



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARIN
DUYGULARINA VERMEYİ TERCİH ETTİKLERİ TEPKİLER İLE
KENDİ DUYGUSAL FARKINDALIKLARI VE DUYGU
DÜZENLEMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Nüseybe Öztürk

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Nüseybe

Soyadı : ÖZTÜRK

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler ile Kendi Duygusal Farkındalıkları ve Duygu Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Examination of The Relationship Between Early Childhood Teacher Candidates' Responses to Children's Emotions and Their Own Emotional Awareness and Emotion Regulations

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: Nüseybe ÖZTÜRK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nüseybe ÖZTÜRK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler ile Kendi Duygusal Farkındalıkları ve Duygu Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu 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: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şenil ÜNLÜ ÇETİN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 03/07/2020

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaları yaparken bilgisini, desteğini esirgemeyen ve her zaman sabır gösteren değerli hocam Doç. Dr. Ebru ERSAY'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Yine önerileriyle çalışmama zenginlik katan değerli hocalarım Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Şenil ÜNLÜ ÇETİN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma verilerinin toplanmasında destek olan değerli öğretim elemanlarına ve ölçekleri doldurup araştırmama katkıda bulunan değerli öğretmen adaylarına teşekkür ediyorum.

Bu süreçte, desteğini esirgemeyerek her zaman yanımda olan aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Nüseybe ÖZTÜRK

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARIN
DUYGULARINA VERMEYİ TERCİH ETTİKLERİ TEPKİLER İLE
KENDİ DUYGUSAL FARKINDALIKLARI VE DUYGU
DÜZENLEMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Nüseybe Öztürk
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2020**

ÖZ

Duygular, çeşitli durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkarak durumları ve deneyimleri anlamlandırmamıza yardım etmektedir. Bireylerin gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için duygularının olumlu sosyalleştirilmesi ve buna bağlı olarak duyguları anlamaları ve düzenleyebilmeleri gereklidir. Okul öncesi dönemde, çocukların duygularına verilen tepkiler çocukların duygusal ifadeleri tanınmaları, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri, uygun duygusal tepkiler gösterebilmeleri ve duygularını düzenleyebilmeleri noktasında önemli görülmektedir. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018–2019 eğitim öğretim yılında farklı illerde bulunan toplam 6 devlet üniversitesinde öğrenim gören 2 dönem ‘öğretmenlik uygulaması’ dersini alan 346 okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu”,

“Toronto Aleksitimi Ölçeği-20” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu” kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kendi duygularının farkında olan ve uygun duygu düzenlemeler yapan öğretmen adaylarının çocukların duygularına kabul edici ve olumsuz duygularıyla baş etmelerini destekleyici tepkiler vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bunun tersine kendi duygularını tanımakta ve ifade etmekte zorluk yaşayan ve uygun duygu düzenlemeler yapamayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ceza veya ihmal tepkileri vermeyi tercih ettikleri ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal farkındalığı yüksek ve duygu düzenlemesi sağlıklı olanların daha sağlıklı duygu sosyalleştirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, duygu, duygu sosyalleştirme, duygusal farkındalık, duygu düzenleme

Sayfa Adedi : 110 sayfa

Danışman : Doç. Dr. Ebru ERSAY

**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EARLY
CHILDHOOD TEACHER CANDIDATES' RESPONSES TO
CHILDREN'S EMOTIONS AND THEIR OWN EMOTIONAL
AWARENESS AND EMOTION REGULATIONS
(Master's Thesis)**

**Nüseybe Öztürk
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July 2020**

ABSTRACT

Emotions arise in response to various situations and experiences, helping us to make sense of situations and experiences. In order for individuals to continue their development in a healthy way, their emotions need to be socialized positively and accordingly they must be able to understand and regulate emotions. In early childhood, the responses to the emotions of the children are seen to be important in terms of recognizing emotional expressions of children, understanding their own feelings and feelings of others, displaying appropriate emotional responses and regulating their emotions. In this study, the relationship between early childhood teacher candidates' responses to the emotions of children and their own emotional awareness and emotional regulations were examined. The research was carried out by using the relational survey model. The sample of the study consists of 346 early childhood education 4th grade students who have taken the course 'teaching practice' for 2 semesters studying in a total of 6 state universities in different provinces in the 2018-2019 academic year. "Personal Information Form", "The Responses to Children's Emotions Questionnaire-Teacher Form", "Toronto Alexithymia Scale-20" and "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Version" were used as data collection tools. According to

the results of the analysis, it was observed that early childhood teacher candidates who are aware of their own feelings and who make appropriate emotional regulations prefer to give responses which are acceptance to children's emotions and supportive for them to overcome their negative emotions. On the contrary, it was revealed that early childhood teacher candidates who have difficulty in recognizing and expressing their own emotions and who cannot make appropriate emotional regulations prefer to give punishment or neglect responses to children's emotions. As a result of the research, it has been determined that there is a relationship between the responses that early childhood teacher candidates prefer to give to emotions of children and their own emotional awareness and emotional regulation. It has been concluded that those with high emotional awareness and healthy emotion regulation perform healthier emotion socialization.

Key Words : early childhood education, emotion, emotion socialization, emotional awareness, emotion regulation

Page Number : 110 pages

Supervisor : Associate Proffesor Ebru ERSAY

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Alt Amaçları	6
Araştırmanın Önemi.....	6
Sınırlılıklar.....	9
Varsayımlar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
Duygusal Gelişim ve Yeterliliğin Erken Çocuklukta Önemi	11
Duygu Sosyalleştirme.....	14
Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları	22
Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları.....	28
Öğretmen Adaylarının Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları	33
Duygusal Farkındalık	35
Duygu Düzenleme	38

BÖLÜM III	42
YÖNTEM.....	42
Araştırmanın Modeli	42
Evren ve Örneklem	42
Veri Toplama Araçları	43
Kişisel Bilgi Formu.....	43
Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire).....	44
Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Toronto Alexithymia Scale-20)	45
Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Short Version)	45
Verilerin Toplanması.....	46
Verilerin Analizi.....	46
BÖLÜM IV	48
BULGULAR VE YORUM	48
Tanımlayıcı İstatistikler	49
T-Testi Sonuçları.....	55
Korelasyon Sonuçları.....	56
Hiyerarşik Regresyon Sonuçları.....	70
BÖLÜM V	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
Sonuç	82
Öneriler	93
KAYNAKLAR.....	95

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Adaylarından Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	48
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşı, Akademik Ortalaması ve Gelir Durumlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	50
Tablo 3. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	51
Tablo 4. Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	52
Tablo 5. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	53
Tablo 6. Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 7. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları.....	55
Tablo 8. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları	57
Tablo 9. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları	60
Tablo 10. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Yaş ve Gelir Durumu Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları	61
Tablo 11. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları.....	62

Tablo 12. <i>Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	63
Tablo 13. <i>Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları</i>	64
Tablo 14. <i>Toronto Aleksitimi Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Yaş ve Gelir Durumu Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları</i>	65
Tablo 15. <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Yaş ve Gelir Durumu Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları</i>	67
Tablo 16. <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	69
Tablo 17. <i>Ödül Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları</i>	72
Tablo 18. <i>Ceza Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları</i>	74
Tablo 19. <i>Büyütme Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları</i>	76
Tablo 20. <i>İhmal Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları</i>	78
Tablo 21. <i>Avutma Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları</i>	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Duygu, bireyin deneyimleri boyunca anlam oluşturan ve taşıyan hızlı tepki sistemidir (Cole, Martin & Dennis, 2004). Bir başka tanıma göre ise duygu, çeşitli durumların bireyde uyandırdığı sevinç, sevgi, coşku, öfke, üzüntü, kızgınlık, kaygı gibi olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Santrock, 2014, s. 203). Dolan (2002)'a göre ise duygu, az ya da çok ölçüde değer oluşumlarını gösteren karmaşık psikolojik ve fizyolojik durumlardır.

Duygular, temel duygular ve ikincil duygular olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Temel duyguların yüz ifadeleriyle yansıtılabilen mutluluk, üzüntü, öfke, şaşırma, korku ve tiksime duyguları olduğu belirtilmektedir (Ersay, 2019, s. 118-129). Bu temel duygular, normal gelişim gösteren tüm bireylerde aynıdır. Aynı zamanda doğumla birlikte gelmekte ve bebeklerin yüz ifadelerinden açıkça görülebilmektedir. Örneğin; mutlu olduklarında gülümserken, üzgün olduklarında kaşlarını çatmaktadırlar. (Bayhan & Artan, 2011, s. 217). İkincil duygular, bebeklerin başkalarıyla ilişkisinde kendilerini fark ederek kendileri hakkında konuşup düşünmeye başladıkları 18-24 ay arasında görülmeye başlar (Cole &

Cole, 2001). İkincil duygulara örnek olarak suçluluk, utanç ve gurur duyguları verilebilir (Ersay, 2019, s. 119-120).

Duygular, çeşitli durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkiler de birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; ölüm karşısında biri çok ağlarken başkası bu durum karşısında daha soğukkanlı davranabilmektedir (Bayhan & Artan, 2011, s. 217). Bireylerin davranışlarını yönlendiren ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan duygusal tepkilerle ilgili olarak bilişsel-deneyimsel bileşen (bireylerin duygusal durumları düşünmeleri ve duygusal farkındalığı), davranışsal ifade bileşeni (konuşma, vücut hareketi, yüz ifadesi, duruş ve jest) ve fizyolojik-biyokimyasal bileşen (beyin aktivitesi, kalp atış hızı, cilt yanıtı ve hormon seviyeleri) olmak üzere üç bileşen olduğu düşünülmektedir. Bilişsel-deneyimsel bileşen ve fizyolojik-biyokimyasal bileşen diğer bireyler tarafından görülemezken davranışsal ifade bileşeni diğer bireyler tarafından görülebilmektedir (Brenner & Salovey, 1997).

Duygular, düşüncelerle bağlantılı bir şekilde birbirini tamamlayan süreçler olarak işlevlerini sürdürmektedir. Bireyler, karar verme sürecinde sadece mantığı değil bununla birlikte duyguları da devreye sokarak daha etkili kararlar verebilmektedirler (Çeçen, 2002). Duygular öğrenmeye yönelik enerji verici kuvvet olarak bilişsel süreçlerle iç içedir. Duygusal tepkiler hayatta kalmak için gerekli olan öğrenmeyi sağlayabilmektedir. Örneğin; annenin yüksek sesle “Hayır!” demesi yeni yürümeye başlayan küçük çocuğun bir elektrik prizine dokunmasını veya bir merdivenden düşmesini önlemek için yeterlidir. Bu tehlikelerden kaçınmak için yürümeye başlayan çocuğun bir şok yaşamasına veya düşmesine gerek yoktur. Çocukların gülümseme, ağlama ve ilgi çekme gibi duygusal sinyalleri başkalarının davranışlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Benzer şekilde, başkalarının duygusal tepkileri de çocukların sosyal davranışlarını düzenlemektedir (Berk, 2012, s. 400). Duygular ile çocukların bilişsel (Garner, 2010), akademik (Garner, 2010; Trentacosta & Izard, 2007) ve sosyal yeterlilikleri (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003) arasında ilişki söz konusudur. Duygular;

davranışlar, kararlar ve öğrenme üzerinde etkili olabilmektedir (Dolan, 2002). Ayrıca duygular, deneyimlerin yorumlanmasına ve duruma uygun tepki vermeye yardımcı olmaktadır (Cole vd., 2004).

Bireyler olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmektedirler ve bu duygular davranışlarla bağlantılıdır. Bireylerin gelişmesini ve hayatta kalmasını sağlayan önemli kaynaklar olan duygular davranışları etkileyerek motive olmayı sağlamaktadır. Mutluluk gibi olumlu duygular bireyleri çevreyi keşfetme, davranış repertuarını ve düşünce sınırlarını genişletmek için motive etmekte, farklı olmak için cesaretlendirmekte, yeni bağlantıları görmelerini ve karşılaştıkları problemlere yeni çözümler bulmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda olumlu duygular bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve yaşanan olumsuz olay ve duygularla ilgili olarak bireylere koruma sağlamaktadır. Olumsuz duygular ise, düşünce üzerinde daha net bir odaklanma sağlamakta, detayların daha verimli incelenmesine izin vermekte ve hatalar için daha verimli bir araştırmayı motive etmektedir. Aynı zamanda olumsuz duygular, bireylerin davranışlarını veya düşüncelerini değiştirmelerine olanak sağlamaktadır (Caruso & Salovey, 2004, s. 13-18). Bununla birlikte sosyal yaşamı etkileyen önemli araçlar olarak görülen duygular, bireylerin davranışlarına yön vermekte ve birbirleriyle ilişkilerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Bayhan & Artan, 2011, s. 217; İlgar & Akbaba, 2017). Duygular, bireylerin hayatı anlamasını ve yorumlamasını sağlaması bakımından sosyalleşme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin kendilerinin ve diğer bireylerin duygularını anlaması, düzenlemesi ve uygun tepkilerle sosyalleştirmesi gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde devamı açısından gereklidir (Leavitt & Power, 1989).

Çocukların duygusal yeterlilikleri, okul öncesi dönemden itibaren uygun ailesel ve eğitimsel yaşantılarla desteklenmelidir (Hyson, 2004). Çocukların duygusal yeterlilikleri, duyguları fark ederek uygun biçimde ifade etme, düzenleme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve empatik tepki verebilme (Denham, 2001; Denham, 2006; Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001), açısından duygu sosyalleştirme son derece

önemlidir. Duygu sosyalleştirme, çocukların çeşitli duygu durumları yaşadıkları anlarda duygularına verilen tepkiler ve onlarla kurulan iletişimidir (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

Ebeveynler ve öğretmenler çocuklara verdikleri uygun duygusal tepkilerle çocukların duygusal gelişimini etkilemektedirler. Bu tepkiler, çocukların duygularını ifade etmede uygun olan davranışları öğrenmesini sağlamaktadır (Ahn, 2005a). Çocuklara duygularla ilgili açıklama yapıldığında, kendi duygu durumlarını netleştirmekte ve anlamaktadırlar. Bunun sonucunda da duygularıyla ilgili daha uygun tepkiler verebilmektedirler (Denham, Bassett & Wyatt, 2007). Garner, Dunsmore ve Southem-Gerrow (2008), annesi tarafından duygularla ilgili sık sık açıklama yapılan çocukların, duygusal durumu anlama konusunda diğer çocuklara göre daha iyi olduklarını ve duygularla ilgili konuşma düzeylerinin arttığını belirtmektedirler. Ayrıca bu tepkiler çocukların sosyal yeterlilikleri açısından da önemlidir. Uygun duygu sosyalleştirme tepkileri çocukların çevresiyle kurduğu ilişkileri düzenlemesini sağlamaktadır (Eisenberg vd., 1998; Zahn- Waxler, 2010). Çocukların duygularını sosyalleştirmede destekleyici tepkiler rahatlatma ve duygularla baş etmeyi sağlama iken destekleyici olmayan tepkiler ise cezalandırma, görmezden gelme, inkar ve küçümsemedir (Çorapçı, Aksan & Yağmurlu, 2012; Denham, 2007). Çocukların duygularını sosyalleştirmede olumlu tepkiler onların duygusal yeterliliğini olumlu etkilemektedir (Blair, Perry, O'Brien, Calkins, Keane & Shanahan, 2014; Denham Renwick & Holt, 1991; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Root & Stifter, 2010; Warren & Stifter, 2008). Bu da çocukların akademik becerilerinin (Denham, 1998; Denham, 2006; Denham & Bassett 2019; Denham, Bassett, Brown, Way & Steed, 2015; Denham & Brown, 2010) yanı sıra akranlarıyla olan ilişkilerini de güçlendirmektedir (Denham, 2006; Denham & Bassett 2019; Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001; Zahn-Waxler, 2010).

Duyguları sosyalleştirmede ebeveynler (Denham, 2001; Denham, Zinsser & Brown, 2006) ve çocuklarla zaman geçiren öğretmenler (Denham, 2001; Denham vd., 2006; Denham,

Bassett & Zinsser, 2012) oldukça etkilidir. Duyguların sosyalleştirilmesinde, çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin yanı sıra bakıcıları ve akranları da etkili olmaktadır (Denham vd., 2012). Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmen adaylarının da çocuklarla zaman geçirmeleri bakımından çocukların duygularını sosyalleştirmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Ersay (2007) okul öncesi öğretmenlerin duygusal farkındalığının çocukların duygularına verdikleri tepkiler ile ilişkili olduğunu ve duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha fazla görmezden geldiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukları rahatlatamadığını veya çocuklarda olumlu duygular geliştiremediklerini vurgulamaktadır. Başka bir çalışmada Ersay (2015), duygusal farkındalık düzeyi düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularına daha çok olumsuz tepkiler verdiklerini ve duygu düzenlemelerinin zayıf olduğunu bildirmektedir. Ersay vd. (2014), öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemelerinin çocukların duygularına verdikleri tepkilerin öngörücüsü olduğu düşünüldüğünden bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda araştırmanın ana sorusu; okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Alt Amaçları

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların farklı duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler nelerdir?
- 2.Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeyleri nedir?
- 3.Okul öncesi öğretmen adaylarının kullanmayı tercih ettikleri duygu düzenleme stratejileri nelerdir?
- 4.Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler,
 - a.kendi duygusal farkındalık düzeyleri ilişkili midir?
 - b.duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili midir?

Araştırmanın Önemi

Duygular, bireylerin hayatı anlamasını ve yorumlamasını sağlaması (Leavitt & Power, 1989), davranışlarına yön vermesi ve birbirleriyle ilişkilerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemesi bakımından sosyalleşme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Bayhan & Artan, 2011, s. 217; İlgar & Akbaba, 2017). Bireylerin gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için duyguları anlamaları, düzenlemeleri ve olumlu sosyalleştirme tepkilerine ihtiyaçları bulunmaktadır (Leavitt & Power, 1989). Bu bakımdan duygusal farkındalık (Ciarrochi, Caputi & Mayer, 2003; Croyle & Waltz, 2002; Dizen, Berenbaum & Kerns, 2005; Thompson, Dizen & Berenbaum, 2009; Vanheule, Desmet, Meganck & Bogaerts 2007), duygu düzenleme (Bariola, Gullone & Hughes, 2011; Çelik & Kocabıyık, 2014; Ersay vd., 2014; Garnefski & Kraaij 2006; Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012; Thompson, Meyer & Jochem, 2009; Zlomke & Hahn, 2010) ve duygu sosyalleştirmenin (Ahn, 2005a; Ahn & Stifter, 2006; Altan-Aytun, Yağmurlu & Yavuz, 2013; Burak, 2019; Çoban, Ülker Erdem & İyi, 2019; Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın &

Yağmurlu, 2010; Denham & Bassett 2019; Denham, Bassett & Miller, 2017; Denham & Kochanoff, 2002; Ersay, 2007; Ersay, 2014; Ersay, 2015; Ersay, Kaynak & Türkoğlu, 2014; Garner vd., 2008; Kılıç, 2015; McElwain, Halberstadt & Volling, 2007; Morris, Denham, Bassett & Curby, 2013; Ornaghi, Agliati, Pepe & Gabola, 2020; Root & Stifter, 2010; Seçer & Karabulut, 2016; Swartz & McElwain, 2012; Warren & Stifter, 2008) önemi üzerinde durulmaktadır ve son yıllarda bu konu ile ilgili araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, duygu sosyalleştirme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların ebeveynler (Altan-Aytun vd., 2013; Çorapçı vd., 2010; Denham & Kochanoff, 2002; Denham vd., 1991; Eisenberg vd., 1996; Ersay, 2014; Garner vd., 2008; McElwain vd., 2007; Root & Stifter, 2010; Seçer & Karabulut, 2016; Warren & Stifter, 2008) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Duygu sosyalleştirme ailede başlamakta ve çocuklar zamanla okul gibi farklı ortamlara girdikçe diğer bireyler de çocukların duygularını sosyalleştirmektedir (Zahn-Waxler, 2010). Çocukların okula başlamasıyla birlikte çocuklarla zaman geçiren öğretmenler de çocukların duygularını sosyalleştirmektedirler (Denham, 2001; Denham vd., 2006; Denham vd., 2012). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmeleri ile ilgili araştırmaların yanı sıra, çocuklarla zaman geçiren ve duygusal etkileşim kuran okul öncesi öğretmenleri ile de yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermektedir (Ahn, 2005a; Ahn & Stifter, 2006; Burak, 2019; Denham & Bassett, 2019; Denham vd., 2017; Ersay, 2007; Ersay, 2015; Kılıç, 2015; Morris vd., 2013; Ornaghi vd., 2020). Ancak öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirmeleri üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çoban vd., 2019; Ersay vd., 2014; Ersay & Kaynak, 2016; Swartz & McElwain, 2012).

Ersay (2007) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal deneyim özellikleri, kendi duygusal farkındalıkları ve duygu sosyalleştirme yöntemlerini incelemiştir. Swartz ve McElwain (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenlemeleri ve bilişleri ile çocukların olumlu ve olumsuz duygularına verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Ersay vd. (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeyleri ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bir başka çalışmalarında ise Ersay vd. (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularına vermeyi tercihleri tepkileri incelemişlerdir. Ersay (2015) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalık düzeyleri ile çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Kılıç (2015) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleşmesi hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur. Burak (2019), okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca Ersay (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarının ve duygularını düzenlemeye yönelik stratejilerinin, çocukların duygularını ve/veya çocuğun duygusal yetkinliğine olan önemini sosyalleştirme yollarıyla ilişkisinin araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Çocukların duygusal gelişiminde önemli rollere sahip olan ebeveynlerin kendi duygusal farkındalık düzeyleri ve duygu düzenleme becerilerini çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdikleri ile ilişkili bulan bir çok çalışma bulunmaktadır (Bariola vd., 2011; Gottman, Katz & Hooven, 1996; Morris vd., 2017). Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerin kendi duygusal farkındalıkları (Ersay, 2007; Ersay, 2015) ve duygu düzenlemelerini (Burak, 2019; Swartz & McElwain, 2012) çocukların duygularını sosyalleştirmeleri ile ilişkili bulan çalışmalar da bulunmaktadır.

Alanyazın incelemesinde okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına verdikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış sınırlı sayıda araştırma olması nedeniyle bu araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

1.Araştırma “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu”, “Toronto Aleksitimi Ölçeği-20” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu” ile sınırlıdır.

2.Araştırma Ankara, Afyonkarahisar, Malatya, Kilis, Adıyaman ve Kars illerinde bulunan toplam 6 devlet üniversitesinde öğrenim gören 2 dönem ‘öğretmenlik uygulaması’ dersini alan 346 okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada;

- 1.Seçilmiş olan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- 2.Kullanılan ölçeklerin araştırma için uygun olduğu varsayılmaktadır.
- 3.Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeklere içten ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Duygu: Az ya da çok ölçüde değer oluşumlarını gösteren karmaşık psikolojik ve fizyolojik durumlar olarak tanımlanmaktadır (Dolan, 2002).

Duygu sosyalleştirme: Çocukların olumlu (mutluluk, neşe gibi) ya da olumsuz (üzüntü, öfke, korku gibi) duygu durumları yaşadıkları anlarda duygularına verilen tepkiler, onlarla duygulara ilişkin kurulan iletişim (Eisenberg vd., 1998) ve duyguları ifade etme ve onlarla baş etme ile ilgili model olma olarak tanımlanmaktadır (Denham vd., 2012).

Duygusal farkındalık: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lane & Schwartz, 1987).

Duygu düzenleme: Bireyin duygusal tepkilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1991).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, duygusal gelişim ve yeterliliğin erken çocuklukta önemi, duygu sosyalleştirme, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirmelerine ilişkin çeşitli araştırmalar, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Duygusal Gelişim ve Yeterliliğin Erken Çocuklukta Önemi

Okul öncesi dönemde çocuğun duygusal gelişimi hızlı bir şekilde ilerlemekte (Denham vd., 2007) ve yaşa bağlı olarak duyguları anlama becerisi gelişme göstermektedir (Widen, 2013). Berk (2012, s. 417), ilk altı ayda duygularla ilgili olarak sosyal gülümseme ve kahkahaların ortaya çıktığını, tanıdık insanlarla etkileşime geçtiklerinde mutluluk ifadelerinin arttığını, duygusal ifadelerin yavaş yavaş çevresel olaylarla anlamlı bir şekilde ilişkili olan sinyaller haline geldiğini ve yüz yüze iletişimde bakıcının duygu tonunu eşleştirerek duyguları algıladıklarını; on ikinci aya kadar öfke ve korku sıklığı ve yoğunluğunun arttığını, bakıcının güvenli bir üs olarak kullanıldığını, yaklaşma ve geri çekilmelerle duygularını düzenlediklerini, başkalarının duygusal sinyallerinin anlamını algıladıklarını belirtmektedir. Ayrıca ilk aylarda, bebeklerin duygusal durumlarını düzenleme kapasiteleri sınırlı olmaktadır. Duyguları çok yoğunlaştığında, kolayca bunalabilmektedirler. Bu durumda bebeğe bakan kişinin bebeği omzuna yatırması, sallaması, hafifçe okşaması ve yumuşak bir şekilde konuşması gibi yatıştırıcı müdahaleler

bebeğin dikkatini başka yöne çekmeyi sağlamaktadır (Berk, 2012, s. 408). Bir-iki yaşlarında çocuklar öz bilinçli duygular göstermekte, duygusal öz düzenlemeye yardımcı olmak için dili kullanmaya başlamakta, başkalarının duygusal tepkilerinin kendisinininkinden farklı olabileceği anlamaya başlamakta, duygusal terimlerden bir kelime haznesi edinmekte ve empati göstermektedirler (Berk, 2012, s. 417). Çocuklar iki-üç yaşlarında mutluluk, üzüntü, öfke vb. temel duyguları yüz ifadelerine bakarak tanıyabilmektedirler. İki yaşından itibaren dil gelişimine paralel olarak duygusal ifadelerin sayısı artmaktadır (Bar-On & Parker, 2000; Bayhan & Artan, 2011, s. 218). Çocuklar deneyimleri sayesinde üç yaşına kadar çok sayıda duyguyu ifade edebilmektedirler. Yine kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmektedirler. Üç-dört yaşlarında temel duygularla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaktadırlar (Cutting & Dunn, 1999; Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Dört-beş yaşında başkalarının duygularının nedenlerine ilişkin tahminlerde bulunmaktadırlar. Örneğin; “Arkadaşın neden üzgün?” sorusuna “Bebeği kaybolmuş, onu bulamıyor.” şeklinde cevap verebilmektedirler (Bayhan & Artan, 2011, s. 218). Beş yaşındaki çocuklar dört yaşındaki çocuklara göre, duygularla ilgili daha doğru tespitler yapmaktadırlar (Lee, Eoh, Jeong & Park, 2017). Beş-altı yaşında yaşadıkları durumlarla ilgili birden fazla duygu hissedebileceklerini anlamaktadırlar (Ersay, 2019, s. 121).

Çocukların dil gelişimi duygu sosyalleştirme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Çocuklarda sözel iletişim becerilerinin yetersiz olması çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme tepkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Stansbury & Zimmermann, 1999). Sözel iletişim becerilerinin gelişmiş olması ise çocukların kendi duygularını daha iyi ifade etmelerini ve başkalarının da duygularıyla ilgili iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır (Denham, 2007). Okul öncesi yıllarda çocuklar, ilk olarak duyguları yüz ifadelerine bakarak tanımakta ve adlandırmaktadır. İlerleyen zamanda duygulara verilebilecek tepkileri öğrenmektedir (Pons vd., 2004; Widen, 2013). Ancak okul öncesi dönemdeki çocuklar birden fazla duygunun bir arada yaşanabileceğini

düşünememektedir. Örneğin; babasının kendisine kızarken aynı anda kendisini sevebileceği gibi. Bu durumda çocuklar, kendileri için önemli olan ve en fazla hissedilene yönelmektedir (Bayhan & Artan, 2011, s. 218). Duyguları anlama çocukların aile ve sosyal çevre ile ilişkilerinde önemli görülmektedir. Duyguları anlayamama, yanlış anlama ya da davranış sonunda hangi duygunun gösterileceğini bilememe hem çocuklukta hem de yetişkinlikte bireyin karşısındaki bireye vereceği tepkileri etkilemektedir (Durmuşoğlu-Saltalı, 2013).

Duygusal gelişimle ilgili kızlarla erkekler arasında çeşitli farklılıklar görülmektedir. Erkek çocukların öfke gibi olumsuz duyguları desteklenirken, kız çocukların empati, suçluluk, sorumluluk gibi duyguları desteklenmektedir (Zahn-Waxler, 2010). Anneler kızlarıyla duygular hakkında daha fazla konuşmaktadırlar ve bunun sonucunda kızlar duygularını daha rahat tanımlamaktadırlar (Brody & Hall, 2008). Erkekler, ailesi tarafından kızlar gibi teşvik görmediğinde kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamakta güçlük çekmektedirler. Erkekler, korku, suçluluk gibi olumsuz duygularla kızlara göre daha kolay baş etmektedirler (Bar-On & Parker, 2000). Eisenberg vd. (1996), yaptıkları çalışmada annelerin erkek çocuklarına kız çocuklarına göre daha fazla cezalandırma tepkileri verdiklerini, babaların ise çocuklarının duygularına verdikleri tepkilerde çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmektedirler.

Çocukların duygusal yeterlilikleri, yani duyguları fark ederek uygun biçimde ifade etme, düzenleme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve empatik tepki verebilme (Denham, 2001; Denham, 2006; Halberstadt vd., 2001), okul öncesi dönemde ve sonrasında sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemektedir (Denham, 1998; Denham & Brown, 2010). Denham ve Bassett (2019), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ilişkilerinde ve okul başarısında duygusal yeterliliğin önemini vurgulamaktadırlar. Duygusal yeterliliği fazla olan çocuklar sosyal ve akademik yönden daha ileri seviyededirler (Denham, 2006). Bu çocuklar aynı zamanda öz denetime sahiptirler ve stresle de daha kolay baş edebilmektedirler (Blair, 2002). Duygusal yeterliliğe sahip

bireyler, kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularını da anlamakta ve bu duyguları uygun biçimde ifade edip düzenlemektedirler (Denham vd., 2007). Öğretmenler, düşük duygusal yeterlilik düzeyinin küçük çocukların gelişimini engellediğini dile getirmektedirler (Buscemi vd., 1996; Rimm-Kaufman vd., 2000). Duygusal yeterliliği düşük olan çocuklar antisosyal davranışlar gösterme eğilimindedirler. Bu çocuklar sınıf etkinliklerine daha az katılmakta ve öğretmenleri tarafından daha az kabul görmektedirler (Raver & Knitzer, 2002). Schultz vd. (2001) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde duygusal yeterliliği kazanamayıp duyguları anlamada zorluk yaşayan çocukların ilerleyen yıllarda akranlarıyla sosyal anlamda çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler.

Hem ebeveynler hem de öğretmenler, okul öncesi çocukların duygularını sosyalleştirerek çocukların duygusal gelişimlerine ve yeterliliklerine katkı sağlamaktadırlar (Denham vd., 2007). Bu nedenle çocukların duygusal yeterlilikleri okul öncesi dönemden itibaren uygun ailesel ve eğitimsel yaşantılarla desteklenmelidir (Hyson, 2004).

Duygu Sosyalleştirme

Sosyalleşme, çocuğun yaşadığı toplumun inanç, tutum ve değer yargılarını ve kendisinden beklenen davranışları öğrenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Bayhan & Artan, 2011, s. 237). Son yıllarda sosyalleşme teriminin duyguları da içine aldığı görülmektedir. Bunun neticesinde “duygu sosyalleştirme” şeklinde yeni bir terim ortaya çıkmıştır (Zahn-Waxler, 2010). Duygu sosyalleştirmenin, çocukların olumlu (mutluluk, neşe gibi) ya da olumsuz (üzüntü, öfke, korku gibi) duygu durumları yaşadıkları anlarda duygularına verilen tepkiler ve onlarla duygulara ilişkin kurulan iletişimi içerdiği vurgulanmaktadır (Eisenberg vd., 1998; Gottman vd., 1996). Duygu sosyalleştirme genel olarak duyguları sosyalleştiren bireyin çocukların duygularına olan tepkileri, duygular hakkında konuşmaları ve kendi duygularını ifade etme ve onlarla baş etme şekilleri ile ilgili model olmaları olmak üzere üç

yoldan olmaktadır (Denham vd., 2012; Eisenberg vd., 1998). Duygu sosyalleştirme ailede başlamakta ve çocuklar zamanla farklı ortamlara girdikçe diğer bireyler de çocukların duygularını sosyalleştirmektedir (Zahn-Waxler, 2010).

Duyguların anlaşılması ve düzenlenmesi açısından okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir. Bu dönemde, çocukların duygularına verilen tepkiler çocukların duygusal ifadeleri tanımaları, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri, uygun duygusal tepkiler gösterebilmeleri ve duygularını düzenleyebilmeleri noktasında önemli görülmektedir (Denham & Kochanoff, 2002; Eisenberg vd., 1996).

Çocukların duygularına verilen tepkiler destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler olarak ikiye ayrılmaktadır (Eisenberg vd., 1998). Destekleyici tepkiler; duyguları anlatmaya teşvik, rahatlatma (duygu odaklı tepkiler) ve duygularla baş etmesini sağlama (problem odaklı tepkiler) iken destekleyici olmayan tepkiler ise; cezalandırma, ihmal etme ve küçümsemedir (Çorapçı vd., 2012; Denham, 2007; Denham vd., 2007; Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg vd., 1996; Eisenberg vd., 1998; Warren & Stifter 2007).

Ebeveynlerin çocukların duygularını destekleyici ve destekleyici olmayan tepkileri onların duygusal yeterliliğini etkilemektedir (Blair vd., 2014; Denham vd., 1991; Eisenberg vd., 1996; Root & Stifter, 2010; Warren & Stifter, 2008). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri çocukların sosyal ilişkilerini de etkilemektedir. Destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirirken, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri çocukların ilişkilerinde problemler yaşamasına neden olmaktadır (Zahn-Waxler, 2010). Çocuğun duygusal gelişimini doğrudan etkileyen destekleyici ebeveyn tepkileri, çocukların duyguları anlama, ifade etme ve duygu düzenleme becerilerini desteklemektedir (Blair vd., 2014; McElwain vd., 2007; Root & Stifter, 2010; Warren & Stifter, 2008). Duygular hakkında konuşmak ve duyguları anlatmaya teşvik etmek gibi destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri çocukların duygularını açığa çıkarmaktadır. Çocuklar böylelikle duygularını anlayarak dışavurmakta

ve uygun duygusal tepkiler vermeyi öğrenmektedirler (Denham & Kochanoff, 2002; Garner vd., 2008). Küçümseme ve cezalandırma gibi destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri çocuklarda duyguları ifade etmede ve duygu düzenlemede zorluk, sosyal uyumsuzluk ve çeşitli davranış sorunlarını beraberinde getirmektedir (Çorapçı vd., 2012; Denham, 2007; Eisenberg vd., 1996). Çocukların öfke, korku ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını uygun şekilde ifade edememe ve düzenleyememelerinin nedeni olarak ailenin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri görülmektedir (Denham, 2007; McElwain vd., 2007).

O'neal ve Magai (2005) duygu sosyalleştirme tepkilerini olumlu (ödül) ve olumsuz (ceza, ihmal, büyütme ve avutma) tepkiler olarak sınıflandırmaktadır. Olumlu duygu sosyalleştirme tepkisi olan *ödül*, çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına neden olan durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma iken; olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri olan *ceza*, çocuğun yaşadığı bir duygu durumunu bırakmasını, bebek gibi davrandığını ve onaylamadığını söyleme; *büyütme*, çocuğun yaşadığı duygu durumunu yaşama, bunu belirtme ve huzursuz olma; *ihmal*, çocuğun yaşadığı duyguyla ilgilenmeme, zaman ayırmama ve görmezden gelme; *avutma ise*, çocuğun yaşadığı duygu durumu ile ilgili endişe etmemesini, neşelenmesini, mutlu olmasını söyleme ve çocuğa sevdiği bir şey vermedir (Ersay, 2014).

Çocukların duygularını olumlu tepkilerle sosyalleştirme çocukların duyguları anlamasını sağlamaktadır (Denham, 2007; Eisenberg vd., 1996; Eisenberg vd., 1998). Duyguları anlayabilme çocukların sosyal ve akademik becerileri açısından son derece önemlidir (Denham vd., 2015). Çeşitli araştırma sonuçları duyguları anlayabilen çocukların akran ilişkilerinin daha iyi olduğu, prososyal davranışlar, yani yardıma ihtiyacı olan bireylerin iyiliğini gözeterek herhangi bir karşılık beklemeden yapılan davranışlar (Hastings, Utendale & Sullivan, 2007) sergilediklerini göstermektedir (Denham vd., 2003; Ensor, Spencer & Hughes, 2011). Duyguları anlamada güçlük çeken çocukların ise kendilerini kötü hissettikleri, saldırgan davranışlar sergileyebildikleri (Denham, Caverly, Schmidt,

Blair, DeMulder, Caal, Hamada & Mason, 2002), akran ilişkilerinin iyi olmadığı (Denham vd., 2015) görülmektedir. Ayrıca bu çocuklar, kendi duygularını rahat ifade edememektedirler (Dowling, 2008, s. 68).

Ebeveynler, çocuklarla duygular hakkında konuşarak, uygun duygusal ifade biçimlerini öğreterek çocukların duygularını sosyalleştirmektedirler. Ebeveynlerin duyguların nedenleri, sonuçları ve kendi duygularıyla ilgili uygun şekilde yaptıkları açıklamalar önemli görülmektedir (Denham & Kochanoff 2002). Çocuklarla duygular hakkında konuşmak ve çocukların kendi duygu gözlemleri, duygu bilgilerini etkilemektedir (Denham vd., 2007). Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları sıcak bir iletişim, çocukların duygularını uygun biçimde ifade etmelerine ve düzenlemelerine destek olmaktadır (Denham, 2007). Yaşanan olumsuz duyguların (üzüntü, öfke, korku gibi) nedenlerini açıklayarak duygular hakkında konuşan ebeveynler, çocukların duygular hakkındaki bilgilerini ve prososyal davranışlarını arttırabilmektedir (Denham, 1998). Denham, Mason ve Couchoud (1995) üzüntü, öfke ve acı duygularına çocukların verdikleri tepkileri inceledikleri bir deneyde, bu duygularla ilgili olarak yetişkinlerin çocuklara açıklama yaptığı veya yardım istediğinde çocukların yetişkinlere karşı prososyal davranışlarında artış olduğunu gözlemlemişlerdir. Günlük konuşmalarında duyguları ifade eden sözcükler kullanan ebeveynler, çocukların kendi duygularını tanımlarına, anlamalarına ve ifade etmelerine destek olmaktadır. Aksine, duygular hakkında yeterince konuşma yapmayan ebeveynlerin çocukları duyguları ve duygularını düzenlenmeyi öğrenememekte, bununla beraber çocuklarda duygularını ifade etmemeleri gerektiğine dair düşünce oluşabilmektedir (Eisenberg vd., 1998).

Okul öncesi dönemde duygu dili kullanan ebeveynler, çocuklara kendi duygularını nasıl ifade edebilecekleri ile ilgili bilgi sağlamaktadırlar. Annelerin çocuklarıyla duygular hakkında daha fazla konuşması sonucunda çocukların duyguları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmektedir (Denham, Cook & Zoller, 1992). Duygular hakkındaki konuşmaların nasıl yapılacağı da nasıl bir dil kullanılacağı önemlidir. Bu

konuşmalar sırasında kullanılan dilin yaşa uygun olması okul öncesi dönemdeki çocukların başkalarının duygularını anlamasını ve olaylara başkalarının bakış açısından bakabilmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca çocuklarla duygular hakkında yapılan konuşmalar çocukların başkalarının duygu ve tecrübeleri arasında ilişki kurmalarını sağlayabilmektedir (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie 2001).

Duyguları sosyalleştiren yetişkinler, kendi duygularını ifade etme ve onlarla baş etme biçimleriyle duygularla ilgili model olmaktadır (Denham vd., 2012; Eisenberg vd., 1998). Çocukların bulundukları ortamlarda ebeveynlerinin ve diğer yetişkinlerin duygusal davranışlarını gözlemlemesi sonucunda duyguları sosyalleşmektedir. Yetişkinler mutluluk, üzüntü, öfke ve korku gibi duyguların hangi durumlarda ve nasıl ifade edileceği konusunda çocuklara model olmaktadır (Denham vd., 2007). Ayrıca çocuklar ebeveynlerinin ve diğer bireylerin zor durumda olan bireylere karşı davranışlarını gözlemleyerek taklit edebilmektedirler (Ersay, 2019, s. 126).

Ebeveynlerin duygularla ilgili model olması çocukların duygu dağarcığını ve duygu düzenleme becerilerini desteklemektedir (Denham & Kochanoff, 2002). Örneğin; ebeveynlerin öfke duygusuna verdiği tepkiler, çocukların öfke duygusunu kabul edilebilen veya kabul edilemeyen bir duygu olarak sınıflandırmasını sağlamaktadır (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Çocuklar, kendi duygularını ve başkalarının duygularını okul öncesi dönemde anlamaya başlamaktadırlar (Denham vd., 2007; Pons vd., 2004; Widen, 2013). Bunu da gözlemleri sayesinde gerçekleştirmektedirler. Çocuklar, çevresindeki bireylerin, özellikle ebeveynlerinin duygularını gözlemlemekte ve böylece duyguları öğrenmeye başlamaktadırlar. Duygularla durumlar arasında ilişki kurarak duyguların durumdan duruma değişebileceğinin ve duyguların davranışları etkilediğinin farkına varmaktadırlar. Çocukların bulundukları ortamda olumlu duyguların varlığı çocukların duyguları anlayabilmeleri, düzenlemeleri ve olumlu sosyal davranışlar sergileyebilmeleri açısından önemli görülmektedir (Denham 2007). Denham ve Bassett (2019), duygusal yeterliliğin

okul öncesi çocukların sosyal ilişkilerini ve okul başarısını desteklediğini, ebeveynlerin okul öncesi çocukların duygularına tepkilerinin çocukların duygusal açıdan yetkin olmalarına yardımcı olabileceğini, okul öncesi öğretmenlerin de bu rolü üstlendiğini belirtmektedir.

Duyguları sosyalleştiren yetişkinlerin cinsiyetine göre duygu sosyalleştirme tepkileri değişmektedir. Anneler çocukların olumsuz duygularına daha çok destekleyici tepkiler verirken, babalar daha çok cezalandırma ve küçümseme gibi destekleyici olmayan tepkiler vermektedirler (Eisenberg vd., 1996; McElwain vd., 2007). Ersay vd. (2014) de okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada kadın öğretmen adaylarının çocukların üzüntü duygusu için duyguları ifade etmeyi erkek öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiklerini ve erkek öğretmen adaylarının, çocukların olumsuz duygularına tepki olarak ilginç ve eğlenceli hikayeler (avutma tepkisi) anlatmayı kadın öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiklerini belirtmektedir.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyi de ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileriyle ilişkili bulunmuştur (Altan-Aytun vd., 2013; Chaplin, Casey, Sinha & Mayes, 2010; Shaffer, Suveg, Thomassin & Bradbury, 2012). Chaplin vd. (2010) alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin, çocuklarının öfke ve üzüntü/kaygı duygularına verdikleri tepkilerin farklılık gösterdiğini, kız çocuklarının öfke duygularına destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini daha çok verirken erkek çocuklarının öfke duygularına destekleyici tepkileri daha çok verdiklerini belirtmektedirler. Diğer yandan, çocukların üzüntü/kaygı duygularına verilen tepkilerde kız ve erkek çocukları arasında önemli bir fark olmadığını ifade etmektedirler (Chaplin vd., 2010). Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunma ve eğitim düzeyinin düşük olması ebeveynler üzerindeki stresi artırmakta ve baskıcı, kontrolcü tutumlara neden olmaktadır. Bunun sonucunda da ebeveynler çocuklarının duygularına destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri göstermektedirler (Shaffer vd., 2012). Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin ise çocukların

duygularına teşvik edici tepkiler verdikleri ve küçümseyici tepkilerden uzak durdukları görülmektedir (Altan-Aytun vd., 2013).

Tıpkı ebeveynler gibi okul öncesi öğretmenleri de çocukların duygularına verdikleri olumlu ya da olumsuz tepkilerle onların duygularını sosyalleştirmede etkili olabilmektedirler (Denham vd., 2017; Denham vd., 2012; Morris vd., 2013). Denham vd., (2012), öğretmenleri çocuklarla çok fazla zaman geçirmeleri, duygusal açıdan pek çok görevi yerine getirmeleri, çocukların duygusal güvenlik kaynağı olmaları ve öğretici rolleri sebebiyle çocukların duygularının önemli sosyalleştiricileri olarak görmektedirler. Öğretmenlerin olumlu ifadelerinin, çocukların duygusal yeterlilikleri ile olumlu olarak ilişkili olduğunu, çocukların daha sakin, kendilerini daha pozitif şekilde düzenlediklerini ve duyguları öğrenmeye açık hale geleceklerini belirtmektedirler.

Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin de ebeveynlerle benzer duygu sosyalleştirme stratejilerini kullanarak çocukların duygularını sosyalleştirdiklerini göstermiştir (Denham vd., 2012; Morris vd., 2013). Öğretmenler de, model olma, çocukların duygusal ifadelerine olumlu ya da olumsuz tepkiler verme, duygusal deneyimlerle ilgili yönlendirme (Morris vd., 2013) ve çocukların duygusal yeterliliğini etkileyecek deneyimler sağlama yollarıyla çocukların duygularını sosyalleştirmektedirler (Denham vd., 2012). Ayrıca öğretmenler, çocuklara duyguları anlatarak, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerisi kazandırarak çocukların duygusal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadırlar (Ahn, 2005b).

Çocuklarla duygular hakkında konuşan okul öncesi öğretmenleri, çocukların duygularla ilgili sözcükleri tanımalarını, olumlu ve olumsuz duyguların nedenlerini bulmalarını, duygularını ifade etmelerini destekleyerek çocuklara duygu düzenleme becerisi kazandırmaktadırlar (Ahn, 2005b). Bununla birlikte çocukların duygularını ifade etme ve düzenleme için gerekli stratejileri öğretmek çocukların duygusal açıdan kendilerini daha iyi hissetmelerini veya kendilerini daha iyi hissetmenin yollarını bulmalarını da

sağlamaktadırlar. Ayrıca duyguların öğretimiyle ilgili istekli ve becerikli öğretmenlerin sosyal açıdan yetkin çocuklar yetiştirdiği görülmektedir (Denham vd., 2012).

Okulun ve sınıfın duygusal ikliminin öğretmenlerin duygularını etkilemesi sebebiyle çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerinde de çeşitli etkileri söz konusu olmaktadır (Zinsser, Denham, Curby & Chazan-Cohen, 2016). Öğretmenler, stres durumunda olumsuz duygu ifadelerinde bulunarak çocuklara olumsuz model olup çocukların duygu düzenlemelerini negatif bir şekilde etkilemekte ve bunun sonucunda da çocukların saldırgan davranışlarında artış görülebilmektedir (Ramsden & Hubbard 2002). Çocukların duygusal yeterlilikleri açısından sınıf ortamının sıcak, güvenli ve rahat olması gerekmektedir. Sınıfta çocukları destekleme, teşvik etme ve çocuklarla konuşma duygu sosyalleştirme stratejilerini kullanan öğretmenler genellikle duygularını sözlü olarak ifade etmektedirler (Kılıç, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına verdikleri tepkiler ve duygular hakkında öğrettikleri, kendi duygusal yeterlilikleriyle ilişkilidir (Ersay, 2007; Morris vd., 2013). Kendi duygularıyla ilgili farkındalıkları yüksek olan öğretmenler çocukların olumsuz duygularına saygı göstermekte, duygularını görmezden gelmeyi en aza indirmektedirler (Ersay, 2007). Jennings ve Greenberg (2009), sosyal-duygusal yeterliliği yüksek öğretmenlerin çocukların duygularını tanıma ve anlamada iyi olduklarını, bununla birlikte işbirliği ve karşılıklı anlayışa dayalı olarak sağlam ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler kendi duygu ve davranışlarının çocukları etkilediğinin farkındadırlar (Zinsser, Denham, Curby & Shewark, 2015). Duygusal yetenekleri desteklenen öğretmenler, kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru şekilde anlayabilirler ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklerler (Zinsser vd., 2015).

Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları

Alanyazın incelendiğinde, duygu sosyalleştirme çalışmalarının yoğun bir oranda ebeveynlerle yapıldığı (Altan-Aytun vd., 2013; Çorapçı vd., 2010; Denham & Kochanoff, 2002; Denham vd., 1991; Eisenberg vd., 1996; Ersay, 2014; Garner vd., 2008; McElwain vd., 2007; Root & Stifter, 2010; Seğer & Karabulut, 2016; Warren & Stifter, 2008) görülmektedir.

Denham vd. (1991), anne-çocuk etkileşiminin okul öncesi çocukların sosyal- duygusal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla 48 okul öncesi çocuğu ve anneleriyle yaptıkları çalışmada ölçek olarak, “Baumrind Okul Öncesi Davranış Ölçeği (Baumrind Preschool Behavior Q – Sort)” ve “Behar Problem Davranış Anketi (Behar Problem Behavior Questionnaire)” kullanmışlardır. Aynı zamanda araştırmada anne-çocuk etkileşimini yapılandırılmış laboratuvar ortamında annelere çeşitli görevler vererek gözlemlemişler ve gözlemleri video kaydına almışlardır. Araştırma sonucunda, annelerin tutarlı davranışlarının ve duygulara verdikleri olumlu tepkilerin çocukların olumlu sosyal davranış, kendine güven ve olumsuz duygularla baş etmelerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, annelerin çocukların duygularına verdikleri olumlu tepkilerle çocukların akran ilişkileri ve kendine güvenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, annelerin çocukların öfke duygularına verdikleri cezalandırma ya da küçümseme gibi olumsuz tepkileri sonucu çocukların duygu kontrolünü sağlamada ve öfke duygularıyla başa çıkmada yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Eisenberg vd. (1996), ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkilerin çocukların sosyal yeterliliği ile ilişkisini inceledikleri çalışmanın örneklemini 148 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, “Olumsuz Duygularla Baş Etme Ölçeği (Coping with Negative Emotions Scale)”, odaklı gözlemler ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler ile çocukların sosyal yeterliliği ve prososyal davranışları arasında pozitif yönde

ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin probleme odaklı tepkilerinin çocukların sosyal davranışları ve olumsuz duygularla baş etme becerisiyle ilişkili olduğunu, ancak annelerin küçümseme tepkilerinin düşük derecede sosyal yeterlilik ve yüksek derecede kaçınan baş etmeyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Babaların çocukların olumsuz duygularına ilişkin algılarının ise kendi sıkıntılı ve cezalandırıcı tepkileriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu görmüşlerdir. Ayrıca annelerin erkek çocuklarına kız çocuklarına göre daha fazla cezalandırma tepkileri verdiklerini, babaların ise çocuklarının duygularına verdikleri tepkilerde çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Denham ve Kochanoff (2002), 134 ebeveynin 3-5 yaşlarındaki çocuklarının duygularına verdikleri tepkileri gözlemledikleri çalışmada, ebeveynlerin çocuklarına verdikleri olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duyguları anlama becerilerini olumlu olarak etkilediğini dile getirmişlerdir. Annelerin duyguları dikkate alarak çocuklarla duygular hakkında konuşmalarının 3 yaş çocuklarının duygu bilgisini etkilediğini, babaların etkisinin daha sınırlı olduğunu sadece 4 yaş çocuklarında anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin 5 yaşındaki çocukların duygu bilgisi üzerinde erken yaşlardaki kadar güçlü bir etkiye sahip olmadığını vurgulamışlardır.

McElwain vd. (2007), ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkilerin duyguları anlama becerileri ve akran ilişkilerine olan etkilerini inceledikleri çalışmada verileri “Çocukların Olumsuz Duyguları İle Baş Etme Ölçeği (Coping with Children’s Negative Emotions Scale)”, laboratuvar ortamında yapılan gözlemler, çocukla yapılan görüşmeler ve ebeveynlerden alınan bildirimler yoluyla elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarına verdikleri cezalandırma tepkileri ile çocukların akranlarıyla yaşadıkları davranışsal problemler arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin destekleyici tepkilerinin çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlarda daha fazla prososyal davranışlar (oyuncak paylaşımı, işbirliği vb.) sergilediklerini, ebeveynlerin

destekleyici tepkilerinin çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışma ve olumsuz duyguların azalmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

Garner vd., (2008), anne-çocuk etkileşimini annelerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler açısından, çocukların saldırgan ve prososyal davranışlarıyla ilişkisini inceledikleri çalışmayı, üst ve orta sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 85 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirmişlerdir. Verileri, anne-çocuk etkileşimi sırasında evde yapılan gözlemler, çocukların arkadaşlarıyla oyunlar oynadığı sırasında laboratuvarda yapılan gözlemler ve çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla toplamışlardır. Araştırma sonucunda, annelerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkilerin akran ilişkilerini ve diğerleriyle uyumunu etkilediğini, erkeklerin kızlara göre fiziksel saldırganlığı daha fazla gösterdiğini, çocukların yaşı ve prososyal davranışları arasında pozitif yönde ilişkinin olduğunu, annelerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkileriyle çocukların saldırganlık ve öfke tepkileri arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Warren ve Stifter (2008) çalışmalarında, annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duygusal farkındalığı ile ilişkisini incelemişlerdir. 48 ve 60 aylık, 78 çocuk ve annelerini dört buçuk yıl belirli aralıklarla laboratuvar ortamında gözlemlemişlerdir. Ölçek olarak ise, annelerin çocukların duygularına verdikleri tepkileri değerlendirmek için “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği (Coping with Children’s Negative Emotions Scale)”, annelerin duygularını ifade etme biçimlerini değerlendirmek için “Aile İçinde Kendini İfade Etme Anketi (Self- Expressiveness in the Family Questionnaire SEFQ)” ve çocukların alıcı dil becerileri için “Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised)” kullanmışlardır. Ayrıca anneler ile görüşmeler yapmışlardır. Araştırmada sonucunda, annelerin duygu sosyalleştirme tepkileriyle çocukların mutluluk ve üzüntü duygularına ilişkin duygusal farkındalığı ve duyguları ifade etme becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığını, çocukların duygu

düzenlemelerine katkıda bulunduğunu, çocukların olumsuz duygularını kabul etme ve onlarla başa çıkma konusunda model olma, çözüm sürecine çocuğu da dâhil etmelerinin çocukların olumlu duygularını ifade etme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Annelerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerinin ise, çocukların hüznün, üzüntü vb. duygularını ifade etme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini, duygu deneyimlerine izin vermeme, cezalandırma gibi tepkileri sonucu çocukların üzüntü duygusunu ifade etmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kızların erkeklere göre üzüntü duygularını daha yoğun yaşadıklarını, mutluluk duygusunu daha çok ifade eden annelerin çocuklarının akranlarına karşı prososyal davranışlar sergilediklerini, öfke duygusunu daha çok gösteren annelerin çocuklarının ise annelerini model alarak akranlarına karşı öfke tepkileri verdiklerini dile getirmektedirler.

Root ve Stifter (2010), annelerin duygu sosyalleştirme uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış geliştirme becerilerindeki rolünü incelemişlerdir. 72 çocuk ve ebeveynleriyle yapılan çalışmada, “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği (Coping with Children’s Negative Emotions Scale)”, “Çocuk İçin Mizaç Ölçeği (Observations of Child Temperament Scale)”, “Oyun Gözlem Ölçeği (Rubin’s Play Observation Scale)” ve “Çocuk için Sağlıklı Sosyal Gelişim Ölçeği (Social Health Profile for Children)” kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak çocukların sosyal davranışlarını değerlendirerek annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerini incelemişlerdir. 2 yıl sonra ise bir laboratuvarında oyun ortamı oluşturularak çocukların akranlarıyla ilişkilerini gözlemlemişler ve öğretmenlerine çocukların sınıf içindeki sosyal davranışlarına yönelik anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin destekleyici tepkilerinin çocukların akranlarıyla ilişkilerinde olumlu etkilerinin olduğunu, oyun sırasındaki gözlemlerinde grup oyunlarında akranlarla etkileşimlerinde olumlu davranışlar gösterdiklerini ve çocukların yabancı oldukları ortamlarda daha girişken olduklarını görmüşlerdir. Ancak, küçümseyici ve cezalandırıcı

tepkiler veren annelerin çocukların sosyal gelişimlerini ve ilişkilerini olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, annelerin çocukların olumsuz duygularına güven veren ve baş etmelerini sağlayıcı tepkilerinin, çocukların duygusal yeterliliğini güçlendirdiğini, fakat annelerin destekleyici olmayan tepkilerinin çocukların sınıf içinde problem davranışlar sergilemelerine neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çorapçı vd. (2012), annelerin çocukların üzüntü ve öfke duygularına verdikleri duygu sosyalleştirme tepkilerini ve bu tepkilerin çocukların sosyal uyumuna ve duygu düzenleme becerilerine etkilerini incelemişlerdir. 140 okul öncesi dönem çocuğu, anneleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, veri toplama aracı olarak “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği (Coping with Children’s Negative Emotions Scale)” Türkçe versiyonunu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, annelerin çocukların üzüntü ve öfke duygularına verdikleri sosyalleştirme tepkilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukların duygularına küçümseyici ve cezalandırıcı tepkileri daha az verdiklerini görmüşlerdir. Ayrıca, annelerin çocukların üzüntü duygusuna öfke duygusuna göre olumsuz duygularla başa çıkmayı öğretme, duyguları ifade etmeye teşvik etme gibi destekleyici tepkileri daha fazla verdiklerini, çocukların öfke ve üzüntü duygularına benzer şekilde avutma (dikkati dağıtma) ve ödül (rahatlama) tepkileri verdiklerini ve çocukların olumsuz duygularına karşı yeniden odaklanma stratejisini benimsediklerini belirtmişlerdir.

Altan-Aytun vd. (2013), annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş 141 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği (The Coping with Children’s Negative Emotions Scale- CCNES)”, “Çocuk Yetiştirme Anketi (The Child Rearing Questionnaire-CRQ)” ve “Kısa Mizaç Ölçeği (STSC)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duygusal tepkileriyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarıyla duygu sosyalleştirme

tepkilerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu, olumlu çocuk yetiştirme tutumlarına sahip annelerin duygu odaklı ve problem odaklı destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini daha çok verdiklerini ve bu annelerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini ise daha az verdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, annelerin eğitim düzeyi ile duygu sosyalleştirme tepkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin problem odaklı destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini daha çok verdiklerini ve bu tepkilerde duygusal teşvik ifadelerini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ersay (2014), annelerin çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularına verdikleri tepkileri incelediği çalışmayı okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 868 anne ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (RCEQ)” nin geçerlik ve güvenirliği de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin çocukların farklı duygularına farklı tepkiler vermeyi tercih ettiklerini ve bu tepkilerin genellikle çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermediğini (üzüntü duygusu dışında) saptamıştır. Annelerin çocukların üzüntü duygusuna genellikle yardım etme gibi destekleyici tepki verdiklerini, ancak çocukların öfke duygusuna genellikle onaylamama ve reddetme gibi destekleyici olmayan tepkiler verdiklerini belirtmiştir. Anneler çocukları üzgün olduğunda aynı duyguları tecrübe etmeyi ve çocuklarına yansıtmayı tercih ederken, çocukları bir şeyden korktuğu zaman en az büyütme tepkisi vermeyi ve çocukları çok mutlu olduğunda genellikle ihmal tepkisi vermeyi tercih etmişlerdir. Çocukları korktuğunda ise ihmal tepkisini daha az tercih ederken, çocukları üzgün olduğunda genellikle çocukların dikkatini dağıtmayı (avutma) ve duyguyu vurgulamayı tercih etmişlerdir. Ayrıca, çocukların ve annelerin yaşları, ailenin aylık geliri, annelerin eğitim düzeyleri, annelerin çalışma durumları, çocukların doğum sırası ve yaşadıkları şehir ile annelerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler arasında ilişki olduğundan söz edilmiştir.

Seçer ve Karabulut (2016), ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri ile okul öncesi çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 363 çocuk ve

ebeveynlerinin katıldığı araştırmada, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin okul öncesi çocukların sosyal becerilerini etkilediğini saptamışlardır. Annelerin eğitim düzeyi ile çocukların duygularına verdikleri tepkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu, eğitim düzeyinin artmasının destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini artırdığını, ilköğretim mezunu annelerin diğerlerine göre erkek çocuklarının olumsuz duygularını daha fazla küçümsediklerini bulmuşlardır. Ayrıca, babaların çocukların duygularına verdikleri olumsuz tepkilerin çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığını, erkek çocuklarının olumsuz duygularını kızlarının olumsuz duygularına göre daha fazla küçümsediklerini ve cezalandırdıklarını, ilköğretim mezunu babaların ise daha fazla olumsuz tepkiler verdiklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmeleri ile ilgili araştırmaların yanı sıra, özellikle son 15 yılda öğretmenlerin duygu sosyalleştirmeleriyle ilgili araştırmalarda (Ahn, 2005a; Ahn & Stifter, 2006; Burak, 2019; Denham & Bassett, 2019; Denham vd., 2017; Ersay, 2007; Ersay, 2015; Kılıç, 2015; Morris vd., 2013; Ornaghi vd., 2020) artış olduğu görülmektedir.

Ahn (2005a), çocuk bakım merkezlerindeki okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme tepkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, 12 öğretmenin çocukların duygularına verdiği çeşitli tepkileri gözlemlemiştir. Öğretmenler çocukların olumlu duygularına “olumlu duygusal ifadeyi ve empatik davranışı destekleme” gibi tepkiler verirken çocukların olumsuz duygularına karşı “empati gösterme, fiziksel rahatlık sağlama, dikkatini dağıtma, duyguların yapıcı ifade yollarını gösterme, problem çözme” tepkileri vermişlerdir. Öğretmenlerin çocukların olumlu duygularına karşı sözel pekiştireçler vererek empatik davranışlarını destekledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin olumsuz duygulara karşı da problem çözme, dikkat dağıtma ve duyguları farklı şekillerde ifade etmeyi öğretme vb. stratejiler kullandıkları ve çocukların öfke ve üzüntü gibi olumsuz

duygularını sözel olarak ifade etmelerine fırsat verdikleri görülmüştür. Ayrıca bazen öfke ve üzüntü gibi olumsuz duygulara sahip olmanın normal bir durum olduğunu da belirtmişlerdir.

Ahn ve Stifter (2006), üç çocuk bakım merkezindeki 12 öğretmenin çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdiklerini inceledikleri gözlemsel çalışmalarında, çocuk bakım merkezlerindeki öğretmenlerden 2-3 yaş grubu öğretmenlerinin 4-5 yaş grubu öğretmenlerine göre çocukların olumlu duygularını daha çok cesaretlendirdiklerini, çocukların olumsuz duygularına ise daha çok yatıştırıcı tepkiler verdiklerini ve 4-5 yaş grubu öğretmenlerinin çocukların olumsuz duygularına karşı daha çok sözel açıklamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kızların olumsuz duygusal ifadelerine karşı öğretmenlerin daha çok yatıştırma ve avutma (dikkat dağıtma) tepkileri verdikleri, erkeklerin olumsuz duygularına ise daha çok olumsuz duygularını ifade etmeleri için yapıcı tepkiler verdikleri görülmüştür.

Ersay (2007), 69 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin duygusal farkındalığının çocukların duygularına verdikleri tepkiler ile ilişkili olduğunu ve duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha fazla görmezden geldiklerini belirtmiştir. Ayrıca farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularını rahatlatamadığını veya olumlu duygularla değiştiremediklerini de dile getirmiştir. Duygusal farkındalığı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin ise çocukların olumsuz duygularına saygı duyduklarını ifade etmiştir.

Morris vd. (2013), çalışmalarında modelleme, koşullu tepki verme ve öğretmeyi içeren duygu sosyalleştirme modelini kullanarak, 44 öğretmenin duygu sosyalleştirme uygulamaları hakkındaki kendi gözlem ve raporları ile 326 okul öncesi çocuğunun duygu bilgisi ve gözlemlenen duygusal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların duygu bilgilerini ölçmek için Duygulanım Bilgisi Testi (Affect Knowledge Test) uygulamışlar ve duygusal davranışlarını sınıfta gözlemlenmişlerdir. Ayrıca, öğretmen-çocuk

etkileşimlerini gözlemlemişlerdir. Öğretmenlere ise Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (Classroom assessment scoring system–pre-K (CLASS-PK)), Sınıf Anlamlılık Anketi (Classroom expressiveness questionnaire (CEQ)), Çocukların Negatif Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği (Coping with Children’s Negative Emotions Scale (CCNES)), Resimli kitap görevi (Picture book task) ve Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Öz-Testi (Teacher Emotion Socialization Self-Test (TESST))’ni uygulamışlardır. Araştırma sonunda, çocukların duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesinde çeşitli etkileşimlerin varlığından ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla etkileşiminin duygu sosyalleştirmesini sağladığından, öğretmenlerin, duyguları modelleme, çocukların duygusal ifadelerini destekleyici ya da cezalandırıcı tepkiler ve duygusal deneyimle ilgili doğrudan öğretim ile kendi duygusal yeterliliklerini kazandığından ve sağladığı duygusal ortamın çocukların duygu anlayışı ve tutumunu etkilediğinden söz etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerinin duygu sosyalleştirme stratejilerinin belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir.

Ersay (2015), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalık düzeyleri ile çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 121 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada verilerin toplanmasında Öğretmen Tutumları/Davranışları Ölçeği ve Toronto Aleksitimi Ölçeği-20’yi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendi duygusal farkındalık düzeylerinin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkilerle ilişkili olduğunu, öğretmenlerin problem ve davranış odaklı tepkileri daha çok verdiklerini ortaya koymuştur. Duygusal farkındalık düzeyinin zayıf olmasının, duyguları adlandırma, duygusal düzenleme ve problem odaklı tepkiler ile negatif ilişkili olduğunu, duyguları ifade etmede zorluğun ise ceza tepkisi ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programları, çalışma süreleri ve yaşlarının çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkilerle ilişkili olmadığını belirtmiştir.

Kılıç (2015), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleşmesi hakkındaki görüşlerini araştırmış ve 20 okul öncesi öğretmeniyle çalışmasını

gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı kendisinin hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmıştır. Verileri betimsel analiz yöntemleri ile analiz etmiştir. Öğretmenlerin genellikle, duygu sosyalleştirme için çocukların kendini ifade etmesini destekleyici ve teşvik edici bir sınıf ortamı sağladığını, ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla duygularını sözel olarak ifade ettiklerini ve duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleştirmede rollerinin ebeveynlerden daha önemli olduğunu belirtmiştir.

Denham vd. (2017), erken çocukluk çağındaki öğretmenlerin çocukların duygularının sosyalleşmesine nasıl katkıda bulunabileceklerini incelemişlerdir. 127 öğretmenle yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterliliklerinin, mevcut ve sonraki sosyal ve akademik başarılarında birincil öneme sahip olduğunu ve ebeveynlerin bu yeteneklerin temel sosyalleştiricileri olmakla beraber öğretmenlerin de bu rolü üstlendiklerini belirtmişlerdir. Erken çocukluk eğitiminde çalışmaktan hoşlanan öğretmenlerin, çocukların duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyeceğinden dolayı öğretmenlerin refahını desteklemenin önemini vurgulamışlardır.

Burak (2019), okul öncesi öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu Sakarya ve Bolu illerindeki 334 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kendi duygularını düzenlemede olumlu stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına kabul edici ve duygularıyla baş etmelerini destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu durumun tersine kendi duygularını düzenlemede olumsuz stratejiler kullanan öğretmenlerin ise çocukların duygularına ceza veya ihmal etme tepkileri verdikleri saptanmıştır. Yani öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilikleri ile çocukların duygularını sosyalleştirme biçimlerinin birbirleriyle bağlantılı olduğunu, bu nedenle çocukların duygularının olumlu sosyalleşmesi için öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerini arttırmaları gerektiğini belirtmiştir.

Denham ve Bassett (2019), öğretmenlerin, duygu sosyalleştirme davranışlarının, sosyoekonomik riskin potansiyel olarak kontrolü ile duygusal yeterliliğe nasıl katkıda bulunduklarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, sosyoekonomik risk yaşayan 80 öğretmen ve 312 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Çocukların duygusal yönden olumsuz/düzensiz, duygusal yönden düzenlenmiş/üretken ve duygusal yönden olumlu/prososyal davranışları gözlemlenmiştir ve duygu bilgileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin de duyguları ve çocukların duygularına destekleyici, destekleyici olmayan ve olumlu duygusal tepkileri gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda olumlu duygusal ortamların çocukların duygu bilgilerini artırdığı ve destekleyici tepkilerin prososyallığı sağladığı görülmüştür.

Ornaghi vd. (2020), erken çocukluk öğretmenlerinin duygu sosyalleştirmelerinin yaş, eğitim düzeyi, alanda deneyimi, duygu eğitimi, duygu ve zihinsel farkındalık düzeyleri hakkındaki inançları ile ilişkisini araştırmışlardır. 60 öğretmenin katıldığı çalışmada sırasıyla öğretmenlerin duygu hakkındaki inançlarını ve duyguları azaltan sosyalleştirme stratejilerine karşı duygu koçluğu kullanımını değerlendiren iki anket doldurtulmuştur. Araştırma sonucunda ilk olarak öğretmenlerin duygu ve duygu sosyalleştirme stratejileri hakkındaki inançlarının birbirleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin duygulara ilişkin “olumlu” inançları (çocukların duygusal gelişiminde aktif bir rol oynadıklarını görme eğilimi) ve zihinsel farkındalıkları duygusal koçluk ile önemli ölçüde ilişkili bulunurken, duygulara ilişkin “olumsuz” inançlar (öğretmenlerin kendilerini çocukların duygusal gelişimine aktif olarak dahil olduklarını görmemeleri) ve öğretmenlerin çocuklarla ilgili açıklamalarında zihinle ilgili terimleri daha az kullanmaları küçümseyici duygu sosyalleşme stratejisiyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yaş ve deneyimleri, çocuklara duyguları nasıl ifade edecekleri ve yönetecekleri konusunda bilgi vermeleri ve eğitmeleri gerektiği fikri ile negatif bir ilişki göstermiştir.

Öğretmen Adaylarının Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirmeleri ile ilgili araştırmaların yanı sıra, yine çocuklarla zaman geçiren ve duygusal etkileşim kuran okul öncesi öğretmen adayları ile de az sayıda çalışma (Çoban vd., 2019; Ersay vd., 2014; Ersay & Kaynak, 2016; Swartz & McElwain, 2012) bulunmaktadır.

Swartz ve McElwain (2012), okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenlemeleri ile çocukların olumlu ve olumsuz duygusal göstergelerine verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 24 öğretmen adayını farklı ortamlarda (serbest oyun, açık hava oyunları, grup, yemek saati ve rutin geçişler) çocuklarla gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygularını düzenlemek için çoğunlukla yeniden değerlendirme stratejisini kullandıkları ve çocukların olumsuz duygularını destekleyici tepkilerle sosyalleştirdikleri görülmüştür. Duygularını düzenlemede perspektif alma stratejisini kullanan öğretmen adayları da, çocukların olumsuz duygularına daha destekleyici tepkiler sergilemişlerdir. Duygularını düzenlemede bastırma stratejisi kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına karşı daha az destekleyici tepkiler vermişlerdir.

Ersay vd. (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri inceledikleri çalışmalarında 393 okul öncesi öğretmen adayına “Öğretmen Tutumları/Davranışları Anketi (TBQ)”ni uygulamışlardır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çocukların duygularına karşı daha çok problem odaklı, duygu düzenleme, duyguları adlandırma ve davranış odaklı tepkileri kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim deneyimlerinin çocukların olumsuz duygularına verdiği tepkileri etkilediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyetinin çocukların duygularına verdikleri tepkiler üzerinde etkili olduğundan, kadın öğretmen adaylarının çocukların üzüntü duygusu için duyguları ifade etmeyi erkek öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiklerini ve erkek öğretmen adaylarının ise, çocukların olumsuz duygularına tepki olarak ilginç ve

eğlenceli hikayeler (avutma tepkisi) anlatmayı kadın öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Ersay ve Kaynak (2016), 393 okul öncesi öğretmen adayının çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu, “Toronto Aleksitimi Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği” “Öğretmen Tutumları/Davranışları Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, oluşturulan teorik modelin üzüntü durumunda duygu isimlendirme, öfke durumunda duygu isimlendirme, avutma (dikkatini dağıtma), öfke durumunda davranışa odaklanma, öfke durumunda ceza ve üzüntü durumunda küçümseme tepkisini anlamlı olarak açıkladığını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının duygu düzenleme stratejilerinin çocukların duygularına verdikleri tepkileri açıklamada önemli olduğunu bulmuşlardır.

Çoban vd. (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme becerilerini araştırmayı ve bu becerileri geliştirmek için destek sağlamayı amaçladıkları nitel çalışmada 22 okul öncesi öğretmen adayı bir etkileşim grubuna katılmıştır. Daha önceden duygu sosyalleştirme kavramını bilmeyen öğretmen adaylarının duyguları sosyalleştirmede görmezden gelme, büyütme gibi destekleyici olmayan tepkiler verdiklerini ve çocukların olumsuz duygu yaşamalarına neden olayı ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda, eğitim desteğinin duygu sosyalleştirme becerilerini geliştirmek için etkili olduğunu ve öğretmen adaylarının olumlu duyguları sosyalleştirme uygulamaları zenginleşirken, eğitimden sonra olumsuz duyguları sosyalleştirmede duyguyu dikkate alma, probleme odaklanma, yatıştırma ve duyguyu adlandırma gibi daha destekleyici tepkiler verdiklerini ve çocukların olumsuz duyguları karşısında kendilerini daha yetkin gördüklerini belirtmişlerdir.

Duygusal Farkındalık

Duygusal farkındalık, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama becerisidir (Lane & Schwartz, 1987). Duygusal farkındalık, duygulara dikkat etme ve duyguları netleştirme olarak da tanımlanmaktadır. Duygulara dikkat etme, hissedilen duyguyu fark etme, üzerinde düşünme ve duygu durumunu izlemeyi içermektedir. Duyguları netleştirme ise, duyguları net bir şekilde anlama, duyguları birbirinden ayırt etme ve duyguları adlandırabilmeyi içermektedir (Thompson vd., 2009). Duygusal farkındalık, duyguların bilinçli olarak net bir şekilde farkına varılması, dikkati hissedilen duyguya yoğunlaştırma ve varolan duyguyu anlamaya çalışma sürecidir. Bu süreçte birey hissettiği duyguyu izleyebilmekte, farklı duygular arasında ayırım yapabilmekte ve duygularının nedenlerini belirleyebilmektedir (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990). Bununla birlikte o anda var olan duyguyla ilgili bilgi sahibi olma ve duygusal yaşantıları düşünmeyi de içermektedir (Croyle & Waltz, 2002).

Duygusal farkındalığı yüksek bireyler daha sık pozitif duygu yaşamakta, özsaygıları yüksek, sosyal yönden daha güçlü olmakta (Swinkels & Gulliano, 1995) ve stresle daha kolay baş etmektedirler (Stanton, Kirk, Cameron & Danoff-Burg, 2000). Diğer bireylerle başarılı ilişkiler kurmaktadır (Dizen vd., 2005). Ayrıca bu bireyler kendilerini tanımakta, ihtiyaçlarını fark etmekte (Lane & Schwartz, 1987), daha doğru kararlar vermekte (Gasper & Clore, 2000) ve geliştirdikleri özgün yöntemlerle duygularını düzenlemektedirler (Barrett, Gross, Christensen & Benvenuto, 2001).

Duygusal farkındalığı düşük bireyler ise kendini tanımakta güçlük çekmekte ve böyle bireylerin kendini gerçekleştirme de beklenmemektedir (Kuyumcu, 2012). Ayrıca bu bireyler duygusal farkındalığı yüksek olan bireylere kıyasla negatif bir duygu hissettiklerinde başka durumlara karşı da daha fazla olumsuz değerlendirmeler yapmaktadırlar (Ciarrochi vd., 2003). Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse; hava kötü olduğu için üzgün olan bir kişi yaşamından memnun olmadığını söyleyebilir (Schwarz &

Clore, 1983). Duygusal farkındalık, bireylerin bu tarz olumsuz değerlendirmeler yapmalarını engellemektedir (Ciarrochi vd., 2003).

Duygusal farkındalığın düşük olması “aleksitimi” olarak nitelendirilmektedir. Aleksitimik bireyler duyguları tanımada ve ifade etmede zorluk yaşamaktadır. Örneğin; yaşadığı kötü bir olay karşısında hissettiği duygular sorulduğunda, duygularını korku, öfke, kızgınlık, utanma gibi sözcüklerle adlandırmada ve ifade etmede zorluk yaşamaktadırlar (Lesser,1981, s. 31-32). Bu bireyler basit bir şekilde “iyi” ya da “kötü” hissettiklerini söyleyebilmektedirler. “Mutlu” veya “öfkeli” gibi tek, basit duyguları tanımlayabilmek ise artan duygusal farkındalığı temsil etmektedir. Suçluluk, hayal kırıklığı ya da kızgınlık gibi daha belirgin ve farklılaşmış duyguları tanıyabilme ve tanımlayabilme, farkındalık düzeyindeki başka bir artışı temsil etmektedir. Son olarak, farklılaşmış duyguları tanımlayabilmek ve belirli bir zamanda birden fazla duygunun var olduğunu kabul edebilmek daha da yüksek bir farkındalık seviyesini temsil etmektedir. Örneğin; “Bugün birbirimizi göremeyeceğimiz için hayal kırıklığına uğradığımı hissediyorum, ancak tatile erken ayrılmanızdan memnunum” (Croyle & Waltz, 2002). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, duygusal farkındalığı düşük olanların, duygusal deneyimlerini diğer bireylerle paylaşmadıkları ve bunun sonucunda da sosyal ilişkilerinde zorluk yaşadıkları görülmüştür (Vanheule vd., 2007).

Duygusal farkındalık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmaların ortak sonucu kadınların duygusal farkındalık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu şeklindedir (Ciarrochi vd., 2003; Croyle & Waltz, 2002; Feldman-Barrett, Lane, Sechrest & Schawartz, 2000; Fujita, Diner & Sandvik, 1991; Lane vd., 1990). Kadınların duygusal farkındalık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının nedeni tam olarak bilinmemekle beraber bu durum kalıtımla ilgili olabileceği gibi toplumsal faktörlerle ya da her ikisiyle de ilgili olabilmektedir (Feldman-Barrett vd., 2000). Öte yandan toplum etkisi olmadığında, her iki cinsiyet arasında bir farklılık olmadığına dair bilgiler de vardır (Wester, Vogel, Pressly & Heesacker, 2002; Wismeijer, Van Assen,

Sijtsma & Vingerhoets, 2009). Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olarak geleneksel beklentiler yerine kadın ve erkeğe yönelik eşitlikçi bir yaklaşımın olması cinsiyete bağlı farkların ortadan kalkmasında etkili olabilmektedir. Toplumsal faktörlerin duygusal farkındalık üzerinde kalıtıma ilişkin farklılıklardan daha fazla etkili olduğu, çalışmalarda bu tutarsızlıkların nedeni olarak gösterilmektedir (Wester vd., 2002).

Nandrino, Boracca, Antoine, Paget, Bydlowski ve Carton (2013) cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesi özelliklerinin duygusal farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyine göre duygusal farkındalık düzeyinin farklılık gösterdiğini, kadınların erkeklere göre duygusal farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Yine genç yaş grupları için duygusal farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu, bunun kültürel bağlama ve toplumsal öğretilere bağlı olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Ayrıca eğitim düzeyi düşük bireylerin eğitim düzeyi yüksek bireylere göre daha düşük duygusal farkındalık düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Ersay (2007), okul öncesi öğretmenlerin duygusal farkındalığının çocukların duygularına verdikleri tepkiler ile ilişkili olduğunu ve duygusal farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha fazla görmezden geldiklerini belirtmektedir. Ayrıca farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularını rahatlatamadığını veya olumlu duygularla değiştiremediklerini vurgulamaktadır. Ersay (2015), duygusal farkındalık düzeyi zayıf olan öğretmenlerin çocukların duygularına problem odaklı tepkilerden çok ceza tepkileri verdiklerini ve duygusal düzenlemelerinin zayıf olduğunu bildirmektedir.

Duygusal farkındalık, negatif bir duyguyu değiştirerek pozitif bir duygu oluşturmayı sağlamak için gerekli adımları kolaylaştırmaktadır (Swinkels & Giuliano, 1995). Bu nedenle de duygusal farkındalık, duygu düzenlemenin öncüsü olarak görülebilmektedir. Yaşanan duygunun ne olduğunu anlamak ve bu duyguyu ifade etmek, içinde

bulduğumuz psikolojik sıkıntıya gösterdiğimiz duygusal tepkiyi anlamaya yardımcı olarak duyguların düzenlenmesini sağlamaktadır (Kennedy-Moore & Watson, 2001). Duygusal farkındalığa sahip bireyler, duygu düzenlemeyi başlatan sinyalleri önceden görerek, hissettikleri duyguyu daha kabul edilebilir hale getirmektedirler (Wilkowski & Robinson, 2008).

Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerinin, özellikle yoğun ve geçici özelliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1991). Olumlu ya da olumsuz duyguları azaltmak veya artırmak için kullanılan yöntemlerdir (Gross, 1998; Koole, 2009). Duygu düzenlemede temel amaç, duygusal tepkilerin değiştirilmesidir (Gross, 2002). Bu değişimler; düşünce, davranış, fizyoloji ve duygularda gözlenebilmektedir (Koole, 2009). Duygu düzenleme, duygu yoğunluğunu azaltmakla beraber diğer bireylerin duygularıyla uyumlu biçimde iletişim kurma, kurulan bu iletişimi devam ettirme ve yeni duygular ortaya çıkarmayı içermektedir (Cole, Michel & Teti, 1994).

Duygu düzenleme, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. İlk süreç, duygusal açıdan kendini kontrol, pozitif ya da negatif duyguları azaltma, artırma ya da mevcut duygu durumunu korumayı içerirken, ikinci süreç, kendi duygu durumlarını gözlemleme, duygusal deneyimleri değerlendirme ve hissettiklerini değiştirebilmeyi içermektedir. Üçüncü süreç ise içten ve dıştan gelen etkileri kapsamaktadır (Thompson vd., 2009). Denham vd. (2012) ise duygu düzenlemede “duyguları üretken şekillerde ele alma” (duyguları fark etme, gözlemleme ve gerektiğinde değiştirme) ve “duyguları uygun şekilde ifade etme” şeklinde iki süreçten bahsetmektedirler. Duygu düzenleme süreci bilinçli ya da bilinçsiz olabilmektedir. Bilinçli süreç, rahatsız eden durumun etkisini hafifletme/ortadan

kaldırmayı içerirken bilinçsiz süreç, alışkanlık haline gelen davranışları içermektedir (Gross, 1999).

Duygu düzenleme doğuştan gelmemektedir. Okul öncesi dönemde başlamakta olup gelişimsel bir süreci vardır (Dodge & Garber, 1991). Bilişsel duygu düzenleme, duygusal gelişim açısından oldukça önemlidir (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). Bireyin duygusal gelişiminde olumlu ya da olumsuz etkiler yapabilmektedir. Duygu düzenleme becerisi gelişmemiş bireylerde saldırganlık ve depresyonu da içine alan çeşitli davranış problemleri görülebilmektedir (Davidson, Putman & Larson, 2000; Dodge & Garber, 1991). Bilişsel duygu düzenleme ile depresyon, kaygı, stres ve öfke gibi olumsuz duygular arasında ilişki vardır (Garnefski vd., 2001; Garnefski & Kraaij, 2006; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee & Kommer, 2004).

Özbay vd. (2012) yaptıkları çalışmada duygu düzenleme becerilerinin öznel iyi oluşu (bireyin yaşamıyla ilgili öznel yargı ve duyguları) desteklediğini ortaya koymaktadırlar. Yine Gross ve John (2003) da yaptıkları çalışmada duygu düzenleme ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmektedirler. Duygu düzenleme becerisi gelişmiş bireyler ise, karşılaştığı sorunların daha kolay üstesinden gelmekte ve stresle daha kolay baş etmektedirler (Thompson, 1991). Ayrıca Özbay vd., (2012) duygu düzenlemenin üniversite öğrencilerinin refahında en önemli değişken olduğunu ifade etmektedirler.

Garnefski & Kraaij (2006)'ye göre bilişsel duygu düzenleme dokuz stratejiden oluşmaktadır. Bu stratejiler: kendini suçlama (yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini görme), kabul (yaşanan olayı kabullenme), düşünceye odaklanma (yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme), pozitif yeniden odaklanma (yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler düşünme), planlama (yaşanan olayın nasıl değiştirilebileceği veya yapabilecek hamleler ile ilgili düşünme), yeniden değerlendirme (yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görme), perspektif alma (başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünme), felaketleştirme (yaşanan olayın ne kadar kötü olduğunu

sürekli düşünme) ve diğerlerini suçlama (yaşanan olayın sorumlusu olarak başkalarını görme) dır.

Ersay vd. (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme stratejilerini, bununla birlikte bu stratejilerin duygusal farkındalık düzeyleri ve cinsiyet, not ortalaması, lise tipi, ebeveynlerinin eğitim durumu ve istihdam durumu gibi demografik değişkenler ile açıklanıp açıklanmadığını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeyinin felaketleştirme, kendini suçlama, düşünceye odaklanma ve planlama duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Duygusal farkındalığı düşük öğretmen adaylarının duygularını düzenlemek için olumsuz olaylarla ilgili duygu ve düşünceler hakkında sürekli düşünme, plan yapma ve yaşadıkları olayla başa çıkmak için hangi adımları atacaklarını düşünme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Diğer yandan, duyguları düzenlemede yeniden değerlendirme, kabul, pozitif yeniden odaklanma ve perspektif alma stratejilerinin kullanımının, mezun oldukları lise türü ve/veya halen devam etmekte oldukları üniversite ve ebeveynlerinin eğitim düzeyleri gibi demografik değişkenlerle yakından ilişkili olduğunu da belirtmektedirler. Fakat duyguları düzenlemede cinsiyet etkisinin anlamlı olmadığını ve öğretmen adaylarının uygun kelime bulmada, kendi duygularını tanımlamada güçlük çektiklerini ortaya koymaktadırlar.

Zlomke ve Hahn (2010) kadınların erkeklere göre negatif düşünceye sahip olduğunu, erkeklerin ise kadınlara göre suçlamayı daha fazla tercih ettiklerini dile getirmektedirler. Garnefski vd. (2004) erkeklere kıyasla kadınların olumsuz tekrarlayıcı düşünceler, felaketleştirme ve pozitif yeniden odaklanma stratejilerini daha çok kullandıklarını ifade etmektedirler. Garnefski vd. (2004) kullanılan duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşabileceğini belirtmektedirler. Eisenberg, Spinrad ve Smith (2004), erkeklerin olumsuz duygularını genellikle saldırganlık şeklinde yansıtırken kadınların olumsuz duygularını genellikle ağlama şeklinde yansıttıklarını ifade etmektedirler. Çelik ve Kocabıyık (2014), genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenlemelerinin, saldırganlık ve cinsiyetle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, genç yetişkinlerin fiziksel ve sözel

saldırganlık ifade şekilleriyle bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, özellikle erkeklerin bilişsel duygu düzenleme stratejisinin başkalarını suçlama şeklinde olduğunu ve saldırganlık gösterdiğini belirtmektedirler.

Duygularını düzenleyebilen yetişkinler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde (Bariola vd., 2011) ve duygularını sosyalleştirmede etkili olmaktadır. Yetişkinlerin kendi duygularını düzenleme stratejileri, çocukların duygularına verdikleri tepkileri etkilemektedir (Bariola vd., 2011; Eisenberg vd., 1998). Duygu düzenleme becerisi yüksek olan yetişkinler çocuklara destekleyici tepkiler verirken, duygu düzenleme becerisi zayıf olanlar, çocuklara destekleyici olmayan tepkiler vermektedirler (Hughes & Gullone, 2010; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2010, s. 81). Yapılan araştırmada da çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeylerine ve duygu düzenleme stratejilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına, farklılaşma varsa nasıl ve ne yönde olduğuna bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Ankara, Afyonkarahisar, Malatya, Kilis, Adıyaman ve Kars illerindeki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitim programlarına devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2018–2019 eğitim öğretim yılında Ankara, Afyonkarahisar, Malatya, Kilis, Adıyaman ve Kars illerinde bulunan toplam 6 devlet üniversitesinde öğrenim gören 2 dönem ‘öğretmenlik uygulaması’ dersini alan 346 okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının çocuklarla zaman geçirmiş olmalarının araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyeceği düşüncesiyle araştırma verileri 2. dönem sonunda toplanmıştır. Bu nedenle araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, “örneği oluşturan elemanlar araştırmacının araştırma problemlerine tepki bulacağına inandıklarından seçilir. Yani katılımcıların belirlenmesindeki ölçüt araştırmacının yargısıdır” (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017, s. 149).

“Öğretmenlik uygulaması” dersini 2 dönem boyunca alan okul öncesi öğretmen adaylarına 372 adet ölçek seti dağıtılmış ancak 353 ölçek seti geri dönmüştür. Toplanan ölçek setleri arasında 7 ölçek setinin eksik bırakıldığı ve tamamının doldurulmadığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 346 ölçek seti ile analizler yapılmıştır. Üniversite 1’de 64 (%18.5), üniversite 2’de 96 (%27,7), üniversite 3’te 83 (%24), üniversite 4’te 27 (%7.8), üniversite 5’te 50 (%14.5) ve üniversite 6’da 26 (%7.5) okul öncesi öğretmen adayına ulaşılabilmiş ve gönüllü olanlar araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu”, “Toronto Aleksitimi Ölçeği-20” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu” izin alınarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, yaş, çocukluğunda okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu, mezun olduğu lise, akademik not ortalaması, staj yaptığı yaş grubu, mezun olduğunda okul öncesi

öğretmeni olarak çalışma durumu, üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yer, üniversite öğrenciliği süresince ikamet durumu, annenin ve babanın eğitim düzeyi, annenin ve babanın çalışma durumu, ailenin aylık toplam geliri ve ailede kaçınıcı çocuk olduğunu öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

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

O'Neal ve Magai (2005) tarafından ebeveynlerin çocukların duygularını sosyalleştirme stratejilerini ölçmek için geliştirilen ölçek, Ersay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek çocukların üzgün, öfkeli, korkulu veya aşırı neşeli oldukları durumları içeren herbiri 15 madde olmak üzere toplamda 64 maddeden oluşmakta ve ödül, ceza, büyütme, ihmal ve avutma olmak üzere beş farklı duygu sosyalleştirme stratejisi içermektedir. Ebeveynlerden üzüntü, korku, öfke ve aşırı neşe duygularına tepki olarak farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini (ödül, ceza, büyütme, ihmal ve avutma) ne sıklıkla kullandıklarını belirtmeleri istenmektedir. Ölçek, beşli Likert tipi (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık ve 5=her zaman) şeklindedir (Ersay, 2014). Ersay (2017) tarafından ölçek maddelerinin öğretmenlere uyarlaması yapılmış ve basit değişikliklerle ifadeler yeniden düzenlenmiştir. “Çocuğum üzgün olduğunda, çocuğumun üzüntüsü ile ilgilendim.” ifadesi “Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğun üzüntüsü ile ilgilendim.” olarak değiştirilmiştir. Pilot uygulamada alt ölçekler için Cronbach alpha değerleri ödül .68, ceza .79, büyütme .74, ihmal .73 ve avutma .87’dir. Ana çalışmada ise alt ölçekler için Cronbach alpha değerleri ödül .78, ceza .80, büyütme .71, ihmal .79 ve avutma .86’dır (Ersay & Burak, 2018). Bu çalışmada ise alt ölçekler için Cronbach alpha değerleri ödül .85, ceza .89, büyütme .78, ihmal .86 ve avutma .85’tir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Toronto Alexithymia Scale-20)

Bagby, Parker ve Taylor (1994) tarafından geliştirilen ölçek, Güleç, Köse, Güleç, Çitak, Evren, Borckardt ve Sayar (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin 3 faktörü vardır. Bunlar: duyguları tanımada zorluk, duyguları ifade etmede zorluk ve dışsal hedefli düşünmedir. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipi (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık ve 5=her zaman) şeklindedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach alpha değeri ölçeğin tamamı için .78, 1. faktör için .80, 2. faktör için .57 ve 3. faktör için .63'tür. Korelasyon değerleri, 1. ile 2. faktör arasında .53, 1. ile 3. faktör arasında .12 ve 2. ile 3. faktör arasında .36'dır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .22-.48 arasında ve istatistiksel olarak anlamlıdır. 18. ve 20. madde dışında korelasyon yeterlidir (Güleç, Köse, Güleç, Çitak, Evren, Borckardt & Sayar, 2009). Bu çalışmada ise tüm ölçek için Cronbach alpha değeri .82 iken faktörler için .34 ile .76 arasında olup duyguları tanımada zorluk için .85, duyguları ifade etmede zorluk için .72 ve dışsal hedefli düşünme için .34'tür.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Short Version)

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu, Garnefski ve Kraaij (2006) tarafından duygu düzenlemenin bilişsel bileşenlerini ölçmek, bireyin olumsuz olaylarla ya da durumlarla karşılaştığı zaman kullandığı bilişsel stratejileri belirlemek için geliştirilmiş olup Çakmak ve Çevik (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek dokuz alt boyuttan ve beşli Likert tipi (1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=düzenli olarak, 4=sık sık, 5=her zaman) derecelendirmeli 18 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: kendini suçlama (yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini görme), kabul (yaşanan olayı kabullenme), düşünceye odaklanma (yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme), pozitif yeniden odaklanma (yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler

düşünme), planlama (yaşanan olayın nasıl değiştirilebileceği veya yapabilecek hamleler ile ilgili düşünme), yeniden değerlendirme (yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görme), perspektif alma (başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünme), felaketleştirme (yaşanan olayın ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünme) ve diğerlerini suçlamadır (yaşanan olayın sorumlusu olarak başkalarını görme). Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach alpha değeri alt ölçekler için .63 ile .74 arasında olup kendini suçlama için .64, kabul için .69, düşünceye odaklanma .63, pozitif yeniden odaklanma için .74, planlama için .68, yeniden değerlendirme için .68, perspektif alma için .63, felaketleştirme için .68 ve diğerlerini suçlama için .70'tir (Çakmak & Çevik, 2010). Bu çalışmada ise Cronbach alpha değeri alt ölçekler için .61 ile .76 arasında olup kendini suçlama için .70, kabul için .61, düşünceye odaklanma .62, pozitif yeniden odaklanma için .76, planlama için .64, yeniden değerlendirme için .72, perspektif alma için .66, felaketleştirme için .74 ve diğerlerini suçlama için .72'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için etik kurul onayı ve üniversitelerden veri toplama izni alınıp ölçekler üniversitelere gönderilerek üniversite öğretim elemanları tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara, Afyonkarahisar, Malatya, Kilis, Adıyaman ve Kars illerinde bulunan toplam 6 devlet üniversitesinde öğrenim gören 2 dönem 'öğretmenlik uygulaması' dersini alan okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla toplanan verileri analiz etmek ve gerekli istatistiksel çözümler için SPSS programından yararlanılmıştır. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutları ve Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 alt boyutları ile Bilişsel Duygu Düzenleme

Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson ve spearman korelasyon değerlerine bakılırken Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutları ile Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutları, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 alt boyutları ile öğretmen adaylarının yaş ve gelir durumu arasında ilişki olup olmadığını incelemek için spearman korelasyon değerlerine bakılırken öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları arasında ilişki olup olmadığını incelemek için pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutlarının öğretmen adaylarının cinsiyetiyle ilişkisi olup olmadığı görmek için T-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin kendi duygusal farkındalık düzeyleri ve duygu düzenleme stratejileri ile ne oranda açıklanabildiğini belirlemek amacıyla ise çoklu regresyon analizlerinden hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde demografik bilgiler, t-testi, korelasyon analizi ve regresyon analizine ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1

Öğretmen Adaylarından Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	Toplam
		Üniversite 1	Üniversite 2	Üniversite 3	Üniversite 4	Üniversite 5	Üniversite 6	
Üniversite	f	64	96	83	27	50	26	346
	%	18,5	27,7	24,0	7,8	14,5	7,5	100
Cinsiyet	f	Kadın	Erkek					
	%	82,1	17,9					
Okul öncesi eğitim	f	Gitmedim	1 yıl gittim	2 yıl gittim	3 yıl ve daha fazla			
	%	74,0	20,2	4,9	0,9			
		Anadolu	Anadolu Öğretmen	Kız Meslek	Mesleki ve Teknik Anadolu	Genel	Fen	Diğer
Lise	f	98	63	86	19	53	1	26
	%	28,3	18,2	24,9	5,5	15,3	0,3	7,5
		2-3 yaş	3-4 yaş	4-5 yaş	5-6 yaş	Diğer		
Staj yaş grubu	f	4	43	114	178	7		
	%	1,2	12,4	32,9	51,4	2,0		
		Evet	Hayır					
Alanda çalışmayı isteme	f	319	27					
	%	92,2	7,8					
		İl	İlçe	Kasaba	Köy			
Üniversitede en önce yaşanan yer	f	191	101	10	44			
	%	55,2	29,2	2,9	12,7			
		Tek yaşıyorum	Arkadaşlarla evde kalıyorum	Ailemin yanında kalıyorum	Bir akrabamın yanında kalıyorum	Yurtta kalıyorum		
İkamet	f	19	50	118	7	152		
	%	5,5	14,5	34,1	2,0	43,9		
		Okur-yazar değil	Okur-yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Anne eğitimi	f	43	30	183	41	28	21	
	%	12,4	8,7	52,9	11,8	8,1	6,1	
		Okur-yazar değil	Okur-yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Baba eğitimi	f	9	20	114	72	67	64	
	%	2,6	5,8	32,9	20,8	19,4	18,5	
		Çalışmıyor (iş aramıyor)	Çalışmıyor (iş arıyor)	Emekli	Çalışıyor			
Anne çalışma	f	274	9	19	44			
	%	79,2	2,6	5,5	12,7			
		Çalışmıyor (iş aramıyor)	Çalışmıyor (iş arıyor)	Emekli	Çalışıyor			
Baba çalışma	f	26	9	123	188			
	%	7,5	2,6	35,5	54,3			
		1.	2.	3.	4.	5.	6. ve üstü	
Doğum sırası	f	111	88	65	36	16	30	
	%	32,1	25,4	18,8	10,4	4,6	8,7	

Tablo 1’de yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri incelendiğinde üniversite 1’de 64 öğretmen adayı (% 18,5), üniversite 2’de 96 öğretmen adayı (% 27,7), üniversite

3'te 83 öğretmen adayı (% 24,0), üniversite 4'te 27 öğretmen adayı (% 7,8), üniversite 5'te 50 öğretmen adayı (% 14,5) ve üniversite 6'da 26 öğretmen adayı (% 7,5) araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımına bakıldığında, 284'ü kadın (% 82,1) ve 62'si erkek (% 17,9) tir. Öğretmen adaylarının çocukluğunda okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna bakıldığında 256 öğretmen adayının (% 74,0) gitmediği, 70 öğretmen adayının (% 20,2) 1 yıl gittiği, 17 öğretmen adayının (% 4,9) 2 yıl gittiği ve 3 öğretmen adayının (% 0,9) 3 yıl ve daha fazla süreyle okul öncesi eğitim kurumuna gittiği görülmektedir. 98 öğretmen adayı (% 28,3) anadolu lisesi, 63 öğretmen adayı (% 18,2) anadolu öğretmen lisesi, 86 öğretmen adayı (% 24,9) kız meslek lisesi, 19 öğretmen adayı (% 5,5) mesleki ve teknik anadolu lisesi, 53 öğretmen adayı (% 15,3) genel lise, 1 öğretmen adayı (% 0,3) fen lisesi ve 26 öğretmen adayı (% 7,5) diğer liselerden mezundur. Öğretmen adaylarının staj yaptıkları yaş grupları incelendiğinde 4 öğretmen adayının (% 1,2) 2-3 yaş grubu, 43 öğretmen adayının (% 12,4) 3-4 yaş grubu, 114 öğretmen adayının (% 32,9) 4-5 yaş grubu, 178 öğretmen adayının (% 51,4) 5-6 yaş grubu ve 7 öğretmen adayının (% 2,0) diğer yaş gruplarında staj yaptığı görülmektedir. 319 öğretmen adayı (% 92,2) ileride okul öncesi öğretmeni olarak çalışmayı düşündüğünü, 27 öğretmen adayı (% 7,8) ise okul öncesi öğretmeni olarak çalışmayı düşünmediğini belirtmişlerdir. Üniversiteye başlamadan önce 191 öğretmen adayı (% 55,2) il, 101 öğretmen adayı (% 29,2) ilçe, 10 öğretmen adayı (% 2,9) kasaba ve 44 öğretmen adayı (% 12,7) köyde yaşadıklarını bildirmişlerdir. Üniversite öğrenimi sürecinde ise 19 öğretmen adayı (% 5,5) tek yaşadığını, 50 öğretmen adayı (% 14,5) arkadaşlarıyla evde kaldığını, 118 öğretmen adayı (% 34,1) ailesinin yanında kaldığını, 7 öğretmen adayı (% 2,0) bir akrabasının yanında kaldığını ve 152 öğretmen adayı (% 43,9) yurttta kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri, 43'ü (% 12,4) okuma yazma bilmiyor, 30'u (% 8,7) okuma yazma biliyor, 183'ü (% 52,9) ilkokul mezunu, 41'i (% 11,8) ortaokul mezunu, 28'i (% 8,1) lise mezunu ve 21'i (% 6,1) üniversite mezunudur. Babalarının eğitim düzeyleri ise, 9'u (% 2,6) okuma yazma bilmiyor, 20'si (% 5,8) okuma

yazma biliyor, 114'ü (% 32,9) ilkokul mezunu, 72'si (% 20,8) ortaokul mezunu, 67'si (% 19,4) lise mezunu ve 64'ü (% 18,5) üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının annelerinin çalışma durumları, 274'ü (% 79,2) çalışmıyor aynı zamanda iş aramıyor, 9'u (% 2,6) çalışmıyor ama iş arıyor, 19'u (% 5,5) emekli ve 44'ü (% 12,7) çalışmaktadır. Babalarının çalışma durumları ise, 26'sı (% 7,5) çalışmıyor aynı zamanda iş aramıyor, 9'u (% 2,6) çalışmıyor ama iş arıyor, 123'ü (% 35,5) emekli ve 188'ü (% 54,3) çalışmaktadır. Öğretmen adaylarının doğum sırasına bakıldığında ise, 111'inin (% 32,1) birinci çocuk, 88'inin (% 25,4) ikinci çocuk, 65'inin (%18,8) üçüncü çocuk, 36'sının (% 10,4) dördüncü çocuk, 16'sının (% 4,6) beşinci çocuk ve 30'unun (% 8,7) altıncı ve daha sonra doğan çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşı, Akademik Not Ortalaması ve Gelir Durumlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yaş	20	37	23,55	3,17	1,80	2,67
Akademik not ortalaması	2,23	3,85	3,15	,30	-,29	-,11
Aile gelir durumu	0	15000	3364,56	1811,6	1,68	6,02

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının 20-37 yaş arasında olduğu, akademik not ortalamalarının ise 2,23-3,85 arasında olduğu görülmektedir. Ailelerinin gelirinin ise aylık 0-15.000 TL arasında ve ortalama 3.364,56 TL olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

		Cronbach α	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ödül	12	,85	1,83	5,00	3,91	,56	-,23	,22
Üzüntü	3	,68	1,67	5,00	4,21	,59	-,73	1,16
Öfke	3	,78	1,00	5,00	4,09	,67	-,70	,95
Korku	3	,81	1,00	5,00	4,22	,65	-,84	1,40
Neşe	3	,55	1,00	5,00	3,13	,90	,23	-,58
Ceza	12	,89	1,00	4,58	1,88	,71	,99	,83
Üzüntü	3	,64	1,00	5,00	1,97	,83	,88	,37
Öfke	3	,66	1,00	5,00	2,27	,88	,28	-,73
Korku	3	,69	1,00	5,00	1,93	,91	,86	-,08
Neşe	3	,84	1,00	4,67	1,36	,74	2,25	4,41
Büyütme	12	,78	1,33	4,67	2,73	,60	,24	,00
Üzüntü	3	,67	1,33	5,00	3,51	,82	-,15	-,51
Öfke	3	,48	1,00	5,00	2,32	,73	,79	1,16
Korku	3	,63	1,00	5,00	2,30	,88	,69	,06
Neşe	3	,36	1,00	5,00	2,78	,79	-,28	-,32
İhmal	12	,86	1,00	3,67	1,82	,54	,50	-,09
Üzüntü	3	,62	1,00	4,33	1,69	,59	1,03	1,41
Öfke	3	,59	1,00	3,67	1,88	,65	,42	-,46
Korku	3	,64	1,00	4,00	1,65	,61	,86	,26
Neşe	3	,58	1,00	4,00	2,06	,74	,34	-,62
Avutma	12	,85	1,00	5,00	2,87	,74	-,02	-,26
Üzüntü	3	,58	1,00	5,00	3,12	,81	-,30	-,31
Öfke	3	,60	1,00	5,00	2,95	,86	-,23	-,36
Korku	3	,55	1,00	5,00	3,04	,84	-,10	-,11
Neşe	3	,57	1,00	5,00	2,36	,98	,33	-,59

Tablo 3'e bakıldığında öğretmen adaylarının genel olarak ödül ($\bar{X}$ =3,91) tepkisini kullanırken çocukların duygularını ihmal etme ($\bar{X}$ =1,82) tepkisini en az kullandıkları görülmektedir. Duygulara göre tepkileri incelediğimizde öğretmen adaylarının ödül tepkisini korku ($\bar{X}$ =4,22) duygusu için en çok kullanırken, aşırı neşe ($\bar{X}$ =3,13) için en az kullandıkları görülmektedir. Ceza tepkisini çoğunlukla öfke ($\bar{X}$ =2,27) duygusu, en az olarak yine aşırı neşe ($\bar{X}$ =1,36) için tercih etmişlerdir. Büyütme tepkisi genellikle üzüntü ($\bar{X}$ =3,51) için tercih edilirken, en az korku ($\bar{X}$ =2,30) için tercih edilmiştir. İhmal tepkisi en

çok aşırı neşe ($\bar{X}=2,06$) için seçilirken korku ($\bar{X}=1,65$) için en az seçilmiştir. Avutma tepkisinin ise çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=3,12$) için tercih edildiği görülürken, en az aşırı neşe ($\bar{X}=2,36$) için tercih edildiği görülmektedir.

Çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeğine göre öğretmen adaylarına sınıflarındaki çocukların son 1 ay içinde sınıfta sıklıkla gösterdikleri duygular sorulduğunda sınıflarındaki çocukların nadiren üzgün (%38,2), korkmuş (%39,6) ve öfkeli (%40,8) hissettikleri, sık sık aşırı neşeli (%50,9) olduklarını belirttiği görülmektedir.

Tablo 4

Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Cronbach α	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyguları Tanımada Zorluk	,85	1,00	4,71	2,13	,80	,72	-,00
Duyguları İfade Etmede Zorluk	,72	1,00	4,20	2,33	,73	,37	-,32
Dışsal Hedefli Düşünme	,34	1,12	3,38	2,47	,44	-,16	-,53
Toplam	,82	1,17	3,95	2,31	,53	,45	-,34

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok dışsal hedefli düşünme ($\bar{X}=2,47$) yaşadıkları görülürken, en az duyguları tanımada zorluk ($\bar{X}=2,13$) yaşadıkları görülmektedir. Araştırmada, Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 alt boyutlarından dışsal hedefli düşünmenin Cronbach Alpha değeri ,50'den düşük olduğu için daha sonra yapılacak analizlere alınmamıştır.

Tablo 5

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Cronbach α	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kendini Suçlama	,70	1,00	5,00	2,28	,87	1,06	,86
Kabul	,61	1,00	5,00	2,92	,93	,12	-,58
Düşünceye Odaklanma	,62	1,50	5,00	3,64	,83	-,33	-,55
Pozitif Yeniden Odaklanma	,76	1,00	5,00	2,83	1,05	,29	-,81
Planlama	,64	1,50	5,00	3,74	,83	-,35	-,44
Yeniden Değerlendirme	,72	1,00	5,00	3,45	,95	-,18	-,90
Perspektif Alma	,66	1,00	5,00	3,14	1,00	,05	-,70
Felaketleştirme	,74	1,00	5,00	2,29	1,00	,82	,08
Diğerlerini Suçlama	,72	1,00	5,00	1,86	,80	1,26	1,95

Tablo 5'e bakıldığında, öğretmen adaylarının en çok kullanmayı tercih ettikleri duygu düzenleme stratejisi planlama ($\bar{X}$ =3,74) ve en az kullandıkları ise diğerlerini suçlamadır ($\bar{X}$ =1,86). Daha sonra kullanım sıklığına göre sırasıyla düşünceye odaklanma ($\bar{X}$ =3,64), yeniden değerlendirme ($\bar{X}$ =3,45), perspektif alma ($\bar{X}$ =3,14), kabul ($\bar{X}$ =2,92), pozitif yeniden odaklanma ($\bar{X}$ =2,83), felaketleştirme ($\bar{X}$ =2,29) ve kendini suçlama ($\bar{X}$ =2,28) stratejilerini kullandıklarını bildirmişlerdir.

T-Testi Sonuçları

Tablo 6

Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül	Kadın	284	3,95	,55	344	2,65	,00**
	Erkek	62	3,74	,57			
Ceza	Kadın	284	1,76	,59	344	-7,05	,00**
	Erkek	62	2,43	,93			
Büyütme	Kadın	284	2,68	,54	344	-3,35	,00**
	Erkek	62	2,96	,79			
İhmal	Kadın	284	1,74	,51	344	-5,73	,00**
	Erkek	62	2,16	,57			
Avutma	Kadın	284	2,80	,73	344	-3,98	,00**
	Erkek	62	3,20	,66			

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

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için t-testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutlarından “ödül” boyutunun öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $t(344) = 2,65$; $p < ,01$. Kadın öğretmen adayları çocukların duygularına daha fazla ödül tepkisi verirken erkek öğretmen adayları çocukların duygularına daha az ödül tepkisi vermektedirler. “Ceza” boyutunun öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $t(344) = -7,05$; $p < ,01$. Kadın öğretmen adayları çocukların duygularına daha az ceza tepkisi verirken erkek öğretmen adayları çocukların duygularına daha fazla ceza tepkisi vermektedirler. “Büyütme” boyutunun öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $t(344) = -3,35$; $p < ,01$. Kadın öğretmen adayları çocukların duygularına daha az büyütme tepkisi verirken erkek öğretmen adayları çocukların duygularına daha fazla büyütme tepkisi vermektedirler. “İhmal” boyutunun öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $t(344) = -5,73$; $p < ,01$. Kadın öğretmen adayları çocukların duygularına daha az ihmal tepkisi verirken erkek öğretmen adayları çocukların duygularına daha fazla ihmal tepkisi vermektedirler.

“Avutma” boyutunun da öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $t(344) = -3,98$; $p < ,01$. Kadın öğretmen adayları çocukların duygularına daha az avutma tepkisi verirken erkek öğretmen adayları çocukların duygularına daha fazla avutma tepkisi vermektedirler. Bu durumda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çocukların duygularına destekleyici tepkileri daha çok verdikleri, erkek öğretmen adaylarının ise kadın öğretmen adaylarına göre çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkileri daha çok verdikleri görülmektedir.

Korelasyon Sonuçları

Tablo 7

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1.çdt_ödül	-						
2.çdt_ceza	,01	-					
3.çdt_büyütme	,25**	,47**	-				
4.çdt_ihmal	-,76**	,30**	-,04	-			
5.çdt_avutma	,37**	,61**	,48**	-,17**	-		
6.tas_duyguları tanımada zorluk	-,06	,38**	,32**	,25**	,23**	-	
7.tas_duyguları ifade etmede zorluk	-,09	,31**	,19**	,26**	,14**	,70**	-
8.tas_toplam	-,12*	,42**	,28**	,33**	,23**	,89**	,88**

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

çdt. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği; tas. Toronto Aleksitimi Ölçeği

Öğretmen adaylarının çocukların duygularına verdikleri tepkiler ile duygusal farkındalıklarının incelendiği Tablo 7’de, Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutlarından ödül tepkisi ile Toronto Aleksitimi Ölçeği alt boyutlarından “duyguları tanımada zorluk” ($r = -,06$; $p > ,05$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r = -,09$; $p > ,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ceza ile “duyguları tanımada zorluk” ($r = ,38$; $p < ,01$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r = ,31$; $p < ,01$) arasında pozitif yönde anlamlı

bir ilişki bulunmuştur. Duygularını tanıma ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ceza tepkisini daha çok verdiği ortaya çıkmıştır. Büyütme ile “duyguları tanımada zorluk” ($r=,32$; $p<,01$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r=,19$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygularını tanıma ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına büyütme tepkisini daha çok verdiği ortaya çıkmıştır. İhmal ile de “duyguları tanımada zorluk” ($r=,25$; $p<,01$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r=,26$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygularını tanıma ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ihmal tepkisini daha çok verdiği ortaya çıkmıştır. Avutma ile “duyguları tanımada zorluk” ($r=,23$; $p<,01$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r=,14$; $p<,01$) arasında yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygularını tanıma ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ihmal tepkisini daha çok verdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 8

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.çdt_ödül	-											
2.çdt_ceza	,01	-										
3.çdt_büyütme	,25**	,47**	-									
4.çdt_ihmal	-,76**	,30**	-,04	-								
5.çdt_avutma	,37**	,61**	,48**	-,17**	-							
6.bdd_kendini suçlama	-,01	,12*	,22**	,08	,01	-						
7.bdd_kabul	,15**	,06	,18**	-,08	,00	,28**	-					
8.bdd_düşünceye odaklanma	,37**	-,10	,20**	-,35**	,04	,15**	,29**	-				
9.bdd_pozitif yeniden odaklanma	,20**	,31**	,30**	,02	,31**	-,01	,15**	,12*	-			
10.bdd_planlama	,45**	-,01	,22**	-,34**	,16**	-,01	,21**	,50**	,24**	-		
11.bdd_yeniden değerlendirme	,37**	,15**	,25**	-,22**	,27**	-,12*	,17**	,20**	,42**	,46**	-	
12.bdd_perspektif alma	,22**	,12*	,19**	-,12*	,23**	,04	,16**	,20**	,37**	,27**	,46**	-
13.bdd_felaketleştirme	-,04	,36**	,40**	,20**	,21**	,49**	,10	,10	,17**	-,00	-,05	,17**

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

çdt. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği; bdd. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Çocukların duygularına verilen tepkiler ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında (bkznz. Tablo 8), Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutlarından ödül ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından “kabul” ($r=,15$; $p<,01$), “düşünceye odaklanma” ($r=,37$; $p<,01$), “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,20$; $p<,01$), “planlama” ($r=,45$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,37$; $p<,01$) ve “perspektif alma” ($r=,22$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede kabul, düşünceye odaklanma, pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme ve perspektif alma stratejilerini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. Ödül ile “kendini suçlama” ($r=-,01$; $p>,05$) ve “felaketleştirme” ($r=-,04$; $p>,05$) stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ceza ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “kendini suçlama” ($r=,12$; $p<,05$), “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,31$; $p<,01$) “yeniden değerlendirme” ($r=,15$; $p<,01$), “perspektif alma” ($r=,12$; $p<,05$) “felaketleştirme” ($r=,36$; $p<,01$) ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede kendini suçlama, pozitif yeniden odaklanma, yeniden değerlendirme, perspektif alma ve felaketleştirme stratejilerini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ceza tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. Ceza ile “kabul” ($r=,06$; $p>,05$), “düşünceye odaklanma” ($r=-,10$; $p>,05$) ve “planlama” ($r=-,01$; $p>,05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Büyütme ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “kendini suçlama” ($r=,22$; $p<,01$), “kabul” ($r=,18$; $p<,01$), “düşünceye odaklanma” ($r=,20$; $p<,01$), “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,30$; $p<,01$), “planlama” ($r=,22$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,25$; $p<,01$), “perspektif alma” ($r=,19$; $p<,01$) ve “felaketleştirme” ($r=,40$; $p<,01$) ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede kendini suçlama, kabul, düşünceye odaklanma, pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma ve felaketleştirme stratejilerini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına büyütme tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. İhmal ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt

boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “düşünceye odaklanma” ($r=-,35$; $p<,01$), “planlama” ($r=-,34$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=-,22$; $p<,01$), “perspektif alma” ($r=-,12$; $p<,05$) arasında negatif yönde, “felaketleştirme” ($r=,20$; $p<,01$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede düşünceye odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme ve perspektif alma stratejilerini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ihmal tepkisi vermeyi az tercih ederken ve felaketleştirme stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ihmal tepkisi vermeyi daha çok tercih etmektedirler. İhmal ile “kendini suçlama” ($r=,08$; $p>,05$), “kabul” ($r=-,08$; $p>,05$) ve “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,02$; $p>,05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Avutma ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,31$; $p<,01$), “planlama” ($r=,16$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,27$; $p<,01$), “perspektif alma” ($r=,23$; $p<,01$) ve “felaketleştirme” ($r=,21$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma ve felaketleştirme stratejilerini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına avutma tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. Avutma ile “kendini suçlama” ($r=,01$; $p>,05$), “kabul” ($r=,00$; $p>,05$), “düşünceye odaklanma” ($r=,04$; $p>,05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Tablo 9

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
1.çdt_ödül	-				
2.çdt_ceza	,02	-			
3.çdt_büyütme	,27**	,42**	-		
4.çdt_ihmal	-,77**	,23**	-,10	-	
5.çdt_avutma	,35**	,63**	,48**	-,18**	-
6.bdd_diğerlerini suçlama	-,20**	,34**	,20**	,34**	,18**

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

çdt. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği; bdd. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Not: “Diğerlerini suçlama” stratejisine ait çarpıklık ve basıklık değerleri (-1, +1) aralığında olmadığı için spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Çocukların duygularına verilen tepkiler ile duygu düzenleme stratejilerinden diğerlerini suçlama arasındaki ilişkiye bakıldığında (bkz. Tablo 9), Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği alt boyutlarından ödül ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından “diğerlerini suçlama” ($r=-,20$; $p <,01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede diğerlerini suçlama stratejisi kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül tepkisi vermeyi az tercih etmektedirler. Ceza ile “diğerlerini suçlama” ($r=,34$; $p <,01$) stratejisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede diğerlerini suçlama stratejisi kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ceza tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. Büyütme ile “diğerlerini suçlama” ($r=,20$; $p <,01$) stratejisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede diğerlerini suçlama stratejisi kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına büyütme tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. İhmal ile “diğerlerini suçlama” ($r=,34$; $p <,01$) stratejisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede diğerlerini suçlama stratejisi kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ihmal tepkisi vermeyi tercih etmektedirler. Avutma ile “diğerlerini suçlama” ($r=,18$; $p <,01$) stratejisi arasında yine pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendi duygularını düzenlemede diğerlerini suçlama stratejisi

kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına avutma tepkisi vermeyi tercih etmektedirler.

Tablo 10

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Yaş ve Gelir Durumu Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1.çdt_ödül	-					
2.çdt_ceza	,02	-				
3.çdt_büyütme	,27**	,42**	-			
4.çdt_ihmal	-,77**	,23**	-,10	-		
5.çdt_avutma	,35**	,63**	,48**	-,18**	-	
6.yaş	-,03	,06	-,01	-,01	,07	-
7.aile gelir durumu	,01	-,09	-,02	-,04	-,12*	,03

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

çdt. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmen adaylarının yaşı ve ailelerinin gelir durumuyla arasındaki ilişkiye dair spearman korelasyon sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde çocukların duygularına verilen ödül, ceza, büyütme, ihmal tepkilerinin öğretmen adaylarının yaşı ve ailelerinin gelir durumuyla arasında ilişki bulunmazken, avutma tepkisi ile öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu ($r=-,12$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ailelerinin geliri yükseldikçe çocukların duygularına avutma tepkisini daha az vermeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 11

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
1.çdt_ödül	-				
2.çdt_ceza	,01	-			
3.çdt_büyütme	,25**	,47**	-		
4.çdt_ihmal	-,76**	,30**	-,04	-	
5.çdt_avutma	,37**	,61**	,48**	-,17**	-
6.akademik not ortalaması	,06	-,17**	-,04	-,08	-,06

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

çdt. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarıyla arasındaki ilişkiye dair pearson korelasyon sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde çocukların duygularına verilen ödül, büyütme, ihmal ve avutma tepkilerinin öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarıyla arasında ilişki olmadığı görülürken, ceza tepkisi ile öğretmen adaylarının “akademik not ortalaması” ($r=-,17$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarından akademik not ortalaması yüksek olanların çocukların duygularına ceza tepkisini daha az vermeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 12

Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.tas_ duyguları tanımada zorluk	-									
2.tas_ duyguları ifade etmede zorluk	,70**	-								
3.tas_ toplam	,89**	,88**	-							
4.bdd_kendini suçlama	,40**	,31**	,35**	-						
5.bdd_kabul	,09	,06	,06	,28**	-					
6.bdd_düşünceye odaklanma	,02	-,01	-,08	,15**	,29**	-				
7.bdd_pozitif yeniden odaklanma	,09	,07	,14*	-,01	,15**	,12*	-			
8.bdd_planlama	-,12*	-,19**	-,21**	-,01	,21**	,50**	,24**	-		
9.bdd_yeniden değerlendirme	-,09	-,13*	-,08	-,12*	,17**	,20**	,42**	,46**	-	
10.bdd_perspektif alma	,12*	,09	,14*	,04	,16**	,20**	,37**	,27**	,46**	-
11.bdd_felaketleştirme	,45**	,37**	,43**	,49**	,10	,10	,17**	-,00	-,05	,17**

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

tas. Toronto Aleksitimi Ölçeği; bdd. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Öğretmen adaylarının kendi duygusal farkındalıkları ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde (bkznz. Tablo 12), Toronto Aleksitimi Ölçeği alt boyutlarından duyguları tanımada zorluk ile Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği alt boyutlarından “kendini suçlama” ($r=,40$; $p<,01$), “perspektif alma” ($r=,12$; $p<,05$) ve “felaketleştirme” ($r=,45$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken “planlama” ($r=-,12$; $p<,05$) ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayları duyguları tanımada zorluk yaşadıkça kendini suçlama, perspektif alma ve felaketleştirme stratejilerini daha fazla kullanmakta buna karşın daha az planlama yapmaktadırlar. Duyguları ifade etmede zorluk ile “kendini suçlama” ($r=,31$; $p<,01$)ve “felaketleştirme” ($r=,37$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken “planlama” ($r=-,19$; $p<,01$) ve “yeniden değerlendirme” ($r=-,13$; $p<,05$) ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğretmen adayları duygularını ifade etmede zorluk yaşadıkça kendini suçlama ve felaketleştirme stratejilerini daha fazla kullanırken planlama ve yeniden değerlendirme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 13

Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3
1.tas_ duyguları tanımada zorluk	-		
2.tas_ duyguları ifade etmede zorluk	,68**	-	
3.tas_toplam	,88**	,87**	-
4.bdd_diğerlerini suçlama	,36**	,31**	,40**

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

tas. Toronto Aleksitimi Ölçeği; bdd. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Not: “Diğerlerini suçlama” stratejisine ait çarpıklık ve basıklık değerleri (-1, +1) aralığında olmadığı için spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının kendi duygusal farkındalıkları ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki spearman korelasyon sonuçlarının incelendiği Tablo 13’te, Toronto Aleksitimi Ölçeği alt boyutlarından duyguları tanımada zorluk ile Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği

alt boyutlarından “diğerlerini suçlama” ($r=,36$; $p<,01$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayları duyguları tanımada zorluk yaşadıkça diğerlerini suçlama stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Duyguları ifade etmede zorluk ile “diğerlerini suçlama” ($r=,31$; $p<,01$) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayları duygularını ifade etmede zorluk yaşadıkça diğerlerini suçlama stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 14

Toronto Aleksitimi Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Yaş ve Gelir Durumu Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4
1.tas_duyguları tanımada zorluk	-			
2.tas_duyguları ifade etmede zorluk	,68**	-		
3.tas_toplam	,88**	,87**	-	
4.yaş	-,18**	-,18**	-,15**	-
5.aile gelir durumu	-,09	-,15**	-,12*	,03

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

tas. Toronto Aleksitimi Ölçeği

Öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin yaş ve ailelerinin gelir durumlarıyla arasındaki ilişkiye dair spearman korelasyon sonuçları incelendiğinde (bknz. Tablo 14), öğretmen adaylarının yaşı ile “duyguları tanımada zorluk” ($r=-,18$; $p<,01$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r=-,18$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşı arttıkça duyguları tanımada ve ifade etmede daha az zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu ile “duyguları tanımada zorluk” ($r=-,09$; $p>,05$) arasında ilişki bulunmazken “duyguları ifade etmede zorluk” ($r=-,15$; $p<,05$) ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ailelerinin geliri yükseldikçe duyguları ifade etmede daha az zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması ile “duyguları tanımada zorluk” ($r=-,08$; $p>,05$) ve “duyguları ifade etmede zorluk” ($r=-,01$; $p>,05$) arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 15

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Yaş ve Gelir Durumu Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.bdd_kendini suçlama	-									
2.bdd_kabul	,25**	-								
3.bdd_düşünceye odaklanma	,12*	,28**	-							
4.bdd_pozitif yeniden odaklanma	,02	,14**	,08	-						
5.bdd_planlama	-,03	,20**	,50**	,21**	-					
6.bdd_yeniden değerlendirme	-,11*	,17**	,21**	,40**	,45**	-				
7.bdd_perspektif alma	,05	,18**	,20**	,36**	,27**	,46**	-			
8.bdd_felaketleştirme	,46**	,10	,03	,18**	-,07	-,05	,18**	-		
9.bdd_diğerlerini suçlama	,37**	,00	-,15**	,13*	-,19**	-,07	,12*	,52**	-	
10.yaş	-,25**	-,18**	-,14*	,02	-,01	,06	-,05	-,10	-,04	-
11.aile gelir durumu	,04	,06	,06	-,12*	,08	-,01	,02	-,09	,00	,03

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

bdd. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yaş ve ailelerinin gelir durumlarıyla arasındaki ilişkiye dair spearman korelasyon sonuçları incelendiğinde (bkznz. Tablo 15), öğretmen adaylarının yaşı ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “kendini suçlama” ($r=-,25$; $p<,01$), “kabul” ($r=-,18$; $p<,01$) ve “düşünceye odaklanma” ($r=-,13$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşı arttıkça kendini suçlama, kabul ve düşünceye odaklanma duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları azalmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşı ile “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,02$; $p>,05$), “planlama” ($r=-,01$; $p>,05$), “yeniden değerlendirme” ($r=,06$; $p>,05$), “perspektif alma” ($r=-,05$; $p>,05$), “felaketleştirme” ($r=-,10$; $p>,05$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=-,04$; $p>,05$) arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu ile “kendini suçlama” ($r=,04$; $p>,05$), “kabul” ($r=,06$; $p>,05$), “düşünceye odaklanma” ($r=,06$; $p>,05$), “planlama” ($r=,08$; $p>,05$), “yeniden değerlendirme” ($r=-,10$; $p>,05$), “perspektif alma” ($r=,02$; $p>,05$), “felaketleştirme” ($r=-,09$; $p>,05$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=-,01$; $p>,05$) arasında ilişki bulunmazken “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,00$; $p<,05$) ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ailelerinin geliri yükseldikçe pozitif yeniden odaklanma duygu düzenleme stratejisini daha az kullandıklarını bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 16

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.bdd_kendini suçlama	-								
2.bdd_kabul	,28**	-							
3.bdd_düşünceye odaklanma	,15**	,29**	-						
4.bdd_pozitif yeniden odaklanma	-,01	,15**	,12*	-					
5.bdd_planlama	-,01	,21**	,50**	,24**	-				
6.bdd_yeniden değerlendirme	-,12*	,17**	,20**	,42**	,46**	-			
7.bdd_perspektif alma	,04	,16**	,20**	,37**	,27**	,46**	-		
8.bdd_felaketleştirme	,49**	,10	,10	,17**	-,00	-,05	,17**	-	
9.bdd_diğerlerini suçlama	,35**	,06	-,12*	,14*	-,13*	-,04	,11*	,48**	-
10.akademik not ortalaması	-,01	-,02	,10	-,13*	-,03	-,03	-,06	-,02	-,03

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

bdd. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin akademik not ortalamalarıyla arasındaki ilişkiye dair pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde (bkz. Tablo 16), öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “pozitif yeniden odaklanma” ($r=-,13$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken “kendini suçlama” ($r=-,01$; $p>,05$), “kabul” ($r=-,02$; $p>,05$), “düşünceye odaklanma” ($r=,10$; $p>,05$), “planlama” ($r=-,03$; $p>,05$), “yeniden değerlendirme” ($r=-,03$; $p>,05$), “perspektif alma” ($r=-,06$; $p>,05$), “felaketleştirme” ($r=-,02$; $p>,05$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=-,03$; $p>,05$) ile arasında ilişki bulunamamıştır. Öğretmen adaylarından akademik not ortalaması yüksek olanların pozitif yeniden odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha az kullandıklarını bildirdikleri görülmektedir.

Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin kendi duygusal farkındalık düzeyleri ve duygu düzenleme stratejileri ile ne kadar açıklanabildiğini görmek amacıyla çoklu regresyon analizlerinden hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler belirlenen sıraya göre bloklar oluşturularak analize alınmış ve her bir değişken, bağımlı değişkene ilişkin varyansa olan katkıları bakımından değerlendirilmiştir. Analizde her blokta bir veya birden fazla yordayıcı değişken bulunabilir. Bir blokta birden fazla yordayıcı değişken varsa, bu blok grup değişkeni olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2009, s. 100).

Çoklu regresyon analizi için gerekli olan normallik, doğrusallık (Gürbüz & Şahin, 2017, s.259), varyansın sabit olması (Köksal, 2003), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması, hata terimlerinin ortalamasının sıfır olması ve otokorelasyon olmaması varsayımları doğrulanmıştır (Sevinç, 2013).

Analiz üç aşamada tamamlanmıştır. Analize 1. aşamada değişken olarak cinsiyet, akademik not ortalaması ve aile gelir durumu demografikleri eklenmiştir. Cinsiyet regresyon eşitliğine dummy (yapay) değişkeni olarak girilerek kadına 0 erkeğe ise 1 değeri verilmiştir. Analize 2. aşamada değişken olarak Toronto Aleksitimi Ölçeği’nin duyguları

tanımada zorluk ve duyguları ifade etmede zorluk alt boyutları eklenmiştir. Analize 3. aşamada değişken olarak Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kendini suçlama, kabul, düşünceye odaklanma, pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama alt boyutları eklenmiştir.

Tablo 17

Ödül Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,02	,01	4,02	,37	
cinsiyet			-,20	,08	-,14*
akademik not ortalaması			,04	,10	,02
aile gelir durumu			-1,56	,00	-,00
2 (Sabit)	,03	,01	4,17	,39	
cinsiyet			-,20	,08	-,13*
akademik not ortalaması			,04	,10	,02
aile gelir durumu			-4,29	,00	-,01
duyguları tanımada zorluk			,02	,05	,03
duyguları ifade etmede zorluk			-,08	,06	-,11
3 (Sabit)	,30	,26	2,39	,38	
cinsiyet			-,14	,08	-,10
akademik not ortalaması			,07	,09	,04
aile gelir durumu			-1,65	,00	-,00
duyguları tanımada zorluk			,03	,05	,04
duyguları ifade etmede zorluk			-,00	,05	-,00
kendini suçlama			,01	,04	,02
kabul			,00	,03	,01
düşünceye odaklanma			,10	,04	,15*
pozitif yeniden odaklanma			,04	,03	,06
planlama			,18	,04	,27**
yeniden değerlendirme			,11	,04	,19**
perspektif alma			,00	,03	,01
felaketleştirme			-,01	,03	-,01
diğerlerini suçlama			-,09	,04	-,12*

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

Tablo 17 incelendiğinde analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamamıştır (F=2,39; p>,05) ve ödül puanlarındaki varyansın %2'sini açıklamıştır. Cinsiyet (β=-,14; p<,05) değişkeninin tek başına modele anlamlı katkı sağladığı görülürken akademik not ortalaması (β=,02; p>,05) ve aile gelir durumu (β=-,00; p>,05) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamamıştır (F=1,97; p>,05) ve bu iki blok ödül puanlarındaki varyansın %3'ünü açıklamıştır. Cinsiyet (β=-,13; p<,05) değişkeni tek başına modele anlamlı katkı sağlamıştır. Ancak akademik not ortalaması (β=,02; p>,05), aile gelir durumu (β=-,01; p>,05), duyguları tanımada

zorluk ($\beta=,03$; $p>,05$) ve duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,10$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 3. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=9,87$; $p<,01$) ve bu üç blok ödül puanlarındaki varyansın %30'unu açıklamıştır. Üçüncü blokta eklenen düşünceye odaklanma ($\beta=,14$; $p<,05$), planlama ($\beta=,27$; $p<,01$), yeniden değerlendirme ($\beta=,19$; $p<,01$) ve diğerlerini suçlama ($\beta=-,12$; $p<,05$) değişkenleri modele ek %26 varyans katmıştır. Ancak cinsiyet ($\beta=-,10$; $p>,05$), akademik not ortalaması ($\beta=,04$; $p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=-,00$; $p>,05$), duyguları tanımada zorluk ($\beta=-,04$; $p>,05$) ve duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,00$; $p>,05$), kendini suçlama ($\beta=,02$; $p>,05$), kabul ($\beta=,00$; $p>,05$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,06$; $p>,05$), perspektif alma ($\beta=,01$; $p>,05$) ve felaketleştirmenin ($\beta=-,01$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 18
Ceza Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,13	,13	1,85	,44	
cinsiyet			,62	,10	,33**
akademik not ortalaması			-,21	,12	-,09
aile gelir durumu			-1,23	,00	-,03
2 (Sabit)	,26	,24	,97	,43	
cinsiyet			,58	,09	,31**
akademik not ortalaması			-,16	,12	-,07
aile gelir durumu			-3,57	,00	-,00
duyguları tanımada zorluk			,24	,06	,27**
duyguları ifade etmede zorluk			,10	,06	,10
3 (Sabit)	,41	,38	,54	,44	
cinsiyet			,39	,09	,21**
akademik not ortalaması			-,15	,10	-,06
aile gelir durumu			4,53	,00	,01
duyguları tanımada zorluk			,16	,06	,18**
duyguları ifade etmede zorluk			,07	,06	,07
kendini suçlama			-,10	,04	-,12*
kabul			,02	,04	,03
düşünceye odaklanma			-,05	,04	-,06
pozitif yeniden odaklanma			,11	,03	,16**
planlama			-,01	,05	-,02
yeniden değerlendirme			,12	,04	,16**
perspektif alma			-,05	,04	-,06
felaketleştirme			,10	,04	,14*
diğerlerini suçlama			,24	,05	,27**

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

Tablo 18 incelendiğinde analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=17,67; p<,01) ve ceza puanlarındaki varyansın %13'ünü açıklamıştır. Cinsiyet (β=,33; p<,01) değişkeninin tek başına modele anlamlı katkı sağladığı görülürken akademik not ortalaması (β=-,08; p>,05) ve aile gelir durumu (β=-,03; p>,05) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır (F=23,25; p<,01) ve bu iki blok ceza puanlarındaki varyansın %26'sını açıklamıştır. İkinci blokta eklenen cinsiyet (β=,30; p<,01) ve duyguları tanımada zorluk (β=,26; p<,01) değişkenleri modele ek %13 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması (β=-,07;

$p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=-,00$; $p>,05$) ve duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=,10$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 3. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=16,27$; $p<,01$) ve bu üç blok ceza puanlarındaki varyansın %41'ini açıklamıştır. Üçüncü blokta eklenen cinsiyet ($\beta=,21$; $p<,01$), duyguları tanımada zorluk ($\beta=,17$; $p<,01$), kendini suçlama ($\beta=-,12$; $p<,05$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,15$; $p<,01$), yeniden değerlendirme ($\beta=,15$; $p<,01$), felaketleştirme ($\beta=,14$; $p<,05$) ve diğerlerini suçlama ($\beta=,26$; $p<,01$) değişkenleri modele ek %15 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması ($\beta=-,06$; $p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=,01$; $p>,05$), duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=,07$; $p>,05$), kabul ($\beta=,02$; $p>,05$), düşünceye odaklanma ($\beta=-,06$; $p>,05$), planlama ($\beta=-,01$; $p>,05$) ve perspektif almanın ($\beta=-,06$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 19

Büyütme Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,03	,02	2,30	,39	
cinsiyet			,28	,09	,18**
akademik not ortalaması			,02	,11	,01
aile gelir durumu			8,60	,00	,03
2 (Sabit)	,13	,11	1,74	,39	
cinsiyet			,25	,08	,16**
akademik not ortalaması			,06	,10	,03
aile gelir durumu			1,27	,00	,04
duyguları tanımada zorluk			,26	,05	,34**
duyguları ifade etmede zorluk			-,04	,06	-,05
3 (Sabit)	,32	,30	,51	,39	
cinsiyet			,16	,08	,10*
akademik not ortalaması			,06	,09	,03
aile gelir durumu			1,41	,00	,04
duyguları tanımada zorluk			,16	,05	,21**
duyguları ifade etmede zorluk			-,04	,05	-,04
kendini suçlama			-,00	,04	-,00
kabul			,03	,03	,04
düşünceye odaklanma			,07	,04	,09
pozitif yeniden odaklanma			,07	,03	,13*
planlama			,07	,04	,10
yeniden değerlendirme			,12	,04	,19**
perspektif alma			-,04	,03	-,06
felaketleştirme			,14	,04	,23**
diğerlerini suçlama			,08	,04	,11*

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

Tablo 19 incelendiğinde analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=3,81; p<,01) ve büyütme puanlarındaki varyansın %3'ünü açıklamıştır. Cinsiyet (β=,18; p<,05) değişkeninin tek başına modele anlamlı katkı sağladığı görülürken akademik not ortalaması (β=,01; p>,05) ve aile gelir durumu (β=,03; p>,05) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır (F=9,75; p<,01) ve bu iki blok büyütme puanlarındaki varyansın %13'ünü açıklamıştır. İkinci blokta eklenen cinsiyet (β=,16; p<,01) ve duyguları tanımada zorluk (β=,34; p<,01) değişkenleri modele ek %10 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması (β=,03;

$p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=,04$; $p>,05$) ve duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,05$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 3. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=11,29$; $p<,01$) ve bu üç blok büyüme puanlarındaki varyansın %32'sini açıklamıştır. Üçüncü blokta eklenen cinsiyet ($\beta=,10$; $p<,05$), duyguları tanımada zorluk ($\beta=,21$; $p<,01$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,13$; $p<,05$), yeniden değerlendirme ($\beta=,19$; $p<,01$), felaketleştirme ($\beta=,23$; $p<,01$) ve diğerlerini suçlama ($\beta=,11$; $p<,05$) değişkenleri modele ek %19 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması ($\beta=,03$; $p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=,04$; $p>,05$), duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,04$; $p>,05$), kendini suçlama ($\beta=-,00$; $p>,05$) kabul ($\beta=,04$; $p>,05$), düşünceye odaklanma ($\beta=,09$; $p>,05$), planlama ($\beta=,10$; $p>,05$) ve perspektif almanın ($\beta=-,06$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 20

İhmal Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,09	,08	1,42	,35	
cinsiyet			,42	,08	,29**
akademik not ortalaması			-,02	,10	-,01
aile gelir durumu			-7,36	,00	-,02
2 (Sabit)	,15	,14	,91	,35	
cinsiyet			,39	,07	,28**
akademik not ortalaması			-,00	,09	-,00
aile gelir durumu			1,60	,00	,00
duyguları tanımada zorluk			,07	,05	,11
duyguları ifade etmede zorluk			,12	,05	,17*
3 (Sabit)	,34	,31	2,04	,35	
cinsiyet			,28	,07	,19**
akademik not ortalaması			-,01	,08	-,00
aile gelir durumu			3,51	,00	,00
duyguları tanımada zorluk			,04	,05	,06
duyguları ifade etmede zorluk			,06	,05	,08
kendini suçlama			-,04	,04	-,06
kabul			,01	,03	,02
düşünceye odaklanma			-,13	,04	-,20**
pozitif yeniden odaklanma			,03	,03	,05
planlama			-,10	,04	-,15*
yeniden değerlendirme			-,06	,03	-,10
perspektif alma			-,02	,03	-,04
felaketleştirme			,02	,03	,04
diğerlerini suçlama			,16	,04	,24**

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

Tablo 20 incelendiğinde analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=10,98; p<,01) ve ihmal puanlarındaki varyansın %9'unu açıklamıştır. Cinsiyet (β=,29; p<,01) değişkeninin tek başına modele anlamlı katkı sağladığı görülürken akademik not ortalaması (β=-,01; p>,05) ve aile gelir durumu (β=-,02; p>,05) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır (F=12,17; p<,01) ve bu iki blok ihmal puanlarındaki varyansın %15'ini açıklamıştır. İkinci blokta eklenen cinsiyet (β=,28; p<,01) ve duyguları ifade etmede zorluk (β=,17; p<,05) değişkenleri modele ek %6 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması (β=-,00;

$p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=,00$; $p>,05$) ve duyguları tanımada zorluk ($\beta=,06$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 3. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=11,89$; $p<,01$) ve bu üç blok ihmal puanlarındaki varyansın %34'ünü açıklamıştır. Üçüncü blokta eklenen cinsiyet ($\beta=,19$; $p<,01$), düşünceye odaklanma ($\beta=-,20$; $p<,01$), planlama ($\beta=-,15$; $p<,05$) ve diğerlerini suçlama ($\beta=,24$; $p<,01$) değişkenleri modele ek %19 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması ($\beta=-,00$; $p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=,00$; $p>,05$), duyguları tanımada zorluk ($\beta=,06$; $p>,05$), duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=,08$; $p>,05$), kendini suçlama ($\beta=-,06$; $p>,05$), kabul ($\beta=,02$; $p>,05$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,05$; $p>,05$), yeniden değerlendirme ($\beta=-,10$; $p>,05$), perspektif alma ($\beta=-,04$; $p>,05$) ve felaketleştirmenin ($\beta=,04$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 21
Avutma Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,05	,04	2,69	,48	
cinsiyet			,39	,10	,20**
akademik not ortalaması			-,05	,13	-,02
aile gelir durumu			-3,59	,00	-,09
2 (Sabit)	,09	,08	2,23	,49	
cinsiyet			,36	,10	,19**
akademik not ortalaması			-,01	,13	-,00
aile gelir durumu			-3,29	,00	-,08
duyguları tanımada zorluk			,22	,07	,23**
duyguları ifade etmede zorluk			-,04	,07	-,04
3 (Sabit)	,24	,20	1,06	,51	
cinsiyet			,28	,10	,14*
akademik not ortalaması			,03	,12	,01
aile gelir durumu			-2,52	,00	-,06
duyguları tanımada zorluk			,18	,07	,20*
duyguları ifade etmede zorluk			-,03	,07	-,03
kendini suçlama			-,09	,05	-,10
kabul			-,06	,04	-,07
düşünceye odaklanma			,00	,05	,00
pozitif yeniden odaklanma			,09	,04	,13*
planlama			,08	,06	,09
yeniden değerlendirme			,13	,05	,17*
perspektif alma			,04	,04	,06
felaketleştirme			,05	,05	,07
diğerlerini suçlama			,13	,06	,14*

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

Tablo 21 incelendiğinde analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=6,24; p<,01) ve avutma puanlarındaki varyansın %5'ini açıklamıştır. Cinsiyet (β=,20; p<,01) değişkeninin tek başına modele anlamlı katkı sağladığı görülürken akademik not ortalaması (β=-,02; p>,05) ve aile gelir durumu (β=-,09; p>,05) değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır (F=7,05; p<,01) ve bu iki blok avutma puanlarındaki varyansın %9'unu açıklamıştır. İkinci blokta eklenen cinsiyet (β=,19; p<,01) ve duyguları tanımada zorluk (β=,23; p<,01) değişkenleri modele ek %4 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması (β=-,00;

$p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=-,08$; $p>,05$) ve duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,04$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 3. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=7,31$; $p<,01$) ve bu üç blok avutma puanlarındaki varyansın %24'ünü açıklamıştır. Üçüncü blokta eklenen cinsiyet ($\beta=,14$; $p<,01$), duyguları tanımada zorluk ($\beta=,20$; $p<,01$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,13$; $p<,05$), yeniden değerlendirme ($\beta=,17$; $p<,01$) ve diğerlerini suçlamanın ($\beta=,14$; $p<,05$) değişkenleri modele ek %15 varyans katmıştır. Ancak akademik not ortalaması ($\beta=,01$; $p>,05$), aile gelir durumu ($\beta=-,06$; $p>,05$), duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,03$; $p>,05$), kendini suçlama ($\beta=-,10$; $p>,05$), kabul ($\beta=-,07$; $p>,05$), düşünceye odaklanma ($\beta=,00$; $p>,05$), planlama ($\beta=,09$; $p>,05$), perspektif alma ($\beta=,06$; $p>,05$) ve felaketleştirmenin ($\beta=,07$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde alanyazın bağlamında tartışılmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla ilgili demografik bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarını ağırlıklı olarak kadınlar oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunun çocukluğunda okul öncesi eğitim kurumuna gitmediği, yine çoğunun Anadolu Lisesi mezunu olduğu, stajını 5-6 yaş grubuyla yaptığı ve üniversite öğrenimi sürecinde yurtdışı kaldığı belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyinin babalarının eğitim düzeyine göre düşük olduğu ve çoğunun annesinin çalışmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları sınıflarındaki çocukların genellikle aşırı neşeli olduklarını, nadiren üzgün, korkmuş ve öfkeli olduklarını belirtmektedirler. Öğretmen adayları çocukların duygularına karşılık olarak çoğunlukla ödül (çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına neden olan durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma) tepkisini tercih ederken, buna karşın en az ihmal (çocuğun yaşadığı duyguyla ilgilenmeme, zaman ayırmama, görmezden gelme) tepkisini tercih etmektedirler. Burak (2019) da öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin çocukların duygularına en çok ödül tepkisini, en az ise ihmal tepkisini verdiklerini belirtmektedir. Annelerle yapılan bir çalışmada da çocukların duygularına yine en çok ödül tepkisi verilirken ihmal tepkisinin en az verildiği görülmektedir (Ersay, 2014).

Ebeveynlerle yapılan bir çalışmada ise annelerin çocukların duygularına yine en az ihmal tepkisini verdikleri görülmektedir (İlhan, 2017). Bu sonuçlardan farklı olarak Ersay vd. (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada en az tercih edilen tepkinin ceza olduğunu belirtmektedirler.

Çocukların farklı duygularına göre verilen tepkiler incelendiğinde öğretmen adayları ödül (çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına neden olan durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma) tepkisini en çok korku duygusu için verirlerken, en az aşırı neşe için vermektedirler. Ceza (çocuğun yaşadığı bir duygu durumunu bırakmasını, bebek gibi davrandığını, onaylamadığını söyleme) tepkisini çoğunlukla öfke duygusu için, en az olarak yine aşırı neşe için tercih etmektedirler. Büyütme (çocuğun yaşadığı duygu durumunu yaşama, bunu belirtme, huzursuz olma) tepkisini genellikle çocuklar üzüntü yaşadığında kullanırlarken, en az korku yaşadıklarında kullanmaktadırlar. İhmal (çocuğun yaşadığı duyguyla ilgilenmeme, zaman ayırmama, görmezden gelme) tepkisini genellikle aşırı neşe için seçerlerken en az korku için seçmektedirler. Avutma (çocuğun yaşadığı duygu durumu ile ilgili endişe etmemesini, neşelenmesini, mutlu olmasını söyleme, çocuğa sevdiği bir şey verme) tepkisini ise en çok üzüntü için tercih ederlerken, en az aşırı neşe için tercih etmektedirler. Bu sonuçların Burak (2019)'ın yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların duygularına tepkilerini farklı duygulara göre incelediğinde ödül tepkisini çoğunlukla korku duygusu için, en az da aşırı neşe için; ceza tepkisini en çok çocuk öfke duygusu için, en az aşırı neşe için; büyütme tepkisini çoğunlukla üzüntü için, en az ise korku için; ihmal tepkisini en çok aşırı neşe, en az da üzüntü ve korku için; avutma tepkisini ise genellikle üzüntü ve en az olarak da aşırı neşe için tercih ettiklerini belirtmektedir. Yaptığımız araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Ersay vd. (2014) de öğretmen adaylarının ceza tepkisini çocukların öfkelerine karşı kullandıklarını ifade etmektedirler. Yine yaptığımız araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Ersay ve Kaynak (2016) da öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çocukların öfkelerine karşı ceza tepkisi verdiklerini bildirmektedirler. Annelerle yapılan çalışmada da benzer şekilde annelerin çocukların öfkelerine karşı ceza tepkisi verdikleri ve bunun sonucunda da çocukların öfke duygularıyla başa çıkmada yetersiz kaldıkları vurgulanmaktadır (Denham vd., 1991). Yine başka bir çalışmada da benzer şekilde babaların çocukların öfke duyguları için ceza tepkisini tercih ettikleri belirtilmektedir.

(Ünlü Çetin, 2015). Çorapçı vd. (2012) ise annelerin çocuklarının üzüntü duygusuna öfke duygusuna göre daha çok ödül tepkisi verdiklerini ortaya koymaktadır. Yine yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Morris, Silk, Morris, Steinberg, Aucoin, ve Keyes (2011) de annelerle yaptıkları çalışmada, annelerin avutma (dikkat dağıtma) tepkisini çocukların üzüntü ve öfkelerini azaltmak için etkili bir strateji olarak kullandıklarını dile getirmektedirler.

Öğretmen adaylarının kendi duygularını düzenlemede en çok içinde bulundukları durumu nasıl değiştirebilecekleri veya yapabilecekleri hamleler ile ilgili düşündükleri (planlama) görülürken, en az yaşadıkları olayların sorumlusu olarak başkalarını suçladıkları (diğerlerini suçlama) görülmektedir. Daha sonra sırayla düşünceye odaklanma (yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme), yeniden değerlendirme (yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görme), perspektif alma (başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünme), kabul (yaşanan olayı kabullenme), pozitif yeniden odaklanma (yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler düşünme), felaketleştirme (yaşanan olayın ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünme) ve kendini suçlama (yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini görme) stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğretmen adayları, yaşadığı kötü bir olayın ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünmek ve yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini ve başkalarını görmekten çok yaşadığı kötü bir olayı kabullenmekte, yaşanan olumsuz olayın yarattığı duyguları anlamaya çalışmakta ve yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görüp bu olayı nasıl değiştirebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca bu öğretmen adayları başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünmekte ve yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler düşünmeyi tercih etmektedirler. Burak (2019) da okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin duygularını düzenlemede en çok planlama stratejisini, en az da diğerlerini suçlama stratejisini kullandıklarını belirtmektedir. Fakat Ersay vd. (2014)'nin okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmaya bakıldığında bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmen adaylarının içinde bulundukları durumu nasıl değiştirebilecekleri veya yapabilecekleri hamleler ile ilgili düşünmeyi (planlama) en az yaptıkları, yaşadıkları kötü olayları düşünmek yerine iyi şeyler düşünmeyi (pozitif yeniden odaklanma) en çok yaptıkları görülmektedir. Gross ve John (2003) ise okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada geliştirdikleri duygu düzenleme ölçeğini kullanarak öğretmen adaylarının duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme

stratejisini daha az tercih ettiklerini ortaya koymaktadırlar. Swartz ve McElwain (2012), Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen duygu düzenleme ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada, bir önceki çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının duygularını düzenlemek için çoğunlukla yeniden değerlendirme stratejisini kullandıklarını belirtmektedirler. Duygu düzenleme stratejilerinin kullanımıyla ilgili çeşitli farklılıklar olsa da genel olarak olumlu stratejilerin daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada duygularını tanımada ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmen adayları çocukların duygularına en çok ceza, büyütme, ihmal ve avutma tepkilerini verirken, en az ödül tepkisini vermektedirler. Düşük duygusal farkındalığa sahip öğretmen adayları çoğunlukla çocuklara yaşadıkları duygu durumunu bırakmalarını, onaylamadığını söylemekte, bununla birlikte aynı duygu durumunu yaşamakta, huzursuz olmakta, çocukların duygularıyla ilgilenmemekte, görmezden gelmekte, çocuklara yaşadıkları duygu durumu ile ilgili endişe etmemelerini, mutlu olmalarını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Ancak çocukların bu duygu durumlarıyla baş etmelerine yardımcı olmamakta ve onları rahatlatamamaktadırlar. Benzer şekilde Ersay (2007) da duygusal farkındalığı düşük olan, duygularını tanımada ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmenlerin çocukların duygularını daha çok ihmal ettiklerini ve onları rahatlatamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca Ersay (2015), bir diğer çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde duygusal farkındalık düzeyi zayıf olan öğretmenlerin problem odaklı tepkileri daha az verdiklerini, duygularını ifade etmede zorluk yaşayan öğretmenlerin ise ceza tepkisini daha çok verdiklerini ortaya koymaktadır. Annelerle yapılan bir çalışmada da benzer şekilde duygusal farkındalık düzeyi düşük annelerin, çocukların duygularına baş etmelerini destekleyici tepkilerden çok destekleyici olmayan tepkiler vermeyi benimsediklerini vurgulamaktadır (Atay, 2009). Bu sonuçlara dayalı olarak çocukların duygularına destekleyici ve sağlıklı tepkiler veren yetişkinlerin kendi duygusal farkındalığının önemli olduğunu iddia edebiliriz.

Duygularını tanımada ve ifade etmede zorlanan öğretmen adayları kendilerini ve diğerlerini suçlamakta, ayrıca felaketleştirme duygu düzenleme stratejilerini tercih etmektedirler. Ancak bu öğretmen adayları duygularını düzenlemek için planlama stratejisini daha az kullanmaktadırlar. Düşük duygusal farkındalığa sahip öğretmen adayları yaşadığı olayların sorumlusu olarak kendilerini ve başkalarını görürken aynı

zamanda yaşadığı olayların ne kadar kötü olduğunu da sürekli düşünmektedirler. Fakat bu öğretmen adayları nadiren içinde bulundukları durumu nasıl değiştirebilecekleri veya yapabilecekleri hamleler ile ilgili düşünerek planlama yapmaktadırlar. Yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Ersay vd. (2014) de okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeyinin felaketleştirme, kendini suçlama, düşünceye odaklanma ve planlama duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Duygusal farkındalığı düşük öğretmen adaylarının duygularını düzenlemek için olumsuz olaylarla ilgili duygu ve düşünceler hakkında sürekli düşünme, plan yapma ve yaşadıkları olayla başa çıkmak için hangi adımları atacaklarını düşünme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmektedirler.

Korelasyon analizine göre kendi duygularını düzenlemede kendini suçlama stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ceza ve büyütme tepkilerini daha çok vermeyi tercih etmektedirler. Bu sonuçlar regresyon analizine göre yalnızca ceza için anlamlı olurken büyütme için anlamlı olmamaktadır. Yaşadığı olayların sorumlusu olarak kendini gören öğretmen adayları çocukların yaşadığı duygu durumlarını onaylamamaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Burak (2019) öğretmenlerin çocukların duygularına verdikleri ceza ve büyütme tepkileri ile kendi duygularını düzenlemede kullandıkları kendini suçlama stratejisi arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını belirtmektedir.

Korelasyon analizine göre duygularını düzenlemek için kabul stratejisini kullanan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ödül ve büyütme tepkilerini daha çok verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar regresyon analizine göre anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçları destekler şekilde Burak (2019) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemede kabul stratejisini kullanmalarıyla çocukların duygularına verdikleri ödül ve büyütme tepkileri arasında ilişki olduğuna dair bulguya ulaşmamıştır.

Korelasyon analizine göre kendi duygularını düzenlemede düşünceye odaklanma stratejini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül ve büyütme tepkilerini daha çok verirken ihmal tepkisini daha az vermektedirler. Bu sonuçlar regresyon analizine göre yalnızca ödül ve ihmal tepkileri için anlamlıyken büyütme tepkisi için anlamlı değildir. Yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme duygu düzenleme stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygu durumlarıyla baş etmelerine

yardımcı olmakta ve onları rahatlatmaktadırlar. Aynı zamanda çocukların duygularıyla ilgilenmekte ve görmezden gelmemektedirler. Burak (2019) da benzer sonuçlara ulaşarak çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz olayların kendilerinde yarattığı duygular hakkında düşündüklerini, ihmal tepkisi verenlerin ise düşünmediklerini belirtmektedir. Ebeveynlerle yapılan başka bir çalışmada ise bu araştırma bulgularını destekler şekilde duygu düzenleme becerileri iyi olan ebeveynlerin çocukların duygularına daha destekleyici tepkiler verdikleri bildirilmektedir (Hughes & Gullone, 2010).

Korelasyon analizine göre kendi duygularını düzenlemek için pozitif yeniden odaklanma stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül, ceza, büyütme ve avutma tepkilerini daha çok vermektedirler. Bu sonuçların regresyon analizine göre yalnızca çocukların duygularına verilen ödül tepkisi için anlamlı olduğu görülürken ceza, büyütme ve avutma tepkileri için anlamlı olmadığı görülmektedir. Yaşadıkları kötü olayları düşünmek yerine iyi şeyler düşünen öğretmen adayları çocukların yaşadıkları duygu durumunu onaylamayıp çocuklarla aynı duygu durumunu yaşamakta, huzursuz olmakta, çocuklara yaşadığı duygu durumu ile ilgili endişe etmemesini, mutlu olmasını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Benzer şekilde Hughes ve Gullone (2010) da yaptıkları çalışmada duygu düzenleme becerisi zayıf olan ebeveynlerin, çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkiler verdiklerini belirtmektedirler.

Korelasyon analizine göre kendi duygularını düzenlemek için planlama stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül, büyütme ve avutma tepkilerini daha çok verirken ihmal tepkisini daha az vermektedirler. Bu sonuçların regresyon analizine göre yalnızca ödül ve ihmal tepkileri için anlamlı olduğu görülürken büyütme ve avutma tepkileri için anlamlı olmadığı görülmektedir. İçinde bulundukları durumu nasıl değiştirebilecekleri veya yapabilecekleri hamleler ile ilgili düşünüp planlama yapan öğretmen adayları çocuklara yaşadıkları durumlarla baş etmelerine yardımcı olup onları rahatlatırken, duygularını daha az görmezden gelmektedirler. Burak (2019) da benzer sonuçlara ulaşarak çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmenlerin yaşadıkları olaylarla ilgili yapacaklarını planladıklarını, ceza ve ihmal tepkilerini verenlerin ise daha az planlama yaptıklarını belirtmektedir.

Korelasyon analizine göre duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül, ceza, büyütme ve avutma tepkilerini daha çok verirken ihmal tepkisini daha az vermektedirler. Bu sonuçların regresyon analizine göre ödül, ceza, büyütme, avutma tepkileri için anlamlı olduğu görülürken ihmal tepkisi için anlamlı olmadığı görülmektedir. Yaşadıkları kötü olayların iyi yönlerini de gören öğretmen adayları çocuklara yaşadıkları durumlarla baş etmelerine yardımcı olmakta, onları rahatlatmakta ya da aksine yaşadıkları duygu durumlarını onaylamayıp aynı duygu durumlarını yaşamakta, huzursuz olmakta, çocuklara yaşadıkları duygu durumları ile ilgili endişe etmemesini, mutlu olmasını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Burak (2019) çalışmasında çocukların duygularına ödül ve avutma tepkisi verenlerin olumsuz olaylar yaşadıklarında yaşanan kötü olayların iyi yanlarını gördüklerini ifade etmektedir. Fakat bu araştırmanın bulgularından farklı olarak çocukların duygularını ihmal eden öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz olayların iyi yanlarını görmediklerini belirtmektedir. Yaptığımız araştırmada yaşadıkları kötü olayların iyi yanlarını gören öğretmen adaylarının çocukların duygularına destekleyici tepkilerin yanı sıra destekleyici olmayan tepkiler de verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Swartz ve McElwain (2012) yaptıkları araştırmada, yaşadıkları kötü olayların iyi yanlarını gören öğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularını destekleyici tepkilerle sosyalleştirdiklerini dile getirmektedirler. Yine Hughes ve Gullone (2010) da ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmada, duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullanan ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına daha destekleyici tepkiler verme eğiliminde olduğunu belirtmektedir.

Korelasyon analizine göre kendi duygularını düzenlemede perspektif alma stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ödül, ceza, büyütme ve avutma tepkilerini daha çok verirken ihmal tepkisini daha az vermektedirler. Regresyon analizine göre ise bu sonuç anlamlı değildir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Burak (2019) başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünen öğretmenlerin çocukların duygularına ödül ve avutma tepkilerini verdiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Swartz ve McElwain (2012) de, duygularını düzenlemede perspektif alma stratejisini kullanan öğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularına daha destekleyici tepkiler verdiklerini bildirmektedir.

Yine korelasyon analizine göre kendi duygularını düzenlemek için felaketleştirme stratejisini kullanan öğretmen adayları çocukların duygularına ceza, büyütme, ihmal ve avutma tepkilerini daha çok vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar regresyon analizine göre yalnızca ceza ve büyütme tepkileri için anlamlı bulunurken ihmal ve avutma tepkileri için anlamlı bulunmamıştır. Yaşadıkları olayların ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünen öğretmen adayları çocukların yaşadıkları duygu durumlarını onaylamayarak onlarla aynı duygu durumunu yaşamakta ve huzursuz olmaktadır. Burak (2019) da benzer şekilde yaşadıkları olayların ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünen öğretmenlerin çocukların duygularına ceza, büyütme ve ihmal tepkilerini vermeyi tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Zeman vd. (2006) de duygu düzenleme becerisi zayıf olan yetişkinlerin, çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkiler verdiklerini bildirmektedirler.

Yapılan analizlere göre öğretmen adayları kendi duygularını düzenlemek için diğerlerini suçlama stratejisini daha çok kullandıklarında çocukların duygularına ceza, büyütme, ihmal ve avutma tepkilerini daha çok tercih ederken ödül tepkisini daha az tercih etmektedirler. Yaşadıkları olayların sorumlusu olarak başkalarını suçlayan öğretmen adayları çocukların yaşadıkları duygu durumlarını onaylamayarak onlarla aynı duygu durumunu yaşamakta, huzursuz olmakta, görmezden gelerek ihmal etmekte, çocuklara yaşadıkları duygu durumları ile ilgili endişe etmemesini, mutlu olmasını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Ancak çocuklara yaşadıkları durumlarla baş etmelerine yardımcı olmamakta, onları rahatlatamamaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde Burak (2019) da çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmen adaylarının yaşanan olayın sorumlusu olarak başkalarını suçlamadıklarını, ihmal tepkisi verenlerin ise başkalarını suçladıklarını ifade etmektedir. Ancak bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemede kullandıkları diğerlerini suçlama stratejisinin çocukların duygularına verilen ceza ve büyütme tepkileri ile ilişkili olmadığını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının çocukların duygularına verdikleri tepkiler cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre çocukların duygularına destekleyici tepkileri (ödül) daha çok verirken, erkek öğretmen adayları ise kadın öğretmen adaylarına göre çocukların

duygularına destekleyici olmayan tepkileri (avutma, büyütme, ceza ve ihmal) daha çok vermektedirler. Benzer şekilde Morris vd. (2013) de öğretmenlerin cinsiyetinin duygu sosyalleştirme stratejilerinin belirleyicisi olduğunu belirtmektedirler. Ebeveynlerle yapılan çalışmalar da benzer şekilde çocukların duygularına verilen tepkilerde cinsiyet farklılığını ortaya koymaktadır. Ebeveynlerle yapılan bir çalışmada annelerin babalara göre çocukların duygularına daha fazla ödül tepkisi verdikleri ve babaların annelere göre daha fazla ihmal tepkisi verdikleri görülmektedir. Fakat anne ve babaların çocukların duygularına verdikleri ceza ve avutma tepkileri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (İlhan, 2017). Kaya (2016) ise annelerin babalara göre olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini daha fazla kullandığını, ancak olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini kullanmada anneler ve babalar arasında farklılık olmadığını bildirmektedir. Zahn-Waxler (2010) erkeklerin öfke gibi olumsuz duygularının desteklendiğini, kızların ise empati, suçluluk, sorumluluk gibi duygularının desteklendiğini belirtmektedir. Bu görüşten yola çıkarak, öğretmen adaylarının çocukların duygularına verdikleri tepkilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermesinin kendi duygu sosyalleşme deneyimlerine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin öğretmen adaylarının yaşı, çocukluğunda okul öncesi eğitim alıp almama, mezun olduğu lise türü, staj yaptığı yaş grubu, üniversiteden önce yaşadığı yer, üniversite öğrenimi sürecinde yalnız yaşayıp yaşamama, ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumları ve doğum sırasına göre değişmediği görülmektedir. Benzer şekilde Ersay (2015) da okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşının çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkilerle ilişkili olmadığını ifade etmektedir. Yine Burak (2019) da öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin öğretmenlerin yaşına ve sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre değişmediğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak Ahn ve Stifter (2006) okul öncesi öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin olumsuz duygulara verdikleri tepkilerin çocukların yaşlarına göre farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Yine yaptığımız araştırmanın bulgusundan farklı olarak Ersay vd. (2014), lise türünün öğretmen adaylarının çocukların duygularına verdikleri tepkiler üzerinde etkili olduğunu, meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının normal bir liseden mezun olanlara göre çocukların olumsuz duygularına tepki olarak ilginç ve eğlenceli hikayeler (avutma tepkisi) anlatmayı daha sık seçtiklerini bildirmektedir. Anne ve babalarla yapılan çalışmada da yaptığımız araştırmanın

bulgusundan farklı olarak annelerin yaşına göre ceza, büyütme ve avutma tepkilerinin farklılık gösterdiği (yaşı küçük anneler daha fazla ceza, büyütme ve avutma tepkisi vermekte), babaların yaşına göre çocukların duygularına verdikleri tepkilerin farklılık göstermediği görülmektedir (İlhan, 2017). Ayrıca, annelerle yapılan bir araştırmada genç annelerin yaşı büyük annelere göre daha fazla büyütme tepkisi vermeyi tercih ettikleri bildirilmektedir (Ersay, 2014).

Bu araştırmada çocukların duygularına verilen ödül, ceza, büyütme, ihmal tepkileriyle öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Korelasyon analizine göre öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu ile çocukların duygularına verdikleri avutma tepkisi arasında ilişki olduğu bulunurken, bu sonuçların regresyon analizine göre anlamlı olmadığı ortaya konmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Ersay (2014) annelerle yaptığı çalışmada yüksek gelire çocukların duygularına verilen ceza tepkisi arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Yüksek gelire sahip ailelerin daha az ceza tepkisi verdiğini, bunun nedeninin de yüksek gelire sahip olanların daha az stres yaşayabilmeleri olduğunu belirtmektedir. Yine bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Chaplin vd. (2010) de düşük gelire sahip ebeveynlerin, çocuklarının öfke ve üzüntü/kaygı duygularına verdikleri tepkilerin farklılık gösterdiğini, kız çocuklarının öfke duygularına destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini daha çok verirken erkek çocuklarının öfke duygularına destekleyici tepkileri daha çok verdiklerini belirtmektedirler. Diğer yandan, çocukların üzüntü/kaygı duygularına verilen tepkilerde kız ve erkek çocukları arasında önemli bir fark olmadığını ifade etmektedirler. Yine Shaffer vd. (2012) de bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak düşük gelire sahip olmanın ebeveynler üzerindeki stresi artırdığını ve baskıcı, kontrolcü tutumlara neden olduğunu, bunun sonucunda da ebeveynlerin çocuklarının duygularına destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri verdiklerini belirtmektedirler.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik not ortalaması ile de çocukların duygularına verdikleri ödül, büyütme, ihmal ve avutma tepkileri arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Korelasyon analizine göre öğretmen adaylarının akademik not ortalaması ile çocukların duygularına verdikleri ceza tepkisi arasında bir ilişki olduğu bulunurken, bu sonuçların regresyon analizine göre anlamlı olmadığı ortaya konmaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak Ersay vd. (2014), akademik not ortalaması yüksek olan

öğretmen adaylarının çocukların öfke duygusuna ceza tepkisi vermeyi tercih ettiklerini bildirmektedirler.

Öğretmen adaylarının farklı demografik değişkenlere göre duygusal farkındalık düzeylerinin değişmesi incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşı arttıkça duygusal farkındalıklarının arttığı, duygularını tanımada ve ifade etmede daha az zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu ile duygularını tanıma zorluk yaşamaları arasında herhangi bir ilişki bulunamazken, öğretmen adaylarının ailelerinin geliri yükseldikçe duygularını ifade etmede daha az zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması ile duyguları tanımada ve ifade etmede zorluk yaşamaları arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Bağcı (2008), üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerinin yaşa ve gelir durumuna göre değişmediğini ve bunun öğrencilerin yaşlarının birbirine yakın olmasından, çalışmanın üniversite öğrencileriyle yapılmış olmasından kaynaklanmış olabileceğini bildirmektedir. Yine bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Nandrino vd. (2013) genç yaş grupları için duygusal farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu, bunun kültürel bağlama ve toplumsal öğretilere bağlı olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının yaşı arttıkça kendini suçlama, kabul ve düşünceye odaklanma duygu düzenleme stratejilerini kullanımları azalmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının yaşı ile pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama duygu düzenleme stratejilerini kullanımları arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Yani öğretmen adaylarının yaşı bu stratejileri kullanıp kullanmamaları üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Benzer şekilde Burak (2019) da öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşı ile düşünceye odaklanma, pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme ve perspektif alma duygu düzenleme stratejilerini kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu ve akademik not ortalaması ile duygularını düzenlemede kullandıkları kendini suçlama, kabul, düşünceye odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama stratejileri arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak öğretmen adaylarından ailelerinin

geliri ve akademik not ortalaması yüksek olanlar pozitif yeniden odaklanmayı daha az gerçekleştirmektedirler.

Analiz sonuçlarına göre kendi duygularının farkında olan ve uygun duygu düzenlemeler yapan öğretmen adaylarının çocukların duygularına kabul edici ve olumsuz duygularıyla baş etmelerini destekleyici tepkiler vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bunun tersine kendi duygularını tanımakta ve ifade etmekte zorluk yaşayan ve uygun duygu düzenlemeler yapamayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ceza veya ihmal şeklinde tepkiler vermeyi tercih ettikleri ortaya konmaktadır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal farkındalığı yüksek ve duygu düzenlemesi sağlıklı olanlar daha sağlıklı duygu sosyalleştirme yapmaktadırlar.

Öneriler

Bu araştırma sadece Ankara, Afyonkarahisar, Malatya, Kilis, Adıyaman ve Kars illerinde bulunan toplam 6 devlet üniversitesinde öğrenim gören 346 okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının benzer veya farklı olup olmadığını görebilmek için farklı üniversiteler ve daha büyük örneklem grubuyla çalışmanın tekrarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada daha çok nicel boyutta bir inceleme yapılmıştır. Bu nicel boyuttan elde edilen farklılıklara göre çalışmaya katılan erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkileri daha çok verdiği görülmektedir. Oysa okul öncesi dönemde erkek öğretmenler toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında önemli bir yere sahiptir ve üstelik çocuklara rol model olmaları bağlamında da özel bir yerleri vardır. Programda eşit şekilde bir eğitim sağlanırsa toplumsal normların sonucu gelen bu değişikliği bir noktada da olsa biz değiştirebiliriz. Ayrıca kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki bu farkı daha da derinleştirebilecek karma yöntemli çalışmalar kurgulanabilir.

Alanyazın incelendiğinde çalışmalarda kullanılan ölçeklerin öğretmen adaylarının kendi bildirimlerine dayandırıldığı görülmektedir. Farklı çalışma düzenekleriyle öğretmen

adaylarının hem kendi bildirimlerine hem de gözlemlere dayalı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri tepkiler ile sınıf içerisindeki uygulamalarının tutarlı olup olmadığı anlaşılabilir.

Duygusal yeterlilik, duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme okul öncesi dönemden itibaren bireylerin yaşamında önemli etkilere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin kendi duygusal farkındalıklarının ve duygu düzenleme stratejilerinin çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdikleriyle ilişkilidir. Üniversitelerin 2018 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programındaki zorunlu ve seçmeli dersler listesi incelendiğinde bu listede duygusal yeterlilik, duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirmeye ilişkin spesifik bir ders olmadığı görülmektedir. Bu nedenle programa duygusal yeterlilik, duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme ile ilgili dersler eklenebilir.

KAYNAKLAR

- Ahn, H. J. (2005a). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Ahn, H. J (2005b). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242. <https://link.springer.com> sayfasından erişilmiştir.
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270.
- 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. <https://link.springer.com> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198-212.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The bar-on emotional quotient inventory: youth version technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Barrett, F., Gross J., Christensen, T.,& Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. <https://www.tandfonline.com> sayfasından erişilmiştir.

- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bağcı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinin aleksitimi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Berk, L. (2012). *Child Development* (9th Ed.). Boston: MA Pearson.
- 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.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, (pp.168-195). <http://ei.yale.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395-408). New York: Guilford. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Buscemi, L., Bennett, T., Thomas, D., & Deluca, D. A. (1996). Head Start: Challenges and training needs. *Journal of Early Intervention*, 20(1), 1-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. John Wiley & Sons. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chaplin, T. M., Casey, J., Sinha, R., & Mayes, L. C. (2010). Gender differences in caregiver emotion socialization of low-income toddlers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128,11-27. <https://onlinelibrary.wiley.com> sayfasından erişilmiştir.
- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1477-1490.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *The development of children* (4th Ed.). New York: Worth
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- 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*, 59(2-3), 73-102.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Araştırma yöntemleri* (9. Baskı). İstanbul: Sakarya.
- Croyle, K. L., & Waltz, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(4), 435-444.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Çakmak, A. F., & Çevik, E. I. (2010). Cognitive emotion regulation questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management*, 4(10), 2097-2102.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.

- Çelik, H., & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Çoban, A., Ülker Erdem, A & İyi, T. (2019). Supporting early childhood teacher candidates' emotion socailization. *8th InPACT Conference Proceedings*. Croatia.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Çorapçı, F., Aksan, N., & Yağmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses?. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 106-116. <https://journals.sagepub.com> sayfasından erişilmiştir.
- Davidson, R, J., Putman, K.M., & Larson, C.L. (2000). Dsyfunction in the neural circuitry of emotion regulation- A possible prelude to violence. *Science*, 289,591-594.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10.
- Denham, S. A. (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), 1-48.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150. <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., & Zinsser, 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., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- 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., Mason, T., & Couchoud, E. A. (1995). Scaffolding young children's prosocial responsiveness: Preschoolers' responses to adult sadness, anger, and pain. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 489-504.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62(2), 242-249.

- Denham, S. A., Zinsser, K. M., & Brown, C. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Handbook of research on the education of young children*, 2, 85-103.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Dizen, M., Berenbaum, H., & Kerns, J. (2005). Emotional awareness and psychological needs. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1140-1157.
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*, 3-11. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298(5596), 1191-1194. <https://science.sciencemag.org> sayfasından erişilmiştir.
- Dowling, P. (2008). *International human resource management: Managing people in a multinational context*. Cengage Learning. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of six year old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 536-541.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., L. Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard A. S., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com> sayfasından erişilmiştir.
- 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., 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.
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). ‘You feel sad?’ emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20(1), 93-110. <https://onlinelibrary.wiley.com> sayfasından erişilmiştir.
- 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. (2015). Preschool teachers’ emotional awareness levels and their responses to children's negative emotions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833-1837.
- Ersay, E. (2019). Duygusal gelişim. Öğretir Özçelik A.D. (Ed.) *Çocuk gelişimi içinde* (s.115-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersay, E. & Burak, H. (2018). *Bireysel görüşme*.
- 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.
- Ersay, E., Kaynak, K. B., & Türkoğlu, D. (2014). How pre-service early childhood teachers respond to children's negative emotions. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 238-244.

- Ersay, E., Türkoğlu, D., & Kaynak, K. B. (2014). Investigating the relationship between pre-service early childhood teachers' emotional awareness levels and their emotion regulation strategies. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 229-237.
- Feldman-Barrett, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1036. <https://journals.sagepub.com> sayfasından erişilmiştir.
- Fujita, F., Diner, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and wellbeing: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434.
- 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.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-276.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297–321. <https://link.springer.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.
- Gaspar, K., & Clore, G. (2000). Do you have to pay attention to your feelings to be influenced by them? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 698-711.

- 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.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://www.tandfonline.com> sayfasından erişilmiştir.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(3), 214-220.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial behavior. *Handbook of socialization: Theory and research*, 638-664.
- 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.

- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 491-520. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2016). *Babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamaların okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerdeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help?. *Review of General Psychology*, 5(3), 187.
- Kılıç, Ş. (2015). Emotional competence and emotion socialization in preschoolers: The viewpoint of preschool teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 1007-1020.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Köksal, B.A. (2003). *İstatistik analiz metodları*. İstanbul: Çağlayan.
- Kuyumcu, B. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş duygusal farkındalık ve duygularını ifade etmelerinin ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-24. <https://www.pegem.net> sayfasından erişilmiştir.

- 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.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134.
- Leavitt, R. L., & Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 35-43.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Lee, J. H., Eoh, Y., Jeong, A., & Park, S. H. (2017). Preschoolers' emotional understanding and psychosocial adjustment in Korea: the moderating effect of maternal attitude towards emotional expressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1-11.
- Lesser, I. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine*, 43(6), 531-543.
- 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.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213.
- Nandrino, J. L., Baracca, M., Antoine, P., Paget, V., Bydlowski, S., & Carton, S. (2013). Level of emotional awareness in the general French population: Effects of gender, age, and education level. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1072-1079.

- O'Neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology*, 17(2), 467-487.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early Education and Development*, 31(1), 47-65.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- 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.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667. <https://link.springer.com> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- 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.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.

- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147-165.
- Sevinç, E. (2013). *Çoklu regresyon korelasyon analizinde varsayımdan sapmalar ve çimento sektörü üzerine uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53-67.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 513.
- Shaffer, A. , Suveg, C. , Thomassin, K. ve Bradbury, B. B. (2012) Emotion Socialization in the Context of Family Risks: Links to Child Emotion Regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 917- 924.
- Stansbury, K., & Zimmermann, L. K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 121-142.
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1150-1169.
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, 23(2), 202-226.
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 934-949.

- 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., Meyer, S., & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. Janette B. Benson & Marshall M. Haith. (Eds.) *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp.119-129). San Diego: Academic. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, R. J., Dizen, M., & Berenbaum, H. (2009). The unique relations between emotional awareness and facets of affective instability. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 875-879.
- 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.
- 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.
- Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R. & Bogaerts, S. (2007). Alexithymia and interpersonal problems. *Journal of Clinical Psychology*, 63(1), 109–117.
- Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2), 239-258.
- Wester, S. R., Vogel, D. L., Pressly, P. K., & Heessacker, M. (2002). Sex differences in emotion: A critical review of the literature and implications for psychology. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 630-652.
- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 5(1), 72-77.
- 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.

- Wismeijer, A., Van Assen, M, Sijsma, K. & Vingerhoets, A. (2009). Is the negative association between self-concealment and subjective well-being mediated by mood awareness? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(6), 728-748.
- 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.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Chazan-Cohen, R. (2016). Early childhood directors as socializers of emotional climate. *Learning Environments Research*, 19(2), 267-290. <https://link.springer.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.
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413.



“GAZİLİOLMAK AYRICALIKTIR..”