



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGU DÜZENLEME
STRATEJİLERİ İLE ÇOCUKLARIN DUYGULARINA VERMEYİ
TERCİH ETTİKLERİ TEPKİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Hümevra Burak

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2019

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Hümeyra

Soyadı : BURAK

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejileri İle Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : An Analysis of the Relationship Between Pre-School Teachers' Emotional Regulation Strategies and Their Responses to Children's Emotions

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: Hümeysra BURAK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hümeysra BURAK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejileri İle Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ebru ERSAY

(Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

(Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Ebru ERSAY

(Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 30/05/2019

Bu tezin Okul Öncesi Öğretmenliği 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 öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaları yaparken her türlü ilgi ve desteği veren, bilgisini esirgemeyen ve sonsuz anlayış ve sabır gösteren çok değerli hocam Doç. Dr. Ebru ERSAY'a çok teşekkür ediyorum. Tez savunmam sırasında anlayışlı davranışları ve önerileriyle tezime yaptıkları katkıları için Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ hocalarıma teşekkür ediyorum.

Araştırma verilerinin toplanmasında bana destek olan kurum yöneticilerine ve ölçekleri gönüllü ve samimiyetle doldurup araştırmama katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu sürecin her aşamasında hep yanımda olan, beni cesaretlendiren, her zaman destekleyen aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Hümeysra BURAK

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGU DÜZENLEME
STRATEJİLERİ İLE ÇOCUKLARIN DUYGULARINA VERMEYİ
TERCİH ETTİKLERİ TEPKİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hümevra Burak
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs 2019

ÖZ

Duygular, deneyimler sırasında anlam oluşturan ve taşıyan, değerlendiren hızlı cevap sistemleri olarak tanımlanabilir ve dikkat ve karar verme gibi birçok bilişsel işlemi etkiler. Duygusal yeterlilik genellikle duygu bilgisi, duygu düzenlemesi, duyguların ifadesi ve empatik katılımı içeren ve son çalışmalarla da ispatlandığı gibi çocuklarının sosyal ve akademik yeterlilikleriyle yakından ilişkili geliştirilebilir beceriler içerir. Son yıllarda sayısı artan çalışmalar hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin çocukların duygusal yeterliliklerini geliştirici ya da engelleyici deneyimler sağlayan önemli unsurlar olduklarını ispatlamaktadır. Duygu sosyalleştirmesinin genellikle üç yoldan olduğu kabul edilir: 1. Çocuklar duyguları yaşadıklarında ki tepkiler ve cevaplar, 2. Çocukla ilgilen kişinin kendi duygularını nasıl yaşadığı, onlarla nasıl baş ettiği ve nasıl ifade ettiği, 3. Duygularla ilgili konuşmalar ve verilen bilgiler. Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilik becerileri çocukların duygularını sosyalleştirmeleriyle yakından ilişkili bulunmuştur. Bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına (üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe)

vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya Sakarya ve Bolu illerinden toplam 334 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına kabul edici ve onların baş etmesine yardımcı tepkiler verdikleri görülmektedir. Bunun aksine kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı olmayan stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına ceza veya ihmal etme tepkileri verdikleri tespit edilmiştir. Çocukların yaşamında önemli rollere sahip yetişkinlerin kendi duygusal yeterlilik seviyelerinin çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdikleri bağlantılıdır. Bu durumda öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerini arttırmak çocuklarda sağlıklı duygu sosyalleşmesi için temel çözüm olarak önerilmektedir.



Anahtar Kelimeler : duygu, duygusal düzenleme, duygusal yeterlilik, duygusal sosyalleşme.

Sayfa Adedi : 104 sayfa

Danışman : Doç. Dr. Ebru ERSAY

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS' EMOTIONAL REGULATION STRATEGIES AND THEIR RESPONSES TO CHILDREN'S EMOTIONS

(Master's Thesis)

Hümeýra Burak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2019

ABSTRACT

Emotions can be defined as quick response systems which compese, carry and meanings during experiences and they influence cognitive processes like attention and decision making. Emotional competence which generally comprises emotion knowledge, emotion regulation, emotion expression and empathic participation includes develapable skills that are closely related to children's social and academic competence (as proven by recent studies). Increasing number of studies in recent years prove that both teachers and parents are important components who provide formative or prohibitive emotional competence experiences. It is generally accepted that emotion socialization has there ways; 1. reactions and answers when children feel emotions, 2. How the person who is concerned with the child, feels emotions, dealswith emotions and express emotions, 3. Speeches about emotions and given information. Emotional competence skills of parents or teachers found closely related to children's emotion socialization. Based an this information the aim of this research is to analyse the relation between emotion regulation strategies of early childhood teachers and their preferred answers to children's emotions (sadness, anger, fear and extreme joy).From Sakarya and Bolu provinces 334 pre-school teachersin total participated in this research. The descriptive survey model is used. According to the results of the regression analysis the teachers, who use reliable strategies to regulate their own emotions, respond to children's emotions in a receptive and helpful way. In contrast, the teachers who use unreliable strategies to regulate their own emotions respond to children's

emotions in negligence or punishment. The emotional competence levels of adults who have important roles in the lives of children and how they socialize children's emotions are related. In this case, to increase the emotional competence at teachers is suggested as the basic solution for the healthy emotion socialization of children.



Key Words : emotion, emotional regulation, emotional competence, emotional socialization.
Page Number : 104 pages
Supervisor : Associate Professor Ebru ERSAY

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Önemi.....	3
3. Araştırmanın Amacı	5
3.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	5
4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
5. Varsayımlar	6
6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
1. Çocuklarda Duygusal Yeterlilik.....	7
1.1. Duyguları Tanıma ve Anlama	9
1.2. Duyguları İfade Etme	11
1.3. Duygu Düzenlenmesi	13
2. Duygu Sosyalleşmesi	15
2.1. Ebeveynlerin Çocukların Duygu İfade ve Duygu Deneyimlerine Verdikleri Tepki	18

2.2. Ebeveynlerin Çocuklarla Duygular Hakkında Konuşma ve Tartışmaları	18
2.3. Model Olma.....	19
3. Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları.....	20
4. Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları.....	23
5. Yetişkinlerde Duygu Düzenlemesi.....	26
BÖLÜM III	29
YÖNTEM.....	29
1. Araştırma Modeli.....	29
2. Evren ve Örneklem	29
3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	30
3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)	31
3.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği - Kısa Formu(Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Version)	31
3.4. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire)	32
4. Verilerin Toplanması	33
5. Verilerin Analizi	33
BÖLÜM IV	34
BULGULAR VE YORUM	34
Çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği pilot çalışması.....	34
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejileri İle Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ...	38
Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	42
Bilişsel Duygu Düzenleme, Duygu Düzenleme Ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçekleri	60
Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları için Çoklu Regresyon Sonuçları	74
BÖLÜM V	79
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79

Sonuç.....	79
Öneriler.....	87
KAYNAKLAR.....	89



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler ÖlçeğiPilot Uygulamada Öğretmenlerden Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	35
Tablo 2. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler ÖlçeğiPilot Uygulamada Analize Alınan Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süreleri ve Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayılarının Ortalaması ve Standart Sapma Dağılımı	36
Tablo 3. Pilot Uygulama Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	37
Tablo 4. Pilot Uygulama Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları	38
Tablo 5.Öğretmenlerden Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	40
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süreleri ve Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayılarının Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
Tablo 7.Ödül Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler.....	45
Tablo 8. ÖdülTepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri.....	46
Tablo 9. Ödül Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı.....	47
Tablo 10. Ceza Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler.....	49
Tablo 11.Ceza Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri.....	50
Tablo 12. Ceza Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı	50
Tablo 13.Büyütme Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler.....	52
Tablo 14. Büyütme Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri.....	53

Tablo 15. <i>Büyütme Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı</i>	53
Tablo 16. <i>İhmal Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler</i>	55
Tablo 17. <i>İhmal Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri</i>	56
Tablo 18. <i>İhmal Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı</i>	56
Tablo 19. <i>Avutma Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler</i>	58
Tablo 20. <i>Avutma Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri</i>	59
Tablo 21. <i>Avutma Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı</i>	59
Tablo 22. <i>Bilişsel Duygu Düzenleme ve Duygu Düzenleme Ölçeklerinin Alt Boyutlarının Standart Sapma, Ortalama, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	60
Tablo 23. <i>Bilişsel Duygu Düzenleme Startejileri ile Öğretmenlerin Yaş ve Çalışma Süreleri Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları</i>	61
Tablo 24. <i>Duygu Düzenleme Startejileri ile Öğretmenlerin Yaşı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	62
Tablo 25. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	65
Tablo 26. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	66
Tablo 27. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Öğretmenlerin Yaşı ve Çocuk Sayısı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	67
Tablo 28. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Bulunma Durumuna Göre T Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 29. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Çocukların Yaş Grubuna Göre T Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 30. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 31. <i>Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler ve Duygu Düzenleme Ölçekleri Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	71

Tablo 32. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler ve Duygu Düzenleme Ölçekleri Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları	73
Tablo 33. Ödül Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	74
Tablo 34. Ceza Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	75
Tablo 35. BüyütmeTepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	76
Tablo 36. İhmal Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	76
Tablo 37. Avutma Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	77



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Ödül tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar	44
<i>Şekil 2.</i> Ceza tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar	48
<i>Şekil 3.</i> Büyütme tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar.....	51
<i>Şekil 4.</i> İhmal tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar	54
<i>Şekil 5.</i> Avutma tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar.....	57

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Duygular, deneyimlerimizi yaşarken anlam oluşturan ve taşıyan bir tür radar ve hızlı tepki sistemidir (Cole, Martin & Dennis, 2004) ve duyguların hayata uyum sağlama görevleri de vardır (Bayhan & Artan, 2011, s. 217). Duygular, durumlara göre hareket etmeye hazırlayan, tecrübelerimizi değerlendirebildiğimiz ve tecrübelerimize tepki olarak ortaya çıkan araçlardır (Bayhan & Artan, 2011, s. 217; Cole, Martin & Dennis, 2004).

Duygular ve düşünceler birbirini tamamlayan süreçler olarak işlev görmektedirler. Birey yaşantısında kararlar verirken yalnızca mantığını kullanarak değil aynı zamanda duygularını da işin içine katarak daha etkili kararlar verebilir (Çeçen, 2002). Duygular insanlar arasında sosyal ilişkilerin kurulmasında temel rolü üstlenir (Bayhan & Artan, 2011, s. 217). Denham'a (1998) göre de duygular günlük yaşantının merkezidir ve insanın kendisini ve dünyayı nasıl algıladığını etkiler.

Duygular yaşamın birer parçasıdır ve duygusuz bir yaşam düşünülemez. Yeni doğan bebekler bile gülümseyerek, ağlayarak, korkarak duygulara sahip olduğunu gösterir (Bayhan & Artan, 2011, s. 218; Saltalı, Deniz, Çeliköz & Arı, 2009). Duygular çocuğun yaşantısını ve davranışlarını düzenler; ilişkilerin merkezindedirler (Langlois, 2004).

Duygu bilgisi, çocuğun diğer kişileri anlamada önemli olan sosyal ipuçlarını fark edip kullanmayı sağlar (Walden, Lemerise & Smith, 1999) ve böylelikle çocuğun kendi davranışları için bir rehber olabilir. Dolayısıyla duygu bilgisinin de içinde yer aldığı duygusal beceriler akranlarıyla olumlu sosyal ilişkilerin gelişimini artırabilir ya da

kolaylaştırabilir (Izard vd., 2011; Smith, 2001). Duygusal ifadelerini düzenleyebilen ve duygusal ifadelerini yoğun olmayan şekilde gösterebilen çocuklar daha kolay oynayabilir; dolayısıyla akranları tarafından tercih edilen çocuklar olabilirler (Smith, 2001).

Son yıllardaki araştırmalar (Anthony vd., 2005; Denham, Zinsser & Brown, 2006; Mendez, 2002; Zinsser, Christensen & Torres, 2016) duygusal yeterliliğin çocukların gelişimindeki temel rolüne dikkat çekmiştir. Duyguları düzenlemek, duyguları anlama yeteneğini kazanmak, çocukların sosyal etkileşimlere katkıda bulunan ve çocukların davranışını etkileyen önemli becerilerdir (Havighurst, Harley & Prior, 2004). Çocukları kendinin ve başkalarının duygularını tanıması, duygularını yönetmesi, olumlu ilişkiler kurarak ve sürdürme becerileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine, okula hazır olma ve uyum alanlarında başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2006). Yoğun duygusal durumlarda duygu bilgisini kullanabilen çocuklar akran ilişkilerinde daha avantajlı ve akranları arasında olumlu izlenime sahip, öğretmenleri tarafından ise daha sosyal bulunur. Duygu bilgisi eksikliği ise okulda daha zayıf akran ilişkileri ile sonuçlanır. Duygu bilgisi, çocukların empati yeteneklerini de geliştirir (Denham vd., 2003; Izard vd., 2001).

Yetişkinler uygun davranışsal ve duygusal tepkileriyle çocukların duygu gelişimini etkiler. Yetişkinlerin verdikleri cevaplar, çocukların duygularını ifade etmek için hangi davranışların uygun olduğunu öğrenmeleri için fırsatlar sağlar (Ahn, 2005a). Yetişkinlerin çocuklar için sağladıkları bu fırsatlar, onların olumlu ve olumsuz duyguları sırasında verdikleri tepkiler ve kurdukları iletişim duygu sosyalleştirme olarak tanımlanır (Eisenberg vd., 1999; Gottman, Katz & Hooven, 1996). Duyguların sosyalleşmesi, çocukların anne babaları, öğretmenleri, bakıcıları ve akranları ile günlük temasları sırasında her zaman her yerde bulunmaktadır (Denham, Bassett & Zinsser, 2012b).

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları çocukların sosyal yeterliliklerine katkıda bulunarak çevresiyle kurduğu ilişkileri düzenlemesini sağlar (Eisenberg vd., 1998; Zahn-Waxler, 2010). Çocukların sosyal ilişkilerde başarılı olması onların benlik gelişiminde olumlu yönde etkiler (Santrock, 2014, s.246). Aynı zamanda ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları çocukların duygularını anlamalarını, kendi duygularını düzenlemelerini (Denham, 2007; Garner vd., 2008; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Roberts & Strayer, 1987) ve duyguları ile başa çıkmalarını sağlar (Southam-Gerow, 2014).

2. Araştırmanın Önemi

Sosyal bir varlık olan insan doğduğu andan itibaren yaşam deneyimleri ile değişik duygu durumları içerisine girmektedir (Kurbet, 2010). Duyguların bireylerin ruhsal durumunu ifade eden, ona yön veren ve sosyal ilişkilerini yönlendiren önemli bir yeri vardır. Duygular, bireylerin hem düşüncelerinin hem de davranışlarının ortaya çıkmasında (Kuyucu, 2012), bireyleri anlamada, düşünce ve davranışlarını anlamlandırmada önemli bir role sahiptirler (Tuğrul, 1999).

İnsanlar duygusal gelişim sürecinde ve yaşama uyum sağlarken duygularını anlama, kontrol etme ve duygularını uygun şekilde iletme ile karşı karşıyadır (Kurbet, 2010) ve bireyin bu duygularını anlama ve ifade etme becerisi duygusal ve sosyal yeterlilik için önemlidir (Denham vd., 2003; Halberstadt, Denham& Dunsmore, 2001). Denham vd. (2012a) yaptıkları araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde çocukların sosyal duygusal davranışlarının okula uyum ve akademik başarıya katkı sağladığını ayrıca çocukların kendi duygularını bilme ve düzenleme becerilerinin prososyal davranışlara katkıda bulunduğunu bulmuştur. Duygularını düzenlemede ve kontrol etmede başarılı olan çocuklar akran ilişkilerinde daha avantajlı durumda olup daha çok prososyal davranışlar sergilemekte (Denham vd., 2003; Ensor, Spencer & Hughes, 2011; Izard vd., 2001), duygularını düzenlemede başarısız çocuklara göre akranlarıyla sosyal olarak daha iyi iletişim kurabilmektedirler (Fabes vd., 1999).

Duygu sosyalleştirme, çocukların olumlu ve olumsuz duygular yaşadıkları zamanlarda anne babaların çocukların duygularına verdikleri tepkiler ve çocukları ile kurdukları iletişimidir (Altan-Aytun, Yağmurlu & Yavuz, 2013; Eisenberg vd., 1999; Gottman vd., 1996).

Alan yazında genelde duygu sosyalleştirme süreci ile ilgili yapılan çalışmaların, özellikle ebeveynlerle ilgili yapıldığı (Altan-Aytun vd., 2013; Baker, Fenning & Crnic, 2011; Denham & Kochanoff, 2002; Kılıç, 2012; Liliana & Nicoleta, 2014; McElwain, Halberstadt& Volling, 2007; Özkan, 2015; Root & Stifter, 2010; Wang, 2017; Warren & Stifter, 2008; Yağmurlu& Altan 2010) görülmektedir. Duygu sosyalleştirme ile başlar ve çocuklar daha geniş sosyal ortamlara girdikçe diğer sosyal çevrelere doğru yayılır (Zahn-Waxler, 2010). Okullar gibi diğer sosyal ortamlar çocuğa önemli sosyalleşme fırsatları verir ve çocuğun duygusal gelişiminde önemli rolleri vardır (Ahn & Stifter, 2006). Child Trends'in 2010 verilerine göre 6 yaşından küçük çocukların yaklaşık % 68'i

ebeveysiz bakımda (ana-baba dışı bakımda) vakit geçirmekte, % 32'si ise anaokulu, kreş, Head Start veya diğer erken çocukluk programı gibi bir merkeze dayalı ortamlarda bakılmaktadır (Morris, Denham, Bassett & Curby, 2013). Anaokulu, kreş gibi okul öncesi eğitim kurumlarında ise günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süresinde eğitim verilir (MEB, 2014) ve bu verilere göre de çocuklar ailelerinin yanında olduğu kadar okul öncesi öğretmenleriyle de uzun zaman geçirirler. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri de çocuklar için önemli duygu sosyalleştiricilerdir. Çocukların okulda okul öncesi öğretmenleri ile geçirdiği zaman düşünüldüğünde, çocukların duygusal gelişim, duygu sosyalleşmesi ve duygu düzenleme becerilerinde öğretmenin rolüne ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir (Kitzman & Howard, 2011).

Yapılan araştırmalarda (DeMorat, 1998; Denham & Burton, 1996; Rabineau, 2004) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenlemeleri ve sosyalleşmeleri üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. DeMorat (1998), okul öncesi öğretmenlerinin günlük ve rutin etkinliklerde çocuklarla etkileşimlerinde çocukların duygularını sosyalleştirdiği hipotezini doğrulamak için yaptığı araştırma sonuçları ebeveynlerin güçlü etkisi haricinde sınıf ortamında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu bilgisi ve duygu ifadeleri için önemli sosyalleştiriciler olabileceği görüşünü desteklemektedir. Öğretmenlerin çocukların duygularını göstermesi ve duygularla ilgili tartışı bilmeleri için uygun yollar kullandıklarını göstermektedir. Rabineau (2004), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlemesinde anne babaların ve öğretmenlerin etkili olduğu ve çocukların sosyal ve davranış düzenlemeleri ile yetişkinlerin duygu sosyalleşmesi arasındaki ilişki üzerinde duygu düzenlemesinin etkisini incelediği bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına verdikleri destekleyici yanıtlarının çocukların olumsuz duygusal gelişim göstermesini engelleyebileceğini bulunmuştur.

Öğretmenlerin duygu düzenlemeleri ile ilgili az sayıda çalışma olması, Türkçe alanyazında benzer çalışma yapılmamış olması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi inceleyen mevcut araştırmanın, araştırma alanına katkı sağlayacağı için önem taşıdığı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

3.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenlemede hangi stratejileri kullanılmaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenleme stratejileri öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına en çok vermeyi tercih ettikleri tepkiler nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler öğretmenlerin çalışma yılıyla ilişkili midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler öğretmenlerin yaşıyla ilişkili midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler sınıftaki çocuk sayısı ile ilişkili midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkileri ne kadar açıklaya bilmektedir?

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

- 1) Araştırma, Bolu ili ve Sakarya ilinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

2) Araştırma 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekteki maddeleri doğru ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

6. Tanımlar

Duygusal yeterlilik:Kişinin kendi duygularını fark edip uygun şekilde ifade etmesinin (Denham, 2006; Halberstadt vd., 2001) haricinde başkalarının duygularını da anlaması, bu duyguları uygun bir biçimde ifade edip düzenlemesi (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007; Güven, 2013) ve empatik tepki verebilme yeteneği olarak tanımlanır (Denham, 2006; Halberstadt vd., 2001). Duygusal yeterlilik duyguları zamanla anlık etkileşime ve ilişkilere avantaj sağlayacak şekilde ifade etmeyi içerir (Denham vd., 2006).

Duygu sosyalleştirme: Çocuklar olumsuz (Altan-Aytun vd., 2013; Eisenberg vd., 1999) ve olumlu duygular yaşadıkları zamanlarda çocukların duygularına verilen tepkiler ve çocuklar ile kurulan iletişimdir (Eisenberg vd., 1999; Gottman vd., 1996).

Duygu düzenleme: Sahip olduğumuz duyguları etkilediğimiz süreçleri, bu duyguları yaşadığımızda nasıl deneyimlediğimizi ve ifade ettiğimizi gösterir (Gross, 2008) ve bir duygusal tepkinin bir veya daha fazla bileşenini artırmak, korumak veya azaltmak için kullandığımız bilinçli ve bilinçsiz yöntemleri içerir (Gross, 1999). Duygu düzenlenmesi, amaçlarını gerçekleştirmek için kendi duygu deneyimlerini, duygularının yoğunluğunu ve zamanlamasını izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu olan süreçlerden oluşur (Saarni, 1999; Thompson, Meyer & Jochem, 2009).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Duygular sosyal etkileşimin ayrılmaz bir parçasıdır (Halberstadt vd., 2001) ve insanların hayatı anlamasını ve yorumlaması sağlar ve bu nedenle de sosyalleşme sürecinde önemlidir (Leavitt & Power, 1989). Duygular, insanlar için nelerin ve kimin önemli olduğunu anlamasını sağlar (Southam-Gerow, 2014).

Okul öncesi dönem diğer gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişimin de hızlı olduğu bir dönemdir. Çocukların duyguları ifade etme, duyguları düzenleme becerileri gibi duygusal gelişimde kazandıkları beceriler çocuğun sosyal çevresine uyumunu kolaylaştırarak gelecekteki sosyal yeterliliğini de etkilediği gibi okul başarısına katkı sağladığı belirtilmiştir (Denham vd., 2007).

Bu bölümde, duygusal yeterlilik, duygu sosyalleşmesi, ebeveynlerin ve öğretmenlerin duyguları sosyalleştirme davranışları, yetişkinlerde duygu düzenlemesine dayalı bilgiler ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirmelerine ilişkin araştırma bulguları yer almaktadır.

1. Çocuklarda Duygusal Yeterlilik

Thompson vd. (2009) duygusal yeterliliği, insanların hissetmek istedikleri gibi hissetmesi, hedeflerini gerçekleştirmek için duygularını izlemesi ve sosyal durumlarda duygusal olarak tepki verebilmesi olarak tanımlamaktadır. Schaffer (2004) ise, duygusal yeterliliği bireylerin hem kendi duygularıyla hem de diğer insanların duygularıyla baş etme yetenekleri olarak tanımlarken, duygusal yeterliliğin bilişsel işlevler için kullanıldığında ise

zekânın duygusal karşılığı olarak tanımlamaktadır. Duygusal yeterlilik, kişinin duygularını fark edip uygun şekilde ifade etmesi, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlaması, kişinin duygularını düzenleme ve empatik tepki verebilme yeteneği olarak tanımlanır (Denham, 2006; Halberstadt vd., 2001). Sosyal yapılandırmacı görüşe göre duygusal yeterlilik bir kişinin aktif olarak kendi duygusal deneyimlerini bilişsel gelişim ve sosyal deneyimleriyle birleştirerek yaratmasını vurgular (Saarni, 2000). Duygusal yeterlilik, kişinin kendi duygularının haricinde başkasının duygularını da anlamasını ve bu duyguları uygun bir biçimde ifade edip düzenlemesini (Denham vd., 2007; Güven, 2013) ve duyguları zamanla anlık etkileşime ve ilişkilere avantaj sağlayacak şekilde ifade etmeyi içerir (Denham vd., 2006).

Duygusal yeterliliğe sahip çocuklar duygularını deneyimleyip ve bilerek ifade edebilir, kendinin ve başkalarının duygularını anlar (Denham vd., 2006). Ayrıca duygusal yeterlilik hem sosyal (Denham, 2001; 2006; 2007; Zsolnai, 2015) hem de akademik alanlardaki olumlu sonuçlar için çok önemlidir (Denham, 2006). Duygusal yeterlik kişinin duygu düzenleme becerilerine ve duygusal uyarılma ile ilişkili davranışlara dayandığından başarılı sosyal ilişkilerin kurulmasında temeldir (Denham vd., 2003; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Duygusal davranışlarının yoğunluğunu, süresini ve sıklığını ayarlayamayankişilerin sosyal ilişkilerinin niteliğini zayıflatacak şekilde davranması mümkündür (Eisenberg vd., 1998). Duygusal ve sosyal yeterlilik eksiği olan çocuklar gittikçe anti sosyal davranışlar sergileyebilir ve hem akranları hem de öğretmenleri tarafından daha az kabul görürler. Sınıf etkinliklerine daha az katılırlar (Raver & Knitzer, 2002).

Duygusal yeterliliğin gelişmesi, çocukların stresli durumlarla baş edebilme yeteneklerini geliştirir, beynin gelişmesinde ve dikkat, odaklanma ve öğrenme için gerekli zihinsel süreçlerin uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal yeterlilik aynı zamanda bilişsel gelişim, okul başarısını, sosyal yeterliliği ve öz denetimi destekler (Blair, 2002). Duygusal yeterlilik çocukların okul uyumuna önemli katkılar sağladığından (Denham, 2007; Shields vd., 2001), okula hazırlık için önemlidir (Blair, 2002; Denham, 2006).

Duygusal yeterlilik çocuğun mizacı ve dil yeteneklerine katkıda bulunur. Ayrıca, başkalarının duygularını ifade etmesi, çocuğun duygularına verilen tepkiler ve duygularla ilgili gerçek tartışma ve öğretim duygusal yeterliliği etkiler (Denham 2006).

Okul öncesi yaşta kazanılan duygusal yeterliliğin sosyal yeterlilik açısından uzun dönemli etkisi söz konusudur. Schultz, Izard, Ackerman ve Youngstrom (2001) tarafından uzunlamasına yapılan araştırmada okul öncesi çağıdaki çocuklar incelenmiştir. Okul öncesi dönemde duyguları anlamada güçlük çeken çocukların ilkokulda da akranlarıyla sosyal sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir.

Araştırmacılar (Denham, 2001; Denham, 2006; Saarni, 2000) duygusal yeterlik için sahip olunması gereken becerileri, kişinin kendi duygusal durumunun farkında olması ve diğer kişilerin duygularını ayırt edebilmesi, duygularını düzenleyebilme becerisi, kişinin kendi duygusal deneyimlerini kontrol altına alma ve bunları kabul etme olarak sıralamıştır. Saarni (2000) ve Denham (2006) duygularını ilişkileri nasıl etkilediğini, ilişkide duyguların karşılığını anlama becerisini ve başkalarının duygularına empatik tepki verebilme becerisi dâhil etmiştir. Saarni (2000) diğerlerinden farklı olarak kişinin kültüründe yaygın olarak bulunan duygusal kelimeleri kullanma becerisi, başkalarının duygusal deneyimlerinde sempatik katılım kapasitesi ve iç duygusal durumunun hem kendinde hem de diğer insanlarda dış ifadeye karşılık gelmeye ihtiyacı olmadığını ve kişinin duygusal ifade edici davranışının bir başkasını etkileyebileceğinin farkında olma becerisini de eklemiştir. Mayer ve Salovey (1997) ise düşünmeye yardımcı olmak için duygulara erişme ve bunları üretme becerisini eklemiştir. Halberstadt vd. (2001) ise duygusal sosyal yeterlik olarak ifade ettiği kavramı üç temel bileşen etrafında düzenlenmiştir. Bunlar: duygusal mesajlar gönderme, duygulanım mesajları alma ve duygusal deneyim yaşama. Başarılı sosyal etkileşim için her bileşen içinde dört aşamalı yetenek gereklidir: farkındalık, tanımlama, sosyal bağlamda çalışma ve yönetim ve düzenleme.

Duygusal yeterliliğin temel bileşenleri: duyguları tanıma, anlama, ifade etme, duyguları düzenleme (Denham, 2007; Denham vd., 2003) ve başkalarının duygularına empatik tepki verebilmedir. Bu bileşenler birbirinden bağımsız olmasalar da her biri kısmen bağımsız bir gelişim yolu izlemektedir (Denham, 2007).

1.1. Duyguları Tanıma ve Anlama

Denham (1986)'a göre okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yeterliliklerinin en yaygın kavramsallaştırması çocuğun duyguları anlamasını içerir ve duyguları anlamak da duyguları, yüz ifadeleri ile doğru bir şekilde tanımlama ve eşleştirmeyi ifade eder (Colwell-Hart, 2006). Duyguları tanıma ve anlama becerisi, belli duygular uyandıran

durumları bilme (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009; Zimmermann & Iwanski 2014), sözel ifadeler ve sözel olmayan duygusal yüz ifadelerini tanıma (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997; Cole vd., 2009; Gallese, 2003; Zimmermann & Iwanski, 2014) ve ipuçlarını değerlendirerek karşıdaki kişinin hissettiği duyguyu fark edebilme yeteneğidir (Denham vd., 1997; Gallese, 2003).

Denham vd. (2007), duyguları anlamanın; (1) Mutluluk, üzüntü, korkma gibi temel duygularını tanımayı, ifade etmeyi ve bu duyguların neden ve sonuçlarını bilmeyi; (2) duygulara farklı tepkiler verilebileceğini anlama; (3) karmaşık duygulara verilen tepkileri fark edebilmeyi içerdiğini belirtmişlerdir.

Duyguları algılama ve anlama yeteneği yaşla birlikte gelişir (Bayhan & Artan, 2011, s. 218; Denham & Couchoud, 1987; Pons, Harris & Rosnay, 2004; Widen, 2013). Ebeveynler veya bebeğe bakan kişinin bebeklik döneminde duyguların ifade edilmesini öğrenmede rolü çok büyüktür. Bebekler büyüdükçe karşısındakinin duygularının nedenini de tahmin edebilirler (Bayhan & Artan, 2011, s. 218). Altı ay civarında olan bebekler çevresindeki olaylara yüz, bakış ses ve duruşlarıyla cevaplar vermektedir. Örneğin, eğlenceli bir ortamda bebeklerde neşeli yüz ifadesi, rahat bir duruş sergilerken, aksi durumlarda genellikle üzgün yüz, yorgun sesler ve ağlama şeklinde karşılık verir (Berk, 2015, s.250).

Çocukluğun ilk yılının ortalarına doğru duygusal ifadeler daha belirgin ve iyi düzenlenmiş şekildedir. Gülümseme amaca yönelik sosyal bir işaret haline gelir (Berk, 2015). İkincil duygular içindeki kıskançlık, utanma, suçlu hissetme gibi bazı duygular 2. yılın sonuna doğru ortaya çıkmaya başlar (Bayhan & Artan, 2011, s. 236). Çocuklar yaklaşık 3-4 yaşlarında, anlamlı ipuçları ile mutluluk, hüznün, korku ve öfke gibi temel duygular ile ilgili bilgileri artar (Cutting & Dunn, 1999; Pons vd., 2004). Zihinsel gelişimdeki ilerlemeler de duyguların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Çocuklar 4 veya 5 yaşına geldiğinde, temel duyguların nedenlerini belirtebilir ve belirli bir duygu ifade eden arkadaşların bir sonraki hareketini tahmin edebilir (Bayhan & Artan, 2011, s. 218; Russell, 1990). 5 yaşındaki çocukların, 4 yaşındaki çocuklara kıyasla ortaya çıkan duyguyu daha doğru şekilde tespit ettiği görülmektedir (Lee, Eoh, Jeong & Park, 2017). Okul öncesi dönemde çocuklar ilk önce duyguları yüz ifadelerinden tanır ve isimlendirir daha sonra duygulara nasıl tepki vereceğini öğrenmeye devam eder (Pons vd., 2004; Widen, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, annesinin kendisine kızarken aynı zamanda da kendisini sevebileceği gibi, aynı anda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini kavrayamazlar. Bu duygulardan

kendilerince en önemli olan ve en çok hissettiğine odaklanırlar (Bayhan & Artan, 2011, s. 218).

Okul öncesi dönem boyunca çocukların duyguları tanıma becerisi geliştikçe olayların yaratacağı duyguları anlama becerisi (Gallese, 2003), çocukların sosyal yeterliliği ve duygu düzenleme yetenekleri de (Denham vd., 2003; Denham & Brown, 2010; Trentacosta & Fine, 2010) gelişir. Ayrıca duyguları anlayan ve ifade edebilen çocuklar, diğer çocuklarla empati kurabilir ve kendisinin nasıl hissettiğini söyleyebilir (Ashiabi, 2000).

Duygular hakkında bilgili olan ve duygularını kontrol edebilen çocuklar bilişsel görevlerde diğer çocuklardan daha iyi performans gösterebilir (Cook, Greenberg & Kusche, 1994), kendisinin ve başkalarının duygularını anlayan kişiler akademik ve sosyal olarak daha başarılı olmaktadır (Denham vd., 2007).

Saarni (1999) diğer kişilerin duygularını anlama yeteneği kazanabilmek için, çocukların duygu durumlarını belirten yüz ifadelerini çözmek, duyguların genel nedenlerini anlamak, başkalarının zihinlerini, inanışlarını, niyetlerinin farkına varmak; yani diğer kişilerin “iç durumlarının” farkında olmak, diğer kişilerin duygusal cevaplarını anlamaya yardımcı olacak farklı bilgileri göz önünde bulundurmak, duygusal durumlarını isimlendirerek başkaları ile iletişim kurma anlayışlarını kazanması gerektiğini söyler.

Southam-Gerow (2014), duyguları anlama yeteneğinin duygusal farkındalıktan gelen bilgiye ve duygusal düzenleme unsurlarını kapsadığını belirterek Saarni (1999)’nin ifade ettiği gibi duyguları anlama yeteneği için duygusal ifadelerinin tanınması (yüz ve beden hareketleri gibi), kişinin kendi veya diğerlerinin duygularının nedenleri ve ipuçları hakkında bilgi sahibi olması becerilerini kazanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak farklı duyguların anlaşılması, diğerleriyle iletişim kurarken, bilerek kullanılan istemli duygusal ifade yöntemlerinin bilgisi (örneğin duyguları saklamak) ve duygularla başa çıkmada kullanılan yöntemlerin bilgisine (örneğin duygu düzenlemesi) sahip olunması gerektiğini belirtmiştir (Southam-Gerow, 2014).

1.2. Duyguları İfade Etme

Duyguları ifade etmek, yüz, ses, jest, mimik, vücut hareketi ve beden duruşu ile duyguya eşlik eden davranışsal değişiklikler demektir. Örnek olarak gülmek, ağlamak, kaşları çatmak verilebilir (Gross & John, 1995; 1997). Başka bir ifadeye göre de duyguları ifade

etme, sözlü anlatım yoluyla duyguları sembolize etmek (Kennedy-Moore & Watson, 2001), içsel duyguların gözlemlenebilir duygusal davranış şeklinde dışa vurumu (Gross, John & Richards, 2000) şeklinde tanımlanır. Duyguları ifade etme becerisini duyguların sosyal paylaşımı olarak adlandıran Rime, Finkenauer, Luminet, Zech ve Philippot (1998), bireylerin duygusal koşullar, duygu ve tepkileri hakkında açıkça iletişim kurduğu konuşmalar olarak tanımlar.

Çocuklar büyüdükçe duygularını uygun zaman ve biçimde ifade ederler (Bayhan & Artan, 2011,s. 218).Çocuklarda duygularını ifade etme ve duygularını kontrol etme bebeklik döneminden itibaren başlayarak gelişir ve ebeveynlerle etkileşim ile şekillenir. Bu süreçte ebeveynlerin çocuğun duygularını nasıl ifadelendirdikleri, çocuğun duygularına karşı gösterilendavranışlar, çocuğun duygularına gösterdikleri hassasiyet ya da önem vermeme çocuğun duygu düzenleme becerileri ve duygusal yeterliliği için belirleyicidir (Bayhan & Artan, 2011,s. 218; Güven & Erden, 2013).Bebeklik döneminde çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı geciktiren yetişkinler, çocuğun sinirlenmesine neden olabilir ve yatıştırmakta zorluk çekebilirler. Bebeğiyle ilgilenen ve ihtiyaçlarını zamanında karşılayan yetişkinler çocukların duygularını ortaya koymalarına yardımcı olur (Bayhan & Artan, 2011, s. 236).

Çocuklar 18-24 aylar arasında başlarını hafif öne eğerek, gözlerini kaçırarak, elleriyle yüzlerini örterek utandıkları ifade eder (Bayhan & Artan, 2011, s. 236). Çocuklar 2 ila 6 yaşlar arasında büyük atılımlar yaparlar. İki yaşından sonra çocuklar dil gelişimlerindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygular hakkında konuşmak için kullandıkları kelime dağarcığı hızlı bir şekilde genişler ve duygularını daha kolay ifade edebilmekte, duygular hakkında konuşmakta daha yeterli hale gelirler (Bayhan & Artan, 2011, s. 237; Berk, 2015, s. 367). 3 yaşına gelindiğinde, duyguları ifade etmek için uygun yollar kullanmayı öğrenir (Ashiabi, 2000). Okul öncesi dönemde çocuklar, en temel duyguları adlandırabilir ve tanımlayabilir (Denham & Couchoud, 1987).

Sosyal hayatın gerekliliklerinden olan duyguların uygun şekilde ifade edilmesi (Bayhan & Artan, 2011, s. 237), sosyal etkileşimlerde önemlidir ve kişinin olumlu ve olumsuz duygularını başkalarına anlatma biçimi de ilişkilerinin gelişimini etkileyen önemli bir faktördür (Zsolnai, 2015).

Duyguların ifadesini kontrol etme yeteneği, akranlarla sosyal etkileşimi başlatmada başarılı olmak için kritik olabilir (Wilson, 1999). Duygusal ifade düzeyi çocukların akranlarıyla etkileşimini etkiler (Denham, 2007; Ganer & Estep, 2001), duyguları ifade etmede zorluk

eken ocukların akranlar ile olan etkileşimleri de olumsuz etkilenmektedir (Ganer & Estep, 2001). Ayrıca duyguların sağlıklı bir şekilde ifade edilmesi, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması başarılı okul deneyimleri oluşturmalarını kolaylaştırır (Denham, Bassett& Wyatt, 2010).

1.3. Duygu Düzenlenmesi

Duygu düzenlemesi, sahip olduğumuz duyguları etkilediğimiz süreçleri, bu duyguları yaşadığımızda nasıl deneyimlediğimizi ve ifade ettiğimizi gösterir (Gross, 2008) ve bir duygusal tepkinin bir veya daha fazla bileşenini arttırmak, korumak veya azaltmak için kullandığımız bilinçli ve bilinçsiz yöntemleri içerir (Gross, 1999). Duygu düzenlenmesi, amaçlarını gerçekleştirmek için kendi duygu deneyimlerini, duygularının yoğunluğunu ve zamanlamasını izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu olan süreçlerden oluşur (Saarni,1999; Thompson vd., 2009). Duygu düzenlenmesi, gelişimsel olarak geniş bir süreç olmasına rağmen, bebeklik ve okul öncesi dönem duygusal olarak kendini kontrolün bireysel farklılıklarının temelini oluşturmaktadır (Thompson vd.,2009).

Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin ve Bridges (1998), duygu düzenleme süreçlerini, duygusal tepki ve ifade gücü ile bu deneyimleri değiştirmek için kullanılan stratejileri içerdiğini belirtmişlerdir. Thompson vd. (2009) ise, duygu düzenlemesinin karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu belirtmiş ve bu süreçlerin ilk olarak duygu düzenlemesinin duygusal olarak kendini kontrol etmeyi içererek, olumlu veya olumsuz duyguları azaltma, yükseltme veya şu anki duygusal uyarılma düzeylerini korumayı içerdiğini ileri sürmüşlerdir. Süreçlerden ikincisi, duygu düzenlemesi, duygusal kendini gözlemleme ve duygusal deneyimlerini değerlendirmeye ek olarak kişinin hissettiklerini değiştirebilme stratejilerini içerir. Üçüncüsü, duygu düzenlemesi hem dış çevreden gelen etkileri hem de iç etkileri kapsar. Bebekler diğer insanlardan önemli ölçüde etkilenirken zamanla bu etki azalır ve kendi stratejilerini kullanırlar, duygu düzenleme konusunda bağımsızlık kazanırlar ancak bireyler duygu-düzenleyici çabalarında diğerlerinden etkilenir. Gratz ve Roemer (2004), duygu düzenlenmesini; duyguların farkında olunması ve anlaşılması, duyguların kabul edilmesi, olumsuz duygular yaşarken hedefe yönelik davranışlarda bulunma ve dürtüsel davranışları kontrol etme becerisi ve duygu düzenleme stratejilerini etkili olarak kullanma olarak boyutlara ayırmıştır. Denham vd. ise (2012b) duygu düzenlemesini duyguları üretken şekillerde ele almak (duyguların farkında olmak, onları

izlemek ve gerektiğinde değiştirmek) ve duyguları uygun şekilde ifade etmek olarak iki boyuta ayırmıştır.

Gross (2001), yeniden değerlendirme ve bastırma (baskılama) olarak kişilerin iki temel duygu dzenleme stratejisini kullandığını belirtmektedir. Yeniden değerlendirme, durumun duygusal etkisini azaltmak için nasıl dūřündüğümüzü değiştirmekten oluşur. Bastırma, duygunun dışsal işaretlerini önlemeyi içerir. Yeniden değerlendirme, duygunun deneyimini ve davranışsal ifadesini azaltır ve hafıza üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Aksine, bastırma davranışsal ifadeyi azaltır, ancak duygu deneyimini azaltmaz (Gross, 2001).

Duygu dzenleme becerilerinin gelişmesi okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemli bir gelişim aşamasıdır. Duygu dzenlemesinde, çocuğun kendini kontrol etme stratejilerinin yeterliliğinin değerlendirilmesi, bireysel farklılıklar ve çocuğun kendini kontrol etme stratejilerinin yeterliliği dikkate alınmalıdır (Thompson vd., 2009).

Duygu dzenlemedeki dikkate alınması gereken bireysel farklılıklar sosyal yeterlikle ilişkilidir. Çocukların duygularını ve duygu dzenleme becerilerini bilmeleri ve bu bilgileri diğer kişilerin hareketlerini önceden anlamak akranlarla olan iletişimlerini başlatıp sürdürmek için önemlidir (Garner & Estep, 2001; Thompson vd.,2009). Denham vd. (2003) göre, duygu dzenlemesi çocukların sosyal yeterliliklerini öngörür. Duygu dzenlemede daha yetenekli olan çocuklar, akranlarıyla etkileşimlerinde sosyal açıdan daha yeterli (Denham, 2007; Garner & Estep, 2001; Smith, 2001; Thompson vd., 2009) ve bakıcılarıyla daha çok iř birliği yapabilmektedirler (Garner & Estep, 2001; Thompson vd., 2009). Duygu dzenleme konusunda başarısız olan çocukların yaşıtlarıyla iyi geinemediği ve öz denetimlerinde sorunlar yaşadıkları görölmektedir (Eisenberg, Pidada & Liew, 2001).Ayrıca Koçyięit, Sezer ve Yılmaz (2015) ocukların sosyal yetkinlik ve duygu dzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre duygularını dzenleme konusunda problem yaşayan ve sosyal yeterliliği dūřuk olan çocukların uygun oyun becerileri sergileyemedikleri vesaldırgan oldukları görölmüştür. Ayrıca anksiyetesi yüksek olan çocukların oyun becerilerinin dūřuk olduğubulunmuştur (Koçyięit vd., 2015).

Duygu dzenlemesi psikolojik olarak iyi olma veya duygu, dūřünce ve davranıř bozukluęu için risk yaratma ile yakından iliřkilidir (Garner & Estep, 2001; Thompson vd., 2009; Trentacosta & Fine, 2010).ocuklar, yetiřkinlere özellikle ebeveynlerine duygularını

anlattıklarında ve hissettiklerini paylaştıklarında psikolojik olarak rahatlamaktadırlar (Kuyucu, 2012). Potansiyel birleşim modelinde ise duygusal yeterlilik eksikliği olan ya da cinsiyet rolüne bağlı olarak sadece belirli duyguların desteklendiği çocukların tümünde psikopatoloji (duygu, düşünce ve davranış bozukluğu) görülmeyebileceğini belirtilir. Modele göre duygusal yeterlilik eksikliği vecinsiyet rolüne bağlı olarak sadece belirli duyguların desteklenmesinin birlikte olduğu durumlar psikopatolojiyeyol açmaktadır. Örneğin duygularla ilgili konuşmayan/tartışmayan ebeveynlerin çocuklarının kendi duygularına karşı farkındalığı daha az olur ve bu çocuklar olumsuz duygularla kontrolsüz yollarla (ağlama krizleri, saldırganlık gibi agresif yollar) başa çıkmaya çalışır. Bu tepkiler uzun dönemde davranış sorunlarına yol açabilir(Chaplin, Casey, Sinha & Mayes, 2010).

Duygusal açıdan iyi düzenlenmiş çocuklar, duygusal öz-yeterlik elde ettikçe duygu hissetme durumlarının süresini veya derinliğini değiştirme yeteneğine sahiptirler. Başka bir deyişle, belirli durumlarda kendilerinin hedeflerini gerçekleştirmek için hissetmek istediklerini hissederler (Thompsonvd., 2009).

Çocukların duyguları, duygusal yaşantıların nedenleri ve sonuçları, duygu yönetimi stratejileri ve benlik bilincinin gelişmesi, erken çocukluk döneminde duygu düzenlemesi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Zamanla, çocuklar kendi duygularını yönetmede kendi kendilerine yeter hâle gelseler de bireyler her zaman duygusal düzenleme becerilerinde başkalarından etkilenebilmektedirler (Thompson vd., 2009). Grolnick vd. (1998) çocukların duygu düzenlemeleri için anneye bağımlılıkta yaşla ilgili bir azalma olduğunu ve annelerin küçük bebeklerle karşılaştırıldığında büyüklerle daha az aktif katılım başlattıklarını sözel stratejilerin yaşla birlikte kullanımı azaldığını bulmuşlardır. Çocuklarının duygularını küçümseyen, desteklemeyen ebeveynler çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkiler. Bu tür tepkiler gören çocuklar duygu göstermeyi bastıracaktır (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001).

2. Duygu Sosyalleşmesi

Sosyalleşme, bireyin kendi kültürünü ve o kültür içerisinde nasıl yaşaması gerektiğini öğrenme sürecidir (Zahn-Waxler, 2010). Bayhan ve Artan (2011, s. 237) ‘a göre sosyalleşme, çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesi, bir grubun üyelerinin başka bir grubun üyelerinin davranış ve kişiliklerini etkilemesi olarak tanımlanmaktadır. Kişiler doğduğu andan

itibaren sosyal yaşamın içine girerler. Aile de çocuğun ilk sosyal dünyasını oluşturur (Özkan, 2015). Zahn-Waxler (2010), son zamanlarda sosyalleşme teriminin duyguları da içerdiğini ve duygu sosyalleştirme olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Duygu sosyalleşmesi, aile ortamında başlar ve çocuklar, genişletilmiş sosyal dünyalara geçtikçe dışarı doğru uzanır (Zahn-Waxler, 2010).

Duygu sosyalleştirme, çocuklar korku, kaygı, endişe ve üzüntü gibi olumsuz (Altan-Aytun vd., 2013; Eisenberg vd., 1999) ve mutluluk, neşe gibi olumlu duygular yaşadıkları zamanlarda çocukların duygularına verilen tepkiler ve çocukları ile kurulan iletişimidir (Eisenberg vd., 1999; Gottman vd., 1996). Çocukların duygularını anlamasına yardımcı olan, duygusal yeterliliklerini destekleyen, duygu düzenleme davranışlarına destek olan, çocuk korku kaygı, öfke gibi olumsuz duygular yaşadığında rahatlatmasına ve sorunların üstesinden gelmesine yardımcı davranışlar çocuğun duygu düzenleme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunan duygu sosyalleştirme yaklaşımları olarak kabul edilmektedir (Eisenberg vd., 1999; Garner, Dansmore & Southam-Gerrow, 2008; McElwain vd., 2007; Warren & Stifter 2007; Yağmurlu & Altan 2010). Diğer yandan çocukların duygularına karşı ilgisizlik, küçümseme, cezalandırma gibi davranışlar çocuğun duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkiler ve olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımları olarak kabul edilmektedir (Altan-Aytun vd., 2013; Denham vd., 1994; 1997; Eisenberg vd., 1999; McElwain vd., 2007; Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston & Robison, 2009; Warren & Stifter, 2007; Yağmurlu & Altan, 2010).

Eisenberg vd. (1998) göre etkili duygusal sosyalleşme sosyal açıdan yetkili bireyler üretir. Ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirmesinin çocukların duygusal yeterliliklerine, ailesi ve akranları ile kurduğu ilişkilerde sosyal uyumuna ve sosyal problemlerin üstesinden gelmesine katkıda bulunurken olumsuz duygu sosyalleştirme ise, çocuğun sosyal uyumda yaşadığı problemlerle ilişkilendirilmektedir (Zahn-Waxler, 2010). Duyguları anlamada çocuklara yardımcı olan, uygun duygusal tepkiler yoluyla çocuğa model olan ve çocuğun kendi duygu-düzenlemesini oluşturmaya sağlayan destekleyici ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları (Garner vd., 2008), çocukları duygularını öğrenmeye daha duyarlı ve hazır hale getirerek duyguları birbirlerinden daha kolay ayırt etmelerini sağlar (Denham & Grout, 1993).

Küçümseme ve cezalandırma gibi olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımları kullanan ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterliliklerinin olumsuz etkilendiği ve bu

çocukların korku, sıkıntı ve kaygı gibi olumsuz duyguları gösterme olasılıklarının arttığı bulunmuştur (Fab, Leonard, Kupanoff & Martin, 2001; Gottman vd., 1996; Shipman vd., 2007).

Ebeveynler, günlük temas halinde her yerde çocukların duygularını sosyalleştirme davranışında bulunurlar (Denham & Kochanoff, 2002) ve bu duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duygu sosyalleştirme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki ederler. Eisenberg vd. (1998) yaptıkları çalışmada doğrudan duygu sosyalleştirmenin haricinde dolaylı duygu sosyalleştirmenin de olduğunu belirterek dolaylı duygu sosyalleştirmeyi çocuğun deneyimlerini, duygu ifadelerini, anlayışını veya duygu düzenlemesini etkileyen etkileşimler olarak ifade etmişlerdir. Çorapçı (2017) ve Zahn-Waxler (2010) ise dolaylı duygu sosyalleştirmeyi ebeveynlerin günlük yaşam içinde kendi duygularını ifade edip çocuklarına örnek olmaları ve önceden yaşadıkları duygusal anlar hakkında konuşmaları ve tartışmaları olarak ifade etmektedir. Çocukların olumsuz duygular yaşadıkları zamanlarda ebeveynlerin verdikleri tepkiler ve çocukların duyguları üzerine yaptıkları konuşmalar ise “doğrudan duygu sosyalleştirme” süreci olarak kabul edilmektedir (Denham vd., 2007; Zahn-Waxler, 2010).

Literatür incelendiğinde ebeveynlerin çocukların duygu sosyalleştirme sürecine katkı yaparken genel olarak kullandıkları yolları; çocukların duygu ifade ve deneyimlerine verdikleri tepkiler (Eisenberg vd., 1998), model olma (Denham, Zoller ve Couchoud, 1994; Denham, 2007; Raver, 2003; Garner, Dunsmore, & Southam - Gerrow, 2008) olarak bilinen ebeveynlerin kendi duygularını ifade etmeleri olarak ve bunlara ek olarak çocuklarla duygular hakkında konuşma ve tartışma belirtilmiştir (Eisenberg vd., 1998; Ersay, 2007).

Okul öncesi öğretmenleri de ebeveynler gibi çocuklar için duyguların modellenmesi, çocukların duygularını ifadelerini destekleyici ya da cezai olarak yanıt verilmesi ve duygusal deneyim konusunda doğrudan yönlendirme yoluyla, duygu sosyalleştirme araçları olarak görev yaparlar (Morris vd., 2013).

2.1. Ebeveynlerin Çocukların Duygu İfade ve Duygu Deneyimlerine Verdikleri Tepki

Günlük yaşamda çocuklar olumlu ve olumsuz duygularını yüz ifadeleri, davranışları ile veya sözlü olarak sıklıkla ifade etmektedirler (Eisenberg vd., 1998). Denham vd.(1997) 'e göre ebeveyn tepkileri, çocukların duygusal ve sosyal yeterliliklerinde etkili bir belirleyicidir. Dolayısıyla, ebeveynler çocukların sosyalleşmelerinde önemli bir role sahiptirler (Denham vd., 1997).Ebeveynler çocukların duygusal ifadelerini kabul edip destekledikçe çocuklar kendi duygularıyla daha rahat hissedecek ve duygularını kabul edip ve anlamaya başlayabileceklerdir (Denham vd., 1997; Denham vd., 2003). Ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkiler, özellikle duygu sosyalleşmesi için zengin fırsatlar sunmaktadır. Çocuğun korku kaygı, öfke gibi olumsuz duygular yaşadığında rahatlamasına ve sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olan destekleyici tepkiler duygu sosyalleşmesini artırırken cezalandırma gibi destekleyici olmayan tepkiler çocukların duygusal ve sosyal yeterliliğini olumsuz etkiler ve onlardakorku veya öfke hakkında kaygı uyandırabilir(Eisenberg vd., 1998).

Denham ve Kochanoff (2002), annelerin çocukların duygusal ifadelerini teşvik etmeleri, çocukların duygusal yeterliliği ve pozitif sosyal davranışlarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir.Ramsden ve Hubbard (2002)'ın araştırmasındaise, annelerin çocukların duygularını kabul etmemesi, çocuklarda duygusal düzenlemenin düşük seviyede olması ve yüksek seviyede agresif davranış göstermeyle ilişkilibulunmuştur.

Altan-Aytun vd. (2013) yaptıkları araştırmanın sonuçları çocukların duygusal ifadelerine olumsuz tepki vermenin çocukların düşük duygusal ve davranışsal düzenlemeleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.2. Ebeveynlerin Çocuklarla Duygular Hakkında Konuşma ve Tartışmaları

Yetişkinlerin günlük konuşmalarında duygu sözcüklerini kullanması, çocuklara kendi duygularını anlama ve tanımayı ve çocukların kendi duygularını daha iyi ifade etmesini sağlar. Ancak, duyguların bilhassa olumsuz duyguların serbestçe tartışılmadığı ailelerde büyüyen çocuklar, duygular ve duygu düzenlenmeleri hakkında bilgi sahibi olamaz ve duyguların ifade edilmemesi gerektiği sonucuna varabilir. Bu çocukların duygusal ve sosyal yeterlilikleri açısından dezavantajlı olması beklenir (Eisenberg vd., 1998).

Garner (1999)'a göre çocuklar, duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında açıklama yapılması yoluyla başkalarının duygusal durumlarına daha duyarlı hale gelirler. Denham, Mason ve Couchoud (1995) göre, olumsuz duygular hakkında konuşmak, açıklama yapmak çocuklarda sempatiye neden olmakta ve çocukların yetişkinlere prososyal davranışlarla cevap vermesini sağlamaktadır. Denham vd. (1995) tarafından yapılan bir deneyde üç olumsuz duygu (öfke, hüznün ve acı) seçilerek çocukların bu olumsuz duygulara olan tepkileri ve bunların açıklandıktan sonraki tepkileri ve prososyal davranış talep edildikten sonra, prososyal tepki düzeyi açısından değerlendirilmiştir. Yetişkinler bu duygular ile ilgili çocuklara açıklama yaptığında veya yardım istediğinde çocukların yetişkinine karşı gösterdikleri prososyal davranışlarda artış olduğu gözlenmiştir.

Çocuklarla gurur, sevinç ve mutluluk gibi olumlu olarak değer verilen duygular ile ilgili konuşulması hem yüksek seviyedeki duygusal anlayış hem de prososyal davranış ile ilgilidir. Ayrıca geçmiş yaşantılarla ilgili konuşurken pozitif duyguları daha sık konuşan ebeveynlerin çocuklarının prososyal davranışa daha yatkın olduğu görülmüştür (Laible, 2004).

Ebeveynler çocuğun duygularına saygı göstererek, çocuklarla duygu ve durum hakkında konuşarak, duygu için uygun ifade biçimlerini öğreterek, kendini yatıştırmak için bazı stratejiler öğretmek çocuğun duygu sosyalleşmesine katkıda bulunur (Denham & Kochanoff, 2002; Gottman vd., 1996). Denham, Cook ve Zoller (1992), okul öncesi dönemde anne babanın duygu dili kullanmasının, çocuğun duygularını ifade etmesi ile ilgili bilgilerine katkıda bulunduğunu ayrıca çocuklarıyla duygular hakkında daha fazla konuşan annelerin duyguları hakkında daha fazla bilgiye sahip olan çocukları olduğunu belirtmiştir.

2.3. Model Olma

Duygu sosyalleşmesi bağlamında model olma, yetişkinlerin duygusal ifade becerilerini, çocuklara hangi duyguların kabul edilebileceğini örtük olarak öğrettiği ve çocukların belirli durumlarda belirli (özel) duygularını uyandırma yollarını ifade eder (Morris vd., 2013). Çocukların bir ortam içerisinde kendileri ile etkileşime giren veya girmeyen tüm kişilerin özellikle ifade ettiği ya da gösterdiği duyguları gözlemlemesi duygu sosyalleştirmesinin model olma yönünü oluşturur. Yetişkinlerin sözlü olarak açıkladıkları veya çocuklar tarafından gözlemlenen duygular çocukların duygu bilgisini etkiler. Duygularla ilgili

öğretim yapmak, çocukların dikkatini duygulara yönlendirmesine, sosyal iletişim ve etkileşimi anlamasına, kendi duygularını ve cevaplarını düzenlemesine ve yönetmesine yardımcı olabilir (Denham vd., 2007). Denham vd. (1997) tarafından yapılan araştırmanın genel sonuçları, ebeveynlerin çocukların duygularına karşı duygusal cevap vermesinin ve kendi duygularını ifade etme stilinin çocukların duygusal ve sosyal yeterliliğinin önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Duygularını ifade eden ebeveynler, çeşitli duyguları modelleyerek çocuğuna duygusal ifadeler ve durumlarla ilgili bilgileri gözlemleme özgürlüğü tanıyabilir (Denham vd., 1994) ve çocuklarına mutluluk, üzüntü, öfke ve korku gibi duyguların ifade ediliş şekli, muhtemelen ortaya çıktığı durumları ve nedenleri hakkında bilgi verir. Çocuklar farklı duygulara ve diğer kişilerin tepkilerine eşlik eden davranışları da yetişkinlerin duygusal ifadelerinden öğrenirler (Denham vd., 1994; Denham vd., 2007; Nixon & Watson, 2001). Denham vd., (1997) 'nin araştırmalarında da ailelerin model olarak, duyguları ifade etme biçimlerinin ve çocukların duygularına karşılık vermelerinin, okul öncesi çocuklarının duygusal ve sosyal yeterliklerinde önemli belirleyiciler olduğu görülmüştür.

3. Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları

Duygu sosyalleştirme süreci ile ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların özellikle ebeveynlerle ilgili yapıldığı (Altan-Aytun vd., 2013; Baker vd., 2011; Denham & Kochanoff, 2002; Kılıç, 2012; Liliana & Nicoleta, 2014; McElwain vd., 2007; Özkan, 2015; Root & Stifter, 2010; Wang, 2017; Warren & Stifter, 2008; Yağmurlu & Altan 2010) görülmektedir. Yetişkinlerin çocuğun hayatında duygusal yeterliliğin gelişmesinde önemli rolleri vardır (Denham vd., 2006). Ebeveynler, çocukların yaşam şekillerini, duygularını (Fredrickson, 1998), kasıtlı veya kasıtsız duygu sosyalleştirme davranışları ile duygusal yeterliliği etkiler (Denham vd., 2007). Blair vd.(2014), ebeveynlik davranışı, çocukların duygusal gelişiminin belirleyicisi olarak bulmuş ve çocukların duygu ifadelerine ilişkin ebeveynlik uygulamalarının, küçük çocuklarda duygu düzenlemesinin geliştirilmesinde kritik bir bileşen olduğunu saptamışlardır. Eisenberg vd. (1998), çocukların olumsuz duygularına verilen destekleyici olmayan ebeveynin tepkilerinin çocuklarda olumsuz duygusallıkla ve sosyal ve duygusal yeterliliğin düşük olmasıyla ilişkili olmasının mümkün olduğunu belirtmiştir. Özellikle, ailenin olumlu ifadesinin, duyguların

anlaşılmasını teşvik ettiği görülmektedir, olumlu duygular çocukları öğrenmeye ve problem çözmeye daha açık hale getirmektedir (Fredrickson, 1998).

Son yıllarda ki önemli gelişmelere rağmen her kültürde anne baba birlikte değerlendirilmemekte, çoğunda hala çocukların bakımında ve büyütülmesinde kadınlar daha büyük rol oynadığı, erkeklerin ise otorite, güç ve ülkenin savunmasında rol aldığı görülmektedir. Çocukların bakımında ve büyütülmesinde annelerin daha büyük rol oynaması nedeniyle duygu sosyalleştirme davranışları annelere ve babalara yönelik farklılaşabilmektedir (Zahn-Waxler, 2010).

Wang (2017) annelerin ve babaların ifade etme becerilerinin, çocuğun hüznü ve öfke gibi temel duyguları tanıma üzerindeki etkisini incelediği çalışmada hem babaların hem de annelerin negatif ifade gücünün (ağlama ve bağırma içeren olumsuz duygu ifadeleri, çocuğun davranışları ve düşünceleri hakkında olumsuz yorumlar, olumsuz benlik değerlendirmesi, ebeveynlerin çocuğa saldırgan bir şekilde konuşmaları gibi) çocuk duygularını etkilediğini, ev ortamında ebeveynlerin olumlu duygu ifadeleri, çocuğun davranış ve düşünceleri hakkındaki olumlu ifadeleri, aile üyelerine yönelik ifadeleri (ör. "Seni seviyorum") içeren pozitif ifade gücünün, çocukların temel duygularını tanımada etkili olduğunu belirtmiştir (Wang, 2017).

Annelerin çocukların duygularına karşı destekleyici davranışlarının çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri vardır. Çocukların olumsuz duygularına yönelik destekleyici tutuma sahip, olumsuz duygularını ifade etmelerini cesaretlendiren ya da çocukların olumsuz duygularına daha yapıcı, olumlu tepkiler veren annelerin çocuklarının, destekleyici olmayan annelerin çocuklarına göre duygusal düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları ve anne tutumunun çocukların duygusal düzenleme becerilerini etkilediğini belirtilmiştir. Annelerin duyguları destekleyici davranışlarının çocuğun daha sonraki arkadaş ilişkilerinin kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Blair vd., 2014; Kurbet, 2010; McElwain vd., 2007; Warren & Stifter, 2008).

Anne babası duygusal olarak olumlu yaklaşım gösteren çocukların yaşlılarına göre daha olumlu duygular gösterdiği (Denham vd., 1997; Denham vd., 1994), anne babası duygusal olarak daha olumsuz yaklaşım gösteren, çocukların olumsuz duygularına tepki olarak sert başa çıkma stratejileri kullanan çocukların ise anaokulunda sosyal açıdan daha yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Denham vd., 1997; Fabes vd., 2001).

Liliana ve Nicoleta (2014) yaptıkları çalışmada, babaların refah üzerinde annelerden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Denham ve Kochanoff (2002) ise babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının annelere göre çocuk yeterlilikleri ile daha kuvvetli ilişkisi olduğunu bulmuştur. Baker, Fenning ve Crnic (2011) ise araştırmasında babaların duygu sosyalleştirme davranışları ile annelerin davranışlarının fazla değişkenlik göstermediğini ve genel puanlarda da annelerle babalar arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı çocukların duygu düzenleme becerilerini Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan Duygu Düzenleme Ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada anneye bağlanma biçimi ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmış ve annesine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin güvenli bağlanmayan çocuklara göre daha yüksek bulmuşlardır. Roque, Veríssimo, Fernandes ve Rebelo (2013), 18-26 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukların bağlanma biçimleri ile duygu düzenlemeleri ve duygusal ifade gücü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocuklar, duygusal ifadeleri anlamlı olarak daha sık kullanmış ve güvenli bağlanmanın çocukların duygu düzenlemesini olumlu etkilediği saptanmıştır.

Çatay, Allen ve Samstang (2008) Türk ve Amerikalı annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının olumsuz duygularına verdikleri tepkileri karşılaştırdıkları çalışmada, Türk annelerin yanlış davranışın sonuçlarını açıklama, yanlış davranış karşısındaki diğer bireylerin nasıl hissedebileceğini vurgulama ve çocuğu otorite olarak gördüğü kişilerle korkutma ve ayıplama davranışlarını Amerikalı annelere göre daha sık ifade ettiklerini bulmuşlardır. Çorapçı (2017) ise Türk annelerin küçümseyici ve cezalandırıcı tepkileri içeren destekleyici olmayan duygu tepkilerini destekleyici tepkilere nispeten daha az kullandıklarını belirterek, Türk annelerin çocuklarının duygularını desteklemeyi içeren yaklaşımlara uzak olmadığını vurgulamıştır. Çorapçı, Friedlmeier ve Benga (2016) tarafından yakın zamanda yapılan çalışmada iki yaşında çocuğu olan Türk ve Amerikalı annelerin çocukların kızgınlık, üzüntü ve korkularına tepkileri karşılaştırılıyor. Türk annelerin çocuğu rahatlatma içeren duygu odaklı tepkiler ile sosyal norm ve uygun

davranış beklentilerini Amerikalı annelere göre daha sıklıkla dile getirdikleri, Amerikalı annelerin ise mola yöntemini sıklıkla kullanarak çocukların öfkelerini azaltmayı amaçladıklarını bulmuştur (Çorapçı, Friedlmeier & Benga, 2016; Akt. Çorapçı, 2017).

Güven (2013) 'ın yaptığı araştırma bulgularında özellikle annelerin cezalandırıcı ve sıkıntılı duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukta gelişen davranış sorunları ile ilişkisine dikkat çekmektedir. Annelerin bildirdiği davranış sorunları ile çocuğun algıladığı anne baba çatışmasında kendini suçlama arasındaki ilişkilerde annelerin cezalandırıcı ve/veya sıkıntılı duygu sosyalleştirme tepkilerinin aracılık ettiği görülmektedir.

Anne ve babaların duyguları sosyalleştirme davranışlarında çocuğun cinsiyetine göre bir farklılık gösterebilmektedir (Fivush, 1998; Zahn-Waxler, 2010). Erkek ve kız çocuklar cinsiyete bağlı rolleri ve duyguları, gelişimlerinin oldukça erken dönemlerinde göstermeye başlarlar ve ebeveynlerin çocuklarının cinsiyet rolleriyle uyumlu olan duygu ifadeleriyle sosyalleştirdikleri ve uyumlu olmayan duygularını ise bastırdıkları görülür. Ebeveynler kız çocukların duygularını sosyalleştirirken özellikle empati, suçluluk gibi hassas duygular ve olumlu duygular önemli olup, duygusal yakınlık, başkalarının bakımı ve kişiler arası ilişkiler için gerekli olan sorumluluk duygusu örüntüleriyle destekler. Erkek çocuklarını ise, öfke gibi dışa yönelimli olumsuz duygular, özerklik, otorite, hâkimiyet ve mücadele ile ilgili faaliyetlerini desteklemeye yardımcı olurlar (Zahn-Waxler, 2010). Seçer ve Karabulut (2016) 'un yaptıkları araştırma sonucunda babaların duygu sosyalleştirmede olumsuz tepkilerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaştığı, erkek çocuklarını kızlara göre daha fazla cezalandırdıkları ve küçümsedikleri belirtilmiştir.

Fivush (1989), yaptığı çalışma sonucunda annelerin kız çocukları ile yaptığı konuşmalarda olumlu duygulara odaklandığını, erkek çocukları ile yaptığı konuşmalarda olumlu ve olumsuz duygular eşit olarak yer verdiğini belirtmiştir. Ayrıca anne-kız konuşmalarında duygusal durumu vurgularken anne-oğul konuşmalarında ise duyguların nedenleri ve sonuçlarının tartışıldığını belirtilmiştir.

4. Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Araştırmaları

Ebeveynler, çocukların duyguları anlama becerilerinde, duygularını düzenleme becerilerinde ve sosyal ilişkilerinde önemli yere sahiptir (Denham, 2001; Denham vd., 2006). Ancak ebeveynler duygusal yeterliliğin tek sosyalleştiricileri değildir. Okul öncesi

öğretmenleri, gündüzleri çocuğa bakım veren kişiler ile kardeşler ve akranları da okul öncesi dönemlerden itibaren önemlidir (Denham, 2001; Denham vd., 2006; Mill & Romano-White, 1999; Sawyer vd., 2002).

Okul öncesi eğitimi araştırmaları incelendiğinde (Brenner & Salovey, 1997; Denham vd., 2012b; Morris vd., 2013) öğretmenlerin, ebeveynlerin kullandığı yollarla çocukların duyguları sosyalleştirdikleri ve önemli duygu sosyalleştiricileri olma ihtimalini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimcilerinduygusal yeterliliğin önemli sosyalleştiricileri olarak öğretmenlerin vurgulanmasının nedeni öğretmenlerin çocuklar ile uzun zaman geçirmeleri ve öğretici bir rol üstlenmeleridir (Denham vd., 2012b).

Çocukların duygusal yeterliliğinin gelişimi, birçok etkileşim ortaklığının rol oynadığı karmaşık, çok yönlü bir süreçtir. Çocukların duygusal yeterliliğinin gelişimi hem çocuktan hem de çocuğun ortamından kaynaklanan faktörlerin karmaşık etkileşiminden etkilenen dinamik bir süreçtir. Okul öncesi öğretmenleride ebeveynler gibi, model olarak, çocukların duygu ifadelerine destekleyici ya da olumsuz olarak yanıt vererek, duygusal deneyim konusunda doğrudan yönlendirerek (Morris vd., 2013) ve çocukların duygusal yeterliliğini etkileyen deneyimler sağlayarak duygu sosyalleşme araçları olarak görev yaparlar (Denham vd., 2012b). Öğretmenler, çocuklara duyguların anlamını anlatarak, duygularını anlama becerisi kazandırarak ve duygusal ortamlarda davranışlarını düzenleyen farklı duygular hakkında bilgi sağlayarak duygusal gelişimine katkı sağlar (Ahn, 2005b).

Kılıç (2015) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleşmesi hakkındaki görüşlerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin genellikle duygusal yeterlilik ve çocukların kendilerini ifade etmeleri için sınıf ortamının sıcak, rahat ve güvenli bir ortam olarak desteklenmesi ve geliştirmesi gerektiğini vurguladıklarını bulmuştur. Öğretmenler özellikle sınıf ortamında kullanılan duygu sosyalleşme yöntemlerini, esas olarak çocukları destekleme, çocukları teşvik etme ve çocuklarla konuşma olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla duygularını sözlü olarak ifade ettiklerini açıklamışlardır.

Ahn (2005b), öğretmenlerin çocuklarla duygusal ilişkili söylemlerinin niteliksel olarak incelenmesini gerçekleştirmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygular ile ilgili tartışmaları çocukların duygusal sözcükleri tanımalarına, duyguların nedenlerini anlamalarına, duygularını olumlu şekilde ifade etmelerine, olumsuz duygularının nedenlerini ortaya çıkmasını yardımcı olur ve onlara olumsuz duyguları olumlu yollar ile

ifade etmeyi öğretir. Bunun yanı sıra duygu görüşmeleri ile de farklı duyguların nedenlerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler, bu tartışmalarla çocuklarda, insanların duygulara sahip olduklarını ve bir duygunun farklı nedenlerle ortaya çıkabileceğini anlamaya başlamasıyla beraber prososyal davranışları güçlendirir (Ahn, 2005b). Duyguları tartışan öğretmenler, çocukların duygularını ifade etme ve duygularını düzenlemede kullanacakları stratejileri öğretmek çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerine ya da bunu yapmanın yollarını bulmasına yardımcı olur. Aynı zamanda, duygularla ilgili öğretim konusunda daha istekli ve beceriye sahip öğretmenleri olan çocuklar sosyal olarak yetkin ve öğrenmeye hazır olarak değerlendirilebilir (Denham vd., 2012b).

Okul öncesi öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilikleri, kendi duygularını nasıl dile getirdiklerini, çocukların duygularına nasıl tepki verdiklerini ve duygular hakkında ne öğrettikleri üzerinde etkili olur (Morris vd., 2013).

Ersay (2007) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin duygusal kabiliyetinin çocuk duygularına olan tepkileri ile ilgili olduğunu ve kendi duygularını daha az bilen öğretmenlerin çocukların duygularını daha çok görmezden geldiklerini bulmuştur. Kendi duygularına karşı farkındalığı düşük olan öğretmenler çocukların olumsuz duygularını rahatlatamamış ya da bu olumsuz duygularını olumlu duygularla değiştirememişlerdir. Ayrıca araştırma kendi duygularını bilen okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin olumsuz duygularına saygı duyduklarını göstermiştir (Ersay, 2007). Öğretmenlerin duygusal yeteneklerinin desteklenmesi, kendi ve diğer kişilerin duygularını doğru anlama yeteneğine katkıda bulunur ve çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini destekleme yeteneklerini artırır (Zinsser, Denham, Curby & Shewark, 2015).

Sosyal ve duygusal yeterliliği yüksek öğretmenler çocukların duygularını tanır ve anlar, karşılıklı anlayış ve işbirliği yoluyla güçlü ve destekleyici ilişkiler kurabilir (Jennings & Greenberg, 2009). Ayrıca kendi duygularının ve davranışlarının da öğrencilerini nasıl etkilediğine de dikkat ederler (Zinsser vd., 2015)

Öğretmenlerin yüksek stres yaşadıkları zamanlarda olumsuz duygu ifade etme olasılıkları fazladır ve bu ifadeler çocukların duygu düzenlemelerini azaltabilecek ve saldırgan davranışları artıracak çocuklar için model oluşturmaktadır (Ramsden & Hubbard 2002). Bu nedenle okulun ve sınıfın duygusal iklimi öğretmenlerin duygularını ve dolayısıyla

çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin bir belirleyicisi olabilir (Zinsser, Denham, Curby & Chazan-Cohen, 2016).

Okul öncesi dönem çocukların çevresi sınıf ve mahalle arkadaşları ve öğretmenleri kapsayacak şekilde genişledikçe, önemli sosyal değişikliklere ortam oluşturur. Bu değişiklikler duygu düzenlemesi ve sosyal yeterlilikle ilgili yeni ve farklı bilgiler sağlar. Bu sosyal etkiler, duygu, düzenleyici etkileri ve sosyal kabul edilebilirliği hakkında yeni ve farklı bilgi sağlar. Duyguların yoğunluğunu ve süresini kontrol etme yeteneğinin gelişimi okul öncesi dönemde gelişen ve çocukluk döneminde devam eden becerilerdir (Cole, Michel & Teti, 1994). Çocukların okulda geçirdikleri süre düşünüldüğünde de öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Swartz ve McElwain (2012) tarafından öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde sınıflarda çocukların duygularına verdikleri cevapları ve duygu ile ilgili düzenlemeleri ve bilişlerindeki bireysel farklılıkların gözlemlenen cevaplarla ilişkilendirilme düzeyini incelemeyi amaçladıkları çalışmada katılımcıları serbest oyun, grup, yemek süreleri, açık hava oyunları ve rutin geçişler de dâhil olmak üzere etkileşimli ortamlarda çeşitli çocuklarla gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kendi duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullandıkları belirten öğretmen adaylarının, çocukların olumsuz duygularına destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür. Bunun yanında kendi duyguları için bastırma tekniğini kullanmaya daha meyilli öğretmen adayları çocukların duygusuna karşılık daha sınırlı duygusal ve bilişsel kaynaklara sahip olduklarından dolayı daha az destekleyici olmuşlardır (Swartz & McElwain, 2012).

5. Yetişkinlerde Duygu Düzenlemesi

Duygu düzenlemesi, duygusal tepki verme ve bireyin duygu yaşantılarını ve duygu ifadelerini hayatın o an ki durumuna uydurmayı ve akışı engellemeyi içerir. Duygu düzenlemesi sadece duygunun yoğunluğunu veya sıklığını azaltmaz, diğer insanların duyguları ile eşgüdüm içinde iletişim kurmak, sürdürmek ve duygular üretme becerilerini de içerir (Cole vd., 1994). Duygu düzenlemesi, duygu sürecinin her anında, her zaman duygular ortaya çıktığında hatta duygu ortaya çıkmadan önce bile belirgindir (Campos, Frankel & Camras, 2004).

Duygu düzenlemesi, bir durumun istenen ya da istenmeyen duyguyla sonuçlanma ihtimalini olası kılan veya kılmayan önlemleri almayı kapsamaktadır (Şarlak, 2008). Yetişkin literatüründe Izard (1990) ifade-duygu ilişkilerinin yeni bir gelişimsel modeli olarak duygu durumlarının etkinleştirilmesi ve düzenlenmesinde ifadelerin etkili olduğu koşulları anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Duygusal deneyimlerin düzenlenmesinde yüz ifadelerinin rolünü test ettiği araştırmada test edilen hipotez "yüz geri besleme hipotezi" (FFH) olarak ifade edilmiş ve araştırmanın mevcut kanıtları ifade edici davranış kalıplarının duygusal deneyimlerin yönetiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Izard, 1990).

Ersay, Türkoğlu ve Kaynak (2014)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeylerini ve duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)" ve "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği - Kısa Formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Version)" ölçeklerini kullanarak yaptıkları çalışma sonucunda duygusal farkındalık düzeyi, katastrofik, benlik suçlaması, olumsuz tekrarlayıcı düşünceler, olumlu yeniden değerlendirme, planlama ve bastırma stratejileri ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonucunda duygusal olarak düşük farkındalığa sahip ve duygularını ifade etmek için kelime bulmakta zorlanan okul öncesi öğretmen adaylarının duygularını düzenlemek için bastırma stratejisi kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Ersay vd., 2014).

Omran (2011) Şiraz Üniversitesi çeşitli bölümlerinden rastgele küme örnekleme yöntemiyle seçtiği 484 lisans öğrencisi ile yaptığı araştırmanın amacı İran'da Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin (CERQ) psikometrik özelliklerinin belirlenmesi ve kognitif duygu düzenleme ile kaygı ve depresyon arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkiler çoklu regresyon analizi ile incelenerek araştırma sonucunda katastrofik, kendini suçlama stratejileri kullanan üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde anksiyete ve depresyon yaşadığı bulunmuştur. Yeniden odaklanmanın, pozitif yeniden değerlendirmenin ve planlama stratejilerinin ise düşük düzeyde anksiyete ve depresyona sahip olam ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Omran, 2011).

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012)'ın yaptıkları çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve

stresle başa çıkma stratejileri ile açıklanmasıdır. Çalışmada duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Şarlak (2007) tarafından geliştirilen “Duygusal Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duyguları düzenleme becerilerinin (bilişsel yeniden yapılanma) öznel iyi oluşu öngören önemli değişken olarak bulunarak, duyguları düzenleme, açıklama, duruma göre uyum sağlama gibi duygusal düzenleme becerilerinin öznel iyi olma durumuna katkı sağladığı bulunmuştur (Özbay vd., 2012). Gross ve John (2003) tarafından da duygusal düzenleme becerileri ile öznel iyi olma durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırmada duygusal düzenleme ile iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Gross & John, 2003).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki kadınlar ve erkeklerin duygu düzenleme stratejilerinde farklılıklar olabilmektedir (Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee & Van den Kommer, 2004; Zlomke & Hahn, 2010). Zlomke ve Hahn (2010) yaptıkları araştırmada Kognitif Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ) kullanarak bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin erkeklerle kadınlar arasındaki farklı kullanımını üzerinde durmaktadırlar. Araştırma sonucunda erkekler için artan olumsuz tekrarlayıcı düşünceler ve katastrofik raporlar artan endişe ve stres seviyeleri ile ilişkili ve stresli durumlarda erkeklerin kadınlardan daha çok başkalarını suçladığı belirtilmiştir (Zlomke & Hahn, 2010). Garnefski vd. (2004) tarafından Kognitif Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ) kullanılarak yaptıkları çalışmada ise olumsuz tekrarlayıcı düşünceler, katastrofikasyon ve pozitif yeniden odaklanma stratejileri arasında önemli farklar bularak, kadınların olumsuz tekrarlayıcı düşünceler, katastrofikasyon ve pozitif yeniden odaklanma stratejileri daha sık kullandıkları belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tanımlamak amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği korelasyonel araştırmalarda (Karakaya, 2014), değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğunu öğrenilmeye çalışılır (Köse, 2014). Yapılan araştırmada da çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerine göre değişip değişmediğine, değişme varsa nasıl ve ne yönde olduğuna bakılmıştır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bolu ve Sakarya illeri merkez ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Bolu ve Sakarya illerinde merkez veseçilen ilçelerde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü katılan kişiler oluşturmaktadır.

Araştırmada; örneklem sayısının belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemleri içerisinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evreni oluşturan her birimin örneklem içinde yer alma olasılığı eşittir. Tabakalı örnekleme yönteminde; evren tabakalara ayrılarak bu tabakaların her biri bir evren gibi düşünülüp, bunların her birine ait

alt kümeler belirlenir. Bu kümelerden tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak örneklem belirlenir (Tanrıöğen, 2014). Bu araştırmada da tabakalar Bolu ve Sakarya illeridir. Bolu ve Sakarya ili ilçeleri ise birer alt kümedir.

Araştırmada çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği pilot çalışması Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden katılmaya gönüllü olan 90 kişiye elden veya internet üzerinden e-mail yoluyla ulaştırılarak geri dönütlerde aynı şekilde alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine 90 adet ölçek seti gönderilmiş ancak 54 öğretmenin ölçek setini geri göndermesi üzerine çalışma 54 kişi ile yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerine 425 adet ölçek seti dağıtılmış ancak 369 veri seti geri dönmüştür. Toplanan ölçek setlerinin içerisinde 24 ölçek setinin eksik bırakıldığı ve tamamının doldurulmadığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 345 ölçek seti ile analizler yapılırken uç değer özelliği gösteren 11 veri daha çıkarılmıştır. Çıkarılan verilerden sonra 334 ölçek setine göre analizler yapılmıştır. Bolu ilinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayıları; il merkezinde 107 (%32), Gerede ilçesinde 15 (%4,5), Mudurnu ilçesinde 9 (%2,7), Göynük ilçesinde 2 (%0,6) ve Yeniçağa ilçesinde 1 (%0,3)'dir. Sakarya ilinde ise il merkezinde 85 (%25,4), Serdivan ilçesinde 51 (%15,3), Karasu ilçesinde 26 (%7,8), Hendek ilçesinde 22 (%6,6) ve Akyazı ilçesinde 16 (%4,8) okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire), Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği- Kısa Formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Version) ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire) kullanılmıştır.

3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları il, cinsiyet, yaş, mezun oldukları program, eğitim düzeyi, okul öncesi öğretmeni olarak çalışma süreleri, çalışılan okul türü, sınıflarındaki çocuk sayısı, sınıflarındaki çocukların yaş grubu ve sınıflarında

etkinliklere veya sınıf düzenine yardım eden kişi/kişilerin bulunma durumunu öğrenmek için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire)

Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Yurtsever (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek Bilişsel Değerlendirme ve Bastırma olarak iki bölümden oluşmaktadır (Gross & John, 2003). Gross ve John (2003) tarafından ölçeğin Bilişsel Değerlendirme ve Bastırma bölümleri için Cronbach Alfa Katsayıları sırasıyla .79 ve .73 olarak bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçeğin ise bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma ölçekleri için alfa katsayıları sırasıyla .85 ve .78 olarak bulunmuştur (Yurtsever, 2008). Bilişsel değerlendirme bölümü duygu düzenleme becerilerini değerlendirirken bastırma bölümü ise duygusal ifade becerilerini değerlendirir. Ölçek bilişsel değerlendirme bölümü 6, bastırma bölümü ise 4 maddeden olmak üzere toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 7'ye (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirilmiş likert ölçeği kullanılmıştır (Yurtsever, 2004).

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

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)) Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından duygu düzenlemesinin bilişsel bileşenlerini ölçmek, kişinin olumsuz durum ya da olaylarla karşılaştığında kullandığı bilişsel stratejileri belirlemek için geliştirilmiştir. Her biri 4 madde içeren 9 alt bölümden oluşan ölçek 36 maddedir. Bu bölümler: Kendini suçlama (kişinin yaşadığı şeyler için kendisini suçlama düşünceleri), başkalarını suçlama (kişinin yaşadığı şeyler için başkasını suçlama düşünceleri), felaketleştirme (yaşanılan olayın dehşetinin açık bir şekilde üstünde durulması), olumsuz tekrarlayıcı düşünceler, değerlendirmeye alma (diğer olaylarla karşılaştırıldığında olayın ciddiyetini azaltma düşünceleri), olumlu yeniden odaklanma (kişinin yaşadığı negatif olaylar yerine güzel olayları düşünmesi), olumlu yeniden değerlendirme (yaşanan olaydan kişisel gelişim için pozitif anlam bulma düşünceleri), kabul (direnmeden olan şeyleri kabullenme düşünceleri) ve planlamadır (olayla başa çıkmak için ne yapılacağını düşünme). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde 1'den

(neredeyse hiç) 5'e (hemen hemen her zaman) kadar derecelendirilmiş likert ölçeği kullanılmıştır (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). Garnefski ve Kraaij (2006) tarafından ölçek kısaltılarak 18 maddelik bir formunu geliştirilmiştir. Kısaltılmış versiyonda 9 alt bölüm aynen kalarak içeriklerindeki madde sayısı 4'ten 2'ye indirilmiştir ve ölçeğin kısa versiyonunun alt ölçekleri için alfa güvenilirliklerinde en düşük alfa, Kendini suçlama (.67) için bulunarak, diğer tüm alfa değerleri .73 ile .81 arasında bulunmuştur. (Garnefski & Kraaij, 2006). Çakmak ve Çevik (2010) ise Garnefski ve Kraaij'in (2006) orijinal kısa halinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiyi izleyerek 18 maddelik Türkçe uyarlamasını yapmışlardır. Ölçeğin Türkçe versiyonun Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 0.63 ile 0.74, orijinal ölçekler için alfa 0.65 ile 0.78 arasında değişmektedir (Çakmak & Çevik, 2010).

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

Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (O'Neal & Magai, 2005 uyarlamalı) ebeveynlerin çocukların duygularına tepki olarak farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar sıklıkla kullandıklarını ölçer ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5 farklı sosyalleşme stratejisi içerir: Ödüllendirme, cezalandırma, ihmal etme, avutma ve büyütme. Ebeveynlerden üzüntü, korku, öfke ve aşırı neşe duygularına tepki olarak farklı sosyalleştirme stratejilerini (ödüllendirme, cezalandırma, ihmal etme, dikkat ve büyütme) ne sıklıkla kullandıklarını belirtmeleri istenir. Ölçekte 1'den (asla) 5'e (çok sık) kadar derecelendirilen likert ölçeği kullanılmaktadır. Ödüllendirici tepkiler duygularını kontrol etmesine yardım etme, cezalandırıcı tepkiler ailenin çocuklarının duygularını onaylamaması ve reddetmesi, ihmal edici tepkiler ailenin çocuğun duygularını fark etmediği veya duygularına tepki vermemesi, avutma, dikkati başka yöne çeken tepkiler çocuğun dikkatini başka yöne çekerek veya duygunun önemini azaltarak çocuğun duygu deneyimini en aza indirmektir (Ersay, 2014). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ersay (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği belirlemek için Doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach Alfa korelasyon katsayıları kullanılmış ve analiz sonuçlarına göre ölçeğin orijinal versiyonunda olduğu gibi beş faktörü içerdiği görülmüştür. Beş alt ölçek için cronbach alfa puanları şu şekildedir: Ödül (.83), Cezalandırma (.84), İhmal (.85), Avutma (.84) ve Büyütme (.79). Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeğindeki ebeveyn

ifadeleri Ersay (2017) tarafından öğretmenler için uyarlanarak ve bu araştırmada güvenilirlik ve geçerliliği sınanarak kullanılmıştır.

4. Verilerin Toplanması

Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alındıktan sonra ölçek seti 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu merkez, Mudurnu, Gerede, Göynük, Yeniçağa ilçeleri ve Sakarya merkez, Serdivan, Akyazı, Karasu, Hendek ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından elden teslim edilmiştir. Öğretmenlere ölçme araçlarını doldurmaları için bir hafta süre verilerek bir hafta sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır.

5. Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile toplanan verileri analiz edilebilmek ve gerekli istatistiksel çözümlmeler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) 18.0 paket programından yararlanılmıştır.

Duygu düzenleme stratejileri ile öğretmenlerin yaşı, çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon değerlerine bakılmıştır. Benzer şekilde Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları ve Duygu Düzenleme Ölçekleri arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson ve spearman korelasyon değerlerine bakılırken Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile öğretmenlerin yaşı ve çocuk sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin sınıflarında yardımcı bulunma durumu, çocukların yaş grubu ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türüyle ilişkisi olup olmadığı görmek için T Testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin kendi duygu düzenleme stratejileri ile ne kadar açıklanabildiğini görmek amacıyla adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma için öncelikle çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeğinin pilot çalışması yapılmıştır.

Çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği pilot çalışması

Çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeğinin pilot uygulaması çalışmasına Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden katılmaya gönüllü olanlar ile yapılmıştır. Ölçekler katılmaya gönüllü olan öğretmenlere elden veya internet üzerinden e-mail yoluyla ulaştırılarak geri dönütlerde aynı şekilde alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine 90 adet ölçek seti gönderilmiş ancak 54 öğretmenin ölçek setini geri göndermesi üzerine çalışma 54 kişi ile yapılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine bakıldığında 32 farklı ilden oldukları görülmektedir.

Tablo 1

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Pilot Uygulamada Öğretmenlerden Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		1	2	3	4	5	Toplam
		Kadın	Erkek				
Cinsiyet	n	52	2				54
	%	96,3	3,7				100
		Okul Öncesi Öğretmenliği	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	Diğer			
Mezun Program	n	52	1	1			
	%	96,3	1,9	1,9			
		Lisans	Yüksek Lisans				
Eğitim Düzeyi	n	52	2				
	%	96,3	3,7				
		İlkokul	Ortaokul	Kız meslek lisesi	Anaokulu	Diğer	
Çalışılan Okul Türü	n	27	6	1	19	1	
	%	50	11,1	1,9	35,2	1,9	
		3 yaş	4 yaş	5 yaş	4-5 yaş	Diğer	
Çocuk Yaş Grubu	n	1	6	18	23	6	
	%	1,9	11,1	33,3	42,6	11,1	
		1 kişi	Bulunmuyor				
Sınıfta Yardımcı Bulunma Durumu	n	9	45				
	%	16,7	83,3				

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete dağılımına bakıldığında %96,3’ünün (52) kadın %3,7’sinin (2) erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun okul öncesi eğitim programı mezunu (%96,3) olduğu görülmüştür. Bir kişi çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği (%1,9) bir kişi de diğer seçeneğini seçerek eğitim yönetimi ve teftiş planlaması mezunu olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin 52’si lisans (%96,3), 2’si de (%3,7) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %50’si ilkokul bünyesindeki anasınıflarında, %11,1’i ortaokul bünyesindeki anasınıflarında ve %35,2’si ise anaokulunda çalışmaktadır. Bir kişi (%1,9) kız meslek liseleri bünyesinde bulunan anasınıfında ve bir kişi de (%1,9) diğer seçeneğini işaretleyerek hastane kreşinde çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında etkinliklere ve / veya sınıf düzenine yardım eden kişi veya kişilerin bulunma durumuna bakıldığında 9’u 1 yardımcılı bulunduğunu, 45’i ise yardımcısı olmadığını belirtmiştir.

Tablo 2

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Pilot Uygulamada Analize Alınan Öğretmenlerin Yaşı, Çalışma Süreleri ve Sınıflarında Bulunan Çocuk sayılarının Ortalaması ve Standart Sapma Dağılımı

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Yaş	22	55	28,37	6,30	2,15	5,53
Çalışma Süresi	,16	30	5,09	6,01	2,51	7,33
Sınıftaki Çocuk Sayısı	9,00	35	17,09	5,56	,75	,54

Tablo 2'ye bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin 22-55 yaş arasında olduğu ve alanda çalışma sürelerinin en az 0.16 yıl, en fazla 30 yıl ve ortalama çalışma süresinin ise 5,09 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında en az 9 en fazla 35 ve ortalama 17,09 çocuk bulunmaktadır.

Öğretmenlerden maddelerin anlaşılabilirliği konusunda geri dönütler alınmıştır. Pilot uygulama sonucunda madde yazımında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 3

Pilot uygulama Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı istatistikleri

		<i>a</i>	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ödül	12	,68	4,24	,40	-,14	-,17
Üzüntü	3	,40	4,58	,41	-1,62	3,98
Öfke	3	,59	4,53	,46	-,78	-,43
Korku	3	,55	4,67	,41	-1,19	,81
Neşe	3	,60	3,19	1,01	,55	-,92
Ceza	12	,79	1,70	,53	,51	-,85
Üzüntü	3	,60	1,78	,78	,78	-,64
Öfke	3	,59	2,27	,85	,03	-1,24
Korku	3	,55	1,61	,71	,79	-,88
Neşe	3	,55	1,16	,40	2,52	5,39
Büyütme	12	,74	2,66	,56	,002	-,68
Üzüntü	3	,70	3,62	,75	-,24	-,09
Öfke	3	,62	2,37	,74	,40	,85
Korku	3	,65	2,11	,89	,67	-,14
Neşe	3	,51	2,54	,89	-,25	-1,22
İhmal	12	,73	1,49	,35	,27	-,97
Üzüntü	3	,54	1,35	,35	,41	-1,24
Öfke	3	,55	1,51	,53	1,13	1,33
Korku	3	,43	1,24	,39	1,75	2,75
Neşe	3	,64	1,87	,73	,42	-,93
Avutma	12	,87	2,48	,78	,66	,73
Üzüntü	3	,59	2,95	,84	-,07	-,40
Öfke	3	,63	2,44	,98	,44	-,63
Korku	3	,51	2,79	,84	,18	-,12
Neşe	3	,55	1,75	,90	1,58	2,81

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin genel olarak ödül ($\bar{X}=4,24$) tepkisini kullandıkları ve çocukların duygularını ihmal etme ($\bar{X}=1,49$) tepkisini en az seçtikleri görülmektedir. Tepkileri duygulara göre incelediğimizde öğretmenlerin ödül tepkisini çoğunlukla korku ($\bar{X}=4,67$) duygusu için, en az olarak da aşırı neşe ($\bar{X}=3,19$) için kullandıkları görülmektedir. Ceza tepkisini de en çok öfke ($\bar{X}=2,27$) duygusu, en az da yine aşırı neşe ($\bar{X}=1,16$) için tercih etmişler. Büyütme tepkisi çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=3,62$) için tercih edilirken en az korku ($\bar{X}=2,11$) için tercih edilmiştir. İhmal tepkisi en çok aşırı neşe ($\bar{X}=1,87$), en az da korku ($\bar{X}=1,24$) için seçilmiştir. Avutma tepkisinin ise çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=2,95$) ve en az olarak da aşırı neşe ($\bar{X}=1,75$) için tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 4

Pilot Uygulama Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
1. Ödül	-				
2. Ceza	,191	-			
3. Büyütme	,180	,486**	-		
4. İhmal	-,577**	,084	,072	-	
5. Avutma	,525**	,601**	,513**	-,293*	-

Pilot uygulama çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 4 de görülmektedir. Tabloya göre ödül ile ceza ($r=,191$; $p>0,01$) ve büyütme ($r=,180$; $p>0,01$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ödül ile avutma ($r=,525$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken ihmal ($r=-,577$, $p<0,01$) ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ceza ile büyütme ($r=,486$; $p<0,01$) ve avutma ($r=,601$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Büyütme ile avutma ($r=,513$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İhmal ile avutma ($r=-,293$, $p<0,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejileri İle Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmaya Bolu merkez, Bolu'nun Mudurnu, Gerede, Göynük, Yeniçağa ilçeleri ve Sakarya Merkez, Sakarya'nın Serdivan, Karasu, Hendek ve Akyazı ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapıldığı için değişkenler arası ilişkileri inleyen korelasyonel araştırma modeli (Karakaya, 2014) kullanılmıştır. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alındıktan sonra çalışma yapılacak il ve ilçelerdeki devlete bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıfları listesi hazırlanmış ve öğretmenlere ölçek setleri dağıtılmıştır. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı Mart-Nisan aylarında, toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine 425 adet ölçek seti dağıtılmış ancak 369 veri seti geri dönmüştür. Toplanan ölçek setlerinin içerisinde 24 ölçek setinin eksik bırakıldığı ve tamamının

doldurulmadığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 345 ölçek seti ile analizler yapılırken uç değer özelliği gösteren 11 veri daha çıkarılmıştır. Çıkarılan verilerden sonra 334 ölçek setine göre analizler yapılmıştır.



Tablo 5

Öğretmenlerden Toplanan Verilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
		Bolu merkez	Bolu-Mudurnu	Bolu-Gerede	Bolu-Göynük	Bolu-Yeniçağa	Sakarya merkez	Sakarya-Serdivan	Sakarya-Karasu	Sakarya-Hendek	Sakarya-Akyazı	
Yer	n	107	9	15	2	1	85	51	26	22	16	334
	%	32,0	2,7	4,5	,6	,3	25,4	15,3	7,8	6,6	4,8	100
Cinsiyet	n	Kadın 327	Erkek 7									
	%	97,9	2,1									
Mezun Olunan Program	n	Okul Öncesi Öğretmenliği 272	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği 10	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği 26	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 9	Diğer 17						
	%	81,4	3,0	7,8	2,7	5,1						
Eğitim Düzeyi	n	Yüksek Okul 15	Lisans 305	Yüksek Lisans 14								
	%	4,5	91,3	4,2								
Çalışılan Okul Türü	n	İlkokul 171	Ortaokul 21	Anaokulu 142								
	%	51,2	6,3	42,5								
Çocuk Yaş Grubu	n	3 yaş 5	4 yaş 37	5 yaş 108	3-4 yaş 12	4-5 yaş 139	Diğer 33					
	%	1,5	11,1	32,3	3,6	41,6	9,9					
Sınıfta Yardımcı Bulunma Durumu	n	1 kişi 146	1'den fazla 21	Bulunmuyor 167								
	%	43,7	6,3	50,0								

Tablo 5 de görüldüğü gibi Bolu ilinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayıları; il merkezinde 107 (%32), Gerede ilçesinde 15 (%4,5), Mudurnu ilçesinde 9 (%2,7), Göynük ilçesinde 2 (%0,6) ve Yeniçağa ilçesinde 1 (%0,3)'dir. Sakarya ilinde ise il merkezinde 85 (%25,4), Serdivan ilçesinde 51 (%15,3), Karasu ilçesinde 26 (%7,8), Hendek ilçesinde 22 (%6,6) ve Akyazı ilçesinde 16 (%4,8) okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, 327 öğretmenin kadın (%97,9) ve 7 öğretmenin erkek (%2,1) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları programa bakıldığında öğretmenlerin çoğunun (%81,4) Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olduğu görülmektedir. Mezun olunan program türüne göre Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği 26 (%7,8), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği 10 (%3), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 9 (%2,7) öğretmen olduğu, 17 öğretmeninde diğer seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında, 15'i (%4,5) yüksekokul, 305'i (%91,3) lisans ve 14'ü (4,2) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 171'i (%51,2) ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfında, 142'si (%42,5) anaokulunda ve 21'i (%6,3) ise ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfında çalışmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş grupları sayılarına bakıldığında, 139'unun (%41,6) 4 ve 5 yaş karışık, 108'inin (%32,3) 5 yaş grubu, 37'sinin (%11,1) 4 yaş grubu, 12'sinin (%3,6) 3 ve 4 yaş karışık, 5'inin (%1,5) 3 yaş grubu seçeneğini belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 33'ünün de (%9,9) diğer seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında etkinliklere ve / veya sınıf düzenine yardım eden kişi veya kişilerin bulunma durumuna bakıldığında 146'sı (43,7) 1 yardımcı bulunduğunu, 21'si (%6,3) 1'den fazla yardımcı bulunduğunu ve 167'si de (%50) yardımcısı olmadığını belirtmiştir.

Tablo 6

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

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Yaş	21	64	33,95	6,81	,636	1,135
Çalışma Süresi	,16	33,33	9,70	6,35	1,136	1,990
Sınıftaki Çocuk Sayısı	5	27	17,72	4,12	-,110	-,327

Tablo 6’da öğretmenlerin yaşının en düşük 21 ve en yüksek 64 olduğu, yaş ortalamalarının 33.95, standart sapmasının 6.81 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az 0.16 yıl, en fazla 33.33 yıl çalıştıkları ve çalışma sürelerinin ortalamasının 9,70 yıl, standart sapmasının 6,35 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayılarına bakıldığında en az 5, en fazla 27 çocuk olduğu ve çocuk sayılarının ortalamasının 17,72 ve standart sapmasının ise 4,12 olduğu görülmektedir.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygularına verilen tepkilerin belirlenmesi amacıyla “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği” kullanılmıştır. O’Neal ve Magai (2005) tarafından geliştirilen Ersay (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen ölçekte toplam dört duygu yer almaktadır: üzüntü, öfke, korku, aşırı neşe. Her bir duyguya ilişkin ölçekte aynı ifadelerin bulunduğu 15’er madde bulunmaktadır. Bu doğrultuda ölçekte toplam 60 madde yer almaktadır. Bütün duyguların aynı maddeleri hesaba katılarak her bir tepki çeşidi için (alt ölçek için) toplam puan hesaplaması yapılmaktadır. Bu tepkiler de ödül, ceza, büyütme (abartmak), ihmal ve avutmak (dikkatini dağıtmak) olarak yer almaktadır.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama sürecinde 589’u Ankara, 279’u İstanbul olmak üzere toplam 868 anne, çocuğu için duygulara vermiş olduğu tepkileri belirtmişlerdir. Annelerin cevapları doğrultusunda her bir tepki için doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Ödül tepki davranışının üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularındaki maddelerle anlamlı bir şekilde açıklandığı; ödül tepkisinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,38 ile 0,53 arasında değişiklik gösterdiği

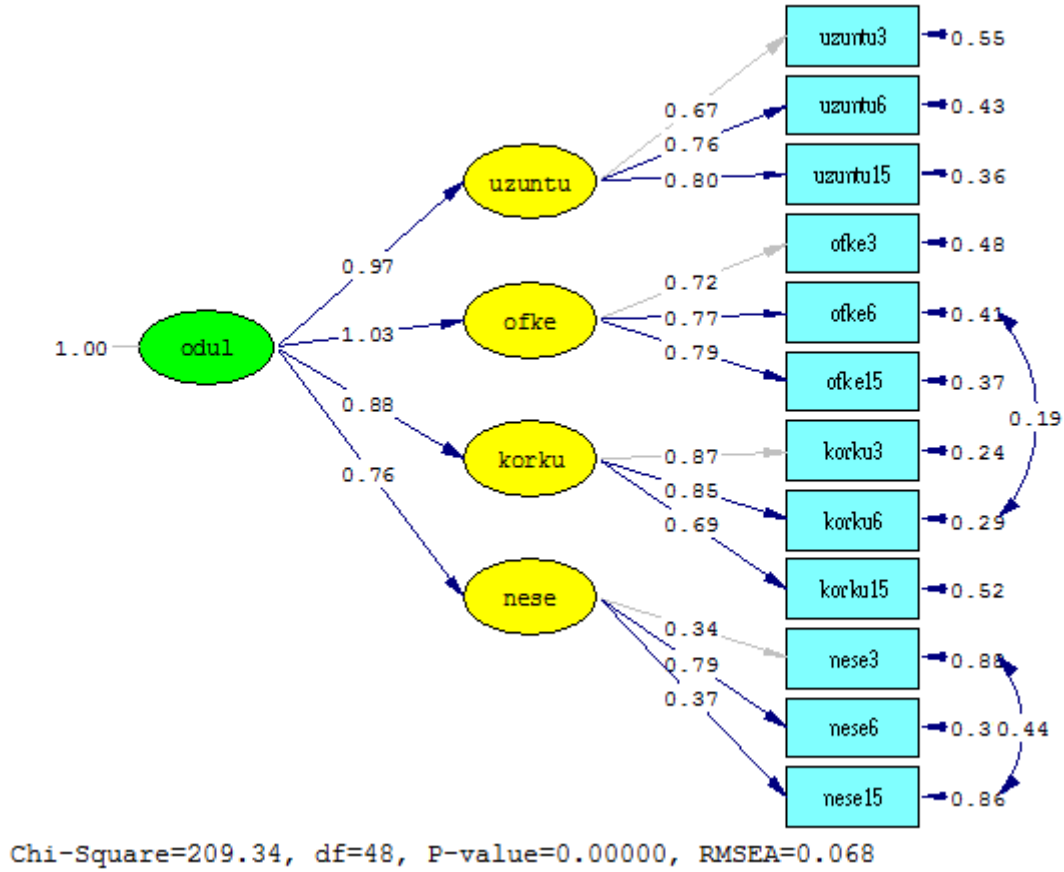
belirlenmiştir. Ceza tepkisinin de belirtilen duygulardaki 15 madde ile doğrulandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0,38 ile 0,96 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Büyütmek tepkisine yönelik maddelerin de söz konusu boyutu anlamlı bir şekilde açıkladığı, faktör yük değerlerinin 0,22 ile 0,87 arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. İhmal etmek tepkisinin de tüm duygularda yer alan maddelerce anlamlı bir şekilde açıklandığı, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,29 ile 0,64 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Avutmak tepkisine ilişkin maddelerin de boyutunda anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu ve faktör yük değerlerinin 0,44 ile 0,94 arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ödül tepkisi için 0,83; ceza için 0,84; büyütmek için 0,79; ihmal etmek için 0,85; avutmak tepkisi için de 0,84 olarak hesaplanmıştır (Ersay, 2014). Faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları, uyarlama sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği hem orijinalinde hem de uyarlama çalışmasında annelere uygulanmıştır. Başka bir anlatımla çocukların üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularına yönelik annelerin tepkileri ölçülmüştür. Bu araştırmada ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların söz konusu duyguları gösterdiğinde, öğretmenlerinin tepkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda her biri 15'er maddeden oluşan beş tepkinin yer aldığı ölçme aracı, 345 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin cevapları bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra veri setinde eksik/hatalı veri girişi incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ardından uç değer incelemesi için z istatistiği ve kutu grafiklerinden yararlanılmıştır. Uç değer özelliği gösteren 11 kişi, veri setinden çıkarılmıştır. Ardından 334 kişiden elde edilen tepki puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. İncelemeler sonucunda tüm tepkilerden elde edilen puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği, normal dağıldığı belirlenmiştir. Ayrıca her bir tepkiyi oluşturan maddeler arasındaki korelasyonun 0,80'den küçük olduğu, çoklu bağlantı problemi olmadığı belirlenmiştir. Veri seti incelemesinin ardından her bir tepki için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Ödül tepkisi için;

Okul öncesi öğretmenlerinin her bir duygunun 3., 6. ve 15. maddelerine vermiş oldukları cevaplar ödül tepkisini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle her üç maddenin ait

olduğu duyguyu, ardından da ödül tepkisini açıklamaya yönelik oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan path diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.Ödül tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar

Ödül tepkisi için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde öncelikle duyguların 3., 6. ve 15. maddelerinin ait oldukları boyutu, ardından da ödül tepkisini anlamlı bir şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Maddelere ilişkin hesaplanan değerler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ödül Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değeri
Üzüntü3	0,67	0,45	---
Üzüntü6	0,76	0,57	12,20
Üzüntü15	0,80	0,64	12,76
Öfke3	0,72	0,52	---
Öfke6	0,77	0,59	13,75
Öfke15	0,79	0,63	14,14
Korku3	0,87	0,76	---
Korku6	0,85	0,71	18,90
Korku15	0,69	0,48	14,26
Aşırı neşe3	0,34	0,12	---
Aşırı neşe6	0,79	0,63	4,85
Aşırı neşe15	0,37	0,14	5,92

Standartlaştırılmış faktör yükleri (λ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişken ile, ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Ödül tepkisi için hesaplanan faktör yük değerlerinin üzüntü duygusunda 0,67 ile 0,80 arasında; öfke duygusunda 0,72 ile 0,79 arasında; korku duygusunda 0,69 ile 0,87 arasında; aşırı neşe duygusunda da 0,34 ile 0,79 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla maddelerle ödül tepkisi arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (R^2) değerleri, gözlenen değişkendeki açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Tablo 7 incelendiğinde ödül tepkisini oluşturan üzüntü duygusundaki maddelerin regresyon katsayılarının 0,45 ile 0,64 arasında; öfke duygusundaki maddelerin katsayılarının 0,52 ile 0,63 arasında; korku duygusundaki

maddelerin regresyon katsayılarının 0,48 ile 0,76 arasında; aşırı neşe duygusundaki maddelerin regresyon katsayılarının da 0,12 ile 0,63 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin ödül tepkisine anlamlı bir açıklık getirdiği tespit edilmiştir. Tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ödül tepkisini açıklamak üzere oluşturulan modelde modifikasyon önerileri incelenmiş ve modifikasyonlara yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öfke duygusu ile korku duygusunun 6. maddeleri ile aşırı neşe duygusunun 3. ve 15. maddelerinin benzerlik göstermesi neticesinde hata varyanslarının da benzerlik gösterdiği düşünülmüştür. Hata varyansları birleştirilmiştir. Model hesaplama aşamasının ardından doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyum indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 8

Ödül Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ödül tepkisi
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	4,36
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,068
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,94
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,93
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,95

Kaynak (Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74).

Tablo 8’de yer alan bilgiler incelendiğinde ödül tepkisine yönelik oluşturulan modelin okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerle doğrulandığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dört duyguya vermiş oldukları ödül tepkisine yönelik güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ödül Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlilik Katsayısı

Tepki/Duygular	Cronbach α
Ödül	0,783
Üzüntü	0,659
Öfke	0,671
Korku	0,691
Aşırı neşe	0,581

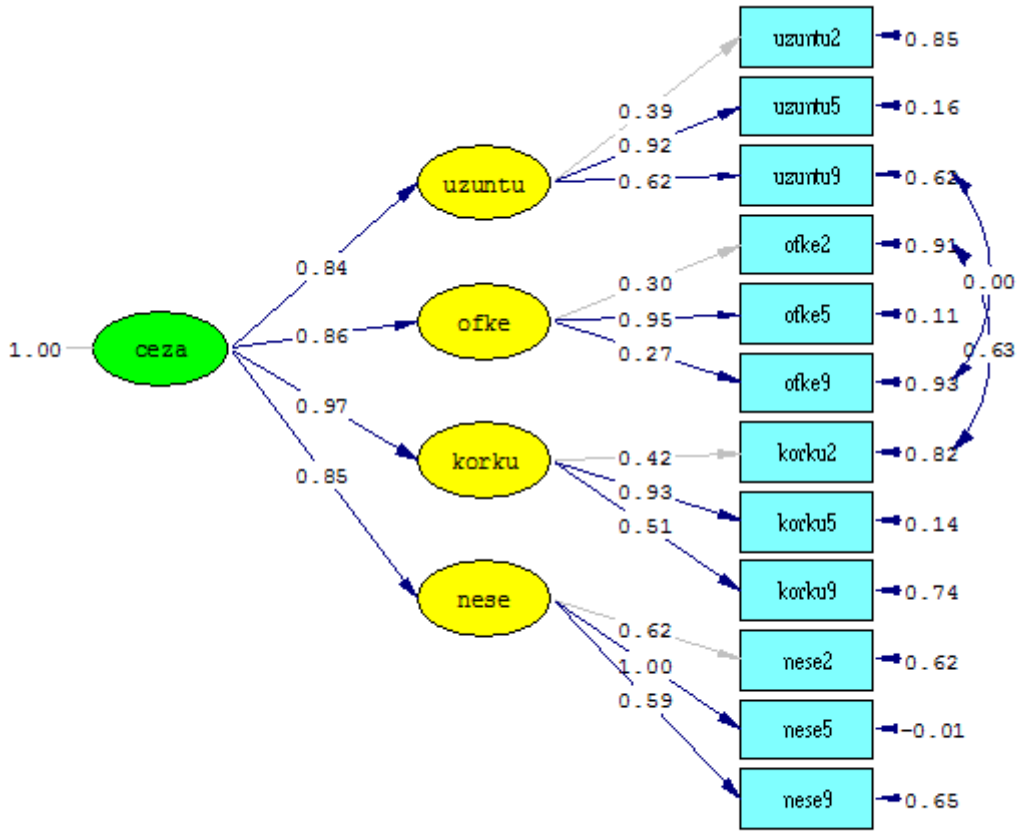
Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

- * $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- * $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenirliliği düşüktür.
- * $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- * $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bu doğrultuda ödül tepkisine verilen cevapların oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Ceza tepkisi için;

Okul öncesi öğretmenlerinin üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularının 2., 5. ve 9. maddelerine vermiş oldukları cevapların ceza tepkisine yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan path diyagramı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Chi-Square=260.66, df=48, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

Şekil 2. Ceza tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar

Okulöncesi öğretmenlerinin ceza tepkisi için dört duygu ile 12 maddeden oluşan modelde tüm maddelerin anlamlı birer açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir. Maddelere ilişkin hesaplanan değerler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ceza Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değeri
Üzüntü2	0,39	0,12	---
Üzüntü5	0,92	0,92	8,45
Üzüntü9	0,62	0,37	8,43
Öfke2	0,30	0,09	---
Öfke5	0,95	0,86	3,63
Öfke9	0,27	0,07	4,09
Korku2	0,42	0,17	---
Korku5	0,93	0,86	7,57
Korku9	0,51	0,25	6,74
Aşırı neşe2	0,62	0,38	---
Aşırı neşe5	1,00	1,00	13,93
Aşırı neşe9	0,59	0,34	10,02

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ceza tepkisi için hesaplanan faktör yük değerlerinin üzüntü duygusunda 0,39 ile 0,92 arasında; öfke duygusunda 0,27 ile 0,95 arasında; korku duygusunda 0,42 ile 0,93 arasında; aşırı neşe duygusunda da 0,59 ile 1,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle maddelerle ceza tepkisi arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Üzüntü duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,12 ile 0,92 arasında; öfke duygusundaki maddelerin katsayısının 0,07 ile 0,86 arasında; korku duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,17 ile 0,86 arasında; aşırı neşe duygusundaki maddelerin regresyon katsayılarının da 0,36 ile 1,00 arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin ceza tepkisine anlamlı bir açıklık getirdiği saptanmış, ceza tepkisini ölçen tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ceza tepkisini açıklamak üzere oluşturulan modelde Şekil 2’de yer alan modifikasyonlar gerçekleştirilmiş; ikişer maddeden elde edilen puanların hata varyansları birleştirilerek hata

kovaryansı hesaplanmıştır. Model hesaplama aşamasının ardından hesaplanan model-veri uyum indeksleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ceza Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ceza tepkisi
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	5,43
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,081
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,91
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,91
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,92

Kaynak (Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74).

Tablo 11’de okul öncesi öğretmenlerinin ceza tepkisini ölçmeye yönelik oluşturulan modelin genel olarak kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ceza tepkisine yönelik cevaplarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

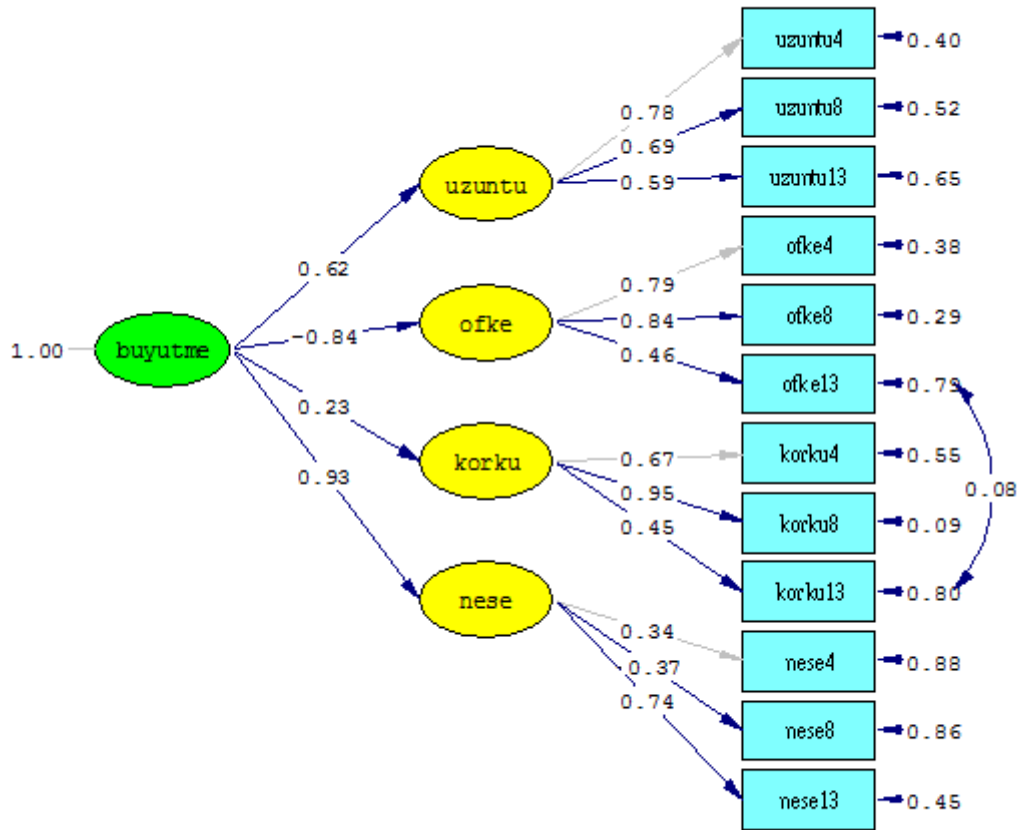
Ceza Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı

Tepki/Duygular	Cronbach α
Ceza	0,803
Üzüntü	0,571
Öfke	0,485
Korku	0,535
Aşırı neşe	0,619

Okul öncesi öğretmenlerinin ceza tepkisine vermiş oldukları cevapların iç tutarlılığının yüksek olduğu, başka bir anlatımla güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Büyütme (abartma) tepkisi için;

Okul öncesi öğretmenlerinin üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularının 4., 8. ve 13. maddelerine vermiş oldukları cevapları doğrultusunda büyütme tepkisi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan path diyagramı Şekil 3’de gösterilmiştir.



Chi-Square=204.18, df=49, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 3. Büyütme tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar

Okul öncesi öğretmenlerinin üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularının 4., 8. ve 13. maddelerine vermiş oldukları cevapların büyütme tepkisini anlamlı bir şekilde açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 13

Büyütme Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değeri
Üzüntü4	0,78	0,60	---
Üzüntü8	0,69	0,48	9,57
Üzüntü13	0,59	0,35	8,75
Öfke4	0,79	0,62	---
Öfke8	0,84	0,71	12,92
Öfke13	0,46	0,21	7,85
Korku4	0,67	0,45	---
Korku8	0,95	0,91	7,69
Korku13	0,45	0,20	7,64
Aşırı neşe4	0,34	0,12	---
Aşırı neşe8	0,37	0,14	4,14
Aşırı neşe13	0,74	0,55	5,01

Tablo 13’de okul öncesi öğretmenlerinin büyütme tepkisini ölçmek için oluşturulan modelde maddelerin faktör yük değerlerinin üzüntü duygusunda 0,59 ile 0,78 arasında; öfke duygusunda 0,46 ile 0,84 arasında; korku duygusunda 0,45 ile 0,95 arasında; aşırı neşe duygusunda da 0,34 ile 0,74 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle maddelerle büyütme tepkisi arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Üzüntü duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,35 ile 0,60 arasında; öfke duygusundaki maddelerin katsayısının 0,21 ile 0,71 arasında; korku duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,20 ile 0,91 arasında; aşırı neşe duygusundaki maddelerin regresyon katsayılarının da 0,12 ile 0,55 arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin büyütme tepkisine anlamlı bir açıklık getirdiği belirlenmiş, büyütme tepkisini ölçen tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Büyütme tepkisini açıklamak üzere oluşturulan modelde modifikasyon önerileri doğrultusunda Şekil 3’de de görüldüğü gibi öfke ve korku duygularının 13. maddelerinin

hata kovaryansı hesaplanmıştır. Model hesaplama aşamasının ardından hesaplanan model-veri uyum indeksleri Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Büyütme Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Büyütme tepkisi
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	4,17
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,078
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,89
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,88
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,91

Kaynak (Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74).

Tablo 14’deki bilgiler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin büyütme tepkisini ölçmeye yönelik oluşturulan modelin genel olarak kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyütme tepkisine yönelik cevaplarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

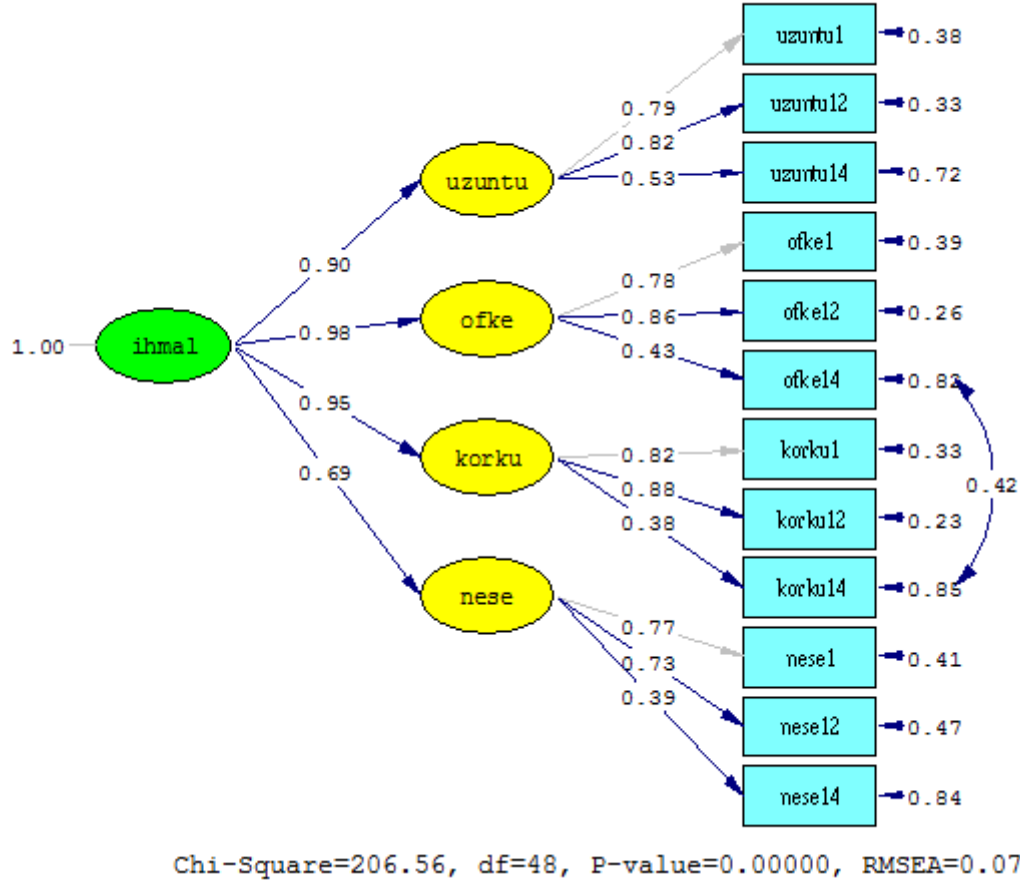
Büyütme Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı

Tepki/Duygular	Cronbach α
Büyütme	0,713
Üzüntü	0,673
Öfke	0,415
Korku	0,606
Aşırı neşe	0,350

Tablo 15’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyütme tepkisine vermiş oldukları cevapların güvenilirliği yüksek hesaplanmıştır.

İhmal tepkisi için;

Okul öncesi öğretmenlerinin üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularının 1., 12. ve 14. maddelerine vermiş oldukları cevapları doğrultusunda ihmal tepkisi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan path diyagramı Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4.İhmal tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar

Okul öncesi öğretmenlerinin ihmal tepkisi için dört duygu ile 12 maddeden oluşan modelde tüm maddelerin anlamlı birer açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir. Maddelere ilişkin hesaplanan değerler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

İhmal Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değeri
Üzüntü1	0,79	0,66	---
Üzüntü12	0,82	0,63	15,14
Üzüntü14	0,53	0,31	10,05
Öfke1	0,78	0,67	---
Öfke12	0,86	0,67	15,98
Öfke14	0,43	0,19	7,96
Korku1	0,82	0,75	---
Korku12	0,88	0,70	17,37
Korku14	0,38	0,14	6,76
Aşırı neşe1	0,77	0,63	---
Aşırı neşe12	0,73	0,49	10,00
Aşırı neşe14	0,39	0,16	6,35

Tablo 16’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin ihmal tepkisini ölçmek için oluşturulan modelde maddelerin faktör yük değerlerinin üzüntü duygusunda 0,53 ile 0,82 arasında; öfke duygusunda 0,43 ile 0,86 arasında; korku duygusunda 0,38 ile 0,88 arasında; aşırı neşe duygusunda da 0,39 ile 0,77 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle maddelerle ihmal tepkisi arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Üzüntü duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,31 ile 0,66 arasında; öfke duygusundaki maddelerin katsayısının 0,19 ile 0,67 arasında; korku duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,14 ile 0,75 arasında; aşırı neşe duygusundaki maddelerin regresyon katsayılarının da 0,16 ile 0,63 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin ihmal tepkisine anlamlı bir açıklık getirdiği saptanmış, ihmal tepkisini ölçen tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

İhmal tepkisini açıklamak üzere oluşturulan modelde modifikasyon önerileri doğrultusunda Şekil 4’de de görüldüğü gibi öfke ve korku duygularının 14. maddelerinin hata kovaryansı

hesaplanmıştır. Model hesaplama aşamasının ardından hesaplanan model-veri uyum indeksleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

İhmal Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İhmal tepkisi
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	4,30
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,072
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,92
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,90
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,93

Kaynak (Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74).

Tablo 17’de yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin ihmal tepkisini ölçmeye yönelik oluşturulan modelin genel olarak kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ihmal tepkisine yönelik cevaplarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

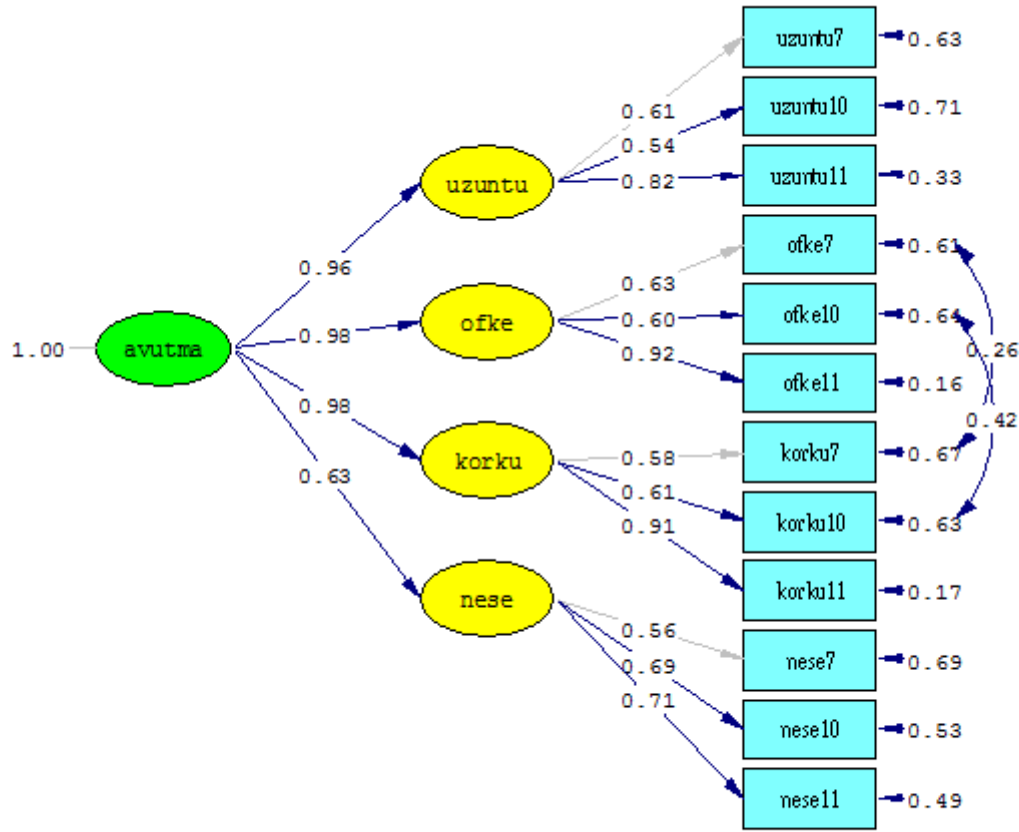
İhmal Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı

Tepki/Duygular	Cronbach α
İhmal	0,791
Üzüntü	0,619
Öfke	0,585
Korku	0,447
Aşırı neşe	0,520

Tablo 18’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ihmal tepkisine vermiş oldukları cevapların güvenirliliği yüksek hesaplanmıştır.

Avutma (dikkatini dağıtmak) tepkisi için;

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularının 7. 10. ve 11. maddeleri; avutma tepkisini oluşturmaktadır. Söz konusu duygular ve maddeleriyle oluşturulan modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, oluşturulan path diyagramı Şekil 5’de gösterilmiştir.



Chi-Square=204.84, df=47, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 5. Avutma tepkisi için oluşturulan path diyagramı-standartlaştırılmış katsayılar

Okul öncesi öğretmenlerinin avutma tepkisi için dört duygu ile 12 maddeden oluşan modelde tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu, diğer bir ifadeyle maddelerin tepkiyi anlamlı bir şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Maddelere ilişkin hesaplanan değerler Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Avutma Tepkisi İçin Hesaplanan Değerler

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değeri
Üzüntü7	0,61	0,37	---
Üzüntü10	0,54	0,29	8,46
Üzüntü11	0,82	0,67	11,35
Öfke7	0,63	0,39	---
Öfke10	0,60	0,36	9,57
Öfke11	0,92	0,84	13,01
Korku7	0,58	0,33	---
Korku10	0,61	0,37	9,09
Korku11	0,91	0,83	11,58
Aşırı neşe7	0,56	0,31	---
Aşırı neşe10	0,69	0,47	7,99
Aşırı neşe11	0,71	0,51	8,10

Tablo 19’da yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin avutma tepkisini ölçmek için oluşturulan modelde maddelerin faktör yük değerlerinin üzüntü duygusunda 0,54 ile 0,82 arasında; öfke duygusunda 0,60 ile 0,92 arasında; korku duygusunda 0,58 ile 0,91 arasında; aşırı neşe duygusunda da 0,56 ile 0,71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle maddelerle avutma tepkisi arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Üzüntü duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,29 ile 0,67 arasında; öfke duygusundaki maddelerin katsayısının 0,36 ile 0,84 arasında; korku duygusundaki maddelerin regresyon katsayısının 0,33 ile 0,83 arasında; aşırı neşe duygusundaki maddelerin regresyon katsayılarının da 0,31 ile 0,51 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin avutma tepkisine anlamlı bir açıklık getirdiği tespit edilmiştir.

Şekil 5’de de görüldüğü gibi modifikasyon önerileri doğrultusunda avutma tepkisini açıklamak üzere oluşturulan öfke ve korku duygularının 7. ve 10. maddelerinin hata varyansları birleştirilerek hata kovaryansı hesaplanmıştır. Model hesaplama aşamasının ardından hesaplanan model-veri uyum indeksleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Avutma Tepkisine Yönelik Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Avutma tepkisi
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	4,36
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,077
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,91
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,89
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,90

Kaynak (Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74).

Tablo 20’de yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin avutma tepkisini ölçmeye yönelik oluşturulan modelin genel olarak kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin avutma tepkisine yönelik cevaplarının güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Avutma Tepkisine Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı

Tepki/Duygular	Cronbach α
Avutma	0,865
Üzüntü	0,624
Öfke	0,695
Korku	0,639
Aşırı neşe	0,592

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin avutmak tepkisine vermiş oldukları cevapların güvenirliği yüksek hesaplanmıştır.

Bilişsel Duygu Düzenleme, Duygu Düzenleme Ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçekleri

Öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları program türü ve eğitim düzeylerine göre ölçek verilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı yeterli sayı sağlanamadığı için analiz edilememiştir.

Tablo 22

Bilişsel Duygu Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Ölçeklerinin Alt Boyutlarının Standart Sapma, Ortalama, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	n	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
bil_ kendini suçlama	334	2,00	10,00	4,23	1,34	1,59	3,52
bil_ kabul	334	2,00	10,00	5,34	2,02	,59	-,35
bil_ düşünmeye odaklanma	334	2,00	10,00	6,76	1,96	-,01	-,97
bil_ pozitif yeniden odaklanma	334	2,00	10,00	5,31	2,02	,52	-,49
bil_ planlama	334	2,00	10,00	7,53	1,86	-,50	-,47
bil_ yeniden değerlendirme	334	2,00	10,00	6,62	2,04	-,11	-,90
bil_ perspektif	334	2,00	10,00	6,04	2,02	,23	-,83
bil_ felaketleştirme	334	2,00	10,00	4,06	1,51	,80	,68
bil_ diğerlerini suçlama	334	2,00	9,00	3,45	1,09	,88	3,02
dd_ yeniden değerlendirme	334	1,83	7,00	5,04	1,04	-,37	,04
dd_ bastırma	334	1,00	7,00	3,68	1,19	,06	-,01

Bil. Bilişsel duygu düzenleme; dd. Duygu düzenleme

Tablo 22'ye bakıldığında, bilişsel duygu düzenleme ölçeğine göre öğretmenlerin en çok kullandıkları strateji 7,53 ortalama (ss=1,86) ile planlama ve en az kullandıkları strateji ise 3,45 ortalama (ss=1,09) ile diğerlerini suçlamadır. Daha sonra kullanım fazlalığına göre sırasıyla düşünmeye odaklanma ($\bar{X}$ =6,76; ss=1,96), yeniden değerlendirme ($\bar{X}$ =6,62; ss=2,04), perspektif alma ($\bar{X}$ =6,04; ss=2,02), kabul ($\bar{X}$ =5,34; ss=2,02), pozitif yeniden odaklanma ($\bar{X}$ =5,31; ss=2,02), kendini suçlama ($\bar{X}$ =4,23; ss=1,34) ve felaketleştirme ($\bar{X}$ =4,06; ss=1,51) stratejilerini kullanmışlardır. Duygu düzenleme ölçeğinde ise en fazla

kullanılan 5.04 ortalama (ss=1,04) ile yeniden değerlendirilmedi. Bastırma stratejisinin (ss=1,19) ortalaması ise 3.68'dir.

Tablo 23

Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri İle Öğretmenlerin Yaş Ve Çalışma Süreleri Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4
1.Yaş	-			
2.Çalışma süresi	,818**	-		
3.Kendini suçlama	-,188**	-,140*	-	
4.Diğerlerini suçlama	-,129*	-,105	,182**	-

Tablo 23 incelendiğinde, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “diğerlerini suçlama” ile çalışma süresi arasında ($r=-,10$, $p>,05$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak çalışma süresi ile “kendini suçlama” arasında ($r=-,14$, $p<,05$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça “kendini suçlama” stratejisini kullanmaları azalmaktadır.

Öğretmenlerin yaşı ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ilişkilerine bakıldığında yaş ile “kendini suçlama” ($r=-,18$, $p<,01$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=-,12$, $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşı arttıkça kendini ve diğerlerini suçlama stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 24

Duygu Düzenleme Stratejileri İle Öğretmenlerin Yaşı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Yaş	-								
2. bil_kabul	-,122*	-							
3.bil_dusun	-,089	,318**	-						
4.bil_pyod	,029	,245**	,105	-					
5.bil_plan	-,004	,150**	,477**	,238**	-				
6.bil_ydeger	-,049	,202**	,217**	,528**	,440**	-			
7.bil_pers	-,052	,213**	,143**	,419**	,204**	,577**	-		
8.bil_felaketleştirme	-,132*	,073	,102	-,078	-,051	-,149**	,032	-	
9.dd_ydeger	-,003	,126*	,068	,342**	,206**	,340**	,277**	-,139*	-
10.dd_bastir	,013	,044	-,127*	,070	-,035	,074	,078	,175**	,297**

Bil. Bilişsel duygu düzenleme; dd. Duygu düzenleme;usun. Düşünmeye odaklanma; pyod. Pozitif yeniden odaklanma;plan. Planlama; ydeger. Yeniden değerlendirme; pers. Perspektif; bastir. Bastırma

Duygu düzenleme stratejileri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişki pearson korelasyonu ile incelenerek sonuçlar tablo 24’de gösterilmiştir. İlk olarak bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarının birbiri ile korelasyonlarına bakıldığında “kabul” ile “düşünmeye odaklanma” ($r=,318$; $p<,01$), “pozitif yeniden odaklanma” ($r=,245$; $p<,01$), “planlama” ($r=,150$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,202$; $p<,01$) ve “perspektif alma” ($r=,213$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani kabul stratejisini kullanan öğretmenler “düşünmeye odaklanma”, “pozitif yeniden odaklanma”, “planlama” ve “yeniden değerlendirme” stratejilerini de kullanmayı tercih etmektedirler. “Düşünmeye odaklanma” ile “planlama” ($r=,477$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,217$; $p<,01$) ve “perspektif alma” ($r=,143$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Düşünmeye odaklanma stratejisi kullanan öğretmenler planlama, yeniden değerlendirme ve perspektif alma stratejilerini de kullanmayı tercih etmektedirler. “Pozitif yeniden odaklanma” ile “planlama” ($r=,238$; $p<,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,528$; $p<,01$) ve “perspektif alma” ($r=,419$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Pozitif yeniden odaklanma stratejisi kullanan öğretmenler “planlama”, “yeniden değerlendirme” ve “perspektif alma” stratejilerini de kullanmaktadır. “Planlama” ile “yeniden

değerlendirme” ($r=,440$; $p<,01$) ve “perspektif alma” ($r=,204$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Planlamastratejisi kullanan öğretmenler “yeniden değerlendirme” ve “perspektif alma” stratejilerini de kullanmaktadır. “Yeniden değerlendirme” ile “perspektif alma” ($r=,577$; $p<,01$) arasında pozitif yönde, “felaketleştirme” ($r=-,149$; $p<,01$) ile de negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yeniden değerlendirmestrtejisi kullanan öğretmenler perspektif alma stratejisini de kullanırken felaketleştirme stratejisini daha az kullanmaktadır.

Bilişselduygu düzenleme ölçeği alt boyutları ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarıarasındaki korelasyona bakıldığında “kabul” ile duygu düzenleme ölçeği altboyutlarından “yeniden değerlendirme” ($r=,126$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kabul stratejisini kullanan öğretmenler “yeniden değerlendirme”stratejisini de kullanmayı tercih etmektedirler.“Düşünmeye odaklanma” ile “bastırma” ($r=-,127$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Düşünmeye odaklanma stratejisini kullanan öğretmenlerbastırma stratejisini daha az kullanmaktadırlar. “Pozitif yeniden odaklanma” ile “yeniden değerlendirme” ($r=,342$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Pozitif yeniden odaklanma stratejisini kullanan öğretmenler “yeniden değerlendirme”stratejilerini de kullanmaktadır. “Planlama”ile“yeniden değerlendirme” ($r=,206$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Planlama stratejisini kullanan öğretmenler “yeniden değerlendirme”stratejisini de kullanmaktadır. “Yeniden değerlendirme”ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından“yenidendeğerlendirme” ($r=,340$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yeniden değerlendirme stratejisini kullanan öğretmenler duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından“yeniden değerlendirme”stratejisini de kullanmaktadır. “Perspektif alma” ile “yeniden değerlendirme” ($r=,277$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Perspektifalma stratejisi kullanan öğretmenler “yeniden değerlendirme” stratejisini de kullanmaktadır. “Felaketleştirme” ile “yeniden değerlendirme” ($r=-,139$; $p<,05$) arasında negatif yönde, “bastırma” ($r=,175$; $p<,01$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Felaketleştirmestrtejisi kullanan öğretmenler bastırma stratejisini de kullanmayı tercih ederken yeniden değerlendirme stratejisini daha az kullanırlar.

Duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarının birbiri ile korelasyonuna bakıldığında“yeniden değerlendirme” ile “bastırma” ($r=,297$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur. “Yeniden değerlendirme” stratejisini kullanan öğretmenler bastırma stratejisini de kullanmayı tercih etmektedirler.

Tablo 24 incelendiğinde yaş ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “kabul” ($r=-,122$; $p<,05$) ve “felaketleştirme” ($r=-,132$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani öğretmenlerin yaşı arttıkça kabul ve felaketleştirmeyi daha az kullanmaktadırlar. Yaş ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “düşünmeye odaklanma”, “pozitif yeniden odaklanma”, “planlama”, “yeniden değerlendirme” ve “perspektif alma” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaş ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “yeniden değerlendirme” ve “bastırma” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



Tablo 25

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

		Cronbach α	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ödül	12	0,783	2,92	5,00	4,26	,46	-,36	-,33
Üzüntü	3	0,659	2,33	5,00	4,57	,46	-1,24	1,76
Öfke	3	0,671	2,33	5,00	4,49	,50	-,89	,47
Korku	3	0,691	2,33	5,00	4,60	,49	-1,35	1,75
Neşe	3	0,581	1,00	5,00	3,36	,96	,003	-,78
Ceza	12	0,803	1,00	3,75	1,81	,55	,82	,48
Üzüntü	3	0,571	1,00	5,00	1,89	,77	,95	,81
Öfke	3	0,485	1,00	4,33	2,30	,78	,23	-,76
Korku	3	0,535	1,00	4,67	1,82	,76	,87	,26
Neşe	3	0,619	1,00	3,67	1,23	,46	2,52	6,75
Büyütme	12	0,713	1,42	4,17	2,62	,54	,19	-,41
Üzüntü	3	0,673	1,33	5,00	3,56	,87	-,08	-,82
Öfke	3	0,415	1,00	5,00	2,22	,69	,54	,72
Korku	3	0,606	1,00	5,00	2,11	,85	,95	,67
Neşe	3	0,350	1,00	5,00	2,61	,75	-,23	-,33
İhmal	12	0,791	1,00	3,00	1,55	,42	,52	-,38
Üzüntü	3	0,619	1,00	3,33	1,37	,45	1,33	1,74
Öfke	3	0,585	1,00	3,67	1,62	,59	,86	,23
Korku	3	0,447	1,00	3,00	1,37	,45	1,07	,24
Neşe	3	0,520	1,00	4,00	1,86	,69	,38	-,66
Avutma	12	0,865	1,08	5,00	2,86	,79	,17	-,37
Üzüntü	3	0,624	1,00	5,00	3,25	,87	-,09	-,39
Öfke	3	0,695	1,00	5,00	2,90	,97	,11	-,57
Korku	3	0,639	1,00	5,00	3,09	,94	,03	-,40
Neşe	3	0,592	1,00	5,00	2,19	1,003	,53	-,56

Tablo 25'e bakıldığında öğretmenlerin genel olarak ödül ($\bar{X}=4,26$) tepkisini kullandıkları ve çocukların duygularını ihmal etme ($\bar{X}=1,55$) alt boyutunu en az seçtikleri görülmektedir. Tepkileri duygulara göre incelediğimizde öğretmenlerin ödül tepkisini çoğunlukla korku ($\bar{X}=4,60$) duygusu için, en az olarak da aşırı neşe ($\bar{X}=4,26$) için kullandıkları görülmektedir. Ceza tepkisini de en çok öfke ($\bar{X}=2,30$) duygusu, en az da yine aşırı neşe ($\bar{X}=1,23$) için tercih etmişlerdir. Büyütme tepkisi çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=3,56$) için tercih edilirken en az korku ($\bar{X}=2,11$) için tercih edilmiştir. İhmal tepkisi en çok aşırı neşe ($\bar{X}=1,86$), en az da üzüntü ($\bar{X}=1,37$) ve korku ($\bar{X}=1,37$) için seçilmiştir.

Avutma tepkisinin ise çoğunlukla üzüntü ($\bar{X}=3,25$) ve en az olarak da aşırı neşe ($\bar{X}=2,19$) için tercih edildiği görülmektedir.

Çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeğine göre öğretmenlere sınıflarındaki çocukların son 1 ay içinde sınıfta gösterdikleri duygular sorulduğunda öğretmenlerin çoğu sınıflarındaki çocukların nadiren üzgün (%57,2), korkmuş (%44,9) ve öfkeli (%45,2) hissettikleri, sık sık aşırı neşeli (%46,1) olduklarını belirttiği görülmektedir.

Tablo 26

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
1.Ödül	-				
2.Ceza	-,009	-			
3.Büyütme	,272**	,329**	-		
4.İhmal	-,744**	,117*	-,212**	-	
5.Avutma	,394**	,541**	,490**	-,253**	-

** p <0,01; * p <0,5

Çocukların duygularına verilen tepkiler alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 26 da görülmektedir. Tabloya göre ödül ile ceza ($r=-,009$, $p>0,01$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ödül ile büyütme ($r=,272$, $p<0,01$) ve avutma ($r=,394$, $p<0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken ihmal ($r=-,794$, $p<0,01$) ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.Çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmenler büyütme ve avutma tepkisi de verirken ihmal tepkisini daha az kullanmaktadırlar. Ceza ile büyütme ($r=,329$, $p<0,01$), ihmal ($r=,117$, $p<0,5$) ve avutma ($r=,541$, $p<0,01$) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına ceza tepkisi veren öğretmenler büyütme, ihmal ve avutma tepkisi de kullanmaktadırlar. Büyütme ile ihmal ($r=-,212$, $p<0,01$) arasında negatif, avutma ($r=,490$, $p<0,01$) ile de arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına büyütme tepkisi veren öğretmenler avutma tepkisi de verirken ihmal tepkisini daha az kullanmaktadırlar. İhmal ile avutma ($r=-,253$, $p<0,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.Çocukların duygularına ihmal tepkisi veren öğretmenler avutma tepkisini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 27

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği ile Öğretmenlerin Yaşı ve Çocuk Sayısı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1.Ödül	-						
2.Ceza	-,009	-					
3.Büyütme	,272**	,329**	-				
4.İhmal	-,744**	,117*	-,212**	-			
5.Avutma	,394**	,541**	,490**	-,253**	-		
6.Yaş	,050	,013	-,079	-,063	,058	-	
7.Çocuk sayısı	,049	-,033	-,021	-,070	-,001	,167**	-

** p <0,01; * p <0,5

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin yaşı ve sınıfındaki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için pearson korelasyon yapılarak sonuçlar tablo 27 de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin yaşı ve sınıfındaki çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 28

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

	Yardımcı bulunma	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül	Var	167	4,27	,44	332	,47	,63
	Yok	167	4,24	,48			
Ceza	Var	167	1,76	,50	332	-1,56	,11
	Yok	167	1,86	,59			
Büyütmek	Var	167	2,59	,55	332	-1,04	,29
	Yok	167	2,65	,53			
İhmal	Var	167	1,54	,41	332	-,64	,51
	Yok	167	1,57	,43			
Avutmak	Var	167	2,85	,84	332	-,09	,92
	Yok	167	2,86	,73			

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için t testi yapılmıştır. Sınıfında 1'den fazla yardımcı bulunan öğretmen sayısı azlığından dolayı

sınıfında 1 yardımcı bulunan ile birleştirilerek yardımcı bulunma ya da bulunmama durumu olarak t testi yapılmıştır.

Tablo 28 incelendiğinde, çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği alt boyutlarından “ödül” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = ,47; p > ,05$. “Ceza” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -1,56; p > ,05$. “Büyütmek” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -1,04; p > ,05$. “İhmal” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -,64; p > ,05$. “Avutmak” boyutunun öğretmenlerin sınıfında etkinliklere veya temizliğe yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -,09; p > ,05$. Yani, çocukların duygularına verilen tepkiler yardımcı bulunma veya yardımcı bulunmama durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 29

Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Çocukların Yaş Grubuna Göre T Testi Sonuçları

Çocuk yaş grubu	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül	1	150	4,25	,49	332	-,23
	2	184	4,26	,43		
Ceza	1	150	1,78	,54	332	-,77
	2	184	1,83	,56		
Büyütmek	1	150	2,57	,52	332	-1,50
	2	184	2,66	,55		
İhmal	1	150	1,58	,44	332	,90
	2	184	1,53	,41		
Avutmak	1	150	2,85	,78	332	-,17
	2	184	2,86	,79		

1. Tekil yaş grupları; 2. Karışık yaş grupları

Çocukların duygularına verilen tepkilerin çocukların yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için t testi yapılmıştır. Yaş grupları 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş birleştirilerek tekil yaş grupları, 3-4 yaş karışık, 4-5 yaş karışık ve diğer seçeneği de birleştirilerek karışık yaş grupları olarak t testi yapılmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde, çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği alt boyutlarından “ödül” boyutunun çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -.23; p > .05$. “Ceza” boyutunun çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -.77; p > .05$. “Büyütmek” boyutunun çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -1.50; p > .05$. “İhmal” boyutunun çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = .90; p > .05$. “Avutmak” boyutunun çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -.17; p > .05$. Yani, çocukların duygularına verilen tepkiler tekil yaş grubuna veya karışık yaş grubuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 30

Çocukların Duygularına Verilen Tepkilerin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları

Okul türü		n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül	Anasınıfı	192	4,25	,43	332	-,26	,78
	Anaokulu	142	4,26	,49			
Ceza	Anasınıfı	192	1,83	,55	332	,90	,36
	Anaokulu	142	1,78	,55			
Büyütmek	Anasınıfı	192	2,61	,52	332	-,64	,52
	Anaokulu	142	2,65	,57			
İhmal	Anasınıfı	192	1,55	,39	332	,09	,92
	Anaokulu	142	1,55	,47			
Avutmak	Anasınıfı	192	2,85	,77	332	-,23	,81
	Anaokulu	142	2,87	,81			

Çocukların duygularına verilen tepkilerin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için t testi yapılmıştır. Ancak ilkokul bünyesinde ve

ortaokul bünyesinde çalışan öğretmen sayıları birleştirilerek kurum bünyesinde çalışan ve bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler olarak t testi yapılmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde, çocukların duygularına verilen tepkiler ölçeği alt boyutlarından “ödül” boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -.26; p > .05$. “Ceza” boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = .90; p > .05$. “Büyütmek” boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -.64; p > .05$. “İhmal” boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = .09; p > .05$. “Avutmak” boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $t(332) = -.23; p > .05$. Yani, çocukların duygularına verilen tepkiler öğretmenlerin anaokulu veya bir kurum bünyesindeki anasınıfında çalışma durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Tablo 31

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ve Duygu Düzenleme Ölçekleri Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Ödül	-												
2.Ceza	-,009	-											
3.Büyütme	,272**	,329**	-										
4.İhmal	-,744**	,117*	-,212**	-									
5.Avutma	,394**	,541**	,490**	-,253**	-								
6.bil_kabul	,094	,008	,069	-,015	,050	-							
7.bil_dusun	,169**	-,099	,100	-,111*	,013	,318**	-						
8.bil_pyod	,085	-,038	,044	-,047	,104	,245**	,105	-					
9.bil_plan	,238**	-,131*	,023	-,215**	,054	,150**	,477**	,238**	-				
10. bil_ydeger	,210**	-,099	-,001	-,184**	,125*	,202**	,217**	,528**	,440**	-			
11. bil_pers	,126*	,030	,037	-,083	,167**	,213**	,143**	,419**	,204**	,577**	-		
12. bil_felaketleştirme	-,098	,169**	,185**	,131*	-,027	,073	,102	-,078	-,051	-,149**	,032	-	
13. dd_ydeger	,313**	-,024	,048	-,250**	,139*	,126*	,068	,342**	,206**	,340**	,277**	-,139*	-
14. dd_bastir	-,037	,218**	,032	,146**	,126*	,044	-,127*	,070	-,035	,074	,078	,175**	,297**

bil. Bilişsel duygu düzenleme; dd. Duygu düzenleme; dusun. Düşünmeye odaklanma; pyod. Pozitif yeniden odaklanma; plan. Planlama; ydeger. Yeniden değerlendirme; pers. Perspektif; bastir. Bastırma

** p <0,01; * p <0,5

Çocukların duygularına verilen tepkiler ve duygu düzenleme ölçekleri arasındaki korelasyon sonuçları tablo 31 de gösterilmiştir. Çocukların duygularına verilen tepkiler ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ödül ile “düşünmeye odaklanma” ($r=,169$; $p<0,01$), “planlama” ($r=,238$; $p<0,01$), “yeniden değerlendirme” ($r=,210$; $p<0,01$) ve “perspektif alma” ($r=,126$; $p<0,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ödül ile kabul, pozitif yeniden odaklanma ve felaketleştirme stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ödül ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından yeniden değerlendirme ($r=,313$; $p<0,01$) arasında pozitif ilişki bulunurken bastırma ile ilişki bulunmamıştır. Çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmenler kendi duygu düzenlemeleri için bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından düşünmeye odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma ve duygu düzenleme alt boyutlarından yeniden değerlendirme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ceza ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “felaketleştirme” ($r=,169$; $p<0,01$) ile arasında pozitif yönde, planlama ($r=-,131$; $p<0,05$) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “bastırma” ($r=,218$; $p<0,01$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına ceza tepkisi kullanan öğretmenler felaketleştirme ve bastırma stratejilerini kullanırken planlama stratejisini daha az kullanmaktadırlar. Büyütme ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “felaketleştirme” ($r=,185$; $p<0,01$) ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına büyütme tepkisi veren öğretmenler kendi duygu düzenlemeleri için felaketleştirme stratejisini kullanmaktadırlar. İhmal ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “düşünceye odaklanma” ($r=-,111$; $p<0,05$), “planlama” ($r=-,215$; $p<0,01$) ve “yeniden değerlendirme” ($r=-,184$; $p<0,01$) arasında negatif yönde, felaketleştirme ($r=,131$; $p<0,05$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İhmal ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “yeniden değerlendirme” ($r=-,250$; $p<0,01$) arasında negatif yönde, bastırma ($r=,146$; $p<0,01$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına ihmal tepkisi veren öğretmenler bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “felaketleştirme” ve duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “bastırma” stratejisini kullanırken “düşünceye odaklanma”, “planlama” ve “yeniden değerlendirme” stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Avutmak ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında “yeniden

değerlendirme” ($r=,125$; $p<0,05$), “perspektif alma” ($r=,167$; $p<0,01$) ve duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “yeniden değerlendirme” ($r=,139$; $p<0,05$) ve “bastırma” ($r=,126$; $p<0,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına avutma tepkisi veren öğretmenler bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “yeniden değerlendirme” ve “perspektif alma” stratejilerini kullanırken duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından da “yeniden değerlendirme” ve “bastırma” stratejilerini kullanmaktadırlar.

Tablo 32

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ve Duygu Düzenleme Ölçekleri Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1.Ödül	-						
2.Ceza	,024	-					
3.Büyütme	,280**	,313**	-				
4.İhmal	-,729**	,054	-,247**	-			
5.Avutma	,404**	,573**	,470**	-,266**	-		
6.bil_kendini suçlama	-,080	-,079	,026	,120*	-,109*	-	
7.bil_diğerlerini suçlama	-,192**	,050	-,007	,200**	-,077	,182**	-

Bil. Bilişsel duygu düzenleme

** p <0,01; * p <0,5

Çocukların duygularına verilen tepkiler ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki spearman korelasyonu ile incelenerek sonuçlar tablo 32’de gösterilmiştir. Tabloya göre ödül ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt stratejilerinden “kendini suçlama” ($r=-0,80$, $p>0,5$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken “diğerlerini suçlama” ($r=-,192$, $p<0,01$) stratejileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmenler kendi duygu düzenlemeleri için “diğerlerini suçlama” stratejisini daha az kullanmaktadırlar. Ceza ile “kendini suçlama” ($r=-,079$, $p>0,5$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=0,50$, $p>0,5$) stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Büyütmek ile “kendini suçlama” ($r=,026$, $p>0,5$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=-,007$, $p>0,5$) stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İhmal ile “kendini suçlama” ($r=,120$ $p<0,5$) ve “diğerlerini suçlama” ($r=,200$, $p<0,01$) stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygularına ihmal tepkisi veren öğretmenler kendi duygu düzenlemeleri için “kendini suçlama” ve “diğerlerini suçlama” stratejilerini kullanmaktadırlar. Avutmak ile “kendini suçlama” ($r=-,109$, $p<0,5$) stratejisi

arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken “diğerlerini suçlama” ($r=-,077$, $p>0,5$) stratejisi ile arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çocukların duygularına avutmak tepkisi veren öğretmenler kendi duygu düzenlemeleri için “kendini suçlama” stratejisini daha az kullanmaktadırlar.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutları için Çoklu Regresyon Sonuçları

Öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin kendi duygu düzenleme stratejileri ile ne kadar açıklanabildiğini görmek amacıyla adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre tüm değişkenler tek seferde eklenerek anlamlılığına göre otomatik analize alınmış anlamlı olmayan değişkenler elenmiştir (Çakır Zeytinoğlu, 2007).

Çoklu regresyon analizinde yer alan normallik, doğrusallık (Büyüköztürk, 2018, s. 105), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması, sabit varyans, hata terimlerinin ortalamasının sıfır olması, otokorelasyon olmaması varsayımları (Sevinç, 2013) sağlanmıştır. Regresyon analizi verilerinde hata teriminin bağımsız, ortalaması sıfır, varyansı sabit olan normal dağılış göstermektedir.

Tablo 33

Ödül Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)			3,564	,119	
dd_yen_değ.	,098	,095	,138	,023	,313**
(Sabit)			3,309	,138	
dd_yen_değ.			,122	,023	,275**
bil_planlama	,129	,124	,045	,013	,182**
(Sabit)			3,421	,146	
dd_yen_değ.			,139	,024	,315**
bil_planlama	,143	,136	,042	,013	,169**
dd_bastırma			-,048	,021	-,125*

* $p < 0,5$; ** $p < 0,01$

dd_yen_değ.: Duygu düzenleme ölçeği yeniden değerlendirme stratejisi; bil_planlama: bilişsel duygu düzenleme ölçeği planlama stratejisi; dd_bastırma: duygu düzenleme ölçeği bastırma stratejisi

Tablo 33 incelendiğinde, ödül tepkisindeki toplam değişimin %14'ünün duygu düzenleme ölçeği alt stratejilerinden yeniden değerlendirme, bastırma ve bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt stratejisi planlama tarafından açıklandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin ödül tepkisinin; duygu düzenleme ölçeği alt stratejilerinden yeniden değerlendirme tek başına %09'unu, yeniden değerlendirme ile planlama stratejileri birlikte %12'sini açıklamaktadır. Buna göre planlama stratejisi öğretmenlerin ödül tepkisinde ki %03'lük değişmeyi açıklamaktadır. Yeniden değerlendirme, planlama ve bastırma stratejileri birlikte ise %14'ünü açıklamaktadır. Bastırma stratejisi ise tek başına %02'sini açıklamaktadır.

Tabloya göre, öğretmenlerin ödül tepkisi ile yeniden değerlendirme (B:1,139) ve planlama (B:1,042) stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki varken bastırma stratejisi (B:-,048) ile negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Buna göre kendi duygu düzenlemelerinde yeniden değerlendirme ve planlama stratejilerini kullanan öğretmenler çocukların duygularına ödül tepkisi kullanırken bastırma stratejisini kullanan öğretmenler ödül tepkisini daha az kullanmaktadır.

Tablo 34

Ceza Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)			1,443	,096	
dd_bastırma	,047	,045	,101	,025	,218**
(Sabit)			1,282	,115	
dd_bastırma			,090	,025	,194**
bil_felaketleştirme	,065	,059	,049	,020	,135*
(Sabit)			1,560	,169	
dd_bastırma			,088	,025	,191**
bil_felaketleştirme	,079	,071	,047	,020	,130*
bil_planlama			-,035	,016	-,118*

* p <0,5; ** p <0,01

dd_bastırma: duygu düzenleme ölçeği bastırma stratejisi; bil_felaketleştirme: Bilişsel duygu düzenleme ölçeği felaketleştirme stratejisi; bil_planlama: bilişsel duygu düzenleme ölçeği planlama stratejisi

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin ceza tepkisindeki toplam değişimin %08'inin bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt stratejilerinden felaketleştirme, planlama ve duygu düzenleme ölçeği alt stratejisi olan bastırma tarafından açıklandığı görülmektedir. Tabloya

göre öğretmenlerin ceza tepkisini; duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından bastırma tek başına %05'ini, bastırma ile felaketleştirme stratejileri birlikte %06'sını ve bastırma, felaketleştirme ve planlama stratejileri birlikte %08'ini açıklamaktadır. Buna göre felaketleştirme stratejisi tek başına %01'ini açıklarken planlama stratejisi ise tek başına %02'sini açıklamaktadır.

Tabloya göre, öğretmenlerin ceza tepkisi ile bastırma (B: ,088) ve felaketleştirme (B: ,047) stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki varken planlama (B: -,035) ile negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Buna göre kendi duygu düzenlemelerinde bastırma ve felaketleştirme stratejilerini kullanan öğretmenler çocukların duygularına ceza tepkisini kullanırken planlama stratejisini kullanan öğretmenler çocukların duygularına ceza tepkisini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 35

Büyütme Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)			2,358	,084	
bil_felaketleştirme	,034	,031	,066	,019	,185**

* p < 0,5; ** p < 0,01

bil_felaketleştirme: Bilişsel duygu düzenleme ölçeği felaketleştirme stratejisi

Tablo 35'e göre öğretmenlerin büyütme tepkisindeki toplam değişimin %03'ünün bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt stratejisi olan felaketleştirme tarafından açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyütme tepkisi ile felaketleştirme stratejisi (B: ,066) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Yani kendi duygu düzenlemelerinde felaketleştirme stratejisini kullanan öğretmenler çocukların duygularına büyütme tepkisi kullanmaktadırlar.

Tablo 36

İhmal Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)			2,074	,112	
dd_yen_değ.	,063	,060	-,102	,022	-,250**
(Sabit)			1,904	,115	
dd_yen_değ.			-,132	,022	-,322**
dd_bastırma	,116	,111	,086	,019	,242**

(Sabit)			2,108	,135	
dd_yen_değ.			-,117	,023	-,287**
dd_bastırma	,137	,129	,081	,019	,226**
bil_planlama			-,034	,012	-,148**

* p <0,5; ** p <0,01

dd_yen_değ.: Duygu düzenleme ölçeği yeniden değerlendirme stratejisi; dd_bastırma: duygu düzenleme ölçeği bastırma stratejisi; bil_planlama: bilişsel duygu düzenleme ölçeği planlama stratejisi

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin ihmal tepkisindeki toplam değişimin %14'ünün ve duygu düzenleme ölçeği alt stratejileri olan yeniden değerlendirme, bastırma ve bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt stratejisi planlama tarafından açıklandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin ihmal tepkisini; duygu düzenleme ölçeği alt stratejilerinden yeniden değerlendirme tek başına %06'sını, yeniden değerlendirme ile bastırma stratejileri birlikte %11'ini açıklamaktadır. Buna göre bastırma stratejisi öğretmenlerin ihmal tepkisine ek %06'luk açıklama getirmiştir. Yeniden değerlendirme, bastırma ve planlama stratejileri birlikte öğretmenlerin ihmal tepkisindeki %14'lük değişkeni açıklamaktadır. Buna göre planlama stratejisi tek başına ihmal tepkisine %03'lük açıklama getirmektedir.

Tabloya göre, öğretmenlerin ihmal tepkisi ile yeniden değerlendirme (B:-,117) ve planlama (B:-,034) stratejileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki varken bastırma (B:,081) ile pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Yani kendi duygu düzenlemelerinde bastırma stratejisini kullanan öğretmenler çocukların duygularına ihmal tepkisi kullanırken yeniden değerlendirme ve planlama stratejisini kullanan öğretmenler çocukların duygularına ihmal tepkisini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 37

Avutma Tepkisi İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
(Sabit)			2,467	,135	
bil_perspektif	,028	,025	,065	,021	,167**
(Sabit)			2,210	,181	
bil_perspektif			,062	,021	,158**
dd_bastırma	,041	,035	,075	,036	,114*

* p <0,5; ** p <0,01

bil_perspektif: Bilişsel duygu düzenleme ölçeği perspektif alma stratejisi; dd_bastırma: Duygu düzenleme ölçeği bastırma stratejisi

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin avutma tepkisindeki toplam değişimin %04'ünün bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt stratejisi perspektif alma ve duygu düzenleme ölçeği alt stratejisi olan bastırma tarafından açıklandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin avutma tepkisini; bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından perspektif alma tek başına %03'ünü açıklarken bastırma stratejisi öğretmenlerin avutma tepkisine %01'lik ek açıklama getirmiştir.

Tabloya göre, öğretmenlerin avutma tepkisi ile perspektif alma (B:062) ve bastırma (B:075) stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Buna göre kendi duygu düzenlemelerinde perspektif alma ve bastırma stratejisini kullanan öğretmenler çocukların duygularına avutma tepkisi kullanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bölümde de araştırma amacı doğrultusunda yapılan çalışmadan elde edilen bulgular alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin kendi duygu düzenlemelerinde hangi stratejileri daha çok kullandıkları belirlenerek duygu düzenlemelerinde kullandıkları stratejilere göre çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlerin kendi duygu düzenlemelerinde hangi stratejileri kullandıkları ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin duygularını düzenlerken en çok içinde bulundukları durumu nasıl değiştirebilecekleri, yapabilecekleri ile ilgili düşünürken (planlama), meydana gelen olayın sorumlusu olarak başkalarını suçlamayı (diğerlerini suçlama) en az tercih ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmen adayları ile yapılan çalışmaya bakıldığında ise okul öncesi öğretmen adaylarının içinde bulundukları durumu nasıl değiştirebilecekleri veya yapabilecekleri ile ilgili düşünmeyi (planlama) en az tercih ederken, yaşanan kötü bir olayı düşünmek yerine güzel şeyler düşünmeyi (pozitif yeniden odaklanma) en çok kullandıkları görülmüştür (Ersay, Türkoğlu & Kaynak, 2014). Ayrıca öğretmenler olumlu veya olumsuz duygularını belli etmemek için ellerinden geleni yapıp duygularını kendi içlerine saklamaktansa (bastırma) hissettiği olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediğinde düşündükleri şeyleri değiştirmeye stresli durumlarda sakin kalmasına yardımcı olacak şekilde düşünme (yeniden

değerlendirme)stratejilerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Ersay ve diğerleri (2014) de öğretmen adayları ile benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça “yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini görme” (kendini suçlama) stratejisini ve öğretmenlerin yaşı arttıkça da “yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini veya başlarını suçlama”(kendini ve diğerlerini suçlama) stratejilerini daha az kullandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşı ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “düşünmeye odaklanma”, “pozitif yeniden odaklanma”, “planlama”, “yeniden değerlendirme” ve “perspektif alma” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaş ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “yeniden değerlendirme” ve “bastırma” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin yaşının artması bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “düşünmeye odaklanma”, “pozitif yeniden odaklanma”, “planlama”, “yeniden değerlendirme” ve “perspektif alma” ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından “yeniden değerlendirme” ve “bastırma” stratejilerini kullanıp kullanmamasını etkilememektedir.

Yaşadığı olumsuz bir olayı bu olay yaşandı, gerçekleşti diye kabul eden öğretmenler yaşanan olumsuz olayın kendinde yarattığı duygular hakkında ve bu olayla ilgisi olmayan güzel şeyler düşünüp aynı zamanda yaşanan kötü olayın iyi yanlarını arayıp bu olayla ilgili yapacaklarını planlamaktadırlar.

Bu araştırmaya göre yaşanan olumsuz olayla ilgili kendinde harekete geçirdiği duygular hakkında düşünen okul öncesi öğretmenleri bu olumsuz olayla ilgili yapabileceklerini düşünür, olayın iyi yönlerinin bulunduğunu ve daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltma veya diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşünür. Ancak olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeme, kendi içine saklama stratejilerini daha az kullanırlar.

Gerçekleşen olayı düşünmek yerine, bu olayla ilgisi olmayan güzel konular hakkında düşünen öğretmenler bu olumsuz olayla ilgili yapabileceklerini düşünür olayın iyi yönlerinin bulunduğunu ve daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltma veya diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşünür. Bunu yanında hissettiği olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediğinde düşündükleri şeyleri değiştirirler.

Bu çalışmada yaşanan olayla ilgili yapabilecekleri ile ilgili plan düşünen öğretmenlerin yaşanan olayın olumlu yönlerinin olduğunu ve bu olayı daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltma veya diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini

düşündükleri görülmektedir. Ayrıca hissettiği olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediklerinde düşündükleri şeyleri değiştirirler.

Olumsuz bir olay yaşandığında olayın iyi yönlerinin de bulunduğunu düşünen (bilişsel duygu düzenleme ölçeği yeniden değerlendirme stratejisi) okul öncesi öğretmenlerinin bu olayı daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azalttıkları veya diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşündükleri (perspektif alma) ve hissettikleri olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediklerinde düşündükleri şeyleri değiştirdikleri (duygu düzenleme ölçeği yeniden değerlendirme stratejisi), yaşadığı olayın ne kadar kötü ve korkunç olduğunu sürekli düşünmedikleri (felaketleştirme) bulunmuştur. Ancak şaşırtıcı olarak hissettikleri olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediğinde düşündükleri şeyleri değiştiren (yeniden değerlendirme) öğretmenler olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklamayı (bastırma) da tercih etmektedirler. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırma da ise bu araştırma bulgularından farklı olarak duygu düzenlemelerinde yeniden değerlendirme stratejisini daha az tercih eden öğretmen adayları bastırma stratejisini daha çok tercih etmişlerdir (Gross & John, 2003). Bu çalışma sonucunun alanyazından farklı olması, kültürün duygu düzenleme stratejilerini etkilediğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada gerçekleşen olumsuz bir olayı daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltma veya diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşünen okul öncesi öğretmenlerinin hissettiği olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediğinde düşündükleri şeyleri değiştirdikleri ve stresli durumlarda sakin kalmasına yardımcı olacak şekilde düşünmeye çalıştıkları bulunmuştur.

Yapılan çalışmaya göre yaşadığı olayın ne kadar kötü ve korkunç olduğunu sürekli düşünen okul öncesi öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz duygularını belli etmemek için ellerinden geleni yapıp duygularını kendi içlerine sakladıkları görülmüştür. Ancak hissettiği olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediğinde düşündükleri şeyleri değiştirme ve stresli durumlarda sakin kalmasına yardımcı olacak şekilde düşünme stratejilerini daha az kullandıkları bulunmuştur.

Bu araştırmada öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerinin öğretmenlerin yaşı, sınıfındaki çocuk sayısına, sınıfta etkinliklere veya sınıf düzenine yardım eden kişinin bulunma durumuna, sınıfındaki çocukların tekil yaş grubu veya karışık yaş grubu olma durumuna ve öğretmenlerin anaokulu veya bir kurum bünyesindeki anasınıfında çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak

Ahn ve Stifter (2006) yaptıkları çalışmada bu araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin olumsuz duygulara verdikleri yanıtların çocukların yaşlarına bağlı olarak farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca anne ve babalarla yapılan çalışmada babaların çocukların duygularına verdikleri tepkiler babaların yaşına göre farklılık göstermezken ceza, büyütmek ve avutma tepkilerinin annelerin yaşına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş grubunda bulunan annelerin 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaşlardaki annelere oranla çocuklarının duygularına daha fazla ceza, büyütmek ve avutma tepkileri verdiği görülmüştür (İlhan, 2017).

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin genel olarak çocukların duygularına ödül tepkisini kullandıkları ve çocukların duygularını ihmal etme tepkisini en az seçtikleri görülmektedir. Annelerle yapılan diğer bir çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur; Türkiye'de annelerin genellikle çocukların duygularına ödül tepkisi kullandıkları ve çocukların duygularını ihmal etme tepkisini düşük derecede tercih ettikleri görülmüştür (Ersay, 2014). Bundan farklı olarak Ersay, Türkoğlu ve Kaynak (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada en az tercih edilen tepkiyi çocukların duygu gösterimlerinde ceza kullanmak olarak bulmuşlardır. Ebeveynlerle yapılan bir çalışmada ise çocukların duygularına annelerin babalara göre daha fazla ödül tepkisi kullandığı ve babaların annelere oranla daha fazla ihmal tepkisi verdikleri görülmüştür. Ayrıca bu çalışma ile benzer olarak annelerin de öğretmenler gibi en az kullandıkları tepkinin ihmal etme olduğu görülmüştür. Ancak çocukların duygularına verilen ceza ve avutma tepkilerinin anne baba olma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür (İlhan, 2017).

Okul öncesi öğretmenlerin çocukların duygularına tepkilerini farklı duygulara göre incelediğimizde öğretmenlerin çocuğun yaşadığı bir duygunun ortaya çıkmasına kaynaklık eden durumu sorma, bu durumla baş etmesine yardımcı olma ve çocuğu rahatlatma tepkilerini (ödül tepkisini) çoğunlukla korku duygusu için, en az da aşırı neşe için kullandıkları görülmektedir. Ceza tepkisini (çocuğun yaşadığı bir duygu durumu küçümsemek, bebek gibi davrandığını, böyle davranmayı bırakmasını söylemek ve bu duyguyu göstermesinin onaylamamak) de en çok çocuk öfke duygusu yaşadığında, en az da çocuk aşırı neşeli olduğunda tercih etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun yaşadığı bir duygu durumuna abartılı tepki vermeyi (büyütme tepkisi) çoğunlukla çocuğun üzüntüsü için tercih ettiklerini en az ise çocuk korktuğunda tercih ettikleri bulunmuştur. Çocuğun yaşadığı duyguyu ihmal etme, ilgilenmemek, görmezden gelme (ihmal tepkisi) tepkisi en çok aşırı neşe, en az da üzüntü ve korku için seçilmiştir. Avutma tepkisini

(çocuğun gösterdiği duygu durumu karşısında endişe etmemesini söyleme, çocuğun dikkatini sevdiği başka bir şey üzerine çekme) ise çoğunlukla üzüntü ve en az olarak da aşırı neşe için tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar annelerle yapılan çalışmayla karşılaştırıldığında; anneler çoğunlukla ödül tepkisini üzüntü duygusu için verirken en az da aşırı neşe için verdikleri görülmektedir. Ceza tepkisini en çok öfke için, en az da aşırı neşe için tercih etmişler. Büyütme tepkisini en çok üzüntü ve en az korku için tercih etmişler. İhmal tepkisini en çok aşırı neşe, en az da korku için tercih edilmiş. Anneler avutma tepkisini ise en çok üzüntü ve en az da aşırı neşe için kullandıkları görülmektedir (Ersay, 2014). Öğretmenler ile annelerin tepkileri karşılaştırıldığında ceza, ihmal, büyütme ve avutma tepkilerini en çok ve en az olarak aynı duygulara verdikleri ancak ödül tepkisini öğretmenler en çok korku için kullanırken anneler en çok üzüntüde kullanmaktadırlar. Yine araştırma bulgularıyla benzer olarak öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının ceza tepkisini çocukların öfkelerine karşı kullandıkları görülmektedir (Ersay, Türkoğlu& Kaynak, 2014). Benzer şekilde ebeveynlerle yapılan bir çalışmada ise babaların ceza tepkisini çocukların öfke duyguları için tercih ettikleri görülmektedir (Ünlü Çetin, 2015).

Çocukların duygularına ödül tepkisi veren öğretmenlerin kendileri olumsuz bir olay yaşadığında bu olayın kendinde yarattığı duygular hakkında düşünerek bu olayla ilgili yapacaklarını planlamakta ve yaşanan kötü olayın iyi yanlarını arayıp bu olayı daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltarak diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşünme duygu düzenleme stratejisi kullandığı bulunmuştur. Ayrıca hissettikleri olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediklerinde de düşündükleri şeyleri değiştirirler ve yaşanan olayın sorumlusu olarak başkalarını suçlamazlar.

Çocukların duygularına ceza tepkisi (çocuğun yaşadığı bir duygu durumu küçümsemek, bebek gibi davrandığını, böyle davranmayı bırakmasını söylemek ve bu duyguyu göstermesini onaylamamak) kullanmayı tercih eden okul öncesi öğretmenlerinin kendi olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklayan ve yaşadığı olumsuz bir olayın ne kadar kötü ve korkunç olduğunu sürekli düşünürken olumsuz bir olay yaşadıklarında bu olayla ilgili yapacaklarını daha az planladıkları bulunmuştur. Çocukların duygularına ceza tepkisini kullanan öğretmenlerin kendi duygu

düzenlemelerinde “kendini suçlama” ve “diğerlerini suçlama” stratejilerini kullanıp kullanmaması arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çocukların duygularına büyütme tepkisi (çocuğun yaşadığı bir duygu durumuna abartılı tepki verme) vermeyi tercih eden okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları olumsuz bir olay durumunda sürekli ne kadar kötü ve korkunç bir olay yaşadıklarını düşünme stratejisini kullandıkları görülmektedir. Çocukların duygularına büyütme tepkisini kullanan öğretmenlerin kendi duygu düzenlemelerinde “kendini suçlama” ve “diğerlerini suçlama” stratejilerini kullanıp kullanmaması arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çocukların duygularına ihmal tepkisi (çocuğun yaşadığı duyguyu ihmal etme, ilgilenmemek, görmezden gelme) kullanmayı tercih eden okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı olumsuz bir olayın ne kadar kötü ve korkunç olduğunu sürekli düşünürken yaşanan olayın sorumlusu olarak hem kendilerini hem de başkalarını suçlama duygu düzenleme stratejisi kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklamayı tercih ederken yaşadığı olumsuz olayın iyi yanlarını aramaz, bu olayın kendinde yarattığı duygular hakkında veya bu olayla ilgili yapacaklarını düşünmedikleri görülmüştür.

Çocukların duygularına avutma tepkisi (çocuğun gösterdiği duygu durumu karşısında endişe etmemesini söyleme, çocuğun dikkatini sevdiği başka bir şey üzerine çekme) vermeyi tercih eden okul öncesi öğretmenleri olumsuz bir olay yaşadıklarında yaşanan kötü olayın iyi yanlarını arayıp bu olayı daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltarak diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşünme duygu düzenleme stratejisi kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca hissettiği olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak istediğinde düşündükleri şeyleri değiştirir ve stresli durumlarda sakin kalmasına yardımcı olacak şekilde düşünürken olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içlerine de saklamayı tercih etmektedirler. Bunun yanında çocukların duygularına avutmak tepkisi veren öğretmenler yaşadıkları bir olayın sorumlusu olarak kendilerini daha az suçlarlar.

Yaşanan kötü olayın iyi yanlarını arayıp ve bu olayla ilgili yapacaklarını planlayan öğretmenler çocukların duygularına ödül tepkisini kullanırken olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklamayı tercih eden öğretmenler ödül tepkisini daha az kullanmaktadır. Olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklayan ve yaşadığı olumsuz bir olayın ne kadar kötü ve korkunç olduğunu sürekli

düşünen öğretmenler çocukların duygularına ceza tepkisini kullanırken yaşadıkları olumsuz olayla ilgili yapacaklarını planlayan öğretmenler çocukların duygularına ceza tepkisini daha az kullanmaktadırlar. Swartz ve McElwain'in 2012 yılında yaptıkları araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre yaşanan kötü olayın iyi yanlarını arayan öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür. Ayrıca olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklayan öğretmenler ise çocukların duygularına karşı daha sınırlı ve daha az destekleyici yanıtlar verdikleri görülmüştür (Swartz & McElwain, 2012).

Yaşadığı olumsuz bir olayın ne kadar kötü ve korkunç olduğunu sürekli düşünen öğretmenler çocukların duygularına büyütme tepkisi (çocuğun yaşadığı bir duygu durumuna abartılı tepki verme) kullanmaktadırlar.

Olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklamayı tercih eden öğretmenler çocukların duygularına ihmal tepkisi kullanırken yaşanan kötü olayın iyi yanlarını arayıp bu olayla ilgili yapacaklarını planlayan öğretmenler çocukların duygularına ihmal tepkisini daha az kullanmaktadırlar.

Yaşadıkları olumsuz bir olayı daha kötü olaylarla karşılaştırarak olayın ciddiyetini azaltan, diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceğini düşünen ve olumlu veya olumsuz duygularını belli etmeyerek, kendi içine saklamayı da tercih eden öğretmenler çocukların duygularına avutma tepkisini kullanmaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına kabul edici ve onların baş etmesine yardımcı tepkiler verdikleri görülmektedir. Bunun aksine kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı olmayan stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına ceza veya ihmal etme tepkileri verdikleri tespit edilmiştir. Duygusal yeterliliğin diğer bir boyutuyla çalışan Ersay (2007)'da kendi duygularına karşı farkındalığı düşük olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha çok görmezden geldiklerini ve olumsuz duygular yaşadıklarında onları rahatlatamadıklarını bulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarında kendi duygularını bilip farkında olan öğretmenlerin çocukların duygularına karşı saygılı olduğu da belirtilmiştir (Ersay, 2007). Bu sonuçları Gross ve John (2003)'un çalışma bulgularıyla bütünleştirebiliriz. İlgili araştırmada duygusal farkındalığı düşük olan, duygularını tanımadaki ve ifade etmede zorlanan öğretmen adaylarının duygu düzenlemede bastırma stratejisini (sağlıklı olmayan duygu düzenleme stratejisi) tercih ettikleri ve sık sık bastırma

stratejisi kullanan bireylerin benlik saygılarının düşük olduğu ve iyimser olmadıklarını bulmuşlardır (Gross & John, 2003).



Öneriler

Bu araştırma sadece Bolu ve Sakarya illerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulunda ve anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmanın farklı illerde görev yapan öğretmenlerle ve daha geniş örneklem grubu ile tekrarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Örneklem grubunda erkek öğretmenin az olması nedeniyle araştırmadaki cinsiyet değişkeni analizde kullanılamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin dengeli dağılım gösterdiği bir örneklem grubuyla çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile ilgili çalışmaların sayıca az olduğu özellikle son dönemlerde bu konuya yoğunlaşıldığı görülmektedir. Gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak olan çalışmaların daha detaylı incelemelere fırsat vereceği düşünülmektedir.

Bu çalışma yalnızca okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır. Öğretmenlerin duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerilerinin birlikte incelendiği araştırmalar planlanabilir.

Bu araştırmada yalnızca öğretmenlerin kendi bildirimleriyle doldurulan ölçekler kullanılmıştır. Başka bir araştırma da öğretmenlerin sınıf içinde duygu sosyalleştirmelerinin gözlenmesi önerilmektedir. Böylece öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile uygulamalarının tutarlılığına bakılabilir.

Başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin diğer duygusal yeterlilik özellikleri(duygusal farkındalık, duygu bilgileri, empati vb.) ile duygu düzenlemeleri birlikte alınarak öğretmenlerin çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerle ilişkisi araştırılabilir.

Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme stratejilerinin çocukların duygusal yeterlilik, sosyal yeterlilik vb. gibi farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Çocukların yaşamında önemli rollere sahip yetişkinlerin kendi duygusal yeterlilik seviyelerinin çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdikleri bağlantılıdır. Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleri ile azımsanamayacak bir zaman geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda çocukların yaşamında önemli role sahip oldukları görülmektedir. Bu

durumda öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerini arttırmak çocuklarda sağlıklı duygu sosyalleşmesi için temel çözüm olarak önerilmektedir. Okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının, öğretmenlerde duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleştirme bilgi ve becerilerini artıracak şekilde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca alanda çalışan okul öncesi öğretmenlere duygusal yeterlilik, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme konularında, onların sınıf içerisinde daha çok çocukların duygularını destekleyici tepkiler vermesini amaçlayan eğitim programları, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve eğitimlerin fark yaratma derecesinin araştırılması önerilmektedir.



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.
- 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.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanvill, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14: 133–154.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

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.

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.

Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 168-195.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.

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.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.

Cole, M. P., Martin, E. S., & Dennis, A. T. (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.

Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*, 176(6), 591-603.

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.

- Çakır Zeytinoğlu, F. (2007). İşletmelerin dönen varlıkların satışlar üzerindeki etkileri: en iyi regresyon denkleminin seçimi ve sektörel karşılaştırma. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 23 (2) : 331-349.
- Çakmak, A. F., & Çevik, E. İ. (2010). Cognitive emotion regulation questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management*, 4(10), 2097-2102.
- Çatay, Z., Allen, R., & Samstag, L. W. (2008). Maternal regulation strategies in the United States and Turkey: a brief report. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(5), 644-649.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G.& Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çorapçı, F. (2017). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyo-duygusal gelişimi. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık kuram ve araştırma* (2. Baskı, s. 271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- DeMorat, M. G. (1998). *Emotion socialization in the classroom context: A functionalist analysis* (Order No. 9921584). Doctorate thesis, University of California, Santa Barbara. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304423207). <https://search.proquest.com/docview/304423207?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. The guilford series on social and emotional development. 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, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1).

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012a). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of genetic psychology*, 173(3), 246-278.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New directions for child and adolescent development*, 128, 29–49. San Francisco: Jossey-Bass.

Denham, S.A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012b). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Article in Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.

Denham, S. A., Blair, K. A, DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbech-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.

Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.

Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). 'Baby looks very sad': Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301-315.

Denham, S. A., & Couchoud, E. (1987). *Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New York. <https://eric.ed.gov/?id=ED291467> sayfasından erişilmiştir.

Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205-227.

- 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., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S. A., 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 preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33(2), 121-140.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834-852.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513-534.
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child development*, 72(6), 1747-1763.
- 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.

Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices* (Order No. 3266106). Doctorate thesis, The Pennsylvania State University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304837787). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304837787?accountid=11054>.

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., 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.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.

Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20(11), 675-691.

Fivush, R. (1998). Methodological challenges in the study of emotional socialization. *Psychological Inquiry*, 9(4), 281-283.

Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327.

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. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, 23(4), 247-266.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam - Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Eevelopment*, 17(2), 259-277.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education &Development*, 12(1).
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-180.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 437-450.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 525-552. New York: Guilford.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In Lewis, M., Haviland - Jones, J.M. & Barrett, L. F. (Eds.), *The handbook of emotions* (s. 497-512). New York, The Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19(4), 555-568.

Gross, J. J., & John, O. P. (1997). Revealing feelings: facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 435-448.

Gross, J. J., John, O. P., & Richards, J. M. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: A personality perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 712-726.

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.

Güven, E. (2013). *Çocuğun davranış sorunları ile algıladığı anne baba çatışması arasındaki ilişkiler: duygu sosyalleştirmenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güven, E., & Erden, G. (2013). Duygu sosyalleştirme bağlamında bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 20 (2), 119-130.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.

Havighurst, S. S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education & Development*, 15(4), 423-448.

Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 487-498.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.

İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Kalaycı, Ş., (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, içinde (s. 57-84). Ankara: Anı.

Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help? *Review of General Psychology*, 5(3), 187-212.

Kılıç, Ş. (2015). Emotional competence and emotion socialization in preschoolers: the viewpoint of preschool teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 1007-1020.

Kitzmann, K. M., & Howard, K. M. (2011). Emotion socialization by early childhood educators: Conceptual models from psychology. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5, 23-44.

Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12-1, Sayı: 23, s.209-218.

Köse, E. (2014). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 99-123). Ankara: Nobel.

Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40(6), 979-992.

Langlois, J.H. (2004). Emotion and emotion regulation: from another perspective. *Child Development*, 75 (2), 315 – 316.

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*, 1-11.

Leavitt, R. L., & Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly*, 35-43.

Liliana, B., & Nicoleta, T. M. (2014). Personality, family correlates and emotion regulation as wellbeing predictors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 142-146.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (s. 3-34). New York: Harper Collins.

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.

MEB (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html sayfasından erişilmiştir.

Mendez, J. L., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39(1), 111-123.

Mill, D., & Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178.

Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. In *Child & youth care forum*, 38(1), 19-37. Springer US.

Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development*.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 300-322.
- Omran, M. P. (2011). Relationships between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety. *Open Journal of Psychiatry*, 1(03), 106.
- 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. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Parke, R. D., & McDowell, D. J. (1998). Toward an expanded model of emotion socialization: New people, new pathways. *Psychological Inquiry*, 9(4), 303-307.
- 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.
- Rabineau, K. M. (2004). *Parent and teacher socialization of emotions and preschoolers' emotion regulation development* (Order No. 3142439). Doctoral thesis, The University of North Carolina, Greensboro. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305168384). Retrieve df from <https://search.proquest.com/docview/305168384?accountid=11054>.
- 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.

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 (No. 0205).

Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3-19.

Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 145-189.

Roberts, W. L., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415-422.

Robinson, J. L., Emde, R. N., & Korfmacher, J. (1997). Integrating an emotional regulation perspective in a program of prenatal and early childhood home visitation. *Journal of Community Psychology*, 25(1), 59-75.

Root, A. K., & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and classroom. *Parenting: Science and Practice*, 10(4), 241-257.

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

Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61(6), 1872-1881.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. In Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*(s. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.

- Saltalı D. N., Deniz M.E., Çeliköz, N., & Arı, R. (2009).Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testinin (aces) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.
- Saltalı, N. D., & Deniz, M. E. (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*,10(4), 2105-2140.
- Sawyer, K. S., Denham, S., DeMulder, E., Blair, K., Auerbach-Major, S. & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 182-212.
- Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child psychology*. Oxford: Blackwell.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- 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.
- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), s. 147-165.
- Sevinç, E. (2013). *Çoklu Regresyon Korelasyon Analizinde Varsayımdan Sapmalar ve Çimento Sektörü Üzerine Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, Finans Anabilim Dalı.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, E., Guisti, R., Dodge Mage, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education and Development*, 12(1), 49-72.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Şahin, & M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel.

- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, 23(2), 202-226.
- Tanrıöğen, A. (Ed.). (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. Janette B. Benson & Marshall M. Haith. (Ed.) *Social and emotional development in infancy and early childhood* (119-129). San Diego: Academic.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.
- 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.
- Walden, T., Lemerise, E., & Smith, M. C. (1999). Friendship and popularity in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 10(3), 351-371.
- Wang, M. (2017). *Family expressiveness and children's emotion understanding*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2), 239- 258.
- 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.
- Yağmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.

Yurtsever, G. (2004). Emotional regulation strategies and negotiation. *Psychological reports*, 95(3), 780-786.

Yurtsever, G. (2008). Negotiators' profit predicted by cognitive reappraisal, suppression of emotions, misrepresentation of information, and tolerance of ambiguity. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 590-608.

Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101-109.

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194.

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.

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.

Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55-66.

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.

Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 1(5), 1-10.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...