# ÖĞRETMEN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞiNiN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSIKOMETRIK ÖZELLIKLERININ INCELENMESI

Hatice KOPUZ
191149202

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül TANACIOĞLU-AYDIN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ağustos, 2022

# ÖĞRETMEN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSIKOMETRIK ÖZELLIKLERININ INCELENMESI

Hatice KOPUZ
191149202
ORCID: 0000-0003-0847-1619

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül TANACIOĞLU-AYDIN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ağustos, 2022



# JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# TEŞEKKÜR

Öncelikle tezimin her sürecinde desteklerini esirgemeyen, sorduğum tüm soruları samimiyetle ve incelikle yanıtlayan, tezimin başından sonuna kadar zamanını ayırıp beni ilgiyle dinleyen, yaşadığım güçlükler karşısında moral veren değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Betül TANACIOĞLU-AYDIN'a, teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez savunma jürimde yer alan ve tezime katkı sağlayan, vaktini ayıran sevgili Dr. Öğr. Üyesi Demet PEKŞEN SÜSLÜ'ye ve sevgili Dr. Öğr. Üyesi Serdar KÖRÜK'e teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi'nde emeği geçen tüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve çalışmama katılarak destek olan tüm katılımcı meslektaşlarıma teşekkürlerimi iletmek isterim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olup desteğini esirgemeyen ve bu süreçte hep yardımcı olan, çalışmalarımı kolaylaştırmak için elinden geleni yapan, bu süreçte sabırla destek veren sevgili eşim Necdet KOPUZ'a ve bu zorlu süreçte neşesiyle benim motivasyon kaynağım olan oğlum Egemen KOPUZ'a teşekkür ediyorum.

Güzel zamanlarımızı birlikte geçirdiğim ve zorlu tez yazma sürecimde yardımlarını esirgemeyen sevgili dostlarım Arzu AKÇAY, Gizem ÖZTÜRK ve Gülşen KULAK'a teşekkür ediyorum.

Son olarak bana olan sevgilerini her zaman hissettiğim, zorlandığım anlarda bana verdiği destekleri esirgemeyen ***sevgili canım aileme*** sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Hatice KOPUZ

Ağustos, 2022

# ÖZ

## ÖĞRETMEN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Hatice Kopuz
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül Tanacıoğlu Aydın
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu çalışmanın amacı, Buric ve arkadaşlarının (2016) öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için geliştirdikleri Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Bu amaçla ilk olarak Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin çevirisi için birbirinden bağımsız beş İngilizce öğretmeni tarafından ölçeğin Türkçe 'ye çevirisi yapılmıştır. Oluşturulan çeviriler için bir anket formu oluşturulmuş, 31 İngilizce öğretmeni tarafından yapılan beş çeviri içerisinden en iyi çeviriler belirlenmiş ve ölçeğin asıl formu oluşturulmuştur. Bu form İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olarak çalışan iki uzman tarafından gözden geçirilmiş ve verilen dönütler doğrultusunda ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde 2021-22 eğitim-öğretim döneminde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 21-65 yaş aralığında tüm kademelerde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan 392 öğretmen katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş demografik bilgilerin olduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde demografik değişkenlere göre dağılım ve duygu düzenleme ölçeği ile alt boyutlarına göre betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İstatiksel analizler için karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t-testi ve LSD (Least Significant Difference) çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğini analiz etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizinden (DFA) faydalanılmıştır. DFA bulguları

ölçek yapısının bu çalışmada, ölçeğin geliştirildiği çalışmayla paralel olacak şekilde beş ayrı boyutta olduğunu doğrulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyete göre öğretmenlerin, ölçeğin bastırma alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı fark bulunmuş olup, erkek öğretmenlerin bastırma alt boyutunda anlamlı şekilde daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Çalışılan süreye göre öğretmenlerin bastırma, yeniden değerlendirme ve gerilimi azaltma alt boyutlarına ait puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ön test-son test güvenirlik çalışmalarına ise merkezi üç okuldan gönüllü olarak toplam 48 öğretmen katılmıştır. Dört hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirliğine göre güvenirlik katsayısı 0.70 olarak elde edilmiştir. Bulgular literatürde yapılan araştırmalar dikkate alınarak tartışılmıştır. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe formunun öğretmenler için kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Duygu, duygu düzenleme, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik öğretmenler

# ABSTRACT

## TURKISH ADAPTATION AND INVESTIGATION OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE TEACHER EMOTION REGULATION SCALE

Hatice Kopuz
Master Thesis
Departmant of Educational Sciences
Guidence and Counseling Psychology Programme
Advisor: Assist. Prof. Betül Tanacıoğlu Aydın
Maltepe University Graduate School, 2022

The aim of this study was to adapt the Teacher Emotion Regulation Scale, which was prepared by Buric et al. (2016) to measure teachers' emotion regulation strategies, into Turkish. For this purpose, firstly, 5 English teachers independently translated the Teacher Emotion Regulation Scale. A questionnaire was created for the translations created, the best translations were determined by 31 English teachers, and the original form of the scale was created. The research group was determined for the validity-reliability studies of the scale. The research group consists of teachers working in Istanbul between the years 2021-2022 teachers working in primary, secondary and high schools, working at all levels, between the ages of 21 and 65, participated in the research. Teacher Emotion Regulation Scale and personal information form containing demographic information were used as data collection tools. In the data analysis, distribution and emotion regulation scale according to demographic variables and descriptive statistics according to sub-dimensions were included. For statistical analysis, independent groups t-test, one-way analysis of variance and LSD multiple comparison method were used, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to ensure the construct validity of the Teacher Emotion Regulation Scale. The CFA findings confirmed that the scale structure was in five different dimensions in this study. According to the results of the study, there was a significant difference between the scores obtained from the teachers' emotion regulation scale suppression sub-dimension

according to gender. It was found that male teachers scored higher than female teachers in the suppression sub-dimension. According to the time worked, a significant difference was found between the scores of teachers' re-evaluation, suppression and tension reduction sub-dimensions. In order to measure the pretest-posttest reliability of the scale, a total of 48 teachers from 3 central schools participated voluntarily. According to the test-retest reliability performed at four-week intervals, the reliability coefficient was obtained as 0.70.

The findings are discussed by considering the studies presented in the literature. It has been determined that the Turkish form of the Teacher Emotion Regulation Scale is usable for teachers.

**Keywords:** Emotion, emotion regulation, scale adaptation, validity, reliability, teachers

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... i

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... i

TEŞEKKÜR ..... ii

ÖZ ..... iii

ABSTRACT ..... v

İÇİNDEKİLER ..... vii

TABLOLAR LİSTESİ ..... xii

ŞEKİLLER TABLOSU ..... xiv

KISALTMALAR ..... xv

BÖLÜM 1. GİRİŞ ..... 1

1.1. Problem ..... 1

1.2. Amaç ..... 6

1.3. Önem ..... 7

1.4. Varsayımlar ..... 8

1.5. Sınırlıklar ..... 8

1.6. Tanımlar ..... 9

BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 10

2.1. Duygu ..... 10
2.1.1. Duygulara ilişkin kuramsal açıklamalar ..... 12
2.2. Duygu Düzenleme ..... 13
2.3. Öğretmenler ve Duygu Düzenleme ..... 14
2.4. Duygu Düzenlemeye İlişkin Kuramlar ..... 16
2.4.1. Psikanalitik kuram ..... 16
2.4.2. Stres ve baş etme yaklaşımı ..... 17
2.4.3. Gross'un süreç modeli ..... 18
2.5. Duygu Düzenlemenin Ölçülmesi ..... 19
2.5.1. Duygu düzenleme anketi ..... 19
2.5.2. Ergenler için duygu düzenleme ölçeği ..... 20
2.5.3. Okulöncesi duygu düzenleme ölçeği ..... 20
2.5.4. Duygu düzenleme becerileri ölçeği ..... 21
2.5.5. Öğretmen duygu anketi ..... 21
2.5.6. Kişilerarası duygu düzenleme ölçeği ..... 21
2.5.7. Duygu düzenlemede güçlükler ölçeği ..... 22
2.6. Duygu Düzenlemeye Dair İlgili Araştırmalar ..... 23
2.6.1. Okulöncesi döneme dair duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar ..... 23
2.6.2. Ergenlere yönelik duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar ..... 24
2.6.3. Yetişkinlere yönelik duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar ..... 25
2.6.4. Öğretmenlere yönelik duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar ..... 26

BÖLÜM 3. YÖNTEM ..... 29
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 29
3.2. Çalışma Grubu ..... 29
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 32
3.3.1. Kişisel bilgi formu ..... 32
3.3.2. Öğretmen duygu düzenleme ölçeği ..... 32
3.4. Süreç ..... 33
3.5. Verilerin Analizi ..... 34
BÖLÜM 4. BULGULAR ..... 35
4.1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ..... 35
4.1.1. Öğretmen duygu düzenleme ölçeği Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizi ..... 35
4.2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ..... 40
4.2.1. Test-tekrar test güvenirliğine ilişkin bilgiler ..... 40
4.2.2. İç tutarlık katsayısına ilişkin bilgiler ..... 41
4.2.3. Betimsel istatistiklerin incelenmesi ..... 42
4.3. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular ..... 43
4.3.1. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ..... 43
4.3.2. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi ..... 44
4.3.3. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin yaş değişkenine göre incelenmesi ..... 45

4.3.4. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin mezun oldukları eğitim durumuna göre incelenmesi ..... 47

4.3.5. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları süreye göre incelenmesi ..... 48

4.3.6. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile aynı işi yapma durumuna göre incelenmesi ..... 50

4.3.7. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları kademe durumuna göre incelenmesi ..... 51

4.3.8. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin kadro durumuna göre incelenmesi ..... 52

4.3.9. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi ..... 53

4.4. Yorumlar ..... 55

4.4.1. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguların tartışılması ..... 55

4.4.1.1. Yapı geçerliğine ilişkin bulguların tartışılması ..... 55

4.4.1.2. Güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguların tartışılması ..... 56

4.4.2. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin demografik değişkenler açısından tartışılması ..... 56

BÖLÜM 5. SONUÇ ..... 61

5.1. Özet ..... 61

5.2. Yargı ..... 62

5.3. Öneriler ..... 63

5.3.1. Araştırmacılara öneriler ..... 63

5.3.2. Uygulayıcılara öneriler ..... 64

5.3.3. Öğretmenlere öneriler ..... 64

KAYNAKÇA ..... 66

EKLER ..... 79

Ek 1. Ölçek İzin ..... 79

Ek 2. Etik Kurul İzni ..... 80

Ek 3. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırmaya İlişkin Alınan İzin ..... 81

Ek 4. Bilgilendirilmiş Onam Formu ..... 82

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu ..... 83

EK-6. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği ..... 84

ÖZGEÇMİŞ ..... 86

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları . 30

**Tablo 2.** Model Veri Uyumu Tablosu ..... 38

**Tablo 3.** Boyutlar Arası Korelasyon Tablosu ..... 39

**Tablo 4**. Ön teste İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu ..... 40

**Tablo 5.** Son teste İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu..... 40

**Tablo 6.** Test Tekrar Test Güvenirlik Tablosu..... 41

**Tablo 7.** Cronbach Alfa Güvenirlik Tablosu..... 41

**Tablo 8.** Betimsel İstatistik Tablosu..... 42

**Tablo 9.** Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu..... 43

**Tablo 10.** Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu ..... 44

**Tablo 11.** Yaşa Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu..... 46

**Tablo 12.** Mezun Oldukları Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu ..... 47

**Tablo 13.** Çalıştıkları Süreye Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu ..... 49

**Tablo 14.** Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu..... 50

**Tablo 15.** Çalışılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu..... 51

**Tablo 16.** Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu ..... 52

**Tablo 17.** Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu ..... 53

# ŞEKİLLER TABLOSU

**Şekil 1.** Duygu Düzenleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değerleri Şekli ..... 36

**Şekil 2.** Duygu Düzenleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ..... 37

# KISALTMALAR

**ÖDDÖ** : Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği

**EİDDÖ** : Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

**LSD** : Least Significant Diffirence

**SED** : Sosyoekonomik Düzey

**DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi

# BÖLÜM 1. GİRİŞ

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde araştırmaya dair problem, amaç, önem, varsayım sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem

Duygular, kişilerin kendini ifade etmesine yarayan araçlardan biridir. Bazen duygularımızı jestlerimizde, bazen mimiklerimizde, bazen davranışlarımızda gösteririz. Duygularla ilgili çeşitli tanımlamalar vardır. Psikoloji alanında bu tanımlamalara baktığımızda farklı açıklamalar görmekteyiz. Çeçen (2002, sf. 165) duyguyu "genel anlamda öznel yaşantının önemli bir durumla bağdaştırarak bireyin süreci kapsamlı bir şekilde değerlendirmesini içeren bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Atay (2011) ise duyguyu bireyin verdiği içsel tepkiler olarak açıklarken bu içsel tepkilerin durum veya olaya karşı ortaya çıktığını ifade etmektedir. Lazarus (1991) ise duyguyu fizyolojik değişim veya rahatsızlık, dışa vurulmayan durum ve duygulanım olarak tanımlamıştır. Gross ve Thompson (2007) duyguyu birey için kendince önemli olan bir olay ve bu olaya ilişkin kendince anlam yükleme; bu sırada da organizmanın eş zamanlı olarak tepki gösterdiği karşılıklı bir süreç, etkileşim olarak tanımlar.

Gross (2002) ise duygunun bir oluşum süreci olduğundan bahsetmektedir. Bunlar durum, dikkatini verme, yeniden değerlendirmeye alma ve tepki verme şeklinde dört aşamada sıralanmaktadır. Bu tanımlamaya bakıldığında ilk olarak duygunun ortaya çıkması için bir durum, buna verilen bir odaklanma süreci ve durumu gözden geçirme ve sonrasında tepki verme şeklinde devam eden aşamalar mevcuttur. Buna göre her duruma farklı bireylerin farklı tepkiler vermesi mümkündür. Ayrıca, aynı şekilde yaşanan bir süreç karşısında kişinin farklı tepkileri de oluşabilmektedir. Verilen tepkileri kişinin öznel yaşantısı, kültürel yaşantısı, sosyoekonomik düzeyi gibi süreçler belirlemektedir. Bu nedenle kişinin bireysel yaşantısı aynı olaylara karşı farklı duygusal tepkiler vermesine yol açmaktadır (Gross, 2002).

Gross ve Thompson da (2007) duyguyu, birey ile durum arasında ortaya çıkan, bireyin önemli bulduğu ve bu olaya bir anlam atfettiği; bu sırada da vücudun eş zamanlı olarak tepki verdiği karşılıklı bir etkileşim hali olarak tanımlamaktadır. Son yıllarda alan yazınında duyguların işlevselliğinden bahsedildiği görülmektedir. Duygular, bireyin uyumunu sağlamaya yönelik olduklarından bireye değerlendirme süreçleri yoluyla bağlıdırlar (Safran vd., 1991). Yine Dökmen (2000) de duyguların işlevlerine değinerek genel işlevinin toplum ve doğa adaptasyonunu sağlamak olduğunu belirtir. Frijda (1988) duyguların motive edici olduğunu, bu motivasyonun bireyin gereksinimlerini sağladığını söyler. Yine duyguların işlevleri arasında iletişimi sağlamak vardır. Bireylerin yaşantılarını yönetme sürecinde duygu düzenlemenin de devreye girmesi beklenmektedir. Duygu düzenleme gerek bireyin öznel yaşantısında gerekse kişilerarası ilişkilerde ön plana çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde duygu düzenleme ile ilgili farklı tanımlamaların olduğu göze çarpmaktadır. Bir tanıma göre, negatif ya da pozitif kabul edilen duyguların düzenlenmesini kapsayan duygu düzenleme, kişinin hissettiği duygunun yoğunluğunun arttırılması ve azaltılması veya var olan o an ki duygunun devam etmesini sağlamaktadır (Leahy vd., 2011). Sarıcaoğlu ve Avcı (2021) duygu düzenlemeyi kişinin duygusal yoğunluğunu dengeleyebilme becerisi olarak tanımlar. Duygu düzenlemenin amacından da bahseden Gratz ve Roemer (2004) var olan duygunun kişide hissettirdiği yoğunluğu azaltması, duyguyu değiştirmesi ve yaşanılan duygunun süresinin kısaltılması olarak amaçlarını ifade etmektedir. Koole (2009) ise duygu düzenlemenin amaçlarına değinirken baş etme kavramından bahsetmektedir. Duygu düzenlemenin amacı zorlayıcı ya da olumlu duygular karşısında dayanıklılık geliştirerek stratejiler oluşturmak, kişinin var olan potansiyelin geliştirmek ve yaşamı uyumlu hale getirmek olarak amaçlarını ifade etmektedir (Koole, 2009).

Thompson'a (1994, sf. 27-28) göre duygu düzenleme "bireyin amacına ulaşmasını sağlayan duygusal tepkileri gözlemleyip değerlendirmesine olanak tanıyan ve onları düzenleyen bir iç ve dış süreç bütünü" dür. Gross (1998) ise duygu düzenlemeyi, duygularını kontrol etme sürecinde bireyin kullandığı tüm stratejiler olarak ifade eder. Gross (2002) hissedilen duygunun ortaya çıktığı ve zamanın ya da nasıl ortaya çıktığının öneminden ziyade bu duygunun nasıl düzenlendiğinin önemli olduğunu söyler. Örneğin bir matematik dersinde dersi dinlerken canı sıkılan bir öğrenci, kendisine dersin önemini hatırlatarak dinlemeye devam edebilir ya da yanındaki başka

bir öğrenci ile konuşarak dersi dinlemeyip konudan uzaklaşabilir. Duyguları düzenleme süreci Gross (1999) tarafından yeniden değerlendirme ve bastırma ifadeleri üzerinden açıklanmaktadır. Gross (2002) bastırmayı duygularımızı belirtmemizin engellenmesi olarak; yeniden değerlendirmeyi ise bireyin içinde bulunduğu durumun duygusal etkilerini değiştirebilmek için mantık süzgecinden geçirip o durumu yeniden çerçevelemek olarak tanımlar. Gross (2002) yeniden değerlendirmeyi duygu düzenlemenin önemli bir aracı olarak belirtmektedir.

Duygu düzenleme stratejileri ile ilgili alan yazını incelendiğinde, ilgili çalışmalarda öğretmenlerin çalışma grubu olarak yer aldığı araştırmaların sayısı oldukça azdır (Arığa, 2017). Yurt dışında ise ilgili çalışmalara daha sık yer verildiği göze çarpmaktadır. Bu yapılan çalışmalardan biri Gong ve arkadaşları (2013) tarafından "*Çinli Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Hedef ve Stratejileri (Chinese Teacher's Emotion Regulation Goals and Strategies)*" adlı çalışmadır. Bu araştırmada Çinli öğretmenlerin duygu düzenleme ile ilgili olarak Amerikalı öğretmenlere kıyasla duygu bastırma stratejilerini daha sık kullandığı ve duygularını daha az dışa vurduğu bulunmuştur. Bu sonucun da Çin kültürünün kapalı bir toplum olmasından kaynaklı olabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Gong vd., 2013).

Alan yazınında duygu düzenleme ile ilişkili olarak bağlanma stilleri (Aydemir, 2020; Sarıbal, 2017), toplumsal cinsiyet algısı (Onat-Kocabıyık, 2014; Sumbas ve Erdemir, 2021), akademik güdülenme (Demireğen, 2019), psikolojik sağlamlık (Kır, 2021; Öztürk, 2019), algılanan stres (Demir, 2018; Leblebicioğlu, 2018) gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin, alan yazınında duygu düzenlemeye ilişkin Collins (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, psikolojik sağlamlığın duyguları kontrol etmede ve düzenlemede olumlu yönde etkisi olduğu ifade edilmiştir. Bir diğer yandan Troy ve Mauss (2011), psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörlerinden birinin bilişsel duygu düzenleme becerileri olduğunu belirtmektedir. Duygu düzenlemenin bozuk yeme tutumları ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, yeme tutumlarında bozukluk olan bireylerin duygu düzenleme stratejilerini kullanırken başarısız olduğu ve bu duygusal durumunu düzeltmek için uyumsuz duygu düzenleme stratejilerine başvurdukları araştırmalarda bulunmuştur (Aldao vd., 2010). Bu

çalışmaların çoğunlukla ergenler, öğrenciler, ebeveynler ve yetişkinler üzerinde olduğu görülmektedir.

Duygu düzenlemenin stresle ilişkili bulunduğu alan yazında farklı çalışmalarda ifade edilmiştir (Özdemir vd., 2011; Poyraz, 2019). Ayrıca, stres ve duygular arasındaki ilişkilere ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Lecompte ve Öner (1983) var olan bir durumun tehdit edici, stresli algılanmasının olumsuz duyguları artırabileceğini belirtmektedir.

Lazarus'un (1996) "İlişkisel Stres Modeli"nde de kişi bir uyarıcıyla karşılaştığında olayları sonuç, kişiler arası ilişki gibi değerlendirmeler yönünden negatif, nötr ya da olumlu değerlendirmeler yapar. Bu bilişsel değerlendirmeler sonucunda da durum kişide korku, kaygı gibi olumsuz anlam içeren duygular oluşturup stres yaratabilmektedir. Lazarus (1966) bir olayı stressiz olarak değerlendirdiğinde kişinin bilişsel değerlendirmelerinin ve durumla başa çıkma stillerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmektedir. Lazarus (1966) algılanan stres düzeyinin her bireyin bilişsel değerlendirmesi ve başa çıkma becerisine göre değiştiğini de belirtir. Lazarus (1991) mesleki stres kavramına da araştırmalarında değinmiştir. Mesleki stresi bireyin işi ile kendi arasındaki durumdan doğan bir tepkisel süreç olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan öğretmenliğin stres altında yapılan mesleklerden biri olarak görüldüğü çalışmalar bulunmaktadır (Aslan ve Çeçen, 2007; Chan, 2003). Son yıllarda yapılan farklı çalışmalara bakıldığında Covid-19 pandemisi nedeniyle öğretmen stresinin farklı bir alanda da değerlendirildiği çalışmalar yapılmıştır. Örneğin uzaktan eğitim dönemine hazırlıksız yakalan öğretmenlerin çevrimiçi derse adapte olmakta zorlanmaları (sürecin belirsiz olması, ekrana maruz kalma vb.) stres kaynaklarından biri olarak görülmüştür (Sarışık vd., 2022). Sınıf öğretmenleri ve kurum yöneticilerinin iş streslerinin incelendiği bir çalışmada iş streslerinin çok yüksek olmadığı ancak stresli olarak nitelendirilebilecek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Vatansever-Bayrak ve Gürpınar, 2021). Şanlı (2017) tarafından öğretmenlerin algıladıkları stres düzeyi çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, öz-yeterlik algısı) açısından ölçülmüştür. Şanlı (2017) tarafından yapılan çalışmada mesleklerinin ilk 10 yılında bulunan öğretmenlerin stres algısı 21-30 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin stres yönetimi ile ilgili alan yazınında farklı çalışmalar mevcutken,

öğretmenlerin duygularını yönetme ile ilgili yapılan çalışmaların ise yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Gliebe (2012) duygu düzenleme yöntemlerinden bilişsel değerlendirme stratejisinin sınıf öğretmenlerinin algıladıkları stres düzeyleri ile ilişkisini araştırmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları pozitif yeniden değerlendirme stratejisinin, öğretmenlerin algıladıkları stres düzeyini azalttığını belirtmiştir.

Öğretmenlik insan yetiştiren en önemli meslektir ve bu nedenle duygular öğretim yapılan bir ortamda daha fazla önem ifade etmektedir. Öğretmenlik duygusal emek gerektiren mesleklerden biridir de. Öğretmenlik her duyguyu içinde barındırır. Öğretmenlerden öğrenciye, veliye, okul idaresine karşı olumlu davranışlar ve duygular göstermesi beklenir. Öğretmenlerden olumlu duyguları (neşe, mutluluk vb) göstermesi beklenirken olumsuz duyguları (öfke, kaygı, üzüntü vb) bastırması beklenir. Öğretmenlik, yoğun duyguların yaşandığı bir meslek olarak belirtilir (Oplatka ve Arar, 2018). Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların, onların iş performansını, çocukla iletişimini etkilediğini gösteren çalışmalar vardır (Kara ve Dikici-Sığırtmaç, 2022; Öztürk, 2020). Argon (2015) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kişisel ve örgütsel nedenlerden dolayı gerçek duygularını (kızgınlık, öfke, üzüntü) yansıtmadıkları mutlu ve huzurlu görünmeye çalıştıkları bulunmuştur. Duygu düzenleme alanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar varken; duygu düzenleme konusunda hangi stratejileri kullandığına dair öğretmenlere yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde duygu düzenleme stratejilerini ölçmek amacıyla birkaç ölçek geliştirilmiştir. Duygu düzenleme ile ilgili olarak bireyler arasındaki duygu düzenleme stratejileri farklılıklarını ölçmek amacıyla "Emotion Regulation Questionnare- Duygu Düzenleme Ölçeği" Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin dilimize uyarlama çalışmasını Totan (2015) gerçekleştirilmiştir. Yine literatüre bakıldığında "The Regulation Of Emotions Questionnare-Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği" de Power ve Philips (2007) tarafından ergenlere yönelik olarak ergenlerin duygu düzenleme metotlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Bu ölçeğin dilimize uyarlama çalışması da Duy ve Yıldız (2014) gerçekleştirmiştir. "Interpersonal Emotion Regulation Scale-Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği" ise Hoffman ve arkadaşları (2016) tarafından bireyin duygu düzenlemede diğer insanları nasıl kullandığını ölçmek

için geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Gökdağ ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Duygu düzenleme alanında farklı gruplara yönelik olarak geliştirilen birçok ölçeğin olduğu ilgili alan yazında görülmüştür. Ölçekler incelendiğinde çocuklar, ergenler ve yetişkinlere yönelik çalışmaların olduğu görülürken; öğretmenlere yönelik bir çalışma yapılmaması uyarlama çalışması için bir kaynak teşkil etmiştir. "Teacher Emotion Regulation Scale" (uyarlama çalışmasının yapıldığı bu çalışmada 'Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği' olarak çevrilmiştir) ise araştırmacının bilgisi dahilinde, öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiş tek duygu düzenleme ölçeğidir. Bu ölçek, Buric ve arkadaşları (2016) tarafından Hırvatistan'da geliştirilmiştir. Ülkemizde de bu alanda öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmaların kısıtlı kaldığı düşünüldüğünde, Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasıyla, çalışmalarda sınırlamaların giderilebileceği ve öğretmenlik mesleğine özgü kullanılabilecek bir ölçeğin alana kazandırılabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması ve ölçeğin Türkiye'de yapılan çalışmalar için yeterli geçerlik ve güvenirlik katsayısına sahip, amacına uygun bir ölçek olup olmadığının değerlendirilmesidir.

### 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı Buric ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş "Teacher Emotion Regulation Scale" in (bu araştırmada dilimize Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği olarak çevrilmiştir) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Buna ek olarak, kişisel bilgi formundan elde edilecek sosyo-demografik bilgilerin (medeni durum, cinsiyet, çalışılan kademe, yaş, kıdem yılı vb.) duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisi incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Ölçeğin Türkçe formu, asıl form ile aynı faktör yapısında mıdır?
2. Ölçeğin alt boyutları için aralarındaki korelasyon katsayısı ne düzeydedir?
3. Ölçeğin güvenirlik-geçerlik katsayıları nelerdir?

4. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği nedir?

5. Ölçeğin iç tutarlılığı ne düzeydedir?

6. Öğretmenlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri demografik bilgiler açısından (medeni durum, cinsiyet, çalışılan kademe, yaş, kıdem yılı vb.) anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Önem

Duygular yaşam var olduğu sürece insanların hayatında var olacaktır. Duygular bazen hayatta kalmamız, bazen iletişimi devam ettirmemiz bazen de psikolojik iyi oluşumuzu sağlamak için yaşamımızda sürekli olacaktır. Duyguların düzenlenmesi de insanın ihtiyaç duyduğu konulardan biridir. Örneğin trafikte aniden bir kazayla karşılaşan kişinin duygularını kontrol ederek sakin kalıp ambulansı araması veya yardım çağırması kişinin duygularını kontrol edebilmesiyle ilişkilidir.

Duygu düzenleme çalışmaları psikoloji alanında son yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Duygu düzenlemeyle ilgili literatür çalışmalarına bakıldığında farklı şekillerde tanımlandığı, ortak bir tanımı olmadığı görülmüştür. Duygu düzenleme denildiğinde duygu ile ilişkili durum, davranış, kişiler arası ilişkiler duygu düzenleme stratejileri gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Duygu düzenleme; duyguların dikkat ve eylemi ayarlama şeklinin farkına varmak, problemleri çözmek, güçlü eylemlerle olumsuz durumların üstesinden gelmek ve kişinin iyi olma halini korumak; bu becerinin gelişmediği durumda da planlama ve akıl yürütmeyi zayıflatabilmek, bireylerarası iletişimde bulunmak ve ilişkileri karmaşık hale getirmek gibi durumlar nedeniyle oldukça önem arz etmektedir (Cole vd., 2004).

Duyguların düzenlemesi ile ilgili olarak da yurtdışında geliştirilen ölçeklerin ülkemize uyarlandığı ilgili alan yazında gözlemlenmiştir. Ergenlere yönelik geliştirilen duygu düzenleme ölçeklerinden biri Philips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiş olan Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeğidir. Ölçeğin çevirisi 2014 de Duy ve Yıldız tarafından ülkemizde yapılmıştır. Yine ergenlere yönelik olarak geliştirilen ölçeklerden biri Gullone ve Taffe tarafından (2012) yılında geliştirilmiş olan Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği olmuştur. Bu ölçeğin uyarlama çalışması ise Tetik tarafından

2019 yılında yapılmıştır. Duygu düzenlemeyi ölçmek amacıyla yetişkinlere yönelik olarak en sık kullanılan ölçeklerden biri Gross ve John (2003) un geliştirmiş oldukları Duygu Düzenleme Anketi'dir. Türkçeye uyarlaması Totan (2015) tarafından yapılmıştır. Gratz ve Roemer (2014) da Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğini geliştirmiş olup bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını da Rugancı ve Gençöz (2010) gerçekleştirmiştir. İlgili alan yazında bakıldığında ergenler ve yetişkinlere yönelik çalışmalar görülmekte iken öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerini ölçmeye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği de Buric ve arkadaşları (2016) tarafından Hırvatistan'da geliştirilmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerle ilgili duygu düzenleme alanında geliştirilen ölçeklerin ülkemizde yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ülkemizde yapılacak çalışmalardan biri de Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe adaptasyonunun gerçekleştirilmesidir. Bu amaçla yetişkinler, ergenler ve çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar varken ülkemizde öğretmenlerle yönelik araştırmaların az sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin ileride yapılacak olan araştırmalara da yardım ve bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçeğin Türkçe adaptasyonunun sağlanmasının ülkemizde öğretmenlerin yaşadığı duygu durumları ile ilgili yapılacak olan çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

### 1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada öğretmenlerin ölçek maddelerini samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırma grubunun, evreni temsil edecek büyüklükte olduğu varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlıklar

1. Araştırma 2021-2022 yılı ile eğitim yılı ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmada Covid-19 pandemiden dolayı çevrimiçi veri toplama yöntemi kullanılması, bir sınırlılık olarak belirtilebilir.

3. Araştırma, İstanbul'un tüm ilçelerinde farklı branş öğretmenlerine yönelik yapılmıştır.

4. Araştırmada, öğretmenlerin ölçme aracına yönelik verdiği cevapların gerçek durumlarını yansıttıkları kabul edilmiştir.

5. Katılımcıların çoğunun kadın olması, eğitim düzeyleri ve eğitim kademelerine göre dengeli sayıda kişi bulunmaması bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

### 1.6. Tanımlar

**Duygu:** Fizyolojik bir rahatsızlık veya değişim; dışa yansımayan davranış eğilimi ve sık olarak duygulanma olarak isimlendirilen kişisel bir yaşantıdır (Lazarus,1991).

**Duygu düzenleme:** Duygu düzenleme kişilerin amaçlarına ulaşması için, verdikleri duygusal reaksiyonları, özellikle de duyguların yoğun ve geçici özelliklerini gözleyip değerlendirerek bu duyguları düzenlemeyi amaçlayan dışsal ve içsel bütün süreçleri kapsar (Thompson,1994, sf. 27-28).

# BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Buric ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş "Teacher Emotion Regulation Scale" in (bu araştırmada dilimize Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği olarak çevrilmiştir) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan araştırmanın bu bölümünde duygu ve duygu düzenleme kavramına ilişkin kuramsal dayanaklar ile yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

## 2.1. Duygu

Hepimiz duygularla ilgili birçok şey söyleyebiliriz. Gündelik hayat içerisinde birçok duyguyu da yaşamaktayız birey olarak. Uyandığımız andan itibaren uyuduğumuz ana kadar gün içerisinde onlarca duyguyu yaşıyoruz. Bir olay karşısında bazen aynı anda birden fazla duyguyu da yaşayabiliyoruz.

Duygular kimi zaman güdülenmemizin kaynağı, mimiklerimizin düzenleyicisi, üzüntümüzün ve sevincimizin göstergesidir. Duygular bizleri harekete hazır hale getirir, önceliklerimizi belirlemeye ve ihtiyaç duyduğumuz planlara yönelik öncülük edebilir. Motive olup amaca yaklaştığımızda neşemiz artarken, amaçtan uzaklaştığımızda olumsuz duygularımız artar. Bu da biz de motivasyonu sürekli canlı halde tutmak için bir sebeptir. Hepsi eşgüdümlü olarak devam etmektedir.

Yaşamla birlikte başlayan duygular, yaşantılar var oldukça gelişir, zenginleşir. İnsanlar gün içerisinde birçok durum ve olayla ilişkili bir veya birden çok duygu yaşar. Her yaşantıya verilen tepki de birbirinden farklı olduğundan duygusal tepkileri de birbirinden farklıdır. Duygular yaşamımızda geniş ve büyük öneme sahiptir. Sosyal hayatımızda, kişiler arası karşılıklı iletişimde duyguların açıkça ifade edilmesi kişiliğin bir parçası olarak da önemlidir.

Köknel (1997) duyguyu, bir değişim ve etkileşim olarak tanımlar. Bireyin kendisi tarafından veya bulunduğu çevrede bireyi etkileyen iç ve dış uyaranlar bireyi etkilemektedir. Bakırcıoğlu (2012) duyguyu, kişinin bireysel olarak yaşadığı bir

durumun dışa vurması ile ortaya çıkan gözlemlenebilir bir davranış modeli olarak betimlemektedir. Mayer ve Salovey (1990) duyguyu bireyin ortaya koyduğu fizyolojik, bilişsel, güdüsel tepkiler dahil ortaya koyduğu örgütlü bir tepki olarak tanımlar.

Duygular çok çeşitlendirilmiştir. Çok çeşitli duygular olsa da Plutchik, duyguları kategorize ederek 8 temel kategori (sevinç, korku, tiksinme, şaşkınlık, güven, üzüntü, öfke, beklenti) oluşturmuştur (Bozkurt, 2014). Her kategori kendi içinde 3'e ayrılmaktadır. Her bir duygu yaprağı kendi içinde her duygunun 3 ayrı seviyesini içermektedir. Yaprağın en içteki kısmı duygunun en yoğun hali olarak tanımlanmaktadır. Buna "duygu çarkıfeleği" denmektedir. Duygular olumlu veya olumsuz olarak kategorize edilebilir. Ancak olumsuz olarak adlandırılan öfkeli, sinirli, korkulu gibi ifadeler yanlış duygular değildir. Sadece anlam yükü olarak olumsuz yükü taşımaktadır.

Sahip olduğumuz her davranışın bir sebebi vardır. Duyguların da bu davranışları yönettiği söylenebilir. Örneğin, sevgi duygusu karşı tarafla bağlarımızı, ilişkilerimizi artırabilirken, öte yandan öfke duygusu da şiddeti artırabilir. Öfkeli bir andan sakin bir ana geçtiğimizde kendimizi regüle ettiğimizde şiddet duygusu yerini sakinliğe bırakır. Duyguların nereden geldiği, nasıl kaynaklandığına dair açıklamalar yapılmıştır. Gençöz (2005); mutluluk, üzüntü, korku, iğrenme, kızgınlık, şaşkınlık gibi temel duyguları öğrenilmeyen ve doğuştan bizimle olan davranışlar olarak açıklamaktadır. Ancak suçluluk ve utanma gibi duyguları da toplumsal, sosyal yanımızla açıklamaktadır. İğrenme duygusu doğuştan gelse de kültürel olarak farklılık gösterebilmektedir. Örneğin domuz, yara, köpek, salyangoz gibi hayvanlara ait olan etler kültürümüzde uygun karşılanmıyorken; bir başka toplumda (Çin, ABD vs) uygun karşılanmaktadır. Bu hayvanların etinin yenmesi çoğunlukla kültürümüzde tiksinme yaratmaktadır. Bu da kültürel değişikliklere örnek verilebilir.

Kuzucu (2009), duygularımızı fark etmenin ve belirtmenin yararlı olduğunu belirtir. Çünkü bastırmış olduğumuz, görmediğimiz duygularımızın bizleri yönettiğini söyler. Kişi tarafından fark edilen hislerin de bizleri yönettiğini ifade eder. Kuzgun (1992) ise davranışların ardında yer alan bilinçli veya bilinçdışı duyguların varlığını kabul etmenin, bastırılmadan yaşanmasının psikolojik açıdan önemli olduğunu belirtmektedir.

Gross ve Jazaieri (2014) de duygusal olarak farkında olmanın duygu düzenleme stratejilerini uygulama konusunda bireye kolaylık ve esneklik sağladığını ifade etmiştir.

### 2.1.1. Duygulara ilişkin kuramsal açıklamalar

Cüceloğlu (2007) heyecan kuramlarından bahsetmiştir. Bunlardan bahsederken de heyecanın insan yaşamını, davranışını, karmaşık sürecini anlatmıştır. Heyecan kuramları açısından duygular şu şekilde açıklanmaktadır.

**James-Lange Kuramı:** W. James duygular konusunda yapan ilk çalışmacıdır. 1884 yılında kuramını açıklamıştır. Carl Lange'de 1885'de William James'ten farklı olarak aynı kuramdan bahsetmiştir. Bu teorinin ana maddesi "beden ve çevreyi algılayışımızdır. Buna bağlı olarak da çevredeki olaylara bedenimizin verdiği doğal tepkilerdir. Vücudumuz bu sırada harekete bir tepki verir ve duygular oluşur. Bu teoride önce fiziksel değişiklikler oluşur, sonra vücut bu değişikliklere etki ve tepki gösterir. Misal, sahneye çıkan çekingen bir öğrenciyi düşünelim. Öğrenci kendini tetikte hisseder. Özgüveni düşüktür. Vücudunu sıcak basar, terler, ardından kaygı duygusunu hisseder. James-Lange kuramı daha çok fiziki açıklamalara dayanır, tecrübelere göredir. Bu kuram aynı zamanda beynin tepkilerini göz önüne almadığı için tenkit edilmektedir (Akt: Cüceloğlu, 2007).

**Cannon-Bard Kuramı:** 1927 yılında Walter Cannon, James-Lange teorisinde eksiklikler olduğunu dile getirmiş. 1934'de de Philip Bard duygular hakkında geniş çaplı, ayrıntılı araştırmalara girmiştir. Bard ve Cannon her ikisi de kendi teorilerinde sinir sistemini göz önüne almışlar ve teorilerini buna dayandırmışlardır. Hipotalamus baş konumdadır. Bu teoride James-Lange kuramından farklı olarak önce fiziksel tepki ve ardından duygudeğil; tam tersine hem duygu hem de tepkiler aynı anda oluşur. "Hislerin, talamusun haberdar edilmesiyle açığa çıktığı" öne sürülür. Dışarıdan veya içeriden gelen bir uyarıcı hipotolamusu uyardığında iki fonksiyon gerçekleşir. Bu iki fonksiyondan ilki uyarıcının sinir sistemini uyarması; bir diğeri ise hipotalamusun aynı anda kortekse sinirsel akım iletmesi ve hislerin açığa çıkmasıdır (Akt: Cüceloğlu, 2007).

**Papez-MacLean Kuramı:** Bu teori James-Lange kuramının beyni göz ardı ettiğini söyler, Cannon-Bard teorisini de beynin yanlış bölümünün hislerden sorumlu olduğunu ifade eder. Bu teoride ilk defa limbik sistem kavramı ele alınır (Akt: Cüceloğlu, 2007).

Limbik sistem duygu hafızası olarak anılan amigdalanın olduğu kısımdır. Hipokampus, amigdala ve singulat korteksten oluşmaktadır.

**Kognitif Kuram:** Kuramın öncüsü Stanley Schachter'dir. Bu kuramda yaşanılan hayat ve bedensel tepkilere kendimizin verdiği değer, adlandırma, atfetme vardır. Bireyin yaşantılarını nasıl anlamlandırdığı önemlidir. Bu kuramda algılayışımızın yani bilişlerimizin duyguları etkilediği belirtilmektedir. Bu kurama göre duygusal olayların ortaya çıkmasında ve düzenlenmesinde bilişsel süreçler ön plandadır (Akt: Cüceloğlu, 2007). Beck'in temelini oluşturduğu bilişsel terapi yöntemindeki bilişsel çarpıtmalar (aşırı genelleme, küçümseme, felaketleştirme vb.) değiştiğinde duygular da değişecektir. Bilişler, duygu ve davranışları etkilemektedir.

**Sosyobiyolojik Kuram:** Bu kurama göre birey toplumsal bir varlıktır. Topluma uyum sürecinde birey davranışlarını ve duygularını kültüre, topluma göre değiştirir, şekillendirir. Bu kurama göre duygular da davranışlar gibi değişmiştir. İnsanın doğuşundan itibaren bu zamana dek bazı duyguları ortadan kalkmış olabilir, yerine yeni duygular gelebilir. Her duygu, bireyin çevreye uyumunu kolaylaştırmak için vardır (Akt: Cüceloğlu, 2007).

### 2.2. Duygu Düzenleme

İlgili alan yazında duygu düzenlemenin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Thompson (1994) duygu düzenlemeyi bireyin hedefe ulaşma yolunda gösterdiği tepkiler ve bu tepkileri değerlendiren ve düzenleyen bütünsel bir süreç (içsel ve dışsal) olarak tanımlamaktadır. Dodge (1989) duygu düzenlemenin fizyolojik, davranışsal ve yaşantısal bir süreç olduğunu belirtir. Koole (2010) duygu düzenlemeyi duygu içeren her türlü durumun düzenlenmesi olarak belirtir. Gross (1999) duygu düzenlemenin bilinçli veya bilinçdışı şekilde yapılabileceğini belirtir. Aynı zamanda Gross (1998) duygu düzenleme sırasında olumlu ve olumsuz duyguların düzenlenebileceğini de belirtmiştir. Duy ve Yıldız (2014), olumlu duyguları sürekli hale getirip olumsuz atfedilen duyguların olumsuz sonuçlarını azaltma amaçlı duygu düzenleme çalışmaları yapıldığını belirtir.

Gross (2002) duygu düzenlemenin esnek bir yapıda olduğunu belirtir. Birey kendi yaşantısında duygu düzenleme yaparken bazen de başkalarının yaşantılarında duygu

düzenleme yapabilir. Gross ve Munoz (1995), duygunun oluştuğu an, duygu düzenlemenin de var olduğunu belirtir. Aldao ve arkadaşları (2010), duygu düzenlemenin amacının uyumsuz duyguların ortadan kaldırılması değil, oluşan tepkilere yönelik her duygunun oluşum dinamiklerini etkilemek olarak belirtir. Kring ve Werner (2004) ise sağlıklı bir işlevsellik için duygu düzenlemede olumlu-olumsuz tüm duyguların yönetilmesinin öneminden bahsetmektedir.

### 2.3. Öğretmenler ve Duygu Düzenleme

İnsan duygusal ve sosyal bir canlı olduğu için eğitim ortamında duyguların yaşanması ve duyguların önemi göz ardı edilmemelidir (Güler, 2017). Schutz ve arkadaşları (2006) öğretmen duygusunu toplumsal olarak yapılandırılmış bir duygu olarak ifade eder. Öğretmenler, velilerle, öğrencilerle, okul idaresi ile iletişim kurmak, sınıfların sorunsuz bir şekilde idare edilmesini sağlamak, öğrencilerin katılım ve başarı oranını artırmak için sürekli bir iletişim halindedir. Bu nedenle öğretmen duygusu birçok durumdan etkilenmektedir. Örneğin öğretmenlerin anlattıkları konular onlarda farklı duyguları uyandırabilmektedir. Büssing ve arkadaşları (2020) yaptığı çalışmada biyoloji öğretmenlerinin konular arasında dahi aldıkları zevkin farklılaştığını bahsetmiştir. Becker ve arkadaşları (2014) ise öğretmen duygusu ile öğrenci duygusunun birbirini etkilediğini söylemektedir. Hagenauer ve arkadaşları (2015), olumlu öğretmen duygularının sınıfta öğrenme sürecini etkilediğini belirtmektedir. Yin (2015) Çin'de öğretmenlere yönelik yaptığı bir çalışmada "duygusal işçi" olarak tanımladığı öğretmenlik mesleği için öğretmenlerin duygularının daha derin ifade edilmesinin ve düzenlenmesinin öğretmenlerin iş hayatını kolaylaştırıcı etkisi olacağını belirtmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin duygusal bir iş olduğunu ve sınıf ikliminin pozitif ve negatif duygular ortaya çıkardığını gösteren çalışmalar yer almaktadır (Malderez vd., 2007; Poulou, 2007). Negatif duyguların motivasyon eksikliğinden, eğitim-öğretim ortamından etkilendiğini gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Öncü (2004, sf. 169) motivasyonun önemli bir etken olduğunu belirterek motivasyona bağlı olarak motivasyon arttıkça öğrenci ve öğretmenlerin okuldan aldıkları hazzın arttığını ifade etmektedir. Olumlu öğretmen duygusunun aynı zamanda öğrencinin motivasyon ve başarısı için bir ortam oluşturduğu araştırmalarda yer almaktadır (Yan vd., 2011). Öğretmen- öğrenci ilişkisinin sosyal-duygusal yönü olumlu

duyguları ve sınıf ortamını etkilemektedir. Sınıf ikliminin, öğrenci ve öğretmene ait duyguların öğretmen duygu düzenlemeyi etkilediğini gösteren araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Jennings ve Greenberg (2009) yaptığı araştırmada olumlu sınıf ikliminin, iletişim ve güvene dayalı bir etkileşimin sınıfta öğrenmeyi etkilediğini ve öğretmen duygu düzenleme stratejileri açısından olumlu etki gösterdiğini belirtmiştir.

Doğan (2008) öğrenci motivasyon eksikliği, öğretmendeki iş yükü, eğitim sistemindeki değişiklikler, idare ve yönetim baskısı, meslektaşları ve idare tarafından mobinge uğrama, çalışma koşullarındaki eksiklik gibi nedenlerle öğretmenlerin stresli olduğunu ifade etmektedir. Strese bağlı olarak da öğretmenler iş yaşamında kaygı, öfke, mutsuzluk gibi negatif duygulara sahip olabilir. Öğretmenin iş yükünün artması, bireysel özellikleri, çalışılan okulun özellikleri (örneğin bir proje okulunda çalışmanın sorumlulukları), sınıf içi veya sınıf dışında yaşadıkları olumsuz süreçler (derste öğrencisinin yaptığı bir davranıştan dolayı kızgınlık duyabilir; bazen bu kızgınlığını gösterir, bazen de bastırmayı tercih edebilir), velilere ait beklentiler, okul idaresine ait beklentiler, meslektaşları ile yaşadıkları problem gibi durumlar onların olumsuz duygular yaşamalarına sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin, mesleki yabancılaşma, tükenmişlik gibi durumlar yaşamasına da neden olabildiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Acar ve Çoğaltay, 2021; Kıhrı, 2013). Thompson (1991), duygu düzenleme becerileri gelişmiş bireylerin stresle baş edebilmesinin daha iyi olduğunu ve sorunların üstesinden gelmede daha başarılı olduğunu çalışmalarında belirtmektedir. Öğretmenlerin duygu düzenleme yapmalarının bulundukları ortamda sınıf içi performansını, öğrenci ile iletişimini, öğrencinin duygu durumunu, sınıf yönetimini, akademik başarı gibi durumları etkilediğini belirten araştırmalar da literatürde yerini almıştır (Sutton ve Wheatley, 2003; Trigwell; 2012). Sutton ve Wheatley (2003) öğrenme ortamındaki olumlu duyguların öğretmenlerin daha fazla fikir ve strateji ortaya çıkardığını çalışmalarında belirtmiştir. Olumlu duyguların eğitimde olumlu süreçler yarattığı, sınıf iklimini değiştirdiği yine Kristjansson (2012) tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenme, işinde tatmin olmama, duygusal emek, refah düzeyi gibi konularda yaşadığı problemler de son yıllarda öğretmenlerde duygu düzenleme çalışmalarına önem verilmesini sağlamıştır (Ghanizadeh ve Royaei, 2015; Lavy and Eshet, 2018).

Ülkemizde ilgili literatürde öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerine ilişkin yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. İncelemeler kapsamında Kara ve Dikici-Sığırtmaç (2022) tarafından yapılan bir çalışmada bilişsel duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi arasındaki ilişkiye bakılmış; duygu düzenlemenin sınıf yönetimini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada bilişsel duygu düzenleme becerilerinden plana yeniden odaklanma, pozitif gözden geçirme ve pozitif tekrar odaklanmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği görülmüştür. Öztürk (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada duygusal olarak farkındalığı düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini ve diğerlerini suçlama-olumsuz stratejileri kullanma yönünde eğilim gösterdiklerini tespit etmiştir. Burak (2019)'ın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu bir çalışmada öğretmenlerin durumu değiştirebilme, yeniden planlamayı sık kullandıkları görülmüşken; başkaları ve diğerlerini suçlamayı daha az kullandıkları bulunmuştur. Yine yapılan bu çalışmada öğretmenlerin bastırma yöntemini daha az tercih ettiği görülmüş olup, yeniden değerlendirme stratejisine daha çok başvurdukları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yaşına göre yeniden değerlendirme ve bastırma arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Burak, 2019).

## 2.4. Duygu Düzenlemeye İlişkin Kuramlar

Bu bölümde öncelikle psikanalitik kuramdan bahsedilecektir. Daha sonra Stres ve Başetme Yaklaşımının duygu düzenleme ile ilişkisinden; son olarak da Gross'un Süreç Modeli üzerinden devam edilecektir.

### 2.4.1. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kuram duygu düzenleme alanında yapılmış olan çalışmalarda öncü olarak kabul edilmektedir. Psikanalitik kuram, duygu düzenlemeyi bireye ait farklılıklar nedeniyle kişiliğin şekillendiği gelişimsel bir süreç olarak belirtir (Cole vd., 1993). Freud'un psiko-seksüel gelişim kuramı, içsel duygusal dürtülerin bireyin ifadelerini kontrol etme veya onu yeniden ele almaya yönelik çabaları arasındaki çatışmayı ele almıştır. Anksiyete kavramını, kişiye hoş durumlar oluşturmayan tüm duygular için kullanan Freud, anksiyete düzenlemeyi bu kuramın temeli olarak görmektedir.

Yazgan-İnanç ve Yerlikaya (2010)'ya göre kabul edilebilir düzeyde bir anksiyete bireyin uyumlanmasını kolaylaştırmaktadır. Anksiyete yoğun olarak yaşandığında, savunma mekanizmaları anksiyeteyi düzenleme amacıyla bilinçdışı olarak harekete geçer. Freud'un kuramının temelinde de yer alan bu savunma mekanizmaları duygu düzenleme işlevi görmektedir. Bu savunma mekanizmaları, zor duygulardan kaçınma, bu duyguların yoğunluğunu azaltma ya da yaşanan duyguları dönüştürme için kişinin kullandığı davranışsal ve kognitif stratejiler olarak belirtilmektedir.

### 2.4.2. Stres ve baş etme yaklaşımı

Baş etme Lazarus ve Folkman (1984) tarafından, bireyin tepki verme yeteneği ve çevresiyle olan ilişkilerini yönetmek için bireyin kendi uğraşları olarak belirtir. Bu nedenle duygu düzenleme ile de yakın bir kavram sayılabilir. Stresi, Lazarus ve Folkman (1984) bir olaya ilişkin bireyin başa çıkmaya dair kaynaklarını azaltarak, iyi olma halini tehdit altında bırakan kaygı verici bir yaşantı olarak tanımlar. Başa çıkmayı (Endler ve Parker 1990) bireyin dışında gerçekleşen ve stresli olaya karşı vermiş olduğu bilinç düzeyinde tepkiler olarak belirtir. Lazarus ve Folkman (1984) tarafından ise bireyin yaşadığı stresin ardından, stresi değerlendirmesi sonucu bu stresin verdiği etkileri azaltmak için ortaya koyduğu bilişsel ve davranışsal çaba olarak tanımlar. Kişilerin olayları algılama biçimleri farklıdır. Yaşanan stres tepkileri ise kişiden kişiye değişmektedir. (Cohen vd,1997). Örneğin bir durum veya olay karşısında bazısı öfke hissedebilirken, bir diğeri sadece kaygı duyabilir. Burada kişinin olayı kendi süzgecinden nasıl geçirdiği, değerlendirdiği önemlidir.

Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkma yöntemlerini duygu odaklı ve problem odaklı başa çıkma kavramıyla açıklamış ve stresi düzenleyen bir sistem olarak görmektedir. Problem odaklı baş etme, var olan soruna yönelik stresi ortadan kaldırma üzerine açıklanırken, duygu odaklı yöntem ise olay veya durumun sebep olduğu olumsuz duyguları azaltmak ya da ortadan kaldırmaya yönelik olarak açıklanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bireyin problem odaklı stresle başa çıkma tarzını kullanabilmesi için duygularını kontrol edebileceğine karar verip eylemde bulunması ve buna yönelik çözüme ulaştıracak stratejiler geliştirmesi gerekir. Ancak duygu odaklı başa çıkma da birey stres yaratan durumla baş edemeyeceğine karar vererek bu durumu kabullenir. Stres kaynaklı negatif duygularını pozitif yönde odak noktasına çevirerek bu şekilde

kullanır. Duygu odaklı başa çıkma stratejisinde kabullenme, sorunu görmezden gelme, kendini yetersiz hissetme, durumu kabul etme ve durumu yeniden bilişsel yapılandırma vardır (Lazarus ve Folkman, 1984). İki strateji de bireyde bulunur; ancak kullanımının işe yarar olup olmadığı değişkenlik gösterebilir (Folkman ve Lazarus, 1980). Ancak Folkman, Park ve Bostrom (2001) bireyin stresle karşılaşması halinde, yaşantısını kontrol edilemeyecek şekilde değerlendirmesi durumunda duygu odaklı, kontrol edebileceğine karar verdiği durumda da problem odaklı başa çıkma yöntemini kullanmanın daha işe yarar olacağını belirtmektedir. Bu kavramların incelendiğinde duygu düzenlemeye zemin hazırladığı görülmektedir.

### 2.4.3. Gross'un süreç modeli

Duygu düzenleme kavramının Gross ile birlikte en geniş tanımına ulaştığı söylenebilir. Gross (1999), duygu düzenlemeyi; bilinçli veya bilinçsiz duygusal bir tepkinin bileşenlerini arttırmak, bunu devam ettirmek veya azaltmak için kullandığımız tüm genel stratejiler olarak açıklar. Duyguların ifade ediş şeklini ve süresini etkileyen süreçler olarak ifade eder. Gross (1998) duygu düzenlemeye ilişkin süreç modelini geliştirmiştir. Süreç modeline göre, duygu, duygu yönetme sürecinde beş aşamada düzenlenmektedir. Gross (1998) ilk dört adımda öncül odaklı duygu düzenleme yöntemlerinin yer aldığını belirtmektedir. Bunlar: durum seçimi, dikkatin başka yöne yönlendirilmesi, durumun değiştirilmesi ve bilişsel değişimdir. Duygu düzenlemenin son aşaması ise beşinci aşama olan tepki odaklı strateji olarak belirtilmektedir. Bu süreç de tepki düzenleme olarak ifade edilmektedir. Öncül odaklı duygu düzenleme yöntemleri, duygusal tepki eğilimleri henüz oluşmadan fizyolojik-davranışsal tepkilerde değişiklik olmadan önceki aşamaları içermektedir (Gross, 2001). Tepki odaklı duygu düzenleme yöntemi ise duygusal tepkiler açığa çıktığında ve o andaki duygular varken verilen tepkileri göstermektedir (Gross, 2001).

Durum seçimi; kişi, duygularına hakim olabilmek ve onları düzenleyebilmek için bir yaklaşma ya da kaçınma yaklaşımı sergileyebilir (Gross, 1988). Örneğin önemli bir futbol maçı öncesinde kaygılı bir sporcunun maç öncesinde akşam sakin bir vakit geçirmesi ya da tam tersine kaygısını artıracak bir arkadaşıyla vakit geçirmesi bir durum seçimidir.

Durum değişimi; kişi duygusunu tetikleyebilecek olayda çaba göstererek, duygusal değişiklik yapabilir. Örneğin bir çocuk yapboz yaptığı sırada zorlandığında ona yardım etmek, çocuğun duygusunu değiştirecektir (Gross, 1988).

Dikkatin farklı şekilde yönlendirilmesinde ise birey, duygularını değiştirmek için dikkatini başka yere odaklar. Oyuncağı kırılan bir çocuğun dikkatini başka yere yönlendirerek ilginç bir hikâye anlatılması buna örnek olarak gösterilebilir (Gross, 1988).

Bilişsel değişim; kişinin duygusunu değiştirmek için duruma veya olaya ilişkin algısını değiştirebilmesidir. Örneğin başarısız olan bir öğrencinin sınavdan 45 aldıktan sonra, kendinden daha düşük not alan öğrencilerle kendisini karşılaştırması ve olumlu duygulara dönüş yapması bilişsel değişime örnektir (Gross, 1988).

Tepki odaklı strateji ise bireyin duygusu ortaya çıktıktan sonra kullanılmaktadır. Örneğin sınavdan çok düşük alan bir öğrenci öğretmeni suçlayıp aslında öğretmene karşı kızgınlık hissederken, bunu saklayarak duygusunu bastırmayı tercih edebilir (Gross, 1988).

### 2.5. Duygu Düzenlemenin Ölçülmesi

Alan yazın incelendiğinde duyguların düzenlenmesi ile ilgili olarak yurtiçinde ölçek geliştirme çalışmaları olduğu gibi yurtdışından da Türkçeye uyarlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Ölçekler daha çok ergenler ve yetişkinlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, John ve Gross (2003) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği bu ölçeklerden bir kaçıdır. İlgili bölümde duygu düzenleme ile ilgili ölçeklerin bir kısmına yer verilecektir.

#### 2.5.1. Duygu düzenleme anketi

2003 yılında John ve Gross'un geliştirdiği "Duygu Düzenleme Anketi" (Emotion Regulation Questionnaire) kişilerin duygularını düzenlemelerini ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Baskılama 4 maddeden; bilişsel yeniden değerlendirme ise 6 maddeden oluşur. Toplam 10 maddesi bulunan ölçek yedili Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Bu ölçeğin test-tekrar test

güvenirliği John ve Gross tarafından .69 bulunmuş olup iç tutarlılık katsayısı ise baskılama için .73, bilişsel değerlendirme içinse .79 bulunmuştur (John ve Gross, 2003). Ülkemizde yapılan çalışmada ise ölçeği Türkçede ilk kullanan Yurtsever (2008) olmuştur. Bu çalışmada ölçeğin bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda iç tutarlılık değerini .85, baskılama boyutunda ise .78 bulmuştur. Yurtsever (2008) aynı ölçeğin test tekrar test katsayısını yeniden değerlendirme alt boyutu için .88, baskılama alt boyutunda ise .82 olarak belirtmiştir. Totan'ın 2015 yılında yaptığı ölçme sonuçlarında ise Cronbach alfa değeri bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için .78, baskılama için .71 bulunmuştur. Tüm ölçek için ölçeğin toplam bir puanı olmadığından toplam üzerinden analiz yapılmamıştır (Totan, 2015).

### 2.5.2. Ergenler için duygu düzenleme ölçeği

Phillips ve Power (2007) Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeğini (EİDDÖ) (The Regulation of Emotions Questionnaire-REQ) ergenlerin duygu düzenleme metotlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Baki Duy ve Mehmet Ali Yıldız (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerli için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin asıl formundaki gibi dört alt boyut gösterdiği (içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel olmayan, dışsal işlevsel ve içsel işlevsel) bulunmuştur. Benzer ölçüt geçerliğini sağlamak için 190 öğrenci üzerinde analiz yapılarak, duygu düzenleme yöntemleri ve değişkenlere ilişkin anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçeğin test tekrar test sonucu için ise 175 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Analiz sonuçlarında dışsal işlevsel alt boyutu için .52, içsel işlevsel alt boyutu için .51, dışsal işlevsel olmayan alt boyutu için .70, içsel işlevsel olmayan alt boyutu için ise .56 bulunmuştur (Duy ve Yıldız, 2014).

### 2.5.3. Okulöncesi duygu düzenleme ölçeği

Okulöncesi Duygu Düzenleme Ölçeği Hilal Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 48-72 ay arası çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmada iki çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci grupta asıl veriler elde edilmiştir. Bu grupta 48-72 ay arası 294 çocuk bulunmaktadır. İkinci grupta geliştirilen ölçme aracı ve kullanılan diğer ölçme araçları kullanılmış olup araştırmaya 48-72 ay arası 210 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin kapsam geçerliği .67 bulunmuştur. Cronbach

alfa değeri toplam ölçekte .93 olarak tespit edilmiştir. Yapılan tekrar testlerde ise pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (Yılmaz, 2020).

### 2.5.4. Duygu düzenleme becerileri ölçeği

Matthias Berking ve Hansjörg Znoj tarafından duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için 2008 yılında geliştirilmiştir. Toplam ölçek puanı ölçeğin asıl formunda Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .93 ve alt ölçekleri için bu değer .62 ve .83 arasında bulunmuştur. Son dönemlerde ölçeğin orijinal formu üzerinde yapılan bir çalışmada toplam ölçek puanına ait Cronbach alfa iç tutarlılığı .96 bulunurken alt ölçekleri için .74 ve .92 arasında bulunmuştur (Vatan vd., 2018). Ölçek dokuz alt faktörden oluşmaktadır. Form Türkçeye Sevginar Vatan ve Yasemin Oruçlular Kahya (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin, güvenilirlik çalışmasında tüm test için Cronbach alfa değeri .89 bulunurken alt boyutlar için .49 ve .75 arasında bulunmuştur. Alt boyutlar için ise madde-toplam korelasyon değeri .30 dan yüksek tespit edilmiştir (Vatan vd., 2018).

### 2.5.5. Öğretmen duygu anketi

Buric, Sliškovic ve Macuka (2018) tarafından geliştirilmiş; Nihal Yurtseven (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin duygularını ölçen mutluluk, gurur, sevgi, öfke, yorgunluk ve umutsuzluk şeklinde altı boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmalarında ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanmasından sonra, güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. İç tutarlık güvenirliği kapsamında elde edilen Cronbach alfa (.92), Spearman-Brown (.67) ve Guttman Split-Half (.80) katsayıları ölçeğin istenilen seviyede iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir (Yurtseven, 2020).

### 2.5.6. Kişilerarası duygu düzenleme ölçeği

2016 yılında Hoffman ve arkadaşlarının geliştirdiği Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği (Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire), bireyin kendi duygularını düzenlemek amacıyla kendi duygularının başkaları tarafından nasıl düzenlendiğini ölçmek üzere tasarlanmıştır. 5'li Likert tipinde yanıtlanan 20 maddeden oluşan ölçeğin 4 faktörü bulunmaktadır: 'sosyal model alma (socialmodeling)', 'olumlu duyguları artırma (enhancing positive affect)', 'yatıştırılma (soothing)', ve 'bakış açısı edinme

(perspective taking)'. Söz konusu 4 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklenmiştir. Faktörlerin iç tutarlık katsayılarının ise sırasıyla;.93;.94;.89 ve .91 olduğu görülmüştür (Hoffman vd.,2016). Ölçek Gökdağ ve arkadaşları tarafından Türkçeye çevrilmiş; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi yine 4 faktörden oluştuğu; ölçeğin dört faktörünün Cronbach alfa katsayılarının .81 ile .89 arasında değiştiği ve tüm maddelerin iç tutarlık katsayısının da .91 olduğu bulunmuştur (Gökdağ vd., 2019).

### 2.5.7. Duygu düzenlemede güçlükler ölçeği

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, duygu düzenleme güçlüğü seviyelerini ölçmek amacıyla Roemer ve Gratz (2004) tarafından geliştirilmiştir. Örneklem üniversite öğrencilerinden seçilmiştir. 1 (hemen hemen hiç) ile 5 (hemen hemen her zaman) arasında puanlanan 5'li Likert tipi ile değerlendirilen bu ölçek 6 alt boyut olmak üzere toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir: (1) Duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmaması (farkındalık), (2) duygusal tepkilerin belirgin olmaması (açıklık), (3) duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (kabul etmeme), (4) duygusal stratejilerin kısıtlı kullanımı/stratejilere sınırlı ulaşım (stratejiler), (5) olumsuz duygular karşısında dürtüsel davranışların kontrolünde güçlük yaşama (dürtü kontrolü), (6) olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşamayı işaret eden (amaca yönelik davranabilme). Katılımcıların verdikleri yüksek puanlar, duygusal güçlük yaşadığını göstermektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Geçerlik-güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlılık kat sayısı .93, duygu düzenleme güçlüğü boyutlarının iç tutarlılık kat sayılarının ise .88- .89 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik değeri ise .88 olarak bulunmuştur (Gratz ve Roemer, 2004). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin asıl formundaki bir madde tüm ölçek ile düşük bir korelasyon değeri gösterdiğinden dolayı çıkarılarak yerine aynı anlamda başka bir madde eklenmiştir. Böylelikle Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin yapısı orjinal formu ile uyum sağlamış; Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı ise .94 olarak tespit edilmiştir (Rugancı ve Gençöz, 2010).

## 2.6. Duygu Düzenlemeye Dair İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde duygu düzenlemeye dair farklı alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Duygu düzenleme ve yeme ilişkileri (Karaoğlu ve Erzi, 2019), duygu düzenleme ve aile tutumları (Kars vd., 2019), duygu düzenleme stratejilerinin mizaçla ilişkisi (Gökşen, 2019), duygu düzenleme ve benlik saygısı (Gençoğlu, 2019), duygu düzenleme ve psikolojik sağlık (Yücel vd.,2020) gibi birçok alanda duygu düzenleme ve duygu düzenleme stratejileri ile ilgili çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda farklı yaş gruplarında duygu düzenleme ile ilgili olarak çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın devamında okulöncesi, ergenlik, yetişkinlik dönemi ve son olarak öğretmenlere yönelik olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.6.1. Okulöncesi döneme dair duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar

Duygu düzenlemenin yaşamın ilk dönemi bebeklikten itibaren başladığı söylenebilir. Bebeklik döneminde duygularını farkında olmadan düzenleyen çocuk, hemen hemen 3 yaşına ulaştığında yavaş yavaş belli durumların belli duyguları uyandırdığını anlar. Böylece bu yaşadığı duygularla kendi davranışlarını ve başkalarının hislerini etkileyebileceğini kavrama sürecine girer (Cole vd., 2009). Aynı zamanda duygu düzenlemenin karşılıklı bir etkileşim olduğu da ebeveynlerle yapılan çalışmalarda gözlemlenmiştir. Gökşen (2019) tarafından okulöncesi dönemde 4-6 yaş arasında yapılan bir çalışmada çocukların duygu düzenleme ve aile tutumları davranışları incelenmiştir. Ebeveynlerin aile içi ilişkilerinde daha demokratik tutum sergilediklerinde çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn davranışları tutarlılığı pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir (Gökşen, 2019). Benzer şekilde okulöncesi döneme devam eden 4 ve 5 yaşındaki çocuklarla yapılan farklı bir çalışmada (Yaman, 2018), çocukların duygu düzenleme stratejileri üzerinde, otoriter ebeveyn tutumunun olumsuz, demokratik ebeveyn tutumunun olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Okulöncesi dönemde çocuklarla yapılan bir çalışmada ulaşılan sonuçlar ise şu şekildedir: Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin artması durumunda, davranış problemlerinde azalma gözlemlenmiştir (Şahin, 2019). Yine bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin öğretmenlerin mezun olduğu okul türü ve öğretmenin

yaşı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. 21-25 yaş arası öğretmene sahip çocuklar ile 26-30 yaş arasında öğretmene sahip çocukların duygu düzenleme becerileri arasında fark bulunmuş; bunun da 21-25 yaş arası öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Lise ve önlisans mezunu öğretmenlerin sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin lisans mezunu öğretmene sahip öğrencilere göre duygu düzenleme becerilerinin anlamlı şekilde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, 2019). Buradaki farkın lisans mezunu öğretmenlerin etkinlik odaklı değil, akademik becerilere odaklanmasından kaynaklı olduğu belirtilmiştir.

### 2.6.2. Ergenlere yönelik duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar

Ergenlerde yapılan çalışmalarda ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ve psikolojik dayanıklılığının araştırıldığı bir çalışmada duygu düzenleme becerilerini kullanan ergenlerin psikolojik dayanıklılığının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur (Kır vd. 2021). Atalay ve Özyürek (2021) tarafından ergenlere yönelik yapılan başka bir çalışmada ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ile ebeveyn tutumları incelenmiştir. Anne-babaların demokratik tutumu arttıkça ergenlerin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenlemelerinin arttığı içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin koruyucu tutumları arttıkça da ergenlerin dışsal işlevsel, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı; otoriter tutumları arttıkça da içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin azaldığı, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı bulunmuştur.

Bir başka çalışmada ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerileri ile kaygı düzeyleri incelenmiştir (Kısmetoğlu, 2019). Bu çalışmada cinsiyet açısından anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Kadınların içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanları erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Yine bu çalışmada bilinçli farkındalık ile işlevsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif; işlevsel olmayan stratejilerle ilgili negatif ilişki ortaya konmuştur.

Kolay (2021) tarafından yapılan 15-17 yaş arasında 904 ergenin katıldığı bir çalışmada duygu düzenleme becerileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada duygu düzenlemenin psikolojik dayanıklılığı pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (Kolay, 2021).

Ender-Sarıçalı (2020)'nın ön ergenlere yönelik yaptığı bir araştırmada ise ön ergenlere yönelik geliştirilen duygu düzenleme programının duygu düzenleme stratejileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejilerinde artışa; içsel işlevsel olmayan stratejilerde düşüşe sebep olduğu bulunmuştur (Ender-Sarıçalı, 2020).

Zalewski ve arkadaşları (2011) tarafından ön ergenlere yönelik yapılan çalışmanın sonucunda duygu düzenlemede aktif olan çocukların, problem çözümünde olumlu değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mauss ve arkadaşları (2004) ergenlere yönelik yaptığı bir araştırmada olumsuz duyguların ifade edilmemesi sonucunda duygu düzenlemede zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada kaygı düzeyi yüksek ergenlerin duygu düzenleme becerilerini kullanmada daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Mauss vd., 2004).

### 2.6.3. Yetişkinlere yönelik duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar

Yetişkinlere yönelik yapılan çalışmalarda da duyguların düzenlenmesine yönelik stratejiler ön plana çıkmaktadır. Demirtaş tarafından 2018 yılında pedagojik formasyon eğitimi almış öğrencilere yönelik yapılan bir araştırmada mutluluk, benlik saygısı ve duygu düzenleme stratejileri incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre benlik saygısının mutlulukla ilişkisi pozitif yönde bulunmuştur. Duygu baskılamanın ise cinsiyet, öz-yeterlik ve kendini sevme ile pozitif yönde ilişkisi bulunmuşken, bilişsel yeniden değerlendirme ve cinsiyet ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır (Demirtaş, 2018).

Duygu düzenlemeye dair yetişkinlere yönelik yapılan çalışmalardan biri de duygu düzenleme ve yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmadır (Leblebicioğlu, 2018). Bu çalışmada işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlamanın duygusal yeme ve bozuk yeme tutumları (sık diyetle uğraşı, tıkınırcasına yeme vb.) ile ilişkisi bulunmuştur.

Ünal (2020) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları ve öz anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Uyumlu duygu düzenleme stratejileri ile öz anlayış arasında pozitif ve anlamlı orta düzeyde; uyumsuz

duygu düzenleme stratejileri ile öz anlayış arasında negatif orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada 18-21 yaş arasındaki katılımcılar ile 22-25 ve 26 yaş üstü katılımcılar arasında fark bulunmuş olup 18-21 yaş arasındaki katılımcıların uyumsuz duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Ünal, 2020).

Holley ve arkadaşlarının (2017) üniversite öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada saldırgan tutum, duygu düzenleme ve duygusal işlev yetersizliklerini incelemiştir. 168 üniversite öğrencisinin katıldığı bu çalışmada duygu düzenleme ile saldırgan tutum ve duygusal işlev yetersizliği arasında anlamlı ilişki bulunmuş olup; duygusal işlev yetersizliği ve duygu düzenlemenin saldırganlığı yordadığı tespit edilmiştir (Holley vd., 2017)

Literatürde farklı meslek gruplarına yönelik olarak duygu düzenleme ile ilgili çalışmalar yapıldığı da görülmüştür. Sağlık çalışanlarına yönelik yapılan çalışmalarda da bilişsel duygu düzenleme stratejileri araştırılmıştır. Yaşa (2019) tarafından sağlık çalışanlarına yönelik yapılan araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejileri, öz anlayış ve anksiyete düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma da bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama, kabul ve felaketleştirme arasında pozitif düzeyde anlamlı ve düşük ilişki bulunurken; plan yapmaya yeniden odaklanma ve olumlu yeniden değerlendirme ile anksiyete arasında negatif yönde, anlamlı ve zayıf ilişki elde edilmiştir (Yaşa, 2019).

Akpunar (2021) tarafından avukatlara yönelik yapılan bir başka araştırmada yaşam doyumu, algılanan stres ve duygu düzenleme becerisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda duygu düzenleme ile yaşam doyumu arasında pozitif; algılanan stres ile duygu düzenleme arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Avukatların duygu düzenleme becerisi arttıkça yaşam doyumunun arttığı bulunmuştur (Akpunar, 2021).

### 2.6.4. Öğretmenlere yönelik duygu düzenleme alanında yapılan çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde yetişkinlere yönelik yapılan çalışmalarda farklı meslek gruplarına yönelik duygu düzenleme çalışmaları olduğu görülmüştür. Öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar da literatürde yer almaktadır.

Öğretmenler duygu düzenleme stratejilerini sınıf yönetiminde, sınıfta etkiletişimi daha etkin hale getirmek ve stresle başa çıkmak için kullanabilirler. Sutton (2004), öğretmenlerin duygu düzenleme çalışmaları yaptıklarında kendilerinin sınıf yönetiminde daha etkin olduğunu, verimli olduğunu söylemektedir. Yine 2004 yılında öğretmenlerin duygu düzenleme çalışmalarının öğretimde etkililiği, öğretim hedeflerini kolaylaştırdığı Sutton (2004) tarafından belirtilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin duyguları düzenleme yöntemleri ile ilgili olarak ülkemizdeki çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde 2017 yılında bir vakıf üniversitesinde İngilizce bölümünde okutmanlık yapan 27 İngilizce öğretmeni ile çalışma yapıldığı görülmüştür (Arığa, 2017). Bu çalışmada öğretmenlerin derse girmeden önce, ders sırasında ve dersin sonrasında duygularını düzenlemeleri ile ilgili olarak hangi stratejileri kullanıldığına bakılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenlemelerinin profesyonellik algılarıyla bağlantılı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin en sık tepki odaklı stratejiyi kullandıkları kaydedilmiştir (Arığa,2017). Yine ülkemizde yapılan çalışmalardan biri Uzuntiryaki-Kondakçı ve arkadaşları (2020)'nın 336 fen bilgisi öğretmenine yönelik yaptığı çalışmada olumlu duyguların öğretmen yeterliliğini etkilediği sonucuna ulaşılmış ve duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü olduğu bu çalışmada belirtilmiştir.

2013 yılında Gong ve arkadaşlarının yönettiği bir çalışma Çin'de yapılmıştır. Çin'de yapılan araştırmaya ilkokul, ortaokul ve liseden toplam 34 öğretmen katılmıştır. Yarı yapılandırılmış bir yöntemle yapılan bu araştırma öğretmenlerin en çok tepki odaklı düzenleme stratejisini kullandıklarını göstermiştir (Gong vd., 2013). Bastırma stratejisini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Brackett ve arkadaşları (2010)'nın yönettiği bir başka çalışma İngiltere'de yürütülmüştür. Örneklemini 123 ortaokul öğretmeninin oluşturduğu yapılan bu çalışmada duygusal farkındalığı yüksek olan ve olumlu duygu düzenleme yapan öğretmenlerin işten aldıkları zevk ile yaşam doyumu arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (Brackett vd.,2010).

Yine yurtdışı çalışmalarına bakıldığında 2020 yılında Mei-Lin Chang ve Jamie Taxer tarafından Amerika'da öğretmenlere çevrimiçi yöntemle ulaşılarak onlara yönelik anket düzenlenmiştir. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında sınıf içinde istendik olmayan durum ve davranışlara yönelik olarak Gross'un beş duygu düzenleme stratejisinden en çok bastırmayı kullandıkları bulunmuştur (Chang vd, 2020). 108 İngiliz ve 255 İranlı katılımcının yer aldığı bu çalışmada duygu düzenlemenin psikolojik iyi oluş ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalarda duygu düzenleme ile iyi oluş halinin işe bağlılığı yordadığı bulunmuştur (Greener vd., 2021).

Limin Zhang, Shulin Yu ve Lianjiang Jiang tarafından 2020 yılında Çin'in başkenti Pekin'de 27 kadın, 6 erkek okul öncesi öğretmeninin yer aldığı bir çalışmada öğretmenlerin 4 farklı duygu düzenleme stratejisi kullandıkları görülmüştür. Bunlar: gizleme, bastırma, kendini ikna etme ve açıkça ifade etme şeklinde bulunmuştur (Zhang vd., 2020).

2016 yılında 4 öğretmen ve 53 öğrenciye yönelik olarak öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri ile ilgili Jingwen Jiang ve arkadaşları tarafından yarı yapılandırılmış görüşmelerle yapılan çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri araştırılmıştır. Burada Gross'un (1998) süreç modeliyle paralel olarak öğretmenlerin beş duygu düzenleme stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Bastırma stratejisinin sadece bir öğretmen tarafından sınıf otoritesini devam ettirme açısından kızgınlık duygusunu bastırma amaçlı kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerinde tepki odaklı duygu düzenlemenin daha az etkili olduğu, öncül odaklı tepkilerin ve yeniden değerlendirmenin ise bastırma stratejisinden daha önemli olduğu verisine ulaşılmıştır (Jiang vd. 2016). Benzer şekilde Gross'un süreç modeline dayalı olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen farklı bir çalışmaya ise, 56 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin en çok tepki modülasyonuna dair stratejileri kullandıkları, bunlardan da en çok bastırmayı kullandıkları belirtilmiştir. Yine bu çalışmada durum seçiminin daha az kullanıldığı belirtilmiştir (Taxer ve Gross, 2018).

# BÖLÜM 3. YÖNTEM

Buric ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş "Teacher Emotion Regulation Scale" in (bu araştırmada dilimize Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği olarak çevrilmiştir) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmış. Araştırmanın bu bölümünde ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın grubu, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel model temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013). Bu çalışma, öğretmenlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerini ölçmeyi amaçlayan Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (Teacher Emotion Regulation Scale) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını kapsayan bir uyarlama çalışmasıdır.

## 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu (EK-2) izninin ardından İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-3) gerekli izin alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 392 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılara Korona-19 pandemi koşulları gereği Google form uygulaması aracılığıyla ulaşılmış ve verilerin toplanması Mart ve Nisan ayında tamamlanmıştır. Araştırmaya İstanbul'un tüm ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik koşullarda görev yapan öğretmenler gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Pandemi sebebiyle uygun örnekleme yöntemi olarak kartopu örnekleme (snowball sampling) ve kolay örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır. Çevrimiçi hazırlanan formun elektronik posta ve sosyal medya üzerinden kişiden kişiye aktarılması ile katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formunda (EK-4) yer alan, katılımlarına onay verdikleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları

| **Değişkenler** | **Grup** | **Frekans** | **Yüzde** |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 284 | 70,2 |
| | Erkek | 108 | 29,8 |
| Medeni Durum | Evli | 286 | 73 |
| | Bekâr | 98 | 25 |
| | Diğer (boşanmış, dul..) | 8 | 2 |
| Yaş | 21-30 yaş | 30 | 7,7 |
| | 31-40 yaş | 143 | 36,5 |
| | 41-50 yaş | 147 | 37,5 |
| | 51 ve üzeri | 72 | 18,4 |
| Eğitim | Yüksekokul | 36 | 9,2 |
| | Lisans | 280 | 71,4 |
| | Lisansüstü | 76 | 19,4 |
| Çalışma Süresi | 1-10 yıl | 93 | 23,7 |
| | 11-20 yıl | 137 | 34,9 |
| | 21-30 yıl | 140 | 35,7 |
| | 31 ve üzeri | 22 | 5,6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| İş Durumu | Hayır | 21 | 5,4 |
| | Evet | 371 | 94,6 |
| Sınıf Mevcudu | 0-20 | 58 | 14,8 |
| | 20-30 | 156 | 39,8 |
| | 30-40 | 135 | 34,4 |
| | 40 üzeri | 43 | 11 |
| Çalışılan Okuldaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi | Düşük | 122 | 31,1 |
| | Orta | 246 | 62,8 |
| | Yüksek | 24 | 6,1 |
| Çalıştığı Kademe | İlkokul-Ortaokul | 237 | 60,5 |
| | Lise | 155 | 39,5 |
| Kadro Durumu | Kadrolu | 359 | 91,6 |
| | Diğer | 33 | 8,4 |
| Toplam | | 392 | 100 |

Araştırmaya 392 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %70.2'si kadın %29.8'i ise erkektir. Öğretmenlerin %73'ü evli, %25'i bekar ve %2'si ise diğer (dul, boşanmış,) olarak elde edilmiştir. Yaşa göre dağılım sırasıyla 41-50 yaş (%37.5), 31-40 yaş (%36.5), 51 yaş üzeri (%18.4) ve 21-30 yaş (%7.7) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin %71.4'ü lisans, %19.4'ü lisansüstü ve %9.2'si ise yüksekokuldur. Çalıştıkları süreye göre öğretmenlerin %35.7'si 21-30 yıl, %34.9'u 11-20 yıl, %23.7'si 1-10 yıl ve %5.6'sı ise 31 yıl üzeri çalışmaktadır. Öğretmenlerin %94.6'sı kendi mezun

olduğu bölümde çalışmakta %5.4'ü mezun olduğu bölüm dışında çalışmaktadır. Sınıf mevcuduna göre dağılım 20-30 (%39.8), 30-40 (%34.4), 0-20 (%14.8) ve 40 üzeri (%11) olarak elde edilmiştir. Çalıştıkları okulların sosyoekonomik durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların%62.8'i orta, %31.1'i düşük ve %6.1'i ise yüksek olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin %39.5'i lise ve %60.5'i ortaokul ve ilkokul kademesinde çalışmaktadır. Kadro durumuna göre ise öğretmenlerin %91.6'sı kadroludur. Öğretmenler en fazla oranda eğitim fakültesinden (%66.6) mezun olmuştur. Son olarak branşa göre ise en fazla oranda sınıf öğretmeni (%23.5) araştırmaya katılmıştır.

İlçelere göre katılım düzeyi değişmekle katılımcı sayısı aşağıdaki gibi oluşmuştur. Arnavutköy (4), Ataşehir (6), Avcılar (19), Bağcılar (7), Bahçelievler (3), Bakırköy (1), Başakşehir (4), Beşiktaş (4), Beykoz (8), Beylikdüzü (15), Beyoğlu (4), Büyükçekmece (38), Çatalca (2), Çekmeköy (5), Esenler (2), Esenyurt (5), Eyüpsultan (1), Gaziosmanpaşa (2), Güngören (1), Kadıköy (17), Kağıthane (3), Kartal (2), Küçükçekmece (16), Maltepe (131), Pendik (8), Sarıyer (18), Silivri (2), Sultangazi (10), Şile (2), Şişli (2), Ümraniye (33), Üsküdar (19). İlçelere göre en çok katılım Maltepe ilçesinden (%32.9) olmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini belirleyip değerlendirmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu (EK-5) ve duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği (EK-6) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini belirleyip değerlendirmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" (EK 4) oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu katılımcıların, medeni durum, cinsiyet, eğitim düzeyi, eğitim verdikleri kademe, bulundukları kadro durumu, çalıştıkları ilçe, çalıştıkları kurumun sosyoekonomik düzeyini içermektedir.

#### 3.3.2. Öğretmen duygu düzenleme ölçeği

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği (ÖDDÖ), Irina Buric ve arkadaşları (2016) tarafından öğretmenlere yönelik olarak Hırvatistan'da geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal

hali 5 boyutlu ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek aktif değişim stratejisi (6-7-8-9-10 no'lu itemler), bastırma (16-17-18-19-20no'lu itemler), yeniden değerlendirme (11-12-13-14-15no'lu itemler), durumdan kaçınma (1-2-3-4-5no'lu itemler) ve gerilimi azaltma (21-22-23-24-25no'lu itemler) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi 5'li Likert tipi derecelendirme yolu ile yapılmaktadır (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4=katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen yüksek puanlar, ölçeğin alt boyutunun temsil ettiği duygu düzenleme yönteminin sıkça kullanıldığını ifade etmektedir (Buric vd., 2016).

### 3.4. Süreç

"Teacher Emotion Regulation Scale" i (Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği) Türkçeye uyarlamak için, ilk aşamada ölçeği geliştiren (Buric vd., 2016) araştırmacılardan Irina Buric ile iletişime geçilerek ölçeğin kullanımına ve uyarlanmasına dair izin (EK-1) alınmıştır. Ardından özel ve devlet kurumlarında çalışan, ölçeği hiç görmemiş, beş deneyimli İngilizce öğretmeni, bağımsız şekilde ölçek maddelerinin Türkçe çevirilerini yapmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması için orijinal maddelerin ve Türkçe çeviri maddelerinin alt alta yazıp hazırlandığı bir form oluşturulmuştur. Bu çeviriler alanında yüksek lisans yapmış 31 İngilizce öğretmenine verilerek görüşleri alınmıştır. Bu form İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olarak çalışan iki uzman tarafından gözden geçirilmiş ve verilen dönütler doğrultusunda Türkçe diline çevrilmiş ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Bu çalışmada 25 maddelik nihai form Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması olduğu için geçerlik analizi doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (confirmatory factor analysis) Lisrel 8.80 programı kullanılarak yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre; ölçeğin 25 maddeden oluşan beş faktörlü yapısı tüm örneklem için (RMSEA=.047, CFI=.97, NFI=.94, IFI=.97, GFI=.91, SRMR= .055) mükemmel uyum göstermiştir. Maddelerin faktör yükleri ise .35 ile .90 arasında değişmektedir. Yeniden değerlendirme alt ölçeğinde .61 ile .74; bastırma boyutunda .52 ile .77; gerilimin azaltılması boyutunda .72 ile .90; aktif değişim stratejisi boyutunda .35 ile .74; durumdan kaçınma boyutunda ise .56 ile .89 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçeğin beş faktörlü yapısı

onaylanmıştır. Durumdan kaçınma boyutunun güvenirlik katsayısı .854; aktif değişim stratejisi boyutunun güvenirlik katsayısı .656; yeniden değerlendirme boyutunun güvenirlik katsayısı .819; bastırma boyutunun güvenirlik katsayısı .802; gerilimi azaltma boyutunun güvenirlik katsayısı .895 ve duygu düzenleme ölçeğinin güvenirlik katsayısı .87 bulunmuştur. Bu verilere göre ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin kendisinin güvenilir olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test geçerliliği .70 olarak elde edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde katılımcıların farklı değişkenler üzerinden kullandıkları duygu düzenleme becerileri üzerinden sorulan araştırma soruları için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel programı kullanılmıştır. Veri analizinde demografik değişkenlere göre dağılım ve duygu düzenleme ölçeği ile alt boyutlarına göre betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İstatiksel analizler için karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t-testi ve LSD çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Parametrik olan tüm bu yöntemler için sürekli olan duygu düzenleme ölçeği alt boyutları puanlarının normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'in bu değerlerin ±1 aralığında olması durumunda puanların normal dağıldığını belirttiği referans noktası üzerinden, parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki gruba göre karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi analiz yöntemi, ikiden fazla grup var ise karşılaştırma yöntemi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA için fark çıkan değişkenler için farkın hangi gruplar arasında olduğu LSD analiz yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan istatiksel analizlerde $p<.05$ manidarlık düzeyinde incelenmiştir.

# BÖLÜM 4. BULGULAR

Buric ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş "Teacher Emotion Regulation Scale" in (bu araştırmada dilimize Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği olarak çevrilmiştir) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırmaya 392 katılımcı katılmıştır. Katılımcılar kişisel bilgi formunu ve öğretmen duygu düzenleme ölçeğini yanıtlamışlardır. Araştırmada katılımcıların duygu düzenleme stratejilerini incelemek ve demografik bilgiler açısından değişimleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde belirlenen araştırma sorularına ilişkin istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

## 4.1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

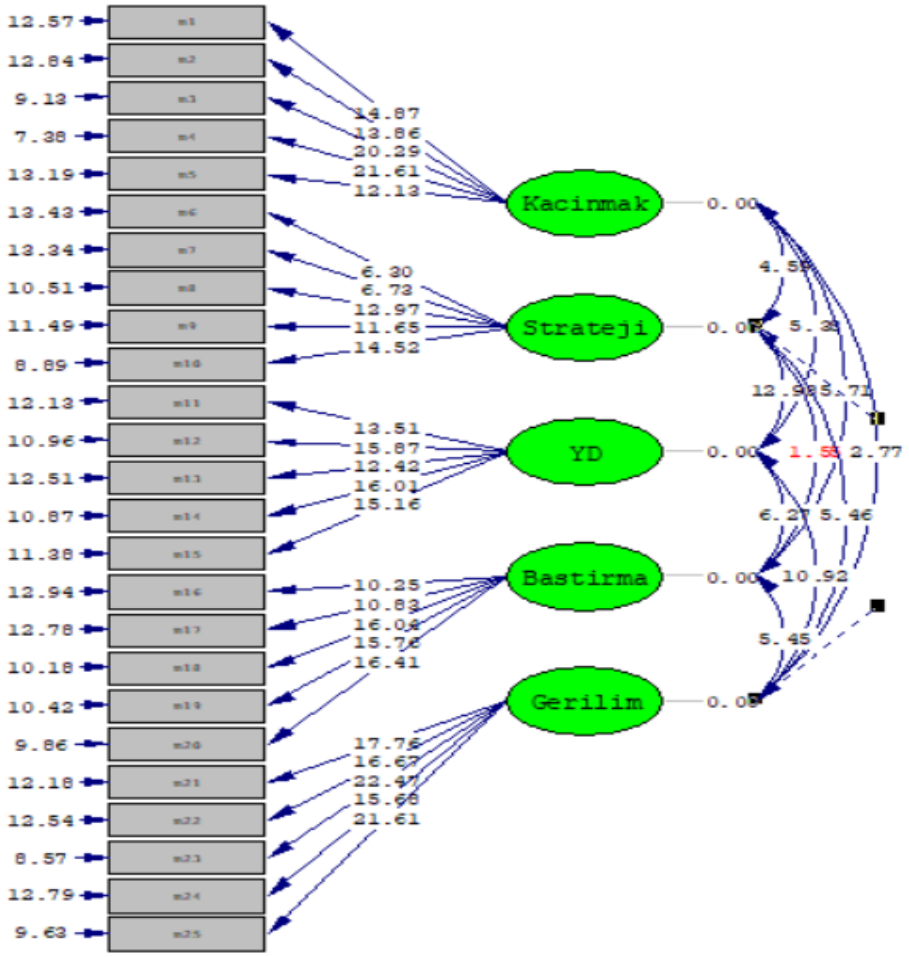
DFA, bir ölçeğin faktör yapısını inceleme amaçlı kullanılmaktadır. DFA için öncesinde araştırmacının kafasında bir model olması gerekmektedir. DFA ile araştırmacı, ölçek maddelerinin neyi ölçtüğünü bilmektedir. DFA için katılımcı sayısının yeterli olması ve normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmaktadır (Şimşek, 2007). Öğretmen Duygu Düzenleme Öçeğinin uyarlanması aşamasında da geçerlik analizi için DFA kullanılmıştır.

### 4.1.1. Öğretmen duygu düzenleme ölçeği Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizi

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin orijinal formu 5 faktörlü ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada 25 maddelik nihai form Türkçe'ye uyarlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (confirmatory factor analysis) Lisrel 8.80 programı kullanılarak yapılmıştır.

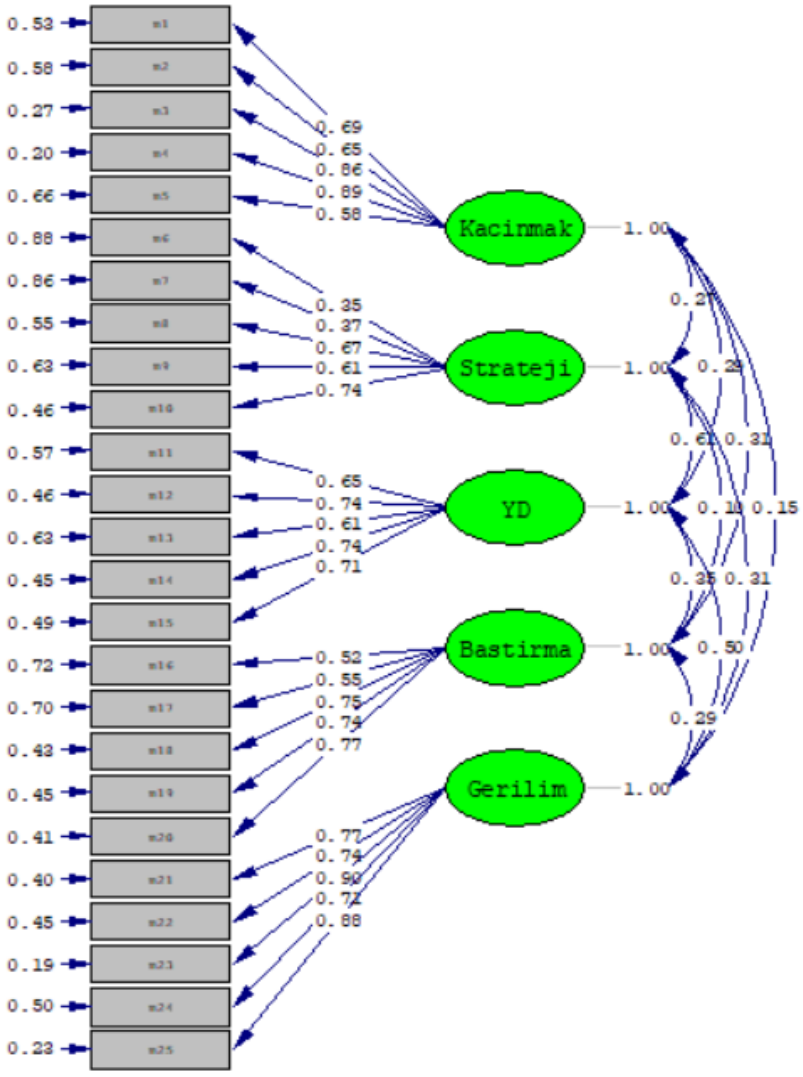
DFA'da öncelikle maddeler ve örtük değişkenler arasındaki regresyon katsayılarının anlamlılığına bakılır. Her bir faktör yüküne göre t değeri elde edilir ve tüm maddelerin t değerlerinin 0.05 manidarlık düzeyinde, kritik t değeri olan ±1.96 değerine karşılaştırılır. Bu aralık dışındaysa faktör yükü anlamlıdır (Çokluk vd., 2010). Benzer

şekilde Lisrel programı anlamlı çıkmayan t değerlerini kırmızı renk ile de göstermektedir. Yeşil renkte gösterilenler örtük değişkenler olup örtük değişkenlerden çizilen oklarla olan dikdörtgen şekli ise gözlenen değişkenleri (maddeleri) göstermektedir (Şekil 1). Yeniden değerlendirme boyutu YD, olarak gösterilmiştir.




**Şekil 1.** Duygu Düzenleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değerleri Şekli

Tüm maddelerin t değerleri ±1.96 aralığı dışında elde edilmiş olup tüm maddelere ilişkin regresyon katsayıları ise anlamlı olarak elde edilmiştir. DFA modelinde maddeler ile faktörler arasındaki yol katsayılarının hiçbiri kırmızı renkte değildir (Şekil 1).




**Şekil 2.** Duygu Düzenleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin tüm maddelerin faktör yükleri .30'dan yüksektir. Kaçınmak boyutunda faktör yükleri .56-.89, aktif değişim strateji boyutunda .35..74, yeniden değerlendirme boyutunda .61-.74, bastırma boyutunda .52-0.77 ve gerilimin azaltılması boyutunda .72-.90 arasında elde edilmiştir.

**Tablo 2.** Model Veri Uyumu Tablosu

| İndeks | Mükemmel Uyum Ölçütü | İyi Uyum Ölçütü | Araştırma Bulgusu | Sonuç |
|---|---|---|---|---|
| $X^2$/sd | 0-3 | 3-5 | 1.86 | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | .00 ≤ RMSEA ≤ .05 | .05 ≤ RMSEA ≤ .10 | 0.047 | Mükemmel Uyum |
| CFI | .95 ≤ CFI ≤ 1.00 | .90 ≤ CFI ≤ .95 | 0.097 | Mükemmel Uyum |
| NFI | .95 ≤ NNFI ≤ 1.00 | .90 ≤ NNFI ≤ .95 | 0.094 | İyi Uyum |
| IFI | .95 ≤ NFI ≤ 1.00 | .90 ≤ NFI ≤ .95 | 0.097 | Mükemmel Uyum |
| GFI | .95 ≤ NFI ≤ 1.00 | .90 ≤ NFI ≤ .95 | 0.091 | İyi uyum |
| SRMR | .00 ≤ SRMR ≤ .05 | .05 ≤ SRMR ≤ .08 | 0.055 | İyi Uyum |

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen model veri uyumu tablosu Tablo 2'de yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde model veri uyumu da önemli bir kriterdir ve literatürde farklı ve çok sayıda model veri uyumları yer almaktadır (ör. Schumacker ve Lomax, 1996). Model veri uyumlarından en sık kullanılanları bu çalışmada yer verilmiştir. Ki-kare (X2) 'nin serbestlik derecesine oranı 3'ün altında olması mükemmel uyumu, 5'in altında olması iyi uyumu belirtir (Kline, 2011) ve bu çalışmada (494.36/265) 1.86 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla mükemmel uyumu gösterir. Model veri uyumunda çok sık olarak belirtilen diğer bir uyum indeksi ise tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) olup bu değer 0.047 olarak elde edilmiştir. RMSEA değerine göre mükemmel uyum söz konusudur. Bu araştırmada yer verilen diğer uyum indeksleri ise CFI

(Comparative Fit Index - Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), GFI(Goodness of Fit Index- İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit Index- Normlaştırılmış Uyum İndeksi), IFI (Incremental Fit İndex - Artan Uyum İndeksi) ve SRMR (Standardized RMR- Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması) uyum indeksleridir. Duygu düzenleme ölçeği uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen model veri uyum indeks değerlerine göre model yapıya genel olarak mükemmel uyum göstermektedir (RMSEA=.047, CFI=.97, NFI=.94, IFI=.97, GFI=.91, SRMR= .055). Sonuç olarak, 5 faktörlü olarak uyarlaması yapılan duygu düzenleme ölçeğinin yapı geçerliliği sağlanmıştır.

**Tablo 3.** Boyutlar Arası Korelasyon Tablosu

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Durumdan Kaçınma | 1 | | | | |
| 2.Aktif Değişim Stratejisi | 0,27* | 1 | | | |
| 3.Yeniden Değerlendirme | 0,29* | 0,61* | 1 | | |
| 4.Bastırma | 0,61* | 0,1 | 0,35* | 1 | |
| 5.Gerilimi Azaltma | 0,15* | 0,31* | 0,5* | 0,29* | 1 |

*$p$<.05

Doğrulayıcı faktör analizinde boyutlar arası korelasyon değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir. Buna göre boyutlar arasındaki ilişki katsayıları .15-.61 arasında elde edilmiştir. Yalnızca bastırma ve aktif değişim strateji boyutları arasındaki ilişki istatiksel olarak anlamlı değildir (r=0.10, $p$>.05). Diğer tüm boyutlar arasında istatiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir. Korelasyon katsayısı .40'dan küçük ise zayıf, .40-.70 arasında orta düzeyde ve .70'den büyük ise yüksek düzeyde ilişki elde vardır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre durumdan kaçınma ile bastırma (r=0.61), aktif değişim stratejisi ile yeniden değerlendirme (r=0.61) ve gerilimi

azaltma ile yeniden değerlendirme (r=0.50) arasında orta düzeyde ilişki olup diğer boyutlar arasındaki ilişki ise zayıf düzeydedir.

### 4.2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları test tekrar test analizi ve iç tutarlık katsayısı incelenerek yapılmıştır.

#### 4.2.1. Test-tekrar test güvenirliğine ilişkin bilgiler

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin test-tekrar test güvenirlik çalışması, 11'i (%23) erkek, 37 (%77) si kadın toplam 48 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Veri sayısı >30 ve ön test ile son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 aralığında olduğu için veri normal dağılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Test tekrar test güvenirliğinde normal dağılım olduğu ve veri sayısı yeterli olduğu için Pearson korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 4**. Ön teste İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

| En küçük | En büyük | Ort | ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,4 | 5 | 3,83 | 0,45 | -0,67 | -0,12 |

Ön test için 48 öğretmenden veri toplanmıştır. Ön test puanları 2,4-5 arasında değişirken ortalaması 3.83 ve standart sapması 0.45'dir. Veri sayısı yeterli olup (N>30) ve çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 aralığında olduğu için ön test puanlarına göre dağılım normaldir.

**Tablo 5.** Sonteste İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

| En küçük | En büyük | Ort | ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,52 | 4,52 | 3,79 | 0,40 | -0,46 | 0,45 |

Sontest puanları 2.52-4.52 arasında değişirken ortalaması 3.79 ve standart sapması .40'dır. Ön test puanlarına yakın olarak son test puanları elde edilmiştir. Veri sayısı

yeterli olup (N>30) ve çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 aralığında olduğu için son test puanlarına göre dağılım normaldir.

Test tekrar test güvenirliğinde normal dağılım olduğu ve veri sayısı yeterli olduğu için Pearson ilgileşim analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen alt ölçeklere ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayıları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 6.** Test Tekrar Test Güvenirlik Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **Ortalama** | **Çarpıklık** | **Basıklık** | **1** | **2** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Öntest | 3,83 | -0,67 | -0,12 | 1 | |
| 2. Sontest | 4,27 | -0,457 | -0,449 | 0,70** | 1 |

Test tekrar test güvenirliğinde parametrik yöntem olan Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .70 olarak elde edilmiş ve istatiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($p$<.01).

### 4.2.2. İç tutarlık katsayısına ilişkin bilgiler

Tablo 7'de ÖDDÖ'nün betimsel istatistikleri ve güvenirliğini ölçmek amacıyla hazırlanan iç tutarlık katsayıları verilmiştir.

**Tablo 7.** Cronbach Alfa Güvenirlik Tablosu

| **Ölçekler** | **Cronbach Alfa** | **Madde Sayısı** |
|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | 0,85 | 5 |
| Aktif Değişim Stratejisi | 0,66 | 5 |
| Yeniden Değerlendirme | 0,82 | 5 |

| | | |
|---|---|---|
| Bastırma | 0,80 | 5 |
| Gerilimi Azaltma | 0,89 | 5 |
| Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği | 0,87 | 25 |

Duygu düzenleme ölçeğine ilişkin güvenirlik Cronbach alfa katsayısı ile elde edilmiştir. Bu katsayı .70 ve üzerinde ise ölçek güvenilirdir ancak madde sayısı düştükçe güvenirlik katsayısının düşebileceği belirtilmiştir (Pallant, 2007). Buna göre ölçek ve alt boyutları güvenilir bulunmuştur.

### 4.2.3. Betimsel istatistiklerin incelenmesi

**Tablo 8.** Betimsel İstatistik Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **En Küçük** | **En Büyük** | **rt** | **s** | **Çarpıklık** | **Basıklık** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | 1,2 | 5 | ,83 | ,90 | -0,67 | -0,12 |
| Aktif Değişim Stratejisi | 2,4 | 5 | ,27 | ,55 | -0,46 | -0,45 |
| Yeniden Değerlendirme | 1,6 | 5 | ,13 | ,70 | -0,75 | 0,49 |
| Bastırma | 1 | 5 | ,09 | ,86 | 0,16 | -0,19 |
| Gerilimi Azaltma | 1 | 5 | ,41 | ,02 | -0,31 | -0,53 |
| Öğretmen Duygu Düzenleme Toplam | 2,08 | 5 | ,74 | ,53 | -0,045 | 0,06 |
| Yaş | 22 | 62 | 2,26 | ,39 | 0,07 | -0,72 |
| Çalışma Süresi | 1 | 42 | 8,07 | ,65 | 0,12 | -0,73 |

Duygu düzenleme ölçek toplam puanı ve alt boyutları ile yaş ve çalışma süresine göre betimsel istatistik tablosu Tablo 8'de yer almaktadır. Ölçek puanları ilgili maddelerin toplanılıp ortalamasının alınmasıyla 1-5 aralığında elde edilmiştir. Duygu düzenleme ölçek toplam puanı için ortalama 3,74 olup ortalaması en yüksek aktif değişim stratejisi (X=4.27) ve en düşük gerilimi azaltma (X=3.41) alt boyutları elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları 22-62 arasında değişirken ortalaması 42,2 ve standart sapması ise 8,39'dur. Çalışma süresi ise 1-42 arasında değişirken ortalaması 18,1 ve standart sapması ise 8,65'dir. Tüm çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 aralığında olduğundan duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar normal dağılmaktadır. Dolayısıyla parametrik yöntemler kullanılmıştır.

## 4.3. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

### 4.3.1. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Cinsiyete göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi kullanılmıştır. Parametrik olan bu yöntem iki kategorili bir bağımsız değişken için sürekli olan ve normal dağılım gösteren puanlar arasındaki farkı karşılaştırır. Gruplardaki örneklem büyüklüğü yeterli sayıda olması gerekir (N>20).

**Tablo 9.** Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

| Ölçek Puanları | Cinsiyet | N | Ort | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | Kadın | 284 | 3,83 | 11,44 | 0,183 | 390 | 0,86 |
| | Erkek | 108 | 3,81 | 12,53 | | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | Kadın | 284 | 4,30 | 0,56 | 1,95 | 390 | 0,052 |
| | Erkek | 108 | 4,18 | 0,73 | | | |
| Yeniden | Kadın | 284 | 4,16 | 0,80 | 1,434 | 390 | 0,15 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Değerlendirme | Erkek | 108 | 4,04 | 1,15 | | | |
| Bastırma | Kadın | 284 | 3,03 | 0,57 | -2,142 | 390 | 0,033* |
| | Erkek | 108 | 3,24 | 0,68 | | | |
| Gerilimi Azaltma | Kadın | 284 | 3,46 | 0,77 | 1,634 | 390 | 0,10 |
| | Erkek | 108 | 3,28 | 0,77 | | | |

*$p$<.05

Cinsiyete göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği bastırma alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(390)}$=-2.142, p<.05). Erkek öğretmenlerin bastırma alt boyutuna ilişkin puan ortalaması kadınlara göre daha yüksektir. Ancak öğretmenlerin durumdan kaçınma ($t_{(390)}$=0.183, p>.05), aktif değişim stratejisi ($t_{(390)}$=1.95, p>.05), yeniden değerlendirme ($t_{(390)}$=1.434, p>.05) ve gerilimi azaltma ($t_{(390)}$=1.634, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.2. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Medeni duruma göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi kullanılmıştır. Medeni durum diğer kategorisinde veri sayısı az (N=8) olduğu için bu analizde bekar kategorisi ile birleştirilmiştir.

**Tablo 10.** Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **Medeni Durum** | **N** | **Ortalama** | **ss** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | Evli | 286 | 3,84 | 0,89 | 0,58 | 390 | 0,56 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bekar | 106 | 3,78 | 0,93 | | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | Evli | 286 | 4,25 | 0,56 | -0,84 | 390 | 0,40 |
| | Bekar | 106 | 4,31 | 0,54 | | | |
| Yeniden Değerlendirme | Evli | 286 | 4,16 | 0,68 | 1,47 | 390 | 0,14 |
| | Bekar | 106 | 4,04 | 0,75 | | | |
| Bastırma | Evli | 286 | 3,09 | 0,83 | 0,20 | 390 | 0,84 |
| | Bekar | 106 | 3,07 | 0,95 | | | |
| Gerilimi Azaltma | Evli | 286 | 3,40 | 1,02 | -0,029 | 390 | 0,77 |
| | Bekar | 106 | 3,44 | 1,03 | | | |

*$p$<.05

Medeni duruma göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($t_{(390)}$=0.58, p>.05), aktif değişim stratejisi ($t_{(390)}$=-0.838, p>.05), yeniden değerlendirme ($t_{(390)}$=1..466, p>.05), bastırma ($t_{(390)}$=0.202, p>.05) ve gerilimi azaltma ($t_{(390)}$=-0.293, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.3. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaşa göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Parametrik olan bu yöntem üç veya daha fazla kategorili bir bağımsız değişken için sürekli olan ve normal dağılım gösteren puanlar arasındaki farkı karşılaştırır. Gruplardaki örneklem büyüklüğü yeterli sayıda olması gerekir (N>20).

**Tablo 11.** Yaşa Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu

| Ölçek Puanları | Yaş | N | Ortalama | ss | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | 21-30 yaş | 30 | 3,85 | 0,93 | 0,81 | 0,49 |
| | 31-40 yaş | 143 | 3,75 | 0,86 | | |
| | 41-50 yaş | 147 | 3,91 | 0,89 | | |
| | 51 ve üzeri | 72 | 3,81 | 1,01 | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | 21-30 yaş | 30 | 4,35 | 0,53 | 0,44 | 0,725 |
| | 31-40 yaş | 143 | 4,27 | 0,53 | | |
| | 41-50 yaş | 147 | 4,24 | 0,58 | | |
| | 51 ve üzeri | 72 | 4,29 | 0,55 | | |
| Yeniden Değerlendirme | 21-30 yaş | 30 | 3,99 | 0,56 | 1,98 | 0,12 |
| | 31-40 yaş | 143 | 4,05 | 0,71 | | |
| | 41-50 yaş | 147 | 4,17 | 0,74 | | |
| | 51 ve üzeri | 72 | 4,26 | 0,62 | | |
| Bastırma | 21-30 yaş | 30 | 3,00 | 1,10 | 1,93 | 0,16 |
| | 31-40 yaş | 143 | 2,97 | 0,84 | | |
| | 41-50 yaş | 147 | 3,21 | 0,84 | | |
| | 51 ve üzeri | 72 | 3,09 | 0,84 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 yaş | 30 | 3,39 | 0,91 | 1,36 | 0,26 |
| | 31-40 yaş | 143 | 3,29 | 0,99 | | |
| Gerilimi Azaltma | 41-50 yaş | 147 | 3,46 | 1,09 | | |
| | 51 ve üzeri | 72 | 3,56 | 0,99 | | |

*$p$<.05

Yaşa göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($F_{(3,388)}$=0.808, p>.05), aktif değişim stratejisi ($F_{(3,388)}$=0.44, p>.05), yeniden değerlendirme ($F_{(3,388)}$=1.982, p>.05), bastırma ($F_{(3,388)}$=1.927, p>.05) ve gerilimi azaltma ($F_{(3,388)}$=1.356, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.4. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin mezun oldukları eğitim durumuna göre incelenmesi

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 12.** Mezun Oldukları Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **Eğitim** | **N** | **Ortalama** | **ss** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | Yüksekokul | 36 | 3,54 | 0,89 | 2,02 | 0,13 |
| | Lisans | 280 | 3,85 | 0,91 | | |
| | Lisansüstü | 76 | 3,86 | 0,89 | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | Yüksekokul | 36 | 4,07 | 0,59 | 2,91 | 0,06 |
| | Lisans | 280 | 4,30 | 0,55 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Lisansüstü | 76 | 4,25 | 0,54 | | |
| Yeniden Değerlendirme | Yüksekokul | 36 | 3,89 | 0,81 | 2,32 | 0,1 |
| | Lisans | 280 | 4,15 | 0,69 | | |
| | Lisansüstü | 76 | 4,17 | 0,67 | | |
| Bastırma | Yüksekokul | 36 | 2,96 | 0,88 | 0,43 | 0,65 |
| | Lisans | 280 | 3,10 | 0,86 | | |
| | Lisansüstü | 76 | 3,08 | 0,89 | | |
| Gerilimi Azaltma | Yüksekokul | 36 | 3,26 | 1,20 | 2,04 | 0,13 |
| | Lisans | 280 | 3,48 | 1,00 | | |
| | Lisansüstü | 76 | 3,24 | 1,00 | | |

*$p$<.05

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($F_{(2,389)}$=2.02, p>.05), aktif değişim stratejisi ($F_{(2,389)}$=2.914, p>.05), yeniden değerlendirme ($F_{(2,389)}$=2.323, p>.05), bastırma ($F_{(2,389)}$=0.429, p>.05) ve gerilimi azaltma ($F_{(2,389)}$=2.036, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.5. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları süreye göre incelenmesi

Çalışılan süreye göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. 31 yıl ve üzeri çalışan öğretmen sayısı (N=22; N<30) yetersiz olduğu için 21 yıl ve üstü olarak kategoriler birleştirilmiştir. ANOVA sonucunda elde edilen farklar için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi kullanılmış olup farkın hangi gruplar arasında olduğu elde edilmiştir ve fark sütununda gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Çalıştıkları Süreye Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu

| Ölçek Puanları | Süre | N | Ortalama | ss | F | p | Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | 1-10 yıl | 93 | 3,81 | 0,83 | 1,17 | 0,31 | |
| | 11-20 yıl | 137 | 3,75 | 0,95 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 162 | 3,90 | 0,91 | | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | 1-10 yıl | 93 | 4,25 | 0,57 | 0,29 | 0,75 | |
| | 11-20yıl | 137 | 4,30 | 0,50 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 162 | 4,25 | 0,59 | | | |
| Yeniden Değerlendirme | 1-10 yıl | 93 | 3,94 | 0,71 | 5,22 | 0,006* | 1 ile 2,3 |
| | 11-20 yıl | 137 | 4,13 | 0,67 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 162 | 4,23 | 0,70 | | | |
| Bastırma | 1-10 yıl | 93 | 3,03 | 0,88 | 3,15 | 0,044* | 2 ile 3 |
| | 11-20 yıl | 137 | 2,97 | 0,86 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 162 | 3,21 | 0,85 | | | |
| Gerilimi Azaltma | 1-10 yıl | 93 | 3,25 | 0,97 | 3,45 | 0,033* | 1 ile 3 |
| | 11-20 yıl | 137 | 3,34 | 1,00 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 162 | 3,57 | 1,06 | | | |

*$p$<.05; **LSD çoklu karşılaştırma sonucu

Çalışılan süreye göre öğretmenlerin yeniden değerlendirme ($F_{(2,389)}$=5.221, p<.05), bastırma ($F_{(2,389)}$=3.154, p<.05) ve gerilimi azaltma ($F_{(2,389)}$=3.45, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD analizi sonucuna göre yeniden değerlendirme alt boyutunda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin puanları 1-10 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bastırma alt boyutu için 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin puanları arasında fark anlamlıdır (p<.05) ve 21 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin bastırma alt boyutu puanları daha yüksektir. Gerilimi azaltma boyutu için 1-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin puanları arasında fark anlamlıdır (p<.05) ve 21 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin gerilimi azaltma alt boyutu puanları daha yüksektir. Ancak çalışılan süreye göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($F_{(2,389)}$=1.173, p>.05) ve aktif değişim stratejisi ($F_{(2,389)}$=0.292, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark anlamlı değildir.

### 4.3.6. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile aynı işi yapma durumuna göre incelenmesi

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile aynı işi yapıp yapmama durumuna göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 14.** Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

| Ölçek Puanları | İş durumu | N | Ortalama | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | Hayır | 21 | 3,69 | 0,95 | -0,73 | 390 | 0,46 |
| | Evet | 371 | 3,83 | 0,90 | | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | Hayır | 21 | 4,27 | 0,54 | -0,07 | 390 | 0,995 |
| | Evet | 371 | 4,27 | 0,55 | | | |
| Yeniden | Hayır | 21 | 4,26 | 0,60 | 0,88 | 390 | 0,38 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Değerlendirme | Evet | 371 | 4,12 | 0,71 | | | |
| Bastırma | Hayır | 21 | 3,05 | 0,68 | -0,21 | 390 | 0,83 |
| | Evet | 371 | 3,09 | 0,87 | | | |
| Gerilimi Azaltma | Hayır | 21 | 3,58 | 1,14 | 0,773 | 390 | 0,44 |
| | Evet | 371 | 3,40 | 1,02 | | | |

*$p$<.05

Mezun oldukları bölüm ile aynı işi yapıp yapmama durumuna göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($t_{(390)}$=-0.734, p>.05), aktif değişim stratejisi ($t_{(390)}$=-0.006, p>.05), yeniden değerlendirme ($t_{(390)}$=0.879, p>.05), bastırma ($t_{(390)}$=-0.21, p>.05) ve gerilimi azaltma ($t_{(390)}$=0.773, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.7. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları kademe durumuna göre incelenmesi

Çalışılan kademeye göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 15.** Çalışılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **Kademe** | **N** | **Ort** | **ss** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | İlkokul/Ortaokul | 237 | 3,79 | 0,88 | -1,04 | 390 | 0,3 |
| | Lise | 155 | 3,89 | 0,93 | | | |
| Aktif Değişim Stratejisi | İlkokul/Ortaokul | 237 | 4,26 | 0,54 | -0,44 | 390 | 0,66 |
| | Lise | 155 | 4,28 | 0,56 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yeniden Değerlendirme | İlkokul/Ortaokul | 237 | 4,09 | 0,69 | -1,33 | 390 | 0,19 |
| | Lise | 155 | 4,18 | 0,71 | | | |
| Bastırma | İlkokul/Ortaokul | 237 | 3,11 | 0,87 | 0,62 | 390 | 0,54 |
| | Lise | 155 | 3,05 | 0,85 | | | |
| Gerilimi Azaltma | İlkokul/Ortaokul | 237 | 3,46 | 1,06 | 1,07 | 390 | 0,29 |
| | Lise | 155 | 3,34 | 0,97 | | | |

*$p$<.05

Çalıştıkları kademeye göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($t_{(390)}$=-1.04, p>.05), aktif değişim stratejisi ($t_{(390)}$=-0.44, p>.05), yeniden değerlendirme ($t_{(390)}$=1.33, p>.05), bastırma ($t_{(390)}$=0.62, p>.05) ve gerilimi azaltma ($t_{(390)}$=1.067, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.8. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin kadro durumuna göre incelenmesi

Kadro durumuna göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 16.** Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **Kadro** | **N** | **Ortalama** | **ss** | **t** | **sd** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | Kadrolu Öğr. | 359 | 3,80 | 0,91 | -1,76 | 390 | 0,08 |
| | Diğer | 33 | 4,09 | 0,84 | | | |
| Aktif Değişim | Kadrolu Öğr. | 359 | 4,25 | 0,55 | -1,58 | 390 | 0,12 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stratejisi | Diğer | 33 | 4,41 | 0,60 | | | |
| Yeniden Değerlendirme | Kadrolu Öğr. | 359 | 4,12 | 0,71 | -0,27 | 390 | 0,79 |
| | Diğer | 33 | 4,16 | 0,60 | | | |
| Bastırma | Kadrolu Öğr. | 359 | 3,08 | 0,85 | -0,20 | 390 | 0,84 |
| | Diğer | 33 | 3,12 | 1,00 | | | |
| Gerilimi Azaltma | Kadrolu Öğr. | 359 | 3,42 | 1,02 | 0,57 | 390 | 0,57 |
| | Diğer | 33 | 3,32 | 1,08 | | | |

*$p$<.05

Kadro durumuna göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($t_{(390)}$=-1.76, p>.05), aktif değişim stratejisi ($t_{(390)}$=-1.58, p>.05), yeniden değerlendirme ($t_{(390)}$=-0.27, p>.05), bastırma ($t_{(390)}$=-0.20, p>.05) ve gerilimi azaltma ($t_{(390)}$=0.57, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3.9. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi

Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğretmenlerin duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 17.** Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu

| **Ölçek Puanları** | **SED** | **N** | **Ortalama** | **ss** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Durumdan Kaçınma | Düşük | 122 | 3,84 | 0,95 | 0,197 | 0,821 |
| | Orta | 246 | 3,83 | 0,88 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Yüksek | 24 | 3,72 | 0,87 | | |
| | Düşük | 122 | 4,27 | 0,53 | 0,495 | 0,61 |
| Aktif Değişim Stratejisi | Orta | 246 | 4,26 | 0,57 | | |
| | Yüksek | 24 | 4,38 | 0,45 | | |
| | Düşük | 122 | 4,12 | 0,70 | 0,019 | 0,982 |
| Yeniden Değerlendirme | Orta | 246 | 4,13 | 0,72 | | |
| | Yüksek | 24 | 4,13 | 0,52 | | |
| | Düşük | 122 | 3,03 | 0,87 | 2,761 | 0,064 |
| Bastırma | Orta | 246 | 3,08 | 0,86 | | |
| | Yüksek | 24 | 3,48 | 0,84 | | |
| | Düşük | 122 | 3,30 | 0,96 | 0,982 | 0,375 |
| Gerilimi Azaltma | Orta | 246 | 3,46 | 1,04 | | |
| | Yüksek | 24 | 3,45 | 1,17 | | |

*$p$<.05

Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğretmenlerin durumdan kaçınma ($F_{(2,389)}$=0.197, p>.05), aktif değişim stratejisi ($F_{(2,389)}$=0.495, p>.05), yeniden değerlendirme ($F_{(2,389)}$=0.019, p>.05), bastırma ($F_{(2,389)}$=2.761, p>.05) ve gerilimi azaltma ($F_{(2,389)}$=0.982, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

## 4.4. Yorumlar

Mevcut çalışmada Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Yapılan istatistiksel analizlere bağlı olarak elde edilen bulgular alan yazındaki çalışmalar ile ilişkilendirilerek aşağıda yorumlanmıştır.

### 4.4.1. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguların tartışılması

#### 4.4.1.1. Yapı geçerliğine ilişkin bulguların tartışılması

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin bulgular dikkate alınarak ve uyum indekslerinin literatürdeki kabul sınırlarına bakılarak ölçeğin tüm örneklem için (RMSEA=0.047 CFI=0.097) mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular Buric ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği ölçeğin yapı geçerliliği ile uyumludur. Ölçeğin 25 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısı tüm örneklem için iyi uyum göstermiştir. ÖDDÖ'nün faktör yüklerine bakıldığında, bütün maddelerin faktör yüklerinin. 30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu da faktör yükünün kabul edilebilir olduğunun göstergesi olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin orijinal formunda faktör yükler durumdan kaçınma için .54-.83; aktif değişim stratejisi için .48-.66; bastırma stratejisi için .47-.76; gerilimi azaltma için .54-.77; yeniden değerlendirme için .40-.64 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin orijinal hali ile benzerlik göstermektedir.

Duygu düzenleme strateji alt boyutları arasındaki ilişki 0,15-0,61 arasında elde edilmiştir. Sadece bastırma ve aktif değişim stratejisi boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Durumdan kaçınma ve bastırma; aktif değişim stratejisi ve yeniden değerlendirme ve gerilimi azaltma ile yeniden değerlendirme arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Yeniden değerlendirme ve bastırma arasında da pozitif ama düşük düzeyde anlamlı (r=0,35) ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlar Tetik (2019) tarafından ergenlere yönelik yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar Özgüle-Sümer'in (2017) yaptığı çalışma ile de benzerlik göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda ise yeniden değerlendirme ile bastırma alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde (r=0,72); durumdan kaçınma ve bastırma arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı(r=0,75); yeniden

değerlendirme ve gerilimi azaltma arasında pozitif orta düzeyde anlamlı (r=0,57); aktif değişim stratejisi ve yeniden değerlendirme arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı (r=0,68); diğer boyutlar arasında da pozitif ama düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Buric vd.,2016). Yeniden değerlendirme ve bastırma stratejileri açısından incelendiğinde Matsumoto ve arkadaşlarının (2008) yılında yaptığı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. 23 ülkede yapılan bu çalışmanın sonucunda yeniden değerlendirme ve bastırma arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmuştur (Matsumoto vd.,2008).

#### 4.4.1.2. Güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguların tartışılması

Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa değerleri durumdan kaçınma alt boyutunda .85; aktif değişim stratejisi boyutunda .66; yeniden değerlendirme alt boyutunda .82; bastırma alt boyutunda .80; gerilimi azaltma boyutunda .89 ve tüm ölçek için .87 bulunmuştur. Aktif değişim stratejisi hariç Cronbach alfa değeri .80 üzerinde bulunmuştur. En yüksek iç tutarlılık katsayısı gerilimi azaltma boyutundan elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal formuna bakıldığında durumdan kaçınma .88; aktif değişim stratejisi .89; yeniden değerlendirme .85; bastırma ve gerilimi azaltma da ise .88 bulunmuştur (Buric, 2016). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması yeniden değerlendirme ve bastırma boyutu ile örtüştüğü tespit edilmiştir. (Ulaşan-Özgüle ve Sümer, 2017). Uyarlama çalışması sonucunda aktif değişim stratejisi boyutunda güvenirlik katsayısı orijinal ölçeğe göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Çeviri aşamasında aktif değişim stratejisi alt boyutuna ait maddelerin birbirine benzer olmasının güvenirlik katsayısının düşük olmasında bir etken olabileceği düşünülmektedir.

### 4.4.2. Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin demografik değişkenler açısından tartışılması

Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması aşamasında demografik değişkenlerden cinsiyet açısından incelendiğinde duygu durum stratejilerinden yeniden değerlendirme, aktif modifikasyon stratejisi, durumdan kaçınma ve gerilimi azaltma boyutlarında açısından bir fark görülmezken; bastırma boyutunda erkeklerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan

toplam puanlara göre öğretmenlerden erkeklerin kadınlara göre bastırma stratejisini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Geçmişte yapılan çalışmalarla bu sonuç benzerlik göstermektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında Tetik (2019) tarafından Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanma aşamasında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bastırma alt boyutunda fazla puan aldıkları; yeniden değerlendirme boyutunda ise farklılık göstermediği belirlenmiştir. Demirtaş (2018) tarafından benlik saygısı ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada bilişsel yeniden değerlendirme ile cinsiyet arasında ilişki bulunmazken, duygularını bastırmada erkeklerin puan ortalamalarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Demirtaş, 2018). Duygu düzenleme stratejilerinin kullanımıyla alakalı olarak toplumsal cinsiyet rolleri burada devreye giriyor olabilir (Mesquita ve Frijda, 1992). Doğu toplumlarında duygusal ifade etmenin doğu toplumunun kültürüyle ilişkili olduğunu belirterek toplumun bunu bireye empoze etmesiyle ilişkili olduğu belirtilir. Brody (2000 de cinsiyete dayalı duyguların ifade edilmesinde kültürün önemini anlatır. Bireyin aile, akran ve öğretmen tarafından kültürel bir cinsiyet rolünü edindiğini belirtir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda yine benzer sonuçlar görülmektedir. Chen (2010) tarafından 2010 yılında Çin'de ergenlere yönelik bir araştırma yapılmış; 3000'den fazla ergenin katıldığı bu çalışmada yine cinsiyet faktörü açısından incelendiğinde erkek ergenlerin bastırma boyutunda daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar McRae ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Buric ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formunda ise kadın öğretmenlerin yeniden değerlendirme stratejisini daha sık kullandığı; ancak cinsiyet ve bastırma boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmediği belirtilmiştir. Burak (2019) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada yeniden değerlendirme stratejisini kullanan öğretmenlerin bastırma stratejisini de kullanmayı tercih ettikleri (r=,297; $p$<,01) bulunmuş (Burak, 2019). Ancak literatüre bakıldığında araştırma sonucumuzdan farklı sonuçlar elde edildiği de görülmektedir. (Selçuk-Arpınar, 2010) tarafından ülkemizde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyet ile ilişkisine bakılmış; bu çalışmada bir farklılık bulunamamıştır. Ulaşan-Özgüle ve Sümer (2017) in Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının yapıldığı çalışmada yine cinsiyet açısından bir farklılığa rastlanmamıştır (Ulaşan-Özgüle ve Sümer, 2017).

Öğretmenlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri ile medeni durum arasında yapılan araştırma sonucunda bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucu ölçeğin orijinal formuyla da paralellik göstermektedir (Buric vd., 2016) . Alan yazın incelemelerinde farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmüştür. Uzun (2021) tarafından kişilerarası duygu düzenleme stratejilerinden biri olan bakış açısı edinmenin evli bireylerde bekar bireylere göre daha fazla kullanıldığını göstermiştir. Bu durumun evli bireylerin yanlarında destek alabileceği bir eşin olmasından dolayı kaynaklandığı belirtilmiştir.

Duygu düzenleme stratejileri ile yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında çalışmamızda anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Yolcubal-Bayrak (2019) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada katılımcıların kullandıkları duygu düzenleme stratejileri ile yaş arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Burak (2019) tarafından yapılan çalışmada yaş ile bastırma ve yeniden değerlendirme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Burak, 2019). Bu da öğretmenlere yönelik uyguladığımız araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Öte yandan yaş değişkenine göre bazı araştırmalarda da farklı sonuçlar olduğu da görülmüştür. Ötünçtemur ve Çam-Kahraman'ın 2020 yılında yaptığı bir çalışma sonucunda genç bireylerin bastırma stratejisini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun da gençlerin yaşadıkları deneyimlere bağlı olarak duygularını bastırmayı tercih etmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda Çelik ve Kocabıyık (2014)'ın yaptığı bir çalışmada olumlu duygu düzenleme stratejileri ile yaş değişkeni arasında bir olumlu bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bunun da yine yaşa bağlı olarak deneyimin artması, olumsuz duyguların geri plana atılması ve yine yaşla birlikte farklı bakış açıları kazanılmasıyla oluştuğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kullandıkları duygu düzenleme stratejileri arasında araştırmamız sonucu anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuç göstermeyen durumlara da ulaşılmıştır. Kamu ve özelde çalışan psikolojik danışmanlara yönelik yapılan bir çalışmada psikolojik danışmanların eğitim düzeyleri ile kullandıkları stratejiler arasında fark bulunmuştur. Lisansüstü eğitim mezunu olan psikolojik danışmanların tamamlamamış olanlara göre uyumlu yönde bilişsel duygu düzenleme stratejilerini (olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme,

vb.) uyguladıkları bulunmuştur (Çabuk-Aktaş, 2021). Yine (Selçuk-Arpınar, 2020) tarafından ülkemizde yapılan bir çalışmada eğitim düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye bakılmış ve eğitim düzeyi yükseldikçe olumlu duygu düzenleme çalışmalarının arttığı bulunmuştur. Karacaoğlan ve Hisli-Şahin (2016) tarafından duygu düzenleme ve bilgece farkındalığın iş tatminine etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada lise mezunu ve daha altında olan grubun lisans grubuna göre duygularını daha fazla bastırdıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ilgili olarak yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmalarında alt ölçekler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yeniden değerlendirme, bastırma ve gerilimi azaltma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Yeniden değerlendirme alt boyutunda 10 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar daha fazladır. Mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin durumu yeniden değerlendirme yaptıkları bulunmuştur. Bastırma alt boyutunda ise 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanların 11-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha fazla olduğu bulunmuş, anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Gerilimi azaltma alt boyutunda da yine 21 yıl ve üstünde deneyim sahibi olan öğretmenlerin puanlarının 1-10 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda ise daha uzun iş tecrübesine sahip öğretmenlerin tüm duygu düzenleme stratejilerini aktif değişim stratejisi hariç daha yoğun kullandıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar da ölçeğin orijinal formu ile benzerlik göstermektedir. Mesleki çalışma süreleri açısından ele alındığında öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili bir araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça kendini suçlama stratejisini azalttıkları bulunmuştur (Burak, 2019). Burada öğretmenlerin uyumsuz stratejilerden kaçındıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile aynı işi yapıp yapmama durumuna göre yapılan araştırmada duygu düzenleme ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile aynı işi yapıp yapmama durumu ile duygu düzenleme stratejileri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin kullandıkları duygu durum stratejileri ile çalıştıkları kademe durumu incelendiğinde araştırma sonucu anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde kademe durumu ve duygu düzenleme stratejileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin kullandıkları duygu durum stratejileri ile kadro durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Alan yazın incelendiğinde kadro durumu ile duygu durum stratejileri arasında bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Öğretmenlerin okullarının bulundukları sosyosyoekonomik düzey ile kullandıkları duygu düzenleme stratejileri arasında araştırma sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin sosyoekonomik düzey ile ilgili olarak sosyo ekonomik düzeyi algılayışları burada devreye giriyor olabilir.

# BÖLÜM 5. SONUÇ

Bu çalışmada Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış ve aynı zamanda öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri cinsiyet, yaş gibi bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara ait özet, yargı ve öneriler kısımları yer almaktadır.

## 5.1. Özet

Bu araştırma Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.80 paket programı kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) yöntemleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeğinin çeviri çalışmalarının ardından, bu çeviriler alanında uzman kişilere sunulmuş ve ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur. Ölçeğin çeviri çalışmasının ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla 392 öğretmene (284 kadın, 108 erkek) Kovid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi yöntemle ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin model veri uyum indekslerine göre model yapıya genel olarak mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin orijinal formu ile uyum sağladığı görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutları arasında korelasyon sonucuna bakıldığında yalnızca bastırma ile aktif değişim stratejisi boyutları arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Durumdan kaçınma boyutu ile bastırma boyutu, yeniden değerlendirme ile aktif değişim stratejisi boyutu, gerilimi azaltma ile yeniden değerlendirme arasında pozitif orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik-geçerlik katsayıları incelendiğinde test tekrar test güvenirliği için Pearson korelasyon analizi kullanılmış olup .70 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iç

tutarlılık katsayısı için Cronbach Alfa değeri .87 olarak test edilmiş olup ölçek güvenilir bulunmuştur. Durumdan kaçınma .85; aktif değişim stratejisi .66; yeniden değerlendirme .82; bastırma .80; gerilimi azaltma .89 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın son bulgusu öğretmenlerin kullandıkları duygu durum stratejilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bunun sonucuna göre cinsiyet açısından bastırma boyutunda erkeklerin kadınlara göre bastırma stratejisini daha sık kullandıkları; mesleki kıdem yılına göre yeniden değerlendirme, bastırma ve gerilimi azaltma boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir.

### 5.2. Yargı

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; erkeklerin kadın öğretmenlere göre bastırma stratejisi ile anlamlı bir ilişki bulunurken, durumdan kaçınma, aktif modifikasyon stratejisi, yeniden değerlendirme ve gerilimi azaltma boyutlarında farklılık gözlemlenmemiştir. Bastırma alt boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının yüksek olmasının nedeni toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olarak erkeklerin duygularını bastırmasıyla ilişkili olabilir. Burada kültürel faktörler de devreye giriyor olabilir. Sınıf yönetimi konusunda da öğretmenlere yönelik oluşan tutumların (erkek öğretmenler daha disiplinlidir gibi)da bastırma duygusunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu konuda duyguların ifade edilmesinin olumlu bir sınıf ortamı yaratmada faktör olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı açısından duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisi incelendiğinde yeniden değerlendirme, bastırma ve gerilimi azaltma boyutunda farklılık elde edilmiştir. Bastırma boyutunda 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin duygularını görmezden gelerek bastırmasının nedeni gelişen teknolojik çağ ile birlikte öğrencilerin sınıf içi adaptasyonuna uyum sağlayamaması ve yaptıkları davranışları görmezden gelerek duygularını yok sayması olabilir. Yeniden değerlendirme boyutu için 11 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin 1-10 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre ölçekten aldıkları puan yüksek bulunmuştur. Bunun sebeplerinin de öğretmenlerin zaman içerisinde yeni yöntemler bulması, tecrübe kazanması ve olgunlaşmadan kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularından bir diğeri de öğretmenlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri ile yaş, medeni durum, çalışılan kademe, mezun oldukları bölüm, kadro durumu, eğitim durumu, sosyoekonomik düzey açısından anlamlı fark tespit edilmediğidir. Sosyoekonomik düzey (SED) açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerle uygulama sırasında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sosyoekonomik düzeyi farklı algıladıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle SED değişkeni için bir standart olmaması çalışmanın sonucu için olumsuz bir faktör olabilir.

## 5.3. Öneriler

Uyarlama çalışması yapılan Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği ile ilgili ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir. Araştırmacılar, uygulamacılar ve öğretmenlere yönelik olarak öneriler sunulacaktır.

### 5.3.1. Araştırmacılara öneriler

1. ÖDDÖ, gelecek araştırmalara, öğretmenlerin duygu düzenleme yöntemlerinin ölçümünde veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

2. Ölçeğin, benzer amaçlarla uygulanan diğer ölçeklerle ilişkileri incelenerek güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına tekrar bakılabilir.

3. Öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri cinsiyet ve çalışma yılına göre değişiklik göstermektedir. Burada öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerini etkileyen etmenler araştırılabilir.

4. Ölçeğin orijinal geliştirme aşamasındaki gibi duygu düzenleme stratejileri ile iş yükü arasındaki ilişkilere bakılabilir.

5. Ülkemizde öğretmenlere yönelik duygu düzenleme çalışmalarının yetersizliği nedeniyle gelecekteki araştırmalara yönelik olarak katkı sağlayabilir.

6. Sosyoekonomik düzey açısından öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri arasında bir fark çıkmamıştır. Ancak test-tekrar test uygulaması sırasında öğretmenlere verilen ölçekler incelendiğinde aynı okulda sosyoekonomik düzeyin öğretmenler açısından farklı algılandığı gözlemlenmiştir. Burada sosyoekonomik seviyenin algısal ölçülmesi ile ilgili bir sorun olduğu söylenebilir. Bir sonraki yapılacak olan çalışmalar için

sosyoekonomik düzeyle ilgili öğretmenlere ayrıntılı açıklamalar yapılarak, bulunulan sosyoekonomik bölgenin farklı değişkenler açısından ele alınarak yapılması önerilir.

7. Araştırma İstanbul ili ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda farklı bölgelerde çalışmalar yapılarak öğretmenlerin duygu durum stratejileri demografik değişkenler açısından tekrar incelenerek ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları tekrar teyit edilebilir.

### 5.3.2. Uygulayıcılara öneriler

1. Psikolojik danışman olarak okullarda öğretmenlere yönelik duyguların ifade edilmesine ve duyguların düzenlenmesine yönelik eğitimler verilebilir. Psikodrama ve yaşantı grupları oluşturulabilir. Bu konuda okul psikolojik danışmanları Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile iletişime geçebilir, üniversitelerde akademisyenlerden destek alınabilir.

2. Ruh sağlığı çalışanlarının (psikiyatrist, psikolojik danışman, psikolog vb.) alanda çalışan öğretmenlere yönelik olarak duygu düzenleme konusunda daha aktif olmasına yönelik olarak çalışmalar yapılabilir.

3. Milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlere yönelik olarak duygu düzenleme konusunda hizmetiçi eğitim verilmesi konusunda ruh sağlığı çalışanları ile iş birliği halinde olabilir.

### 5.3.3. Öğretmenlere öneriler

1. Öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri ile ilgili olarak bastırma stratejisini bu çalışmada olduğu gibi erkeklerin daha sık kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu nedenle daha çok erkek öğretmenlere yönelik olarak duyguların ifade edilmesine yönelik eğitimler almaları sağlanabilir.

2. Öğretim hizmetlerinin etkililiği adına bu alanda görev alan öğretmenlerin çalışma koşulları, çalışma ortamı, sınıf mevcutları vb. konularda öğretmenlere destek verilebilir.

3. Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik olarak lisans eğitimi sürecinde duygu düzenleme stratejileri ve duygularını düzenleme üzerine üniversitelerin rehberlik ve

psikolojik danışma birimleriyle iş birliği kurarak bu alanda öğretmen adaylarının mesleğe başlarken daha yetkin olmaları sağlanabilir.

4. Öğretmen dayanışması üzerine süpervizyon grupları oluşturularak duygularını paylaşmaları konusunda öğretmenlerin desteklenmeleri sağlanabilir.

5. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik tecrübeli öğretmenlerin pozitif ve anlayışlı yaklaşım sağlaması, yeni başlayan öğretmenlerin sınıf içi veya sınıf dışında yaşadığı olumsuz duygu durumlarla ilgili baş etmesine yardımcı olabilir.

# KAYNAKÇA


Acar, A. ve Çoğaltay, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8*(68), 888-902. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2398

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. ve Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta- analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217-237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Akpunar, S. (2021). *Avukatlarda stres, duygu düzenleme becerisi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 377-404. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128614

Arığa, M. (2017). *Emotion regulation goals and strategies of instructors of English: A phenomological study at a foundation university in Turkey* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Arpınar, S. M. (2020). Sosyodemografik özelliklerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerine etkisine yönelik bir çalışma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 06*(01), 144-164. http://ibaness.org/bnejss/2020_06_01/11_Arpinar.pdf

Aslan, H. ve Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4377/59967

Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II.* Kök Yayıncılık.

Atalay, D. ve Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim, 50*(230), 815-834. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/62237/707741

Aydemir, M. (2020). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Becker, E.S., Götz, T., Morger, V. ve Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions-An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43*, 15-26. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002

Bozkurt, F. (2014). Sözlüklerdeki temel duygu kavramlarının yeniden tanımlanması: Bir yöntem önerisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 21*(1), 25-34. https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000277

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R. ve Salovey, P (2010). Emotion-regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in The Schools, 47*(4), 406-417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Brody, L. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In A.H. Fischer (Ed). *Gender and emotion: Social psychological perspectives. Studies in emotion and social interaction* (s. 24-47). Cambiridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.003

Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih etikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Buric, I., Penezić, Z., ve Sorić, I. (2016). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management, 24*(3), 217–246. https://doi.org/10.1037/str0000035

Buric, I., Sliskovic, A., ve Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology, 38*(3), 325-349. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682

Büssing, A.G., Dupont, J. Ve Menzel, S. (2020). Topic specificity and antecedents for preservice biology teachers' anticipated enjoyment for teaching about socioscientific issues: Investigating universal values and psychological distance. *Frontiers in Psychology, 11*, 1536. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01536

Büyüköztürk, Ş. (2014). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *32*(32), 470–483. http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10365/126871

Chan, D. W. (2002). Hardiness and its role the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 381–395. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4

Chang, M ve Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching, 27*(5), 353-369. https://doi.org/10.1080/13540602.2200.1740198

Chen, Z. (2010). Assessing two emotion regulation processes in Chinese adolescents. In 2010 IEEE International *Conference on Advanced Management Science* (ICAMS 2010). https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5366726&isnumber=5362498

Cohen, S., Kessler, R.C. ve Gordon, L.U. (1997). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. S. Cohen, R.C. Kessler ve L.U. Gordon (Ed.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists*s (s. 122–148). Oxford University Press.

Cole, P. M., Michel, M. K., ve Teti, L. O. (1993). The development of emotion regulation and dysregulation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 32*(6), 1312–1313. https://doi.org/10.1097/00004583- 199311000-00039

Cole P.M., Dennis T.A., Smith-Simon K.E. ve Cohen L.H. (2009) Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, *18*(2), 324-352. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x

Cole, P. M., Martin, S. E., ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, *75*(2), 317–333. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Collins, S. (2007). Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice, 19*(4), 255–269. https://doi.org/10.1080/09503150701728186

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Cüceloğlu, D (2007). *İnsan ve davranışı.* Remzi Kitabevi.

Çabuk-Aktaş, D. (2021). *Psikolojik danışmanların iş yaşam kalitelerinin, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve algıladıkları stres düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.

Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(9), 164-170. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4366/59724

Çelik, H. ve Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 139-155. https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230159

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınevi.

Demireğen, Z. ve Şener, T. (2019). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 593-618. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.797481

Demirtaş, A. S. (2018). Duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının mutluluğu yordayıcılığı. *Turkish Studies-Educational Science, 13*(11), 487-503. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13465

Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 339–342. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.339

Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları (Kilis İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dökmen, Ü. (2000). *Yarına kim kalacak: Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek, uzlaşmak.* Sistem Yayıncılık.

Ender-Sarıçalı, Z. (2020). *Duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi**.**

Endler, N.S. ve Parker, J.D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844–854. https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844

Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged communitiy sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*(3), 219–231. http://dx.doi.org/10.2307/2136617

Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*(5), 349-358. https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349

Frijda, N. H., ve Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. S. Kitayama ve H. R. Markus (Ed.) *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence* içinde (s. 51– 87). American Psychological Association.

Garnefski, N., Kraaij, V., ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Ghanizadeh, A. ve Royaei, N. (2015). Emotional face of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning, 10*(2), 139-150. https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847

Gençoğlu, B. (2019). *The role of reappraisal and suppression in the relationship between maternal warmth and adolescents' self-esteem* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Gliebe, S.K. (2012). A study of the relationship between cognitive emotion regulation, optimism and perceived stress among selected teachers in Lutheran Schools. *Lutheran Educational Journal.*

Gong, S., Xiaoyun, C., Ting, D., Zhng, L., ve Yongqing, J. (2013). Chinese teacher's emotion regulation goals and strategies. *Psychology, 4*(11), 870-877. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.411125

Gullone, E., ve Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*(2), 409–17. https://doi.org/10.1037/a0025777

Gökdağ, C., Sorias, O., Kıran, S. ve Ger, S. (2019). Kişilerarası duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 30*(1), 57-66. https://doi.org/10.5080/u23067

Gözün-Kahraman, Ö. ve Gökşen, E. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin

incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, *2*(3), 13-23. https://doi.org/10.51503/gpd.850931

Gratz, K.L. ve Roemer, L. (2004). Multidimension alassessment of emotion regulation and dys regulation: Development, factor structure, and ınitial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54. https://doi.org/10.10-07/s10862-008-9102-4

Greenier, V., Derakhshan, A. ve Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, *97*(2), 1-18. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Reivew of General Psychology*, *2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, *13*(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/0269999399379186

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281–291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J. ve Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, *2*(4), 387–401. https://doi.org/10.1177/2167702614536164

Gross, J.J., ve 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. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348.

Gross, J. J., ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.*), Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3–25). Guilford Press.

Güler, G. (2017). Öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan duyguların öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Güven, N. ve Ünal, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri, romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançları ve öz anlayışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies, 8*(2), 148-173. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151676

Hagenauer, G., Hascher, T., ve Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal

teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*(4), 385-403.

Hofmann, S.G., Carpenter, J.K. ve Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research, 40*(3)**,** 341–356. https://doi.org/10.1007/s10608-016-9756-2

Hofmann, S. G., Asmundson, G. J. G., ve Beck, A. T. (2013). The Science of cognitive therapy. *Behavior Therapy, 44*(2), 199–212. https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.01.007

Holley, S. R., Ewing, S. T., Stiver, J. T. ve Bloch, L. (2017). The relationship between emotion regulation, executive functioning, and aggressive behaviors. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(11), 1692-1707. https://doi.org/10.1177/0886260515592619

Jennings, P. A., ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.2307/40071173

Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., ve Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education, 54*, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008

Kara, İ. ve Dikici-Sığırtmaç, A. (2020). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(83), 887-908. https://doi.org/10.17755/esosder.1022643

Karacaoğlan, B. ve Hisli-Şahin, N. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 8*(4), 421-444. https://isarder.org/2016/vol.8_issue.4_article024_full_text.pdf

Karaoğlu, M. ve Erzi, S. (2019). Yeme tutumları ve travmatik yaşantılar: Özşevkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 1*(3), 145-51. https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.18

Kars, S., Bektaş, Ö. ve Akyürek, G. (2019). Ergenlerde anne-baba tutumu, duygu düzenleme ve iyilik hali ilişkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 7*(2), 97-104. https://doi.org/10.30720/ered.449896

Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Kır, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of structural equating modeling*. T. G. Press, Ed. New York.

Kolay, İ. (2021). *15-17 yaş arası ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion, 23*(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031

Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan mutluluğa kişilik.* Altın Kitaplar Yayınevi

Kring, A. M., ve Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. P. Philippot, ve R. S. Feldman (Ed.), *The regulation of emotion* (1st ed.), içinde (s. 359-385). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ösym Yayınları.

Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGrawHill.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.

Leahy, R.L., Tirch, D. ve Napolitano, L.A. (2011). *Emotion regulation of Psychotherapy: A Practitioner's Guide*. Guilford Press**.**

Leblebicioğlu, M. (2018). *Algılanan stres, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Malderez, A., Hobson A.J., Tracey, L. ve Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education (30)*3, 225-248. https://doi.org/10.1080/02619760701486068

Mauss, I., Wilhelm, F. ve Gross, J. J. (2004). Is there less to social anxiety than meets the eye? *Cognition and Emotion*, *18*(5), 631-642. https://doi.org.10.1080/02699930341000112

Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1990), Emotional intelligence. *Imagition, Cognition, and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Matsumoto, D., Yoo, S. H. ve Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*(6), 925-937. https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.925

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., ve Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes and Intergroup Relations*, *11*(2), 143–162. https://doi.org/10.1177/1368430207088035

Mesquita, B., ve Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin, 112*(2), 179–204. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.179

Oplatka, I. ve Arar, K. (2018). Increasing teacher and leader professionalism through emotion management and engagement. *Journal of Professional Capital and Community*, *3*(3), 138-141, https://doi.org/10.1108/JPCC-072018-036

Öncü, H. (2004). *Motivasyon.* Nobel yayıncılık.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Süreksiz durumluk- sürekli kaygı envanteri el kitabı.* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Ötünçtemur, A. ve Çam Kahraman, F. (2020). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 1*(2), 50-74. https://dergipark.org.tr/tr/pub/itbfkent/issue/56863/789750

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., ve Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *17*(3), 405-428. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10327/126607

Öztürk, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Öztürk, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows.* Open University Press.

Phillips, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *14*(2), 145–156. https://doi.org/10.1002/cpp.523

Plutchik, R. (1980). *A general psychoevolutionary theory of emotion.* Academic Press.

Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, *30*(1), 91–110. https://doi.org/10.1080/02619760600944993

Poyraz, E. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle baş etme yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Rugancı, R.N. ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology, 66(*4), 442-455.

Safran, D. J. ve Greenberg, L. S. (1991) *Emotion in human functioning: Theory and therapeutic implications.* The Guilford Press.

Sarıbal, İ. (2017). *Kişiler arası ilişkilerin, duygu düzenleme güçlüğünün ve kaygının bağlanma stilleri ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Sarıcaoğlu, A.Ö. ve Avcı, R. (2021). Kişilerarası duygu düzenleme yaklaşımına dayalı geliştirilen grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kişilerarası duygu düzenleme becerilerine etkisi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), *214-230.* https://doi.org/10.21666/muefd.789210

Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş. ve Dönmez, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile başetme yolları: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education, 2*(1), 1-13. https://jtade.com/index.php/jtade/article/view/7

Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I. ve Osbon, J.N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*(4), 343–360. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3

Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (1996). *A -beginner's guide to structural equation modeling.* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lavy, S. ve Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education, 73,* 151-161. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001

Sumbas, E. ve Erdemir, N. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile duygu düzenleme arasındaki ilişki. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 39,* 117-125. http://dx.doi.org./10.14582/DUZGEF.2021.170

Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4)**,** 379–398. https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y

Sutton, R.E. ve Wheatley, K.F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literatüre and directions for future research. *Educational Psychology Review, 5(*4), 327-358. https://doi.org/10.1023/A:1026131715856

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(61), 385-396. https://doi.org/10.17755/esosder.304681

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları.* Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.

Taxer, J.L. ve Gross, J.J. (2018). Emotion regultion in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education, 74,*180-189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

Tetik, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2021). Çocuk ve ergenlerde duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*(2), 87-100. https://doi.org/10.35379/cusosbil.942135

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, *3*(4), 269-307. https://link.springer.com

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2/3), 25-52. https://doi.org/10.2307/1166137

Totan, T. (2015). Duygu düzenleme anketi Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 4*(3),153-161.

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science, 40*(3), 607–621. https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3

Troy, A. S., ve Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. Steven M. Southwick, Brett T. Litz, Dennis Charney ve Matthew J. Friedman (Ed.) içinde *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (s. 30-44.)

Ulaşan-Özgüle, E.T. ve Sümer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları, 20*(40), 1-18. https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120170000m000015.pdf

Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Kırbulut, Z., Sarıcı, E. ve Oktay, O. (2020). Emotion regulation as a mediator of the influence of science teacher emotions on teacher efficacy beliefs. *Educational Studies, 48*(5), 1-19. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793300

Vatan, S. ve Oruçlular-Kahya, Y. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 192-201. https://dergipark.org.tr/en/pub/researcher/issue/66639/1042735

Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi.

Yan, E. M., Evans, I. M. & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 25*(1), 82-97. https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115

Yaşa, E.N. (2019). *Sağlık çalışanlarının, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ve öz anlayış düzeylerinin anksiyete düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yıldız, M.A. ve Duy, B. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41). https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/230027

Yılmaz, H. (2020). *Okulöncesi duygu düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 21*(7), 789-810. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482

Yolcubal-Bayrak, D. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Yurtseven, N. (2020). Teacher emotion questionnaire: A Turkish adaptation, validity, and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(1), 251-282. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.009

Yurtsever, G. (2008). Negotiator's profit predicted by cognitive reapprasial, suppression pf emotions, misinterpretationof information and tolerance of ambiguitiy. *Perceptual and Motor Skills*, *106,* 590-608. https://doi.org/10.2466%2Fpms.106.2.590-608

Yücel, E., Karanfil, D. ve İnan, E. (2020). Duygu düzenlemenin psikolojik sağlık üzerindeki etkilerini anlamak: Özgünlüğün aracı rolü. *Psikoloji Çalışmaları, 40*(2), 477-512. https://doi.org/10.26650/SP2019-0042

Zhang, L., Yu, S ve Jiang, L (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teacher and Teaching Education, 92* https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024

Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. ve Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(2), 141-158. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.001

# EKLER

## Ek 1. Ölçek İzin

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

**Ek 2. Etik Kurul İzni**

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

## Ek 3. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırmaya İlişkin Alınan İzin

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

**Ek 4. Bilgilendirilmiş Onam Formu**

Sayın katılımcı

Bu form, Maltepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Hatice KOPUZ'un Dr. Öğr. Üyesi Betül TANACIOĞLU AYDIN akademik danışmanlığında yürüttüğü tez çalışması için oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı, Irina Buric ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş Teacher Emotion Regulation Scale'in (Türkçesi Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği) Türkçeye çeviri ve uyarlamasını yapmaktır.

Form, iki bölümden oluşmaktadır: kişisel bilgiler formu ve ölçek maddelerinin yer aldığı form. Araştırma sonuçları yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Maltepe Üniversitesi Etik Kurul izni ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma 10 dk. civarında sürmektedir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmaya ilişkin merak ettiğiniz her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgisini kullanarak sorabilirsiniz.

Hatice KOPUZ

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

## Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Kadın | |
| Erkek | |

Medeni Durumunuz

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Evli | |
| Bekar | |
| Diğer | |

Eğitim Düzeyiniz

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Yüksekokul(2yıllık) | |
| Yüksekokul(4yıllık) | |
| Lisans | |
| Yüksek lisans | |
| Doktora | |

Mezun olduğunuz fakülte

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Eğitim fakültesi | |
| Fen-Edebiyat Fakültesi | |
| İktisadi ve İdari Bilimler fakültesi | |
| Mühendislik Fakültesi | |
| Diğer(Lütfen belirtiniz)..... | |

Mezun olduğunuz bölüm ile şu an aynı işi mi yapıyorsunuz?

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Evet. | |
| Hayır (lütfen hangi branş olduğunu belirtiniz) | |

Çalıştığınız okulun sosyoekonomik düzeyi

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Düşük | |
| Orta | |
| Yüksek | |

Bulunduğunuz kadro durumu

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| Aday Öğretmen | |
| Kadrolu Öğretmen | |
| Sözleşmeli Öğretmen | |
| Ücretli Öğretmen | |

Dersine girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | |
|---|---|
| 0-20 | |
| 20-30 | |
| 30-40 | |
| 40 ve üstü | |

Eğitim verdiğiniz kademe

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | İlkokul | |
| 2 | Ortaokul | |
| 3 | İmamhatip Ortaokulu | |
| 4 | Anadolu Lisesi | |
| 5 | Anadolu İmamhatip Lisesi | |
| 6 | Çok Programlı Anadolu Lisesi | |
| 7 | Fen Lisesi | |
| 8 | Güzel Sanatlar Lisesi | |
| 9 | Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | |
| 10 | Sosyal Bilimler Lisesi | |

Branşınız

(Size uygun seçeneği işaretleyiniz).

| | |
|---|---|
| Almanca Öğretmenliği | |
| Beden Eğitimi Öğretmenliği | |
| Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği | |
| Biyoloji Öğretmenliği | |
| Coğrafya Öğretmenliği | |
| Felsefe Öğretmenliği | |
| İngilizce Öğretmenliği | |
| Kimya Öğretmenliği | |
| Matematik Öğretmenliği | |
| Diğer (Lütfen Belirtiniz) | |

Çalıştığınız il (Size uygun seçeneği işaretleyiniz.)

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Adalar | | 10 | Beşiktaş | | 20 | Fatih | | 30 | Sarıyer | |
| 2 | Arnavutköy | | 11 | Beykoz | | 21 | Gaziosmanpaşa | | 31 | Silivri | |
| 3 | Ataşehir | | 12 | Beylikdüzü | | 22 | Güngören | | 32 | Sultanbeyli | |
| 4 | Avcılar | | 13 | Beyoğlu | | 23 | Kadıköy | | 33 | Sultangazi | |
| 5 | Bağcılar | | 14 | Büyükçekmece | | 24 | Kağıthane | | 34 | Şile | |
| 6 | Bahçelievler | | 15 | Çatalca | | 25 | Kartal | | 35 | Şişli | |
| 7 | Bakırköy | | 16 | Çekmeköy | | 26 | Küçükçekmece | | 36 | Tuzla | |
| 8 | Başakşehir | | 17 | Esenler | | 27 | Maltepe | | 37 | Ümraniye | |
| 9 | Bayrampaşa | | 18 | Esenyurt | | 28 | Pendik | | 38 | Üsküdar | |
| | | | 19 | Eyüpsultan | | 29 | Sancaktepe | | 39 | Zeytinburnu | |

**EK-6. Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği**

Sayın Katılımcı,

Aşağıdaki ölçekte işyerinizde deneyimlediğiniz duyguları düzenlemek için öğretmen olarak kullanabileceğiniz teknik ve stratejileri tanımlayan ifadeler vardır. Ölçek 5'li Likert Tipi olarak hazırlanmıştır. Lütfen katılım durumunuzu 1'den 5'e kadar değerlendiriniz.

(1=kesinlikle katılmıyorum)

(2=katılmıyorum)

(3=ne katılıyorum ne katılmıyorum)

(4=katılıyorum)

(5=kesinlikle katılıyorum)

| | **Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | kesinlikle katılmıyorum | katılmıyorum | ne katılıyorum ne katılmıyorum | katılıyorum | kesinlikle katılıyorum |
| 1 | Okuldaki çatışma durumlarından kaçınmaya çalışırım. | | | | | |
| 5 | Sorun yaratan ebeveynlerle tartışmalara girmekten kaçınırım. | | | | | |
| 10 | İşyerinde canımı sıkan problemleri çözmek için ek bilgi ararım. | | | | | |
| 17 | İş yerinde yaşadığım hayal kırıklıklarını düşünmek bile istemem. | | | | | |
| 23 | İş yerinde üzüldüğümde önce derin bir nefes alırım. | | | | | |

# ÖZGEÇMİŞ

Hatice KOPUZ

**Eğitim**

| Derece | Yıl | Üniversitesi, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı |
|---|---|---|
| Yüksek Lisans | 2022 | Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık Anabilim Dalı |
| Lisans | 2012 | Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü |

**İş/İstihdam**

| Yıl | Görev |
|---|---|
| 2012- 2016 | Ümraniye Pınarbaşı İlkokulu- İstanbul / Psikolojik Danışman |
| 2016- 2022 | Maltepe Bağlarbaşı İlkokulu-İstanbul / Psikolojik Danışman |
| 2022- | Reşadiye Zihni Derin Ortaokulu-Rize / Psikolojik danışman |

**Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri**

| Yıl | Kurum |
|---|---|
| 2016- | Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği |

**Alınan Burs ve Ödüller**

| Yıl | Burs/Ödül |
|---|---|
| 2022 | MEB Başarı Belgesi |
| 2022 | MEB Başarı Belgesi |