | -,11                          | ,04                         | -,16*    |
| büyütmek      |                |                            | ,16                           | ,04                         | ,24*     |
| Ceza          |                |                            | -,13                          | ,05                         | -,19*    |
| (sabit)       | ,13            | ,11                        | 2,75                          | ,27                         |          |
| kardeş sayısı |                |                            | -,05                          | ,02                         | -,13*    |

|          |      |     |       |
|----------|------|-----|-------|
| tas_dsdg | -,10 | ,04 | -,15* |
| büyütmek | ,14  | ,05 | ,21*  |
| Ceza     | -,13 | ,05 | -,19* |
| Ödül     | ,12  | ,06 | ,13*  |

\*p<0,05; tas\_dsdg: duyguları söze dökmede güçlük

Adımsal regresyon sonuçlarına bakıldığında, Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu düzenleme/Kontrol alt boyutuna göre ortaya çıkan erkek çocukların duygu düzenleme becerilerindeki değişimin %11'i; kardeş sayısı, öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları, öğretmenlerin büyütmek, ceza ve ödül tepkisini kullanma tercihleri ile açıklanmaktadır. Sonuçlara göre, erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin %2'sini tek başına kardeş sayıları, %3'ünü tek başına öğretmenlerin duyguları söze dökmede güçlük yaşamaları, %2'sini tek başına öğretmenlerin büyütmek tepkisini kullanmaları, %3'ünü tek başına ceza tepkisi kullanmaları ve %1'ini tek başına ödül tepkisini kullanmaları açıklamaktadır.

Tablo 22'den elde edilen verilere göre, erkek çocukların duygu düzenleme becerileri ile kardeş sayıları ( $\beta=-,13$ ), öğretmenlerin duyguları sözde dökmede güçlük yaşamaları ( $\beta=-,15$ ) ve öğretmenlerin ceza tepkisini kullanmaları ( $\beta=-,19$ ) arasında negatif yönde; öğretmenlerin büyütmek tepkisini kullanmaları ( $\beta=,21$ ) ve ödül tepkisini kullanmaları arasında ( $\beta=,13$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında veri analizi sonrasında ulaşılan sonuçlar, bu sonuçların tartışılması ve başka araştırmacılar için öneriler kısımlarına yer verilmektedir.

#### Sonuç ve Tartışma

Okulöncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dört aşamada verilmiştir.

İlk aşamada çocukların duygu düzenleme ölçeğine ait alt analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Burada çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları puanların çocukların cinsiyetleri, yaşları, sahip oldukları kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. İkinci aşamada öğretmenlerin “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler” ölçeğinden elde ettikleri puanlara bakılarak hangi tepkiyi hangi duygu için ne sıklıkla kullandıklarına bakılmıştır. Bu aşamada aynı zamanda öğretmenlerin; sınıflarındaki yaş grubuna, çalışma süresine, sınıflarındaki kız ve erkek öğrenci sayılarına, sınıflarındaki toplam öğrenci sayılarına ve sınıflarında yardımcı bulunup bulunmama durumlarına göre çocukların duygularına hangi tepkileri vermeyi tercih ettikleri incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmenlerin “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin alt boyutları ile “Toronto Aleksitimi-TAS20” ölçeğinin alt boyutlarından

aldıkları puanların çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilere etkisine bakılmıştır. Son olarak çocukların duygu düzenleme becerilerinin demografik değişkenler, öğretmenlerin duygusal yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlerin duygulara verdikleri tepkiler tarafından ne kadar yordandığını anlamak için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, erkek çocukların kız çocuklara göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutundan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuca bakılarak erkek çocukların duygu düzenleme güçlüklerini kız çocuklara oranla daha sık yaşadıkları söylenebilir. Okul öncesi dönemde erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Örn: Alkan, 2020; Civil, 2022; Çevik, 2022; Fırat, 2020; Gökşen, 2019; Gurthrie & ark., 1997; Gülgez, 2018; İlgar & Akbaba, 2017; İnce, 2020; Kapçı & ark, 2009; Kara, 2021; Kurbet, 2010; Sille, 2016; Şahin, 2019, Ural, 2015; Yılmaz, 2019). Bundan farklı olarak literatür incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet faktöründen etkilenmediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Örn: Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Bayındır, Balaban Dağal & Önder, 2018; Çevik, 2022; Erel, 2016; Gelgör, 2016; Gökşen, 2019; Metin, 2010; Koca, 2020; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2004; Seçer, 2017; Sille, 2016). Brown ve Dunn'un (1996), 3-6 yaş çocuklarla yaptıkları çalışmada; kız çocuklarının duyguları anlama becerilerinin, erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bosacci ve Moore (2004) de okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları araştırmalarında, kız çocuklarının karmaşık duyguları tanıma, adlandırma ve anlama açısından yüksek puanlar aldığını görmüştür. Kız çocukların erkek çocuklara oranla daha az duygu düzenleme güçlüğü yaşamasının; toplumun duygu içerikli davranışları genellikle kız çocuklarına yüklemesi (Muratoğlu-Pehlivan, 2019), kız çocukların daha fazla ve farklı türde duygusal ifade kullanmaları, ebeveynlerin kız çocuklarıyla erkek çocuklarından daha fazla duygu içerikli konuşmalar yapması (Işık-Uslu, 2016), söz konusu erkek çocukların duyguları hakkında konuşmak olduğunda ise engelleyici tutumlar sergilemeleri (Fivush & ark., 2000) gibi birçok sebebinin olabileceği söylenebilir. Goleman (2011) duygu düzenlemede kız ve erkek çocuklar arasındaki bu farklılığın kız çocukların erkek çocuklara göre dil becerilerinin daha erken başlamasından ve duygularını daha rahat ifade edebilmelerinden kaynaklanabileceğini söylemektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakılarak farklı gruplarda kız ve erkek çocukların duygu düzenleme becerilerindeki farklılaşmanın sebebinin onlara uygulanan duygu sosyalleştirme davranışlarındaki farklılıktan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada yapılan korelasyon analizinde çocukların yaşlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nin “Duygu düzenleme/kontrol” alt boyutu ve “Değişkenlik/olumsuzluk” alt boyutunda farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguyu destekleyen, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılmış birçok araştırma mevcuttur (Örn: Bayındır & ark., 2018; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Çevik, 2022; Erel, 2016; Eisenberg & ark., 1996; İlgar & Akbaba, 2017; İnce, 2020; Kara, 2021; Koca, 2020; Metin, 2010; Omrak, 2019; şahin, 2019; Yılmaz, 2019). Literatür incelendiğinde bu çalışmalardan farklı olarak çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşlarıyla doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Örn: Alkan, 2020; Basilio & Whitebread, 2012; Civil, 2022; Ertürk-Kara & Gönen, 2015; Sala ve ark, 2014). Her iki sonuçtan farklı olarak Gökşen (2019) ise okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı araştırmasında, 4 yaşındaki çocukların 5 ve 6 yaşındaki çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçtan farklı olarak çalışmada yapılan regresyon analizinde kız ve erkek çocuklar ayrı ayrı ele alındığında yaş değişkeni farklılık göstermiştir. Yaş değişkeni erkek çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin %3'ünü açıklamıştır. Buna göre erkek çocukların yaşları arttıkça duygu düzenlemede yaşadıkları güçlükler azalmıştır. Literatürde çocukların duygu düzenleme becerileri ve yaşları arasındaki farklılığın incelendiği birçok çalışma mevcuttur ancak bu çalışmada aynı sayıda çocuk içeren cinsiyet gruplarının ayrı ayrı incelenme imkanı bulunmuş ve her iki grubun duygu düzenleme becerilerinin aynı değişkenden farklı şekilde etkilenebileceği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen bir başka sonuç Duygu Düzenleme Ölçeği'nin “Duygu Düzenleme/Kontrol” alt boyutuna göre çocukların sahip oldukları kardeş sayısının duygu düzenleme becerisini etkilediğidir. Araştırmada bir kardeşe sahip olan çocukların dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklara oranla duygularını daha fazla düzenleyebildikleri görölmüştür. Farklı çalışmalarda da bu bulguyla tutarlı sonuçlara rastlamak mümkündür (Örn: Dursun, 2010; Ertürk-Kara & Gönen, 2015; Kara, 2021; Koca, 2020; İlgar & Akbaba, 2017; Yılmaz, 2019). Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Civil (2020) çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna

ulaşmıştır. Her iki durumun dışında duygu düzenleme becerileri ile sahip olunan kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Örn: Alkan, 2020; Bozkurt-Yükçü & Demircioğlu, 2017; Çevik, 2022; Erel, 2016; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019). Araştırmanın bu bulgusuna göre kardeş sayısı duygu düzenleme becerisini negatif etkilemiştir. Farklı araştırmalara bakıldığında kardeş sayısının artmasının; çocukların endişeli ve ağlamaklı davranışlar sergilemesine (Dursun, 2010), duygu bilgilerinin azalmasına (Erdem, 2022) dolayısıyla da duygu düzenleme becerilerinin olumsuz etkilenmesine sebep olduğu söylenebilir. Kardeş sayısının artması sebebiyle ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri vaktin azalmasının çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumsuz etkilenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu çocukların anne eğitim durumlarına göre Duygu düzenleme Ölçeği'nin "Duygu düzenleme/kontrol" alt boyutundan elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığıdır. Sonuçlara göre, annesi ortaöğretim mezunu ve üniversite mezunu olan çocukların duygu düzenleme puanlarının ortalamaları annesi okula gitmeyen çocukların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların duygu düzenleme puanlarının ortalamaları annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek çıkmıştır. Tüm durumlarda annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygularını daha iyi düzenleyebildikleri görülmüştür. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığıyla ilgili bulgulara rastlanmaktadır (Örn: Alkan, 2020; Bozkurt-Yükçü, 2017; Cıvı, 2022; Gökşen, 2019; Gülgez, 2018; Kapçı & ark., 2019; Özkan & Aksoy, 2017; İlgar & Akbaba, 2017; İnce, 2020; Yılmaz, 2019) fakat anne eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmadığı (Örn: Çevik, 2022; Fırat, 2020; Gelgör, 2016, Koca, 2020; Özkan, 2019) sonuçları da literatürde mevcuttur.

Araştırmada annelerin yanı sıra babaların da eğitim düzeyleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buradan elde edilen sonuç, babası ilköğretim mezunu ve altı olan çocukların duygu düzenleme puanlarının ortalaması ile babası üniversite mezunu olan çocukların duygu düzenleme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Bu farklılık babası üniversite mezunu olan çocuklar lehinedir. Literatür incelendiğinde baba eğitim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığını ortaya koyan benzer çalışma bulguları olduğu

karşımıza çıkmaktadır (Örn: Ertürk-Kara & Gönen, 2015; Gökşen, 2019; Koca, 2020; İnce, 2020). Bu araştırmalardan farklı olarak çocukların duygu düzenleme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonuçları da literatürde mevcuttur (Örn: Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Çevik, 2022; Gelgör, 2016; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Yılmaz, 2019). Bu araştırma babası üniversite mezunu olan çocukların diğer çocuklara oranla duygularını daha rahat düzenleyebilmelerinin annelerin çocukların duyguları üzerinde etkisi olduğu kadar babaların da etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bütün bunlardan yola çıkılarak eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimlerini destekleme konusunda diğer ebeveynlere göre daha bilinçli oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler” ölçeğinden elde ettikleri puanlara bakılarak hangi tepkiyi hangi duygu için ne sıklıkla kullandıklarına bakılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettiği en sık tepkinin “Ödül” az kullandıkları tepkinin ise “İhmal etme” tepkisi olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleriyle çalışan Burak (2019) ve İnce (2020) ile okul öncesi öğretmen adaylarıyla çalışan Öztürk (2020) de yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Çocukların farklı duygularına dair öğretmenlerin hangi tepkileri verdiğine bakıldığında;

Öğretmenlerin “Ödül (çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına kaynaklık eden durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma)” tepkisini çocuklar en çok “korku” en az “aşırı neşe” duygusunu yaşarken verdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak Burak (2019) da araştırmasında öğretmenlerin “Ödül” tepkisini en az çocuklar “Aşırı neşe” duygusunu yaşarken verdiklerini bulmuştur. Aynı zamanda öğretmen adaylarıyla çalışan Öztürk (2020) de “Ödül” tepkisinin en çok çocuklar “Korku” duygusunu yaşarken verildiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin “Ceza (çocuğun yaşadığı bir duygu durumu küçümsemek, bebek gibi davrandığını, böyle davranmayı bırakmasını söylemek ve bu duyguyu göstermesinin onaylamamak)” tepkisini çocuklar en çok “öfke” en az “aşırı neşe” duygusunu yaşarken verdikleri görülmüştür. Ersay vd. (2014) de öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışma da bu çalışmanın sonucuna paralel olarak “Ceza” tepkisinin sıklıkla çocukların “öfke” duygusuna karşı verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin çocuklarının duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri inceleyen araştırmalara bakıldığında da annelerin “Ceza” tepkisini

en çok çocuklar “öfke” duygusunu yaşarken verdikleri görülmektedir (Örn: Denham vd., 1991; Ünlü Çetin, 2015). Yine Ersay ve Kaynak (2016) yaptıkları araştırmada “Ceza” tepkisinin en çok çocukların “öfke” duygusuna verildiğini bulmuşlardır.

Öğretmenlerin “Büyütmek (çocuğun yaşadığı bir duygu durumuna abartılı tepki verme)” tepkisini çocuklar en çok “üzüntü” en az “öfke” duygusunu yaşarken verdikleri görülmüştür. “İhmal etme (çocuğun yaşadığı duyguyu ihmal etme, ilgilenmemek, görmezden gelme)” tepkisini çocuklar en çok “aşırı neşe” en az “korku” duygusunu yaşarken verdikleri görülmüştür. “Avutma (çocuğun gösterdiği duygu durumu karşısında endişe etmemesini söyleme, çocuğun dikkatini sevdiği başka bir şey üzerine çekme)” tepkisini çocuklar en çok “üzüntü” en az “aşırı neşe” duygusunu yaşarken verdikleri görülmüştür. Yakın zamanda yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde sonuçların da benzer olduğu görülmektedir (Örn: Burak, 2019; Öztürk, 2020).

Araştırmanın ikinci aşamasında aynı zamanda çalışmaya katılan öğretmenlerin duygu sosyalleştirme stratejileri çeşitli değişkenler açısından (sınıflarındaki yaş grubu, sınıfta yardımcı olup olmama durumu, meslekte çalışma süreleri, sınıflarındaki kız-erkek-toplam öğrenci sayıları gb.) incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri ve duygu sosyalleştirme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin alanda çalışma süreleri arttıkça “ödül”, “ceza”, “büyütmek” ve “avutmak” tepkilerini daha çok kullandıkları, “İhmal etme (çocuğun yaşadığı duyguyu ihmal etme, ilgilenmemek, görmezden gelme)” tepkisini ise daha az kullandıkları görülmüştür. Buradan yola çıkarak mesleki tecrübenin öğretmeni çocuğun duygularına karşı daha duyarlı hale getirdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenin alanda çalıştığı süre arttıkça “ihmal etme” tepkisinin de arttığını öne süren çalışmalara rastlanılacağı gibi (Örn: İnce, 2020), bu iki değişkenin birbirini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Örn: Burak, 2019; Ersay, 2015).

Öğretmenlerin sınıflarında yardımcı olup olmama durumu da çocukların duygularına verdikleri tepkileri etkilemiştir. Sınıfında en az bir yardımcının bulunması durumunda öğretmenin “ceza” tepkisi daha fazla kullandığı görülürken; “ödül”, “büyütmek”, “ihmal etmek” ve “avutmak” tepkilerinin kullanılma durumları sınıfta yardımcı bulunma durumuna göre farklılık göstermemiştir. Burak (2019) ise çalışmasında bundan farklı olarak sınıfta yardımcı bulunup bulunmaması durumunun öğretmenin tepkilerini herhangi bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan öğretmenlerinin sınıfında bulunan çocukların yaş grubunun, sınıftaki kız çocuk sayısının, sınıftaki erkek çocuk sayısının, sınıftaki toplam çocuk sayısının ise çocukların duygularına verdikleri tepkileri etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuyla benzer çalışmalara rastlanılacağı gibi (Burak, 2019; İnce, 2020), sınıftaki çocukların yaş grubunun öğretmenin verdiği tepkileri etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Ahn & Stifter, 2006).

Araştırmanın üçüncü ve son kısmında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ve duygusal farkındalıklarının, çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilere etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre duygularını yeniden değerlendirebilen aynı zamanda bastıran öğretmenlerin “Ödül (çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına kaynaklık eden durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma)” tepkisi kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Duygularını yeniden değerlendirebilen öğretmenlerin “Ödül” tepkisini kullanma eğilimleri beklenen bir sonuçtur fakat duygularını bastıran öğretmenlerin “Ödül” tepkisini kullanmaları sonucu manidardır. Buna benzer olarak Burak (2019) da kendileri olumsuz bir olay yaşadığında bu olayın kendinde yarattığı duygular hakkında düşünerek bu olayla ilgili yapacaklarını planlayan yani duygularını yeniden değerlendiren öğretmenlerin çocukların duygularına sıklıkla ödül tepkisini verdiklerini bulmuştur. Bu öğretmenler aynı zamanda yaşanan kötü olayın iyi yanlarına odaklanıp bu olayı daha kötü olabilecek başka olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltıp kendi duygularını bastırmışlardır (Burak, 2019). Bu bulgular doğrultusunda kendi duygularını bastırmak durumunda kalan öğretmenlerin söz konusu çocukların duyguları (özellikle korku duygusu) olduğunda daha duyarlı davrandıkları, onları rahatlatmaya çalıştıkları, sorular sorarak kendilerini ifade etmelerini sağladıkları ve varolan durumla baş etmelerine yardımcı oldukları söylenebilir. Bunlardan farklı olarak John ve Gross (2003) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında duygularını düzenlerken yeniden değerlendirme stratejisini daha az tercih eden öğretmenlerin bastırma stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise duygularını bastıran, duygu düzenlemede güçlük yaşayan öğretmenlerin “Ceza (çocuğun yaşadığı bir duygu durumu küçümsemek, bebek gibi davrandığını, böyle davranmayı bırakmasını söylemek ve bu duyguyu göstermesini onaylamamak)” tepkisi kullanma eğiliminde olduklarıdır. Aynı zamanda bu öğretmenler duyguları tanımada ve ifade etmede de güçlük yaşamaktadırlar. Yani duygu düzenlemede

güçlük yaşayan ve duygusal farkındalıkları düşük olan öğretmenler diğer öğretmenlere oranla daha fazla “Ceza” tepkisini kullanmışlardır. Bu sonuçla paralel olarak Ersay (2007) da duygusal farkındalıkları düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularına “Ceza” tepkisini verdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca Burak (2019) da ulaşmıştır. Yaptığı araştırmanın sonucunda “Ceza” tepkisini sık kullanan öğretmenlerin kendi olumlu ve olumsuz duygularını belli etmediklerini ve duyguları göstermemeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Öztürk (2020) de sağlıklı duygu düzenleme stratejilerini kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına “Ceza” tepkisini vermeyi tercih ettiklerini söylemektedir. Hughes ve Gullone (2010), ebeveynlerle yaptıkları araştırmalarında duygu düzenleme becerileri sağlıklı olan ebeveynlerin çocukların duygularına destekleyici tepkiler verdiklerini ortaya koymuşlardır.

Bir diğer sonuç kendi duygularını tanımada güçlük yaşayan öğretmenlerin “Büyütmek (çocuğun yaşadığı bir duygu durumuna abartılı tepki verme)” tepkisini kullanma eğiliminde olduklarıdır. Buna göre duygusal farkındalıkları düşük olan öğretmenlerin çocukların yaşadığı duygu durumlarına abartılı tepkiler verdikleri görülmüştür. Yine Atay (2009) annelerle yaptığı bir çalışmada düşük duygusal farkındalığa sahip olan annelerin çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur.

Duygularını söze dökmede güçlük yaşayan öğretmenlerin “İhmal etme (çocuğun yaşadığı duyguyu ihmal etme, ilgilenmemek, görmezden gelme)” tepkisini kullandıkları görülmektedir. Kendi duygularını ifade edemeyen öğretmenler söz konusu çocukların duyguları olduğunda da (en çok neşe duygusu için) bununla ilgilenmemiş, görmezden gelmişlerdir. Ersay (2007) da duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha çok görmezden geldiklerini ve çocuklar olumsuz duygular yaşarken onları rahatlatamadıklarını bulmuştur. Aksine yüksek duygusal farkındalığa sahip olan öğretmenlerin ise çocukların duygularına karşı saygılı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bu sonucuyla paralel olarak Burak (2019) da duygularını belli etmeyen, söze dökemeyen, kendi içine saklamayı tercih eden öğretmenlerin çocukların duygularını daha sık ihmal etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise duygularını bastıran, onları tanımada ve ifade etmede güçlük yaşayan öğretmenlerin “Avutmak (çocuğun gösterdiği duygu durumu karşısında endişe etmemesini söyleme, çocuğun dikkatini sevdiği başka bir şey üzerine çekme)” tepkisini kullandıklarıdır. Gross ve John (2003) da duygusal farkındalıkları düşük olan

öğretmenlerin duygularını bastırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Burak (2019) yaptığı çalışmada “Avutmak” tepkisini sık kullanan öğretmenlerin duygularını olayın ciddiyetini azaltarak ve başkalarının daha kötü şeyler yaşadığını düşünerek bastırdığını ifade etmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenler olumlu-olumsuz duygularını belli etmeme çabasıındalardır. Swartz ve McElwain (2012) de yaptıkları araştırmada içekapanık ve duygularını belli etmeyen öğretmenlerin çocukların duygularını sınırladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin ve duygusal farkındalıklarının düşük olması sebebiyle, çocukların duygularını uygun derinlikte yaşamalarına izin vermek ve onlarla bu duygular hakkında konuşmak yerine onları teselli edip dikkatini başka yere çekerek duyguyu unutturma girişiminde bulunmayı seçtikleri söylenebilir.

Araştırmada son olarak çocukların duygu düzenleme becerilerini hangi değişkenin ne kadar açıkladığını görebilmek amacıyla kız ve erkek çocuklara ayrı ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizine göre kız çocuklarının duygu düzenleme güçlüklerinin %11’ini öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük çekmeleri ve avutma tepkisini kullanmaları açıklamıştır. Öğretmenlerin duygularını tanımada güçlük yaşama düzeyleri arttıkça kız çocukların duygu düzenleme güçlüklerinde de artış yaşadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ödül tepkisini tercih etme düzeyleri arttıkça kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı, avutma tepkisini kullanmayı tercih etme düzeyi arttıkça ise kız çocuklarının duygu düzenleme güçlüklerinin arttığı ve duygu düzenleme becerilerinin azaldığı görülmüştür. İnce (2020) de ebeveynlerle yaptığı araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak annelerin ödül tepkisini kullanmayı tercih etme durumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü, babaların avutma tepkisini kullanmayı tercih etme durumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki saptamıştır. Yine bu çalışmanın bulgularıyla benzer olarak okul öncesi öğretmen adaylarıyla çalışan Öztürk (2020) de duygusal farkındalıkları yüksek olan öğretmen adaylarının çocukların duygularına onları destekleyecek tepkiler verdiklerini, duygusal farkındalıkları düşük olan öğretmen adaylarının ise çocukların duygularına ihmal etme ve ceza tepkilerini verdiklerini ortaya koymuştur.

Erkek çocuklar açısından incelendiğinde çocukların yaşadıkları duygu düzenleme güçlüklerinin %9’unu öğretmenlerin duyguları tanımada güçlük çekmeleri açıklamıştır. Ayrıca erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin %9’unu öğretmenlerin duyguları

söze dökmede güçlük yaşamaları ve çocukların duygularına verdikleri tepkiler açıklamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin ödül tepkisini tercih etme düzeyleri arttıkça erkek çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin azaldığı ve duygu düzenleme becerilerinin arttığı, öğretmenlerin ceza tepkisini tercih etme düzeylerinin arttığı durumlarda ise erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığı görülmüştür. Dunsmore ve Karn (2001) annelerle yaptıkları çalışmalarında bu sonuca benzer olarak çocukların duygularına destekleyici tepkiler vermeyi tercih eden annelerin çocuklarının duygusal becerilerinin daha sağlıklı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Anne ve babaların çocukların duygularına verdikleri tepkilerin bir arada incelendiği bir araştırmada da ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri destekleyici tepkilerin çocukların duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Eritmen Yeşiltaş, 2021).

Kısacası duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenler çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkiler vermişlerdir ve bu öğretmenler hem kız çocuklar hem de erkek çocuklar açısından duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilemiştir. Ormaghi (2020) de erken çocukluk öğretmenleriyle çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin duygu bilgilerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı araştırmalarda da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak duyguları söze dökmede güçlük yaşayan öğretmenlerin ceza tepkisini daha sık kullandıkları ve çocukların olumsuz duygularını rahatlatamadıkları ortaya konulmuştur (Örn: Ersay, 2007; Ersay, 2015). Annelerle yapılan bir çalışmada da benzer şekilde duygusal farkındalık düzeyi düşük olan annelerin, çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkiler vermeyi tercih ettikleri ve çocukların duygularını olumsuz etkiledikleri vurgulanmıştır (Örn: Atay, 2009). Bu konuda ebeveynlerle yapılmış ve benzer sonuca ulaşmış farklı araştırmalara da rastlamak mevcuttur (Örn: Sille, 2016; Warren & Stifter, 2008 ). Uyar ve arkadaşları (2018)'nın annelerle yaptıkları araştırmada annelerin ceza tepkisini kullanmasının çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırdığı sonucu ortaya konulmuştur. Alan yazın incelendiğinde genel eğilim olarak ceza tepkisinin çocukların duygu düzenleme becerilerinde olumsuz rol oynadığı söylenebilir.

## Öneriler

Araştırmamızın bu kısmında daha sonra yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve eğitimcilere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırma sadece Diyarbakır ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı ilçede gerçekleştirilmiştir. Farklı araştırmacılar örneklemini genişletilebilir ve aynı araştırmayı başka bölgelerde tekrarlayarak sonuçları karşılaştırılabilir. Daha geniş bir örneklem grubunun çalışmanın detaylandırılması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sadece Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarındaki okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır. Farklı araştırmalarda hem devlet okullarının hem de özel okulların örnekleme birbirine yakın sayıda dahil edilmesinin öğretmenler üzerindeki aile ve idare etkisini, sosyo-ekonomik etkiyi, çevresel faktörlerin etkisini vs. ortaya koyabilmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- Literatürde çocukların duygu düzenleme becerileri ve yaşları arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma mevcuttur ancak bu çalışmada aynı sayıda çocuk içeren cinsiyet gruplarının ayrı ayrı incelenme imkanı bulunmuş ve her iki grubun duygu düzenleme becerilerinin aynı değişkenden farklı şekilde etkilenebileceği ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeninin duygu düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini daha sağlıklı ortaya koyabilmek açısından hem cinsiyet gruplarını ayrı ayrı ele almak hem de boylamsal bir araştırma yapmak faydalı olacaktır.
- Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili bilgiler sadece öğretmenlerden alınmıştır. Diğer çalışmalarda ebeveynlerin bildirimleri ve gözleme dayalı bilgi edinme sayesinde yöntem çeşitlendirilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri etkileyip etkilemediğine bakılamamıştır. Bunun sebebi alanda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluşmasıdır. Çocuklar açısından incelendiğinde cinsiyetin duygu düzenleme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple sonraki araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyetlerinin birbirine yakın sayıda dağıldığı bir örneklem grubu oluşturularak cinsiyet faktörünün öğretmenlerin duygu düzenlemelerindeki ve duygu sosyalleştirmelerindeki etkisi ortaya konulabilir.
- Son zamanlarda duygusal yeterliliğin insan yaşamına etkileri açısından önemli olduğu fark edilmiş ve bu alanda yapılan çalışmalar artmıştır. Araştırmaların çoğu çocukların

duygusal gelişimleri ile ebeveynlerin duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ebeveynlerden sonra çocuklarla en çok zaman geçiren kişiler olarak öğretmenlerin, özellikle okul öncesi eğitimde çocuğun duygusal gelişimini nasıl etkilediğine dair daha kapsamlı ve çok değişkenli araştırmalar yapmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Araştırma sonuçlarından elde edinilen bilgiler ve daha önce yapılmış araştırmaların benzer sonuçları ışığında öğretmen çocuğun yaşamında önemli bir duygu sosyalleştirici olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda duyguları tanıyan, onların farkında olan ve onları düzenleyebilen öğretmenlerin bu donanımınla çocuğa da faydalı oldukları görülmektedir. Bütün bu bulgular bizlere duygu bilgisi, duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme gibi konularda yetersiz olan öğretmenlerin çocukları da olumsuz etkileyebileceklerini göstermektedir. Bu konuda bütün paydaşlar işbirliği içerisinde öğretmenleri daha donanımlı hale getirmek için çeşitli uygulamalara gidebilir. Lisans ve lisansüstü eğitimlerde öğretmen adaylarına duygusal yeterlilik içerikli bilgilerin verilmesi ve kendi duygusal yeterliliklerini geliştirmelerinin desteklenmesi, mesleği icra eden öğretmenler için ise açılan hizmetiçi eğitimlerde bu konuda bilgilendirilmeler yapılması faydalı olacaktır.
- Aile katılımı ve aile eğitimiyle ebeveynlerin de duygusal yeterlilik ve sağlıklı duygu sosyalleştirme konularında bilgilendirilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13(5), 523-549.
- Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ağal, S. (2015). *Kamu ve özel hastanelerde çalışan doktorların duygusal zeka ve anksiyete düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- Aka, B. T. (2011). *Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Alkan, E. (2020). *60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altan-Aytun, Ö., Yağmurlu, B., & Yavuz, H. M. (2013). *Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report*. Journal of Child and Family Studies, 22(3), 437-443.
- Argun, Y. (2007). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okul öncesi çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (26), 39-50.
- Arı, M., & Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Atay, Z. S. (2009). The relationship between maternal emotional awareness and emotion socialization practices. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.
- Bassett, H.H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development*, 23(3), 259-279.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272–294.
- Bayhan, P.S., & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A. & Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 Aylık Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Göre

- İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29) , 377-400.
- Bilgiz, Ş., & Peker, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1978-1990.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <https://research.steinhardt.nyu.edu> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov> sayfasından erişilmiştir.
- Bosacci, Sandra Leanne ve Moore, Chris. (2004). Preschooler's Understanding of Simple and Complex Emotions; Links with Gender and Language. *Sex Roles*, 50(9/10); 659-675.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt Yükçü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri cevaplar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities In Emotion Understanding From Three To Six Years. *Child Development*, 67.
- Campbell-Sills, L. & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. Gross J. James (edt.), *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 228-249.
- Cheng, M., Friesen, A. & Adekola, O. (2019). Using emotion regulation to cope with challenges: a study of Chinese students in the United Kingdom. *Cambridge Journal of Education*, 49 (2), 133-145.
- Civil, F. (2022). 3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- 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.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 73-100.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelik, E., Tuğrul, B. & Yalçın, S.S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki çocukların duygusal yüz ifadeleriyle kendilerini anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 29-39.
- Çevik, E. E. *Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çoban, A., Ülker Erdem, A. & Iyi, T. (2019). Supporting early childhood teacher candidates' emotion socialization. *8th InPACT Conference Proceedings*. Croatia.
- Çorapçı, F. (2017). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyo-duygusal gelişimi. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık kuram ve araştırma* (2. Baskı, s. 271- 294). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Dan-Glauser, E. S. & Gross, J. J. (2013). Duygu düzenleme ve duygu tutarlılığı: stratejiye özgü etkiler için kanıt. *Duygu*, 13 (5), 832.
- Daş, C. (2010). Bütünleşmek ve büyümek Gestalt Terapi Yaklaşımı (3. Baskı). Ankara: HYB.
- Demirkapı, E.Ş. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- 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. <https://www.emerald.com> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262. <https://journals.sagepub.com> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *In Child & Youth Care Forum*, 46(6), 805-824. <https://link.springer.com> sayfasından erişilmiştir.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 614–637). New York: Guilford.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsner, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 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), 238-256.
- Denham, S. A., & Brown, C. A. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- 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., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M., & Iannotti, R. J. (1991). Social competence in young children's peer relations: *Patterns of development and change*. *Child Psychiatry and Human Development*, 22(1), 29-44.
- Dereli, E. (2016). Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 42-54.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298(5596), 1191-1194. <https://science.sciencemag.org> sayfasından erişilmiştir.
- Dökmen, Ü. (2010). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek ve uzlaşmak* (32.bs). İstanbul: Sistem.
- Dökmen, , Ü. (2000). *Varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Remzi.
- Dunsmore, J. C. & Karn M. A. (2001). Mother's Beliefs About Feelings and Children's Emotional Understanding. *Early Education and Development*, 12, 117-138.

- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- 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., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation: Effortful control and its socioemotional consequences*. New York: Guilford.
- Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120.
- 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.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Smith, C.L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. In P. Philippot ve R. S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotion* (pp. 277-306). London: Lawrence Erlbaum Associates. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Elibol Gültekin, S. Y. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, L. H. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eritmen Yeşiltaş, A., B. (2021). *The role of mothers' and fathers' emotion regulation and parenting on their preschoolers' emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Psikoloji ABD, İstanbul.
- Ersan, C., & Tok, Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 359-391.
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions, and their emotional socialization practices* (Doctoral dissertatio). <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/7660> sayfasından erişilmiştir.
- 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. (2019). Duygusal gelişim. Öğretim Özçelik A.D. (Ed.) *Çocuk gelişimi içinde* (s.115-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersay, E. & Kaynak, K.B. (2016, Haziran). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri cevaplar kendi duygusal yeterlilikleri ile açıklanabilir mi? - Yol Analizi çalışması*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.

- Essau, C.A., LeBlanc, S.S., Ollendick, T.H. (Eds). (2017). *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents*. 1th ed, United Kingdom: Oxford University.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P. & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex roles*, 42(3-4), 233-253.
- Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, Y. (2018). *Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30,1311-1327. <https://reader.elsevier.com> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <https://onlinelibrary.wiley.com> sayfasından erişilmiştir.
- Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gerhardt, M. (2014). *Father Emotion Socialization And Children's Emotion Regulation*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, USA.

- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bloomsbury.
- Goleman, D. (1999). *Hayati yalanlar basit gerçekler*, (Seda Hauser, Çev). İstanbul: Arion.
- Goleman, D. (2011). Emotional mastery. *Leadership Excellence*, 28(6), 12-13.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- 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(1), 3-19.
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154-189.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- 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.

- Gross J. J. & Thompson R. A. (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations*. New York: Guilford, p. 3-24.
- Grusec, J. E. & Hastings, PD (Eds). (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford.
- Gurthrie, I. K., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Holmgren, R., Mazsk, P. & Suh, K. (1997). The relations of regulation and emotionality to children's situational empathy-related responding. *Motivation and Emotion*, 21(1), 87-108.
- 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 Bülteni*, 19(3), 214-220.
- Gülgez, Ö. (2018). İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gürsoy, Ü. (2009). *Üniversite öğrencilerinin gestalt temas biçimleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, E. (2013). *Çocuğun davranış sorunları ile algıladığı anne baba çatışması arasındaki ilişkiler: Duygu sosyalleştirmenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. & Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18.
- Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual process framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412.
- Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.
- Haktanır, G. (Edt.) (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). *Affective socail 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.

- Hilt, L. M., Hanson, J. L. & Pollak, S. D. (2011). Emotion Dysregulation. *Encyclopedia of Adolescence*, (3), 160-169.
- Hughes, E. K. & Gullone, E. (2010). Discrepancies between adolescent, mother, and father reports of adolescent internalizing symptom levels and their association with parent symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 66(9), 978-995.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion centered curriculum*. New York and London: Teachers College. <https://books.google.com.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Işık Uslu, A. E. (2016). *Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlgar, L. & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 491- 520.
- 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.
- İyi, T. İ. & Çoban, A. E. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://journals.sagepub.com> sayfasından erişilmiştir.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4 (14), 33-38.

- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E. & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 57-84). Ankara: Anı.
- Kaya-Bican, E. & Sarıtaş-Atalar, D. (2017). Ana babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal gelişim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 57(2).
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kennedy-Moore, E. & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help?. *Review of General Psychology*, 5(3), 187.
- Kesen, N. F. (2014). *Üniversite öğrencilerinin duygu stillerinin beş faktör kişilik özellikleri depresyon, anksiyete ve strese göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Kılıç, Ş. & Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi dönemde duygu anlamının sosyal yetkinlik ve davranış üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 182-194.
- Koca, A. (2020). *60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.35, S.1-2, s.183-212.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Koole, S. L. & Rothermund, K. (2011). "I feel better but I don't know why": The Psychology of Implicit Emotion Regulation. *Cognition and Emotion*, 25(3), 389-399.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Köknel, Ö. (1982) . *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (3. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu, B & Güven, M. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 589-607.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel.
- Kuzu, B. (2019). *Ebeveynlerin özyeterlilik algılarıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lane, R. D. & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144,133-143.
- Leavitt, R. L. & Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 35-43.
- Liliana, B. & Nicoleta, T. M. (2014). Personality, family correlates and emotion regulation as wellbeing predictors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 142-146.

- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. USA: Springer Science & Business Media.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer.
- Megep, (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi duygusal gelişimi modülü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Morris, C. A., 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.
- Newland, R. P. & Crnic, K. A. (2011). Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development*, 20(6), 371-388.
- Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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 mindmindedness. *Early Education and Development*, 31(1), 47-65.
- Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M. & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak

- annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim* 43(195). doi: 10.15390/EB.2018.7629
- Özen, Y. (2015). *Çocuklarda bilişsel davranış psikolojisi*. Ankara: Yason.
- Özdemir Yaylacı, G. (2018). *Kariyer yaşamında duygusal zeka ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat.
- Özkan, H. K. & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67).
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Panfile, T. M. & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Root, A. & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and classroom.

*Parenting: Science and Practise*, 10(4), 241–257. <https://www.tandfonline.com> sayfasından erişilmiştir.

Rothbart, M. K., Ziaie, H. & O’Boyle, C. (1992) Self-regulation and emotion in infancy. N. Eisenberg ve R.A. Fabes (Eds.) *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*, No. 55: The Jossey-Bass education series, (ss. 7-23) içinde. San Francisco: Jossey-Bass.

Roque, L., Verissimo, M., Fernandes, M. & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 298-306.

Sala, M. N., Pons, F. & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Saba, M. (1997). Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics.

Santrock, J. (2011). *Child development*. 13th ed. New York: McGraw-Hill.

Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (Çev. Ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademik.

Sarıcı, H. & Tagay, Ö. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Duygu Düzenlemelerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(3), 23-38.

Seçer, Z. & Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147-165.

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.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).

- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: *The contributions of attention and emotion dysregulation*. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 381-395.
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sümer, M. (2006). *Yetişkinlerin bağlanma stillerinin duygusal zekâ, ilişkiye bağlılık, ilişkide algılanan tatmin ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, G. & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şen, A. N. (2021). *Annenin duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stillerine göre çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Klinik Psikoloji ABD., İstanbul.
- Şendil, G. (2003). *Çocuk, ergen ve anne-baba*. İstanbul: Melisa.
- Taşkın, O.E., Tıkız, C., Gürlek Yüksel, E., Fırat, A, Tüzün, Ç. & Aydem, R. Ö. (2007). Fibromiyalji tanısı konan hastalarda depresif bozuklukların görülme sıklığı ve aleksitimi ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 8:248-255.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307. <https://link.springer.com> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.

- Thompson, R. A. & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 249–268). New York: The Guilford.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem.
- 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.
- Ulusoy, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.
- Uyar, R. Ö., Genç, M.M.Y. & Arnas, Y.A., (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195).
- Ünlü-Çetin, Ş . (2015). *Father involvement in early years: Comparing children's perceptions of father involvement with those of their fathers' and mothers'*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vatan, S. (2014) *Duyguların, duygu düzenlemenin, obsesif inançların, düşünce kontrolünün ve bağlanmanın, obsesif kompulsif bozukluktaki farklı belirtilerdeki rollerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz Bursa, G. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wang, M. (2017). *Family expressiveness and children's emotion understanding*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University.

- Warren, H. K. & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2), 239-2.
- Wilkowski, B. M. & Robinson, M. D. (2008). The cognitive basis of trait anger and reactive aggression: An integrative analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 3–21.
- Yağmurlu, B. & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.
- Yalçın, S. B. & Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi. 1. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 36-82.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun duygusal zeka gelişimi için küçük ve sağlam adımlar* (s. 255-256). İstanbul: Timaş.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, H. B. (2019). *48-72 Aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurt, E. (2006). *Şizofreni hastalarında aleksitimi; negatif belirtiler, ilaç yan etkileri, depresyon ve içgörü ile ilişkisi*. Uzmanlık Tezi, Bakırköy Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Zaferoğlu, M. (2018). *Ergenlerde duygusal tepkisellik ile obsesif kompulsif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how?. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 101-109. <https://onlinelibrary.wiley.com> sayfasından erişilmiştir.

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*, 26(7), 899-919.



## **EKLER**



## Ek1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşlarım;

Ben Merve CEYLAN. Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam kapsamında yürüttüğüm araştırmamda amacım okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Sizden cevaplamanızı istediğimiz bazı sorular vardır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katılımınız sağlıklı bilgiler toplamamız açısından çok önemlidir. Sağlayacağınız katkınız ve desteğinizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Merve CEYLAN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doç. Dr. Ebru ERSAY

Danışman

1. Çalıştığınız ilçe (Lütfen belirtiniz):.....
2. Okul öncesi öğretmeni olarak çalışma süreniz (Lütfen belirtiniz):.....
3. Sınıfınızdaki kız öğrenci sayısı (Lütfen belirtiniz): .....
4. Sınıfınızdaki erkek öğrenci sayısı (Lütfen belirtiniz): .....
5. Sınıfınızdaki toplam öğrenci sayısı (Lütfen belirtiniz): .....
6. Sınıfınızdaki öğrencilerin yaş grubu nedir (Lütfen belirtiniz) ?  
( ) 4 yaş, ( ) 5 yaş ( ) 4 ve 5 yaş karışık ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz) .....
7. 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

## Ek 2. “Öğretmen İçin” Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire (ERQ))

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.

|                                                                                                                          |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hissettiğim olumlu duyguları (sevinç veya eğlence/çoşku gibi) arttırmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri değiştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Duygularımı onları belli etmeyerek kontrol ederim.                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Hissettiğim olumsuz duyguları azaltmak istediğimde, içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştiririm.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## Ek 3. “Öğretmen İçin” Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni

**Duygu Düzenleme Ölçeği Hakkında** ➡ ☆

Gelen kutusu

 **ben** 12 Mar  
alıcı: Ebru, bsalcuk ✓

Merhaba Sayın Hocam;  
Ben Merve CEYLAN. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı'nda Sayın Ebru ERSAY hocamın danışmanlığında tezli yüksek yapmaktayım. Tezimde duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla sizin uyarılmasını yaptığınız "Duygu Düzenleme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Ölçeği araştırmamda kullanmama izin vererseniz çok mutlu olurum. Teşekkürler. Saygılarımla...

 **Bilge Selçuk** 12 Mar  
alıcı: ben, BASAK ✓

Merve merhaba...  
Tabii yollayalım. Ebru Hocana da çok sevgiler, selamlar..  
Başarılar diliyorum.  
Ayşe Blige

Ölçeğin Referans Bilgileri: Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272-294.

#### Ek 4. TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği

Lütfen aşağıdaki maddelerin sizi ne ölçüde tanımladığını işaretleyiniz. Hiçbir zaman (1),....., Her zaman (5) olacak şekilde bu maddelere puan veriniz.

|                                                               | HİÇBİR<br>ZAMAN | NADİREN | BAZEN | SIK<br>SIK | HER<br>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            |

#### Ek 5. TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği Kullanım İzni

Re: "TAS-20 Ölçeği" kullanım izni hakkında  Gelen kutusu



Samet Kose 14 Kas

alıcı: ben



Merhaba Sevgili Merve,

Elbette, tez çalışmanızda Türkçe TAS-20 ölçeğini kullanmanız beni sevindirir. TAS-20 ölçeğini, validation çalışması makalesini ve Türk toplumu normatif değerleri tablosunu ekte gönderiyorum. Ebru Ersay Hocamıza selam ve sevgilerimi ilet lütfen.

İctenlikle,  
Samet Kose

Samet Kose, MD, PhD  
Assoc. Prof. of Psychiatry and Neuroscience  
Marmara University School of Arts and Sciences  
Head, Department of Psychology and Behavioral Sciences

On Sat, Nov 14, 2020, 10:10 AM, Merve Ceylan <mceylan@duygusallik.com> wrote:

Merhaba !  
Ben Merve CEYLAN. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Sayın Doç. Dr. Ebru ERSAY hocamın danışmanlığında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını ölçmek amacıyla sizin uyarlamasını yaptığınız "20 Maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Ölçeği araştırmamda kullanmama izin verirseniz ve ölçek formunu-bilgilerini benimle paylaşırsanız çok mutlu olurum. Teşekkürler.

Ölçeğin Referan Bilgileri: Güleç, H., Köse, S., Y. M., Çitak, S., Evren C., Borckardt, J. Ve Sayar, K. (2009). Reliability and Factorial Validity of The Turkish Version of The 20-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 214-220.

### Ek 6. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği

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 gösterdiğinizi işaretleyiniz.

|                                                                     | <b>Hiç<br/>bir zaman</b> | <b>Nadiren</b> | <b>Bazen</b> | <b>Sık<br/>Sık</b> | <b>Her<br/>zaman</b> |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------------|----------------------|
| 1. Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğun üzüntüsü ile ilgilendim.   | 1                        | 2              | 3            | 4                  | 5                    |
| 5. Bir çocuk üzgün olduğunda, ona bebek gibi davrandığımı söyledim. | 1                        | 2              | 3            | 4                  | 5                    |
| 8. Bir çocuk üzgün olduğunda, çok üzgün olduğumu belirttim.         | 1                        | 2              | 3            | 4                  | 5                    |
| 11. Bir çocuk üzgün olduğunda, ona neşelenmesini söyledim.          | 1                        | 2              | 3            | 4                  | 5                    |

## Ek 7. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Kullanım İzni



Ölçeğin Referans Bilgileri: Ersay, E. (Basıma hazır makale)

## Ek 8. Çocuk İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

**Araştırmacının bilgilendirmesi doğrultusunda seçilen erkek-kız çocuk için doldurunuz.**

Çocuğun doğum tarihi (Lütfen gün/ay/yıl şeklinde belirtiniz): ...../...../.....

Kardeş sayısı (Lütfen belirtiniz): .....

Anne eğitim seviyesi (Lütfen belirtiniz): Okur-yazar değil ( ), Okur-yazar ( ),  
İlkokul ( ), Ortaokul ( ), Lise ( ), Önlisans ( ), Lisans ( ),  
Lisansüstü ( )

Baba eğitim seviyesi (Lütfen belirtiniz): Okur-yazar değil ( ), Okur-yazar ( ),  
İlkokul ( ), Ortaokul ( ), Lise ( ), Önlisans ( ), Lisans ( ),  
Lisansüstü ( )

Ailenin gelir seviyesi (Lütfen belirtiniz) : Düşük ( ), Orta ( ), Yüksek ( )

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

|                                                                                                                 | <b>HİÇBİR<br/>ZAMAN<br/>/NADİREN</b> | <b>BAZEN</b> | <b>SIK SIK</b> | <b>NEREDEYSE<br/>HER<br/>ZAMAN</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------|----------------|------------------------------------|
| 1. Neşeli bir çocuktur.                                                                                         | 1                                    | 2            | 3              | 4                                  |
| 7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.                            | 1                                    | 2            | 3              | 4                                  |
| 13. Ortılığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.          | 1                                    | 2            | 3              | 4                                  |
| 24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü). | 1                                    | 2            | 3              | 4                                  |

## Ek 9. Çocuk İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni

"Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanım izni hakkında;  Gelen kutusu 

 ben 14 Kas  
alı

Merhaba Sayın Hocam;  
Ben Merve CEYLAN. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Sayın Doç. Dr. Ebru ERSAY hocamın danışmanlığında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla sizin uyarlamasını yaptığınız "Duygu Düzenleme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Ölçeği araştırmamda kullanmama izin vererseniz ve benimle ölçek formunu paylaşırsanız çok mutlu olurum. Teşekkürler. Saygılarımla...

 gulcimen yurtsever 14 Kas  
alıcı: ben 

Sevgili Merve,  
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte gönderdiğim gibi bilgiler ile formu düzenleyebilirsiniz.

Kolay gelsin ve başarılar

\*\*\*

anket.doc

 Doküman

12.NEGOTIATORS' PROFIT PREDICTED...

 PDF

Ölçeğin Referans Bilgileri: Yurtsever, G. (2008). Negotiators' profit predicted by cognitive reappraisal, suppression of emotions, misinterpretation of information, and tolerance of ambiguity. Perceptual and Motor Skills, 106, 590-608.

NOT: Aynı ölçek formu katılımcı öğretmen tarafından bir kız ve bir erkek öğrenci için iki defa doldurulacaktır.

## Ek 10. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.03.2021-



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu

Sayı : E-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 22.01.2021 tarihli ve 1 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Merve CEYLAN'ın, Doç.Dr.Ebru ERSAY'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Yeterlilikleri Ve Duygu Sosyalleştirme Stratejileri ile Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **16.02.2021** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*