TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DUYGU DÜZENLEME VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME BECERİLERİ: DUYGU DÜZENLEME İLE MÜDAHALENİN ETKİSİ

Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DUYGU DÜZENLEME VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME BECERİLERİ: DUYGU DÜZENLEME İLE MÜDAHALENİN ETKİSİ

Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ

Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Prof.Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi: Prof.Dr. Durmuş ASLAN
Jüri Üyesi: Prof.Dr. Emine Nilgün METİN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
(Danışman)

Üye: Prof.Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Üye: Prof.Dr. Durmuş ASLAN

Üye: Prof.Dr. Emine Nilgün METİN

Üye: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .. / .. /2023

Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DUYGU DÜZENLEME VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME BECERİLERİ: DUYGU DÜZENLEME İLE MÜDAHALENİN ETKİSİ

Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Nisan 2023, 176 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerilerine Duygu Düzenleme Eğitim Programının etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada, ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi iki farklı anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Rastgele belirlenen iki bağımsız anaokuluna devam eden beş yaş grubu sınıflarından seçkisiz şekilde seçilen sınıflardan bir tanesi deney bir tanesi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun tamamını oluşturan 33 çocuktan, 16 çocuk kontrol grubuna, 17 çocuk deney grubuna alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklar ve aileleri hakkındaki çeşitli bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerini değerlendirmek amacıyla "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi - Okul Öncesi Versiyonu (SBİST) (Social Information Processing Interview-Preschool version (SIPI-P))" ve çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) (The Emotion Regulation Checklist)" kullanılmıştır. Araştırmada, ölçme araçlarının güvenilirliği Cronbach's Alpha Katsayısı ile, puanlayıcılar arasındaki güvenirlik ise Cohen'in Kappa Katsayısı ile test edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları dikkate alınarak SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada ölçme araçlarından alınan puanların normal dağılım gösterme durumları çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiş olup yapılan analiz sonucunda ölçme araçlarının toplam puanları ve alt boyutları puanlarının -1,96 ile +1,96

aralığında yer aldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Veri analizinde varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için ise parametrik test uygulamanın bir diğer varsayımı olan tamamlayıcı istatistiklerden Levene (homojenlik) testi kullanılmış olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları farkının kontrol altına alınarak sontest puanları arasındaki anlamlı farkı görmek için ise kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Çalışmadaki puan dağılımlarının parametrik test varsayımlarını karşılaması ve puan dağılımının normal dağılım göstermesi nedeniyle bu araştırmanın veri analizinde, parametrik testler kullanılması uygun bulunmuştur. Parametrik test istatistiği olarak bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara uygulanan SBİST ön test toplam puanları ile testin alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık sekiz hafta boyunca haftada iki gün Duygu Düzenleme Eğitimi Programına katılmış olan deney grubundaki çocukların SBİST son test toplam puanları ile alt boyut puanlarının, Duygu Düzenleme Eğitimi Programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki çocukların SBİST kalıcılık testi toplam puanları ile alt boyut puanlarının son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip, etkilerin uygulama sonrasında da devam ettiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, sosyal bilgi işleme süreci, duygu düzenleme, erken çocukluk

ABSTRACT

EMOTION REGULATION AND SOCIAL INFORMATION PROCESSING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN: THE EFFECT OF EMOTION REGULATION INTERVENTION

Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ

Ph.D. Thesis, Department of of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
April 2023, 176 pages

This study aims to determine the effect of the Emotion Regulation Education Program on the social information processing skills of 60-72-month-old preschool children. In the research, a quasi-experimental design with a pretest-posttest and retention test control group was used. The study group of the research consists of children attending two different kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the district of Başakşehir in the province of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The study group was determined by a convenient sampling method. One of the randomly selected classes from the 5 age group classes attending two randomly determined independent kindergartens was determined as the experimental group and the other as the control group. Of the 33 children who make up the entire study group, 16 children are in the control group and 17 children are in the experimental group. As a data collection tool in the research, the "General Information Form" prepared by the researcher to obtain various information about children and their families, and the "Social Information Processing Test - Preschool Version (SIPI-P)" to evaluate children's social information processing process skills. Child Emotion Regulation Checklist (CLB)" was used to measure children's emotion regulation skills. The reliability of the measurement tools was tested with Cronbach's Alpha Coefficient, and the reliability between raters was tested with Cohen's Kappa Coefficient. The researcher analyzed the data from the measurement tools, taking into account the descriptive statistics and normality test results. SPSS 22.0 package program was used for data analysis.

In this study, the normal distribution of the scores obtained from the measurement tools was examined using skewness and kurtosis coefficients. As a result of the analysis,

it was determined that the total scores and sub-dimension scores of the measurement tools were between -1.96 and +1.96, indicating a normal distribution of data. In order to assess the equality of variances in the data analysis, the Levene (homogeneity) test, which is another assumption of parametric test application, was used, and it was observed that the variances were homogeneously distributed. In the study, covariance analysis (ANCOVA) was conducted to examine the significant difference between the posttest scores while controlling for the differences in the pretest mean scores of the experimental and control groups. Since the score distributions in the study met the assumptions of parametric tests and showed a normal distribution, it was deemed appropriate to use parametric tests in the data analysis of this study. Dependent groups t-test, independent groups t-test, and Pearson product-moment correlation coefficient analysis were employed as parametric test statistics.

According to the findings obtained from the research, it was determined that the emotion regulation education program had a statistically significant effect on children's social information processing process skills. According to the pre-test results, there was no statistically significant difference between the SIPI-P pre-test scores of the children in the experimental and control groups, while the SIPI-P post-test scores of the children in the experimental group differed from the post-test scores of the children in the control group after the emotion regulation training applied to the experimental group was found to be statistically significantly higher. In addition, the SIPI-P retention test scores of the children in the experimental group were found to be significantly higher than the posttest scores. Accordingly, it can be said that the Emotion Regulation Education Program applied to children is effective and the effects continue and are permanent after the application.

Keywords: Pre-school, social information processing, emotion regulation, early childhood

ÖN SÖZ

Oğlum Tolga'ya ve tüm çocuklara…

Bu tez, yıllarca süren sıkı çalışmanın, bilgisayar başında sayısız sabahlamaların ve bitmek bilmeyen kahve fincanlarının doruk noktasıdır. Elimde tamamladığım doktora tezimle beni bu noktaya getiren yolculuğu düşündüğümde içim karmakarışık duygularla dolup taşıyor. Bir yandan, yoluma çıkan birçok zorluk ve engele rağmen sebat ettiğimi bilmenin verdiği gurur ve başarı duygusunu yaşarken öte yandan, bu dereceye ulaşabilmenin küçük oğlum için pek çok fedakârlık anlamına geldiğini bilmenin suçluluğu ve üzüntüsünü yaşıyorum. Yıllarca, annelik ve akademinin taleplerini dengede tutmak için çabaladım, çoğu zaman birinde ya da diğerinde başarısız olduğumu hissettim. Yine de bu yolculuğa çıkma fırsatı bulduğum için çok mutluyum.

Bu yolculuk boyunca bana hayat ışığı olan oğluma teşekkür ederim. Canım oğlumun kahkahaları, sarılmaları ve koşulsuz sevgisi en zorlu günlerimde dahi bana güç verdi. Bu rüyayı gerçeğe dönüştürmek için bu denli mücadele etmemin en önemli sebebi sensin canım oğlum.

Fransız filozof Jean-Paul Sartre'nin dediği gibi "Bireyin kendi eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmesini ve kendini tamamen gerçekleştirmek için zor sorularla yüzleşmesi gerekir." İşte bu düşünceyle son birkaç yılın zorluklarına göğüs gerdim. Küçük oğlumun yoğun talepleri, ev hayatının sorumlulukları, sağlık problemleri, zorlu iş yaşamında bir kadın olmak ve bunların yanında bir de pandemi koşulları… Tüm bu zorluklarıyla mücadele ederek doktora tezimi bitirmiş olmaktan gurur duyuyorum.

Erken çocukluk eğitimine önem vermek ve çocukların gelişimi için çalışmak yapılacak en doğru şey olmanın yanında en akıllıca şeydir. Bir çocuğun gelişimine sağlanan en ufak fayda bireysel olarak çocuğun çok ötesine geçer; ailelere, yakın çevreye ve bütün bir topluma yansır. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün önemle vurguladığı gibi "Bir çocuğu eğitmek, o ülkenin kaderini belirler." Kendi kimliklerimizi ve kaderimizi, seçimlerimiz ve eylemlerimizle şekillendirme gücüne sahip olduğumuz inancıyla erken çocukluk eğitimine olan tutkumu besleyen, beni yeni bilgiler aramaya ve küçük çocukların yaşamları üzerinde olumlu bir etki yaratmaya iten bu fikirdir.

Tezim süresince küçük çocuklarla sahada birebir çalışmak ve pratik araştırmalar yapmak benim için bir süredir uzak kaldığım ve özlem duyduğum anaokulu

öğretmenliğimi anımsatan çok keyif verici bir deneyimdi. Harcadığım maddi ve manevi çabanın her anına değdi.

Bu yolculuğu tek başıma tamamlayamazdım bunun için kalbimde büyük bir minnet ve tevazu duyuyorum. Çünkü bu tez sadece kendi kanımı, terimi ve gözyaşımı değil, aynı zamanda bu yolda bana yardımcı olan pek çok kişinin desteğini ve rehberliğini temsil ediyor.

Çok değerli akıl hocalığı ve bana verdiği cesaret için başta danışmanım Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a teşekkür ederim. Bana olan inancı sürekli bir motivasyon kaynağı oldu. Böylesine bilgi dolu ve şefkatli bir insanla çalışma fırsatı bulduğum için minnettarım.

Görüşleri, tavsiyeleri ve uzmanlığıyla veri analizlerimdeki paha biçilmez katkıları için Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye derinden teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilgi, ruhun doğuşudur. Tüm eğitim hayatım boyunca yolumu aydınlatan ve akademik ruhumun doğuşumu sağlayan, bilgiye olan inancı bana veren canım Annem ve Öğretmenim Bengi SALIKUTLUK'un desteği olmasaydı bu yolculuğa çıkmam mümkün olmazdı. Kalpten teşviki bana sürekli bir güç kaynağı oldu, sarsılmaz desteği için ona sonsuza kadar minnettarım.

Sert çehresi ve gök gürültüsü kadar derin sesine karşın yeni toplanmış bir çiçek tarhı kadar yumuşak kalbiyle beni her zaman kollayan hayatımın sarsılmaz çınarı, fedakâr babam Mehmet SALIKUTLUK'a bu süreçte bana olan inancı için teşekkür ediyorum. Onun sevgisi ve desteği bu süreçte dayanıp güç bulduğum bir kaya oldu, her şey için ona minnettarım.

Bu zorlu yolculuğun tüm inişlerinde ve çıkışlarında beni destekleyen sevgili Eşim Yusuf Eren YILDIZ'a yanımda olduğu için teşekkür ederim. Onun sevgisi ve cesaretlendirmesi, havlu atmaya hazır olduğum günlerde beni ayakta tuttu.

Tezime doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunan herkese, özellikle psikolojik sağlamlığımı korumada en büyük destekçim olan Yeni Yüzyıl Üniversitesi'ndeki çalışma arkadaşlarıma, Çukurova Üniversitesi'ndeki asistan dostlarıma, tez uygulaması yaptığım okuldaki tüm çocuklara, öğretmenlere, okul idarecilerine ve velilere sayısız teşekkürlerimi sunuyorum.

Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ

Adana / 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xiv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
EKLER LİSTESİ ..... **xvii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 8
1.4. Sınırlılıklar 11
1.5. Tanımlar 11

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 12
2.1.1. Duyguların tanımı ve yapısı 12
2.1.2. Duyguların Sınıflandırılması 14
2.1.2.1. Ayrık Duygular Yaklaşımı 15
2.1.2.2. Boyutsal Yaklaşım 16
2.1.2.3. Modal Yaklaşım 17
2.1.3. Duygulara İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar ve Teoriler 17
2.1.3.1. İlk (Erken) Teoriler 18
2.1.3.2. Fenomenolojik teori 23
2.1.3.3. Davranışçı teori 26
2.1.3.4. Nörobilimsel (Fizyolojik) Teori 29
2.1.3.5. Bilişsel Teori 31

2.1.3.6. Sosyal Teori 36
2.1.3.7. Gelişimsel Teori 37
2.1.4. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde duyguların gelişimi 40
2.1.5. Duyguların İşlevleri 43
2.1.5.1. Duyguların Bilgilendirici İşlevi 43
2.1.5.2. Duyguların Motive Edici İşlevi 45
2.1.5.3. Duyguların Sosyal İşlevi 46
2.1.6. Duygu Düzenleme 47
2.1.6.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı 47
2.1.6.2. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenlemenin Gelişimi 49
2.1.6.3. Duygu Düzenleme Süreç Modeli 54
2.1.7. Sosyal Bilgi İşleme Süreci 59
2.1.8. Sosyal Bilgi İşleme ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki 63
2.2. İlgili Araştırmalar 66
2.2.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar 67
2.2.2. Sosyal Bilgi İşleme Süreci ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar 68
2.2.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar 71
2.2.4. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar 73
2.2.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 76

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni 77
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 78
3.3. Veri Toplama Araçları 82
3.3.1. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (The Emotion Regulation Checklist) 83
3.3.2. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi - Okul Öncesi Versiyonu (Social Information Processing Interview-Preschool version) 84
3.3.3. Genel Bilgi Formu 85
3.4. Veri Toplama Süreci 85
3.4.1. Ön testlerin uygulanması 87
3.4.2. Deneysel Uygulama 88
3.4.3. Son testlerin uygulanması 92

3.4.4. Kalıcılık testlerinin uygulanması 93
3.5. Verilerin Analizi 93

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Bulgular 96
4.2. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 100
4.3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 104

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 107
5.2. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 113
5.3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 115

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 118
6.1.1. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine Dair Sonuçlar 118
6.1.2. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Dair Sonuçlar 119
6.1.3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar 120
6.2. Öneriler 121
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 121
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 122

KAYNAKÇA 123

EKLER 161
ÖZGEÇMİŞ 176

KISALTMALAR

ÇDDÖ **:** Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği

DG **:** Deney grubu

KG **:** Kontrol grubu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N **:** Örneklemdeki denek sayısı

O1 **:** Deney grubunun ön test ölçümleri

O2 **:** Kontrol grubunun ön test ölçümleri

O3 **:** Deney grubunun son test ölçümleri

O4 : Kontrol grubunun son test ölçümleri

O5 : Deney grubunun kalıcılık testi ölçümleri

R : Deneklerin gruplara yansız atanması

SBİST **:** Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Testi

SIPI-P **:** Social Information Processing Interview-Preschool Version

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Deseni 78
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri 79
Tablo 3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 81
Tablo 4. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 82
Tablo 5. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 96
Tablo 6. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 98
Tablo 7. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 99
Tablo 8. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 100
Tablo 9. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 101
Tablo 10. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 102
Tablo 11. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 103
Tablo 12. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Son Test Puanları ile Duygu Düzenleme Becerileri Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları 104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Russel (1980)'in dairesel duygulanım modeli..... 16
Şekil 2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli. 55
Şekil 3. Genişletilmiş Duygu Düzenleme Süreç Modeli: W-PVA (Dünya-Algı-Değer-Eylem) döngüsü 57
Şekil 4. Genişletilmiş Duygu Düzenleme Süreç Modeli:W-PVA (Dünya-Algı- Değer-Eylem) döngüsünün sarmal tasviri 58
Şekil 5. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli 62
Şekil 6. Sosyal bilgi işlemede bütünleşik bir duygusal süreç ve biliş modeli 66
Şekil 7. Çalışmanın veri toplama adımları 86

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. SBİST ve ÇDDÖ Puanlarının Normallik Dağılımına İlişkin Analizler 161
Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 163
Ek 3. Etik Kurul Onay Belgeleri 164
Ek 4. Veli Onam Formu 165
Ek 5. Genel Bilgi Formu 166
Ek 6. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST) Örnek Maddeler 167
Ek 7. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) Örnek Maddeler 168
Ek 8. Duygu Düzenleme Eğtim Programı Etkinlik Künyesi 169
Ek 9. Duygu Düzenleme Eğtim Programı Örnek Etkinlik 171

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi dönem çocukları için sosyal hayat bazen karmaşık ve zorlu süreçler içerebilmektedir. Bu dönemde çocuklar ilk sosyalleşme deneyimlerini yaşadıkları aile ortamından yeni sosyal deneyimler sunan okul ortamına geçiş yaparlar. Artan akran etkileşimlerinin de etkisiyle çocukların sosyal deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar da çeşitlilik gösterir. Akran ilişkilerinde yaşadıkları benzersiz deneyimler onları bir çok yeni beceri ve motivasyon edinmeye iter. Gelişimsel süreç boyunca çocuklar, çevrelerindeki diğer bireylerle nasıl etkileşime gireceklerini, bir akran grubu tarafından kabul edilme bilincini ve toplumun diğer üyelerinin davranışlarını anlayabilme becerisini kazanırlar (Gander ve Gardiner, 1981). Toplumsal biliş olarak da adlandırılan sosyal biliş, çocuğun sözlü ya da sözsüz sosyal-duygusal ipuçlarını kendiliğinden okuma ve doğru yorumlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, merkezi ve çevresel sosyal-duygusal bilgileri tanıma; farklı sosyal davranışların bilgisi ve bunların çeşitli sosyal görevlerdeki (örneğin, konuşmanın nasıl başlatılacağı, akran gruplarına nasıl giriş yapılacağı) sonuçlarını öngörebilme ve bir başkasının zihinsel durumu hakkında yeterli atıfta bulunabilmesidir (Bauminger, Edelsztein ve Morash, 2005). Sosyal biliş, çocukların içinde bulunduğu toplumun üyeleriyle başarılı etkileşimler kurabilmesi için oldukça önemlidir (Cutting ve Dunn, 2002). Erken çocukluk dönemindeki bu deneyimler sağlıklı sosyal gelişimin temelini oluşturur.

Çocukların sosyal yeterlilikleri yetişkinlerle kıyaslandığında önemli ölçüde sınırlı sayılsa da sahip oldukları yeterlilikleri geliştirmek ve bir adım ileriye götürmek için olağanüstü bir kabiliyete sahip oldukları görülmektedir. Erken çocukluk dönemi hızla büyüyen yeteneklerin zamanıdır. Bu dönemde çocuklar iletişim yeteneklerini geliştirme, duygu bilgisi edinme, öz düzenleme, uygun ve etkili sosyal stratejiler repertuvarına sahip olma da dahil olmak üzere çok çeşitli sosyal yaşam becerileri kazanırlar. Henüz çok küçük yaşlarda dahi, başkalarının duygularını ve duygusal ihtiyaçlarını anlayabilirler (Denham, 1986). Örneğin, 18–24 aylık çocuklar, sıkıntılı gördükleri arkadaşlarını ve aile üyelerini çeşitli şekillerde rahatlatmaya çalışabilir ve girişimleri başarısız olduğunda stratejilerini değiştirebilirler (Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1982).

Okul öncesi dönemde çocukların duygularını ifade etmek için kullandıkları davranışlar, yaş ve gelişim özelliklerine bağlı değişim göstermektedir. Öyle ki çocuklar, duygularını sosyal bağlamın taleplerine uygun şekilde yönetmek için bir "davranış stratejileri dağarcığı" oluşturmakta ve uygun davranışı bu dağarcıktan seçebilmektedirler (Fuchs,1988). Bu aşamada, davranış sergileme kurallarını anlama ve kullanmada da bir artış olur. Davranış sergileme kuralları, bir kişinin sosyal bağlamın talepleriyle tutarlı duygusal davranışı değiştirme kararını yönlendiren kültürel olarak tanımlanan kurallardır (Gnepp,1986). Örneğin, erken yaşlardan itibaren çocuklardan kendilerine gelen her hediyeye, beğenmese dahi, gülümseyerek "teşekkür ederim" demeleri istenir. Bu özel duygusal düzenleme biçimi, bireyin duygusal deneyimlerinin ve sergilenen yüz, ses ve/veya davranışsal ifadenin kasıtlı olarak ayrılması anlamına gelmektedir. Davranış sergileme kuralı stratejileri, yüz ifadesinin güçlendirilmesini (örneğin, annesinden daha fazla sempati görmek için çektiği acıyı abartmak), duyguların en aza indirilmesini (örneğin, gerçekten öfkeli hissettiğinde hafif kızgın görünmek), ifadenin değişimini (örneğin, hayal kırıklığına uğradığında bile mutlu bir yüz ifadesi takınmak) ve duygusal ifadenin nötrleştirilmesini (örneğin, bir poker yüzü/ifadesiz yüz) içermektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar, bir kimsenin ifade ettiği duygularının, onun öznel duygusal deneyimiyle her zaman eşleşmesi gerekmediğini anlamaya başlamaktadırlar.

Duygusal ifadeleri yönetme yeteneği, başkalarıyla ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için kritik öneme sahiptir (Saarni, 1999; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski ve LaFreniere, 1984). Akranlarla kurulan ilişkiler, erken çocukluk döneminde merkezi bir gelişimsel görevdir. Olumlu akran ilişkisi kurulamadığında, suça yönelim, okulu bırakma ve depresyon da dahil olmak üzere ergenlik ve yetişkinlikte birçok olumsuz sonuç ortaya çıkabilmektedir (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011; Deater-Deckard, 2001; Rudolph ve Asher, 2000). Yetkin sosyal işleyişin önemli yönlerinden biri bireyin farklı duygularını etiketleme ve yönetme yeteneğinin yanı sıra başkalarının duygularını doğru şekilde tanımlama ve duygusal gösterimlere karşı vereceği tepkileri tahmin edebilme yeteneğidir (McDowell, O'Neil ve Parke, 2000; Zeman ve Garber 1996; Zeman ve Shipman, 1996).

Doğal olarak sosyal açıdan uygun davranış sergileme kurallarına sahip çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olduğu (Hubbard ve Coie, 1994; McDowell vd., 2000; Onchwari ve Keengwe, 2011), düşük duygu bilgisine sahip çocukların ise sosyal sorunlar ve çekingenlik sergilediği gözlenmiştir (Schultz, Izard, Ackerman ve Youngstrom, 2001).

Bu nedenle, akran ilişkilerinin geliştirilmesi ve buna bağlı olarak sosyal yeterlilik becerilerinin artışında, çocukların sosyo-duygusal iyilik halini anlamak çok önemlidir.

Duygular, bireylere kendileri, çevreleri ve çevre ile ilişkilerine dair paha biçilmez bilgiler sağlar (Thompson, 1994). Bununla birlikte, erken yaşlarda duyguları anlamlandırmak basit bir beceri değildir, çünkü duygusal durumlara ilişkin sözel olmayan ipuçları zaman zaman belirsizleşmektedir. Bu gibi durumlarda, bir bireyin niyeti hakkındaki nitelikleri, dolayısıyla duygusal durumlarını sınırlamak için ek bilgiye ihtiyaç duyulur. Bu bilginin kaynağında, etkileşim içinde olunan birey ile yaşanan geçmiş tecrübeler ve/veya önceki olaylar hakkındaki belleğinde bulunan bilgiler yer alır (Olsson ve Ochsner, 2008).

Duygusal bilgileri tanımlama, anlama ve bütünleştirme yeteneği, çocuğun kişilerarası ve kişisel hedeflerine uygun davranışlarını eşzamanlı olarak yönetirken, aynı zamanda duygu düzenlemenin özünü oluşturur (Thompson, 1994). Geçtiğimiz on yıl içerisinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin anlaşılması ve test edilmesine ilişkin yoğun bir ilgi olmuştur (Are ve Shaffer, 2015; Djambazova-Popordanoska, 2016; Gust, Petermann ve Koglin, 2014; Harrington, Trevino, Lopez ve Giuliani, 2020; Hipson, Coplan ve Séguin, 2019; Onchwari ve Keengwe, 2011). Duygusal düzenlemenin gelişiminde sosyalleşme süreçlerinin önemli rol oynadığına dair görüş, duygusal bağlamda yetkin davranışların ortaya çıkmasında sosyal bağlamsal değişkenleri göz önünde bulundurmanın önemi ile vurgulanmıştır (Denham vd., 2011). Duygu düzenlenme, içsel sistemler (nörofizyolojik, bilişsel ve öznel değerlendirmeler vs.), davranış bileşenleri (davranışsal eylemler, jest ve mimikler vs.) ve sosyal bileşenler (sosyal bağlam, kültürel değerler vs.) dahil olmak üzere çeşitli sistemlerin ve bileşenlerin yönetimini ve organizasyonunu içerir. Çocukların bir duyguyu düzenleme kabiliyeti, sosyal çevre ile önceki etkileşimlerine (örneğin, çocuğa bakım veren kişiyle ilişkisi, sosyalleşme süreçleri ve akran etkileşimleri) ve ayrıca duygusal sistemlerin gelişimsel durumu ve organizasyonuna bağlıdır (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall 2006). Duygu düzenleme sadece duygusal uyarılmanın bastırılmasını veya engellenmesini değil aynı zamanda sosyal kararlara ait duygusal halleri güçlendiren ve sürdüren süreçleri de içerir.

Çeşitli sosyal kararlarda yer alan işlem adımlarını daha geniş bir şekilde tanımlamak için kullanılan sosyal bilgi işleme süreç modeline göre, çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal anlamda yeterli kabul edilebilmesi için sosyal ipuçlarını kodlayabilmesi ve yorumlayabilmesi gerekmektedir. Model, sosyal

davranışsal kararların alınmasına giden bilişsel adımların ayrıştırılması için önemli bir taksonomik araç olarak değerlendirilmektedir (Burks, Laird, Dodge, Pettit ve Bates, 1999; Teglasi, Caputo ve Scott, 2022).

Sosyal bilgi işleme süreç modeli, bilgi işlemedeki belirli adımları takip etmekte ve uyumsuz davranışların nasıl oluştuğunu açıklamaya odaklanmaktadır. Bilgi işleme teorileri ilk olarak 1960'ların sonundan (Abelson, 1968; Simon, 1969) ve 1970'lerin başına kadar (Wyer, 1974) karar verme ve problem çözme gibi çeşitli sosyal davranışları açıklamak için ortaya çıkmıştır. Bu öncü çalışmaların aydınlattığı, olumsuz ve saldırgan davranışlardaki bireysel farklılıkları özel olarak açıklamak için bir dizi bilgi işleme modeli geliştirilmiştir. Yaklaşımın yaygın olarak bilinen temsilcilerinden biri psikoloji profesörü Kenneth A. Dodge'dur. 1980'lerin başında (Dodge, 1986) geliştirmeye başladığı görüşünü 1994'te tekrar gözden geçiren klinik psikolog Nicki R. Crick ile birlikte genişleterek sosyal bilgi işleme teorisini sunmuştur (Crick ve Dodge, 1994). Sosyal bilgi işleme süreci, çocukların sosyal durumlara yönelik ipuçlarını nasıl işleyip, yorumladıklarına ve bu ipuçlarıyla ilgili davranışsal veya duygusal bir karara nasıl vardıklarına dair ayrıntılı bir model ortaya koyar (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986). Bu modele göre, erken deneyimlere dayanan şemaların uzun süreli bellekte depolandığı ve gelişim süreci boyunca ilerleyen yaşlarda sosyal bilgilerin işlenme şeklini etkileyebileceği düşünülmektedir (Fontaine vd., 2010). Model, ani durumlarda ortaya çıkan sosyal ipuçlarının ardışık adımlarla işlendiğini ileri sürmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Modelin ilk adımında *(ipuçlarının kodlanması),* birey sosyal uyaranlar hakkındaki bilgileri algılar ve düzenler. İkinci aşamada *(ipuçlarının yorumlanması)* uyarana nedensellik, duygulanım ve niyet atıflarında bulunur ve uyaranın kendi kişisel iyiliğiyle olan ilişkisini değerlendirir. Üçüncü aşamada *(amacı açığa çıkarma)* birey, eldeki durumla ilişkili olabilecek hedeflerini tanımlar. Dördüncüsü aşamada (tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması), tepki verecek birey, tepkileri yeniden yapılandırarak veya uzun süreli bellekte önceden oluşturulmuş tepkilere erişerek bir veya birden fazla tepki üretir. Beşinci aşamada (tepki kararı), birey nihai hedef olan davranışsal aşama için bir tepki seçmek amacıyla, seçeneklerini değerlendirerek karar verir ve son olarak davranış açığa çıkar. Crick ve Dodge (1994), duyguları sosyal bilgi işleme sürecine ait her bir adımın önemli bir parçası olarak görmelerine rağmen, öne sürdükleri modelde duyguları yeterince hesaba katmadıklarını kabul etmişlerdir. Bu nedenle, Lemerise ve Arsenio (2000), duygusal süreçleri açıkça entegre eden sosyal bilgi işleme modelinin

düzenlenmiş bir versiyonunu önermiştir. Bu modelde, duygulara ilişkin süreçlerin, sosyal bilgi işleme süreç becerilerinin her bir adımını etkilediği vurgulanmaktadır. Lemerise ve Arsenio (2000), Crick ve Dodge (1994)'nin sosyal bilgi işleme süreç modeline duygusal faktörlerin dahil edilmesiyle, çocukların sosyal davranışlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

Sosyal anlayış ve duygusal anlayış arasındaki etkileşim özellikle ilerleyen yaşlarda daha karmaşık duyguların önemli ölçüde ortaya çıkması için kritik önem taşımaktadır (Harris, 1989). Duygusal anlayış, başkalarının duygularını anlamanın yanı sıra onların duygusal durumuna dair içgörü kazanmayı (Harris, 1989) ve duygusal ifadeleri etiketleme gibi çeşitli yetenekleri içermektedir. Bu yetenekler, duygusal ipuçlarını belirlemek; çeşitli sosyal durumlar içindeki duyguları tanımak; duygusal bir dili kendinin ve başkalarının duygusal deneyimlerini tanımlamak için kullanmak; duyguları ifade etme kuralları hakkında bilgi edinmek; gözlemlenen duygu ile ve hissedilen duygu arasındaki boşluğu anlamak; bu duyguların çatışması durumunda bile çoklu duyguların aynı anda hissedilebileceği bilgisini geliştirmek; gurur, suçluluk ve utanç gibi daha karmaşık sosyal duyguları anlamak olarak belirtilmektedir (Denham, 1998).

Bir başka duygusal anlama yeteneği, bireylerin aynı duruma veya kişiye karşı, aynı anda birden fazla ve hatta karışık duygular hissedebileceğini anlamadır. Çocukların yaşla birlikte artan bilişsel yetenekleri, zıt duyguların (hem hüzünlü hem mutlu duyguların aynı anda hissedilmesi) aynı kişiye veya duruma eş zamanlı yöneltilebileceğini kavramalarını sağlamaktadır. Örneğin, farklı bir mahalleye taşınan bir çocuk, yeni arkadaşlarıyla tanışmak için heyecanlı ama eski arkadaşlarını geride bıraktığı için üzgün hissedebilmektedir (Harris, 1989).

Sosyal bilişsel bir yetenek olarak sosyal bilgi işleme, dikkat, hafıza, muhakeme, odaklanma, bilgiyi işleme gibi bilişsel süreçleri ve duygu tanıma becerileri, sosyal ve duygusal anlayış, akran ilişkileri gibi duygusal süreçleri bir araya getirmesi nedeniyle erken çocukluk dönemi çocukları için oldukça karmaşık bir süreç olarak düşünülebilir (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008). Bunlara ek olarak erken yaşlarda çocuklar, duygulardaki gizliliği kavramakta güçlük çekebilmektedirler. Diğer bir deyişle hissettikleri bir duyguyu her zaman davranışlarına tezahür ettirmemeleri gerektiğini bilemeyebilirler. Ancak bu beceri özellikle duygulara dair bilgiye sahip ve duygusal düzenleme becerileri desteklenen çocuklarda ortaya konulabilen bir beceridir. İçsel bir his ile dışsal ifade arasındaki boşluğun anlaşılması, gizli duyguların anlaşılmasının

temelini oluşturmaktadır (Harris, 1989). Duygusal anlayış ve duygu düzenleme becerisine sahip olan çocuklar, içsel duygularını gizlemenin başkaları tarafından zarar görmekten veya başkalarının duygularını incitmekten koruyabileceğini fark edebilmektedirler.

Çocukların, başkalarının duygusal durumu hakkında doğru çıkarımlar yapabilmeleri için, sosyal bağlamı, geçmiş bilgileri ve bu duruma dahil olan diğer çocuk veya yetişkinlerle olan deneyimlerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu nedenle, çocukların karmaşık duygusal davranışları, sosyal içeriğe ve duruma dahil olan kişilere atıfta bulunulmasını gerektirmektedir. Dahası, bu duygusal davranış, daha önceki temel duyguların anlaşılmasından daha yüksek sosyal ve bilişsel yetenekleri içermektedir. Bu yetenekler, sosyal-duygusal bilgiyi işlerken sosyal ve bilişsel bir çaba gerektirmektedir (Bauminger, Edelsztein ve Morash, 2005).

Frijda (1986) insanların duygulara yalnızca sahip olmadığını aynı zamanda onları idare ettiklerini ileri sürmektedir. Duygu düzenlemenin çoğu tanımı, çocukların kendi kendini kontrol etme kabiliyetleriyle bir başka deyişle duygusal tepkiselliklerini ve dışavurumculuğunu yönetme ve değiştirme kapasiteleri ilgilidir. Örneğin, Thompson (1994), duygu düzenlemeyi; bireyin hedefine ulaşmak için duygusal tepkileri izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekle sorumlu dışsal ve içsel süreçler olarak tanımlamaktadır.

Çocuğun duygu düzenleme becerisinin sosyal bilgi işlemeye üzerinde büyük katkıları olduğu kabul edilmektedir (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008; Dodge, 1991; Hubbard ve Dearing, 2004; Eisenberg vd., 1997). Lemerise ve Arsenio (2000), duygusal düzenlemenin sosyal bilgi işlem adımlarının her adımı ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, zayıf düzenleme becerileri, bir durumu farklı açılardan değerlendirmenin öne geçebilmekte, durumun kapsamlı bir şekilde yorumlanmasını önleyebilmekte ve bağlamsal faktörleri dikkate alan hedef seçimine esnek bir yaklaşımı engelleyebilmektedir (Saarni, 1999). Bu durum, "önleyici işlem" nedeniyle durumun yanlış yorumlanmasına ve katı hedeflere yol açabilir. Benzer şekilde, çocukların yanıt arama süreci, zayıf duygu düzenleme becerileri nedeniyle sınırlandırılabilmektedir (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008). Kavramsal olarak duygu düzenleme ve sosyal bilgi işleme oldukça ilişkili görünse de alan yazında sosyal bilgi işleme ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı ampirik çalışmalar çok sınırlı kalmaktadır. Buna ek olarak sosyal bilgi işlemeye dair yapılan çalışmalar, orta çocukluk (Fraser ve ark., 2005; Harper, Lemerise ve Caverly, 2010; Terzian, Li, Fraser, Day ve Rose, 2015; Holleb, 2011) ve ergenlik döneminde yoğunlaşmakta (Arsenio, Adams ve Gold, 2009; Calvete

ve Orue, 2012; Fontaine vd., 2010;), bu araştırmaların çok azı deneysel bir müdahale içermektedir. Sosyal bilgi işlemeye oranla daha uzun yıllardır çalışılan ve erken çocukluk döneminde nispeten daha yoğun çalışılan duygu düzenleme araştırmaları ise genel olarak çocukların, bağlanma stilleri (Brumariu ve Kerns, 2022; Smith, Calkins ve Keane, 2006; Yettie, 2019), akran ilişkileri (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010), mizaç (Tan, Armstrong ve Cole; 2013), okula uyum (Di Maggio, Zappulla ve Pace, 2016; Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013; Miller vd., 2006) ve akademik başarı (Denham vd., 2012; Denham, Bassett, Sirotkin ve Zinsser, 2013; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007) ile ilişkisine odaklanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında duygu düzenleme becerisindeki bireysel farklılıkların sosyal bilgi işlemenin her adımını etkileyebileceği varsayımından yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerilerine Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgi işleme sürecine duyguların entegre edilerek daha kapsamlı ve bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi ve sosyal bilgi işleme sürecine duygusal düzenleme süreçlerinin etkisini incelemektir. Bu doğrultuda deney grubunda Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubunda ise müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Deney grubu ile kontrol grubu arasında sosyal bilgi işleme süreç becerilerine ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun ve kontrol grubunun sosyal bilgi işleme süreç becerilerine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun sosyal bilgi işleme süreç becerilerine ilişkin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu arasında duygu düzenleme becerilerine ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubunun duygu düzenleme becerilerine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili akran etkileşimi ve davranış sergileme biçimleri gibi çocukların topluma uyum sağlamasında önemli bir rol oynayan sosyal bilgi işleme süreç becerilerinin erken çocukluktaki örüntülerinin önemli olduğuna dair boylamsal araştırmalar ve çıkarımsal yaklaşımlara kanıtlara rağmen (Burks ve ark., 1999; Dodge ve Price, 1994; Dodge, Pettit, Bates ve Valente, 1995; Lansford vd., 2006; Runions ve Keating, 2007) erken çocukluk dönemi sosyal bilgi işleme araştırmaları ve uygulamaları oldukça sınırlı kalmıştır. Öyle ki yaş aralığı dört ila on iki arasında değişen çocukların sosyal bilgi işleme süreci ikinci adımında yer alan düşmanca niyet atıflarını ortaya koymak amacıyla yayınlanmış 31 araştırmayı inceleyen bir meta-analiz çalışmasında, dört-altı yaş arası çocukları kapsayan yalnızca iki çalışma tespit edilmiştir (De Castro ve ark. 2002). Sosyal bilgi işleme çalışmalarına yönelik dikkat ancak son on yılda erken çocukluk dönemine doğru kaymaktadır (Denham ve Bassett, 2018; Caporaso, Marcovitch ve Boseovski, 2021; Ogelman ve Seven, 2012; Şenol ve Metin, 2019; Ziv 2013). Buna ek olarak yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun saldırganlık sorunları olan çocukların sosyal aksilik ya da provokasyon durumlarına düşmanca niyet atfetme durumları gibi sosyal bilgi işleme modelinin yalnızca belirli adımlarına ve modele dolaylı olarak odaklandığı görülmektedir (Barth ve Bastiani, 1997; Dodge ve Price, 1994; Runions ve Keating, 2007; Schultz, Izard, Ackerman, 2000).

Sosyal bilgi işleme sürecine bağlı olarak, erken çocuklukta sosyal etkileşimin niteliği hakkında bilgi sahibi olmak, özellikle küçük yaştaki çocuklarla çalışan eğitimciler, çocuk gelişim uzmanları ve psikoterapistler için sosyal uyum problemlerini anlama ve ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek davranışları öngörebilme adına oldukça önemlidir. Artan yaş ve zihinsel yapılarındaki gelişimsel ilerlemeye bağlı olarak çocukların bilgi işleme hızında da kısmi gelişimsel bir artış olur. Doğru ve zamanında sunulan yönlendirmeler ve müdahalelerle çocuklar daha karmaşık işleme becerileri yürütebilir. Ayrıca sinaptik bağlantılara dayanarak gelişen bilgi işleme becerisinin yaşla birlikte önemli ölçüde kararlılık kazanması ve zamanla değişime direnç gösterme olasılığı

sosyal bilgi işleme becerisinin erken yaşlarda geliştirilmesi gereken bir beceri olduğuna da bir başka kanıttır (Dodge ve Pettit, 2003). Bu sebeple sosyal bilgi işleme becerilerinin kazanımına dair eğitimsel girişimlerde bulunmak erken çocukluk döneminde ele alınması ve göz ardı edilmemesi gereken önemli bir husustur.

Sosyal bilgi işlemenin duygularla ilgili yönüne bakıldığında, çocukların sosyal hedeflerini ve sosyal durumlardaki tepki seçimlerini belirlemede duygular özellikle önemlidir. Çünkü, çocukların sosyal durumlarda hissettikleri duyguların, hedeflerini ve duruma nasıl tepki verecekleri konusunda aldıkları kararları etkileyebileceği anlamına gelir (Runions ve Keating, 2007). Örneğin, Bir çocuk sosyal bir durumda kendini üzgün hissediyorsa, özür dilemek veya durumu düzeltmeye çalışmak gibi sosyal açıdan yetkin bir tepkiyi seçme olasılığı daha yüksek olabilir. Öte yandan, bir çocuk sosyal bir durumda öfkeliyse, bağırmak veya vurmak gibi agresif bir tepki verme olasılığı daha yüksek olabilir.

Duygusal anlayışın, literatürde yeterince ilgi görmemiş bir yönü, çocukların duygusal durumları hakkında konuşma yetenekleridir. Bu kapasite, bireyin duygusal deneyimini tanımlamayı, kendisinin ve başkalarının duygularını algılamasına yardımcı olan ipuçlarını almasını ve duyguları tanımayı içerir. Bu çalışma, özellikle gizil duyguların anlaşılması, duygusal bilgi ve sosyal bilgi işleme yetenekleri arasındaki bağlantı gibi yüksek duygusal yeteneklerle ilgili olarak, çocukların duygusal bilgileri hakkındaki anlayışı genişletmeye çalışmaktadır.

Duygu düzenleme, çocukların duygusal gelişimindeki diğer yönleri (ör: duygu ifadeleri, duygusal anlayış, duyguların dili vs.) inceleyerek elde edilemeyecek benzersiz bir bakış açısı sunmaktadır. Duygu düzenleme, duyguların diğer psikolojik süreçleri nasıl ve neden organize ettiğini, bu süreçler üzerindeki kolaylaştırıcı (dikkati odaklamak, problem çözmeyi teşvik etmek, ilişkileri desteklemek vb.) ve zorlaştırıcı etkilerini (dikkati dağıtmak, problem çözmeye müdahale etmek, ilişkilere zarar vermek vb.) açıklama imkanı vermektedir. Duygu düzenlemenin önceki incelemeleri, öncelikle ya duygusal düzenlemeyi içeren teorik yapıları ve konuları tartışmaya odaklanmış ya da yetişkin veya çocukluk psikopatolojisine ilişkin olarak incelenen duygu düzenleme yapıları üzerine odaklanmıştır. (Compas vd. 2014; Cole ve Deater-Deckard, 2009; Röll, Koglin ve Petermann, 2012; Southam-Gerow ve Kendall, 2002; Thompson, 1994). Sistematik derleme araştırmasında Daniel, Abdel-Baki ve Hall (2020), duygu düzenlemenin çocuklar ve ergenler arasındaki psikolojik ve davranışsal sonuçlar üzerindeki teşvik edici ve koruyucu etkilerine odaklanan makaleleri belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenlemenin psikolojik ve davranışsal sonuçlar üzerinde hem teşvik edici hem de koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğüne dair kanıtlara ulaşılmıştır. Özellikle duygu düzenlemenin içselleştirme ve dışsallaştırma güçlükleri, depresyon ve anksiyete semptomları gibi çeşitli bağlamlarda iyileştirilmiş zihinsel sağlık sonuçları açısından olumlu sonuçları teşvik ettiği görülmüştür. Compas ve arkadaşları (2014), duygu düzenlenme süreçlerinin, gelişimin temel yönlerini yansıttığını, duyguları düzenleme yeteneğinin, ruh sağlığı sorunlarının gelişimini anlama ve tahmin etmede olduğu kadar, bu sorunları önlemek veya ele almak için müdahaleler ve tedaviler tasarlamada da önemli bir rol oynadığını öne belirtmiştir.

Duygunun ve duygu düzenlemesinin değerlendirilmesi doğası gereği çıkarımsal olduğundan, bu süreçleri anlamak için mümkün olan en güçlü durumu oluşturarak bu olguları dikkatli bir şekilde kavramsallaştırmak ve titizlikle ölçmek önemlidir. Bu araştırmada, alanın teorik ve ampirik yönleri ile bu bilginin uygulamalı kullanımı arasında bir köprü oluşturmak amaçlanmaktadır. Özellikle çocukların sosyalleşme deneyimlerinde geçirdikleri bilişsel ve duygusal süreçlere dayalı olarak sosyal bilgi işleme becerilerine duygu düzenleme becerisinin etkisinin belirlenmesi ve sosyalleşme performanslarının artırılması bakımından önemlidir.

Özetle sosyal bilgi işleme, bireylerin çevresiyle nasıl etkileşim kuracağını ve bu etkileşimler sonucunda nasıl davranacağını karar vermelerini içeren bir beceridir. Bu beceri, çocukların diğer insanlarla uyumlu bir şekilde yaşayabilmelerini ve sağlık bir sosyal etkileşim becerisi edinmesini sağlar. Duygu düzenleme becerileri ise, bireylerin duyguları anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olan becerilerdir. Bu beceriler, çocukların diğer insanlarla daha iyi iletişim kurabilmelerini sağlar. Duygu düzenleme becerisine sahip çocuklar, duygularını daha iyi anlayabilir ve yönetebilir; bu da onların sosyal durumlarda yön bulmalarına, olumlu ilişkiler sürdürmelerine, stres ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerinin desteklenmesinde duygu düzenleme becerilerini geliştirmek oldukça önemlidir.

Mevcut araştırma sınıf temelli bir eğitsel müdahale içermektedir. Eğitsel müdahale etkinlikleri, belirli bir konu alanında önemli bilgi ve beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanır. Uygulanmak istenen grubun ya da bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen bu etkinlikler akademik performansı artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal duygusal öğrenme gibi erken çocuklukta çok önemli sayılan daha birçok beceri gelişimine ek destek sağlamak için kullanılabilir. Mevcut

araştırmanın eğitsel müdahale faaliyetleri, çocukların farklı duygulara yönelik anlayışlarını nasıl geliştirebileceklerini keşfetmeleri için teşvik edici ve duyguları yönetmeye yardımcı etkinlikler içermektedir. Bu etkinlikler duyguları düzenleyebilmenin çocukların sosyal bilgi işleme beceri gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının anlaşılmasına imkan verecektir. Aynı zamanda bu çalışmanın, erken çocuklukta sosyal bilgi işlemenin desteklenmesi için çocuklarla çalışan uygulayıcı ve araştırmacılara yardımcı olacağı öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada uygulayıcı yanlılığını en aza indirmek adına 2 deney grubuyla çalışılmaya başlanmış fakat Covid-19 salgınından dolayı 2. deney grubu öğretmeni eğitime uzunca bir süre ara vermesi sebebiyle araştırma tek deney grubu ile tamamlanmıştır.

1.5. Tanımlar

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, bu duygulara ne zaman sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini kontrol ettikleri süreçler olarak tanımlanmaktadır (Gross, 2007).

Sosyal Bilgi İşleme: Sosyal bilgi işleme, bireylerin herhangi bir sosyal etkileşime dahil olduklarında, sosyal ipuçlarını kodlama ve yorumlama, hedefleri netleştirme, hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirme, stratejileri değerlendirme ve tepki ortaya koyma gibi dahil oldukları bir dizi bilişsel süreçtir (Crick & Dodge, 1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal bilgi işleme süreci, duygu düzenleme becerileri ve bu kavramların gelişimine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Ardından sosyal bilgi işleme süreci ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar irdelenmiş ve genel durum ortaya konmuştur.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Duyguların tanımı, yapısı, sınıflandırmasındaki modeller ve yaklaşımlar, yaşam boyu duygusal düzenleme stratejilerini nasıl geliştirdiğimiz ve kullandığımız, duygu düzenleme süreçlerindeki bireysel farklılıklar ile ilgili kavramsal açıklamalar ve uygulamalara değinilmiştir. Ardından araştırmanın diğer ayağını oluşturan sosyal bilgi işleme süreç modelinin ayrıntılı açıklaması, modelin kuramsal temelleri ve duygusal süreçlerle yakından ilişkisine yer verilmiştir.

2.1.1. Duyguların Tanımı ve Yapısı

Duygu aslen Latinceden gelir ve etimolojik kökleri, "dışarı atmak", "dışarı çıkmak", "harekete geçirmek" veya "ajite bir duruma sokmak" anlamına gelen *emovere* fiilidir. Köklerinde barındırdığı harekete geçirme işlevinden de yola çıkarak duyguların bizi belirli bir şekilde davranmaya, belirli durumlar için çabalamaya veya bunlardan kaçınmaya ittiği söylenebilir (Eder ve Brosch, 2017).

Mutlu, sakin, korkmuş, gururlu veya şaşırmış hissetmek: Bu terimlerin ne anlama geldiği herkesçe bilinir ve anlaşılması kolaydır. Hatta bu duygusal durumlara rahatlıkla spontane örnekler verilebilir, oldukça ayrıntılı bir şekilde bu duyguları içinde barındıran deneyimler hakkında konuşulabilir. Bununla birlikte, “duygu”nun ne olduğunu açıkça tanımlamak ise hiç de kolay değildir. Fehr ve Russell (1984), bu ironik ikilemi şu şekilde ifade etmektedir: *“Tam bir tanım yapması isteninceye kadar herkes duygunun ne olduğunu bilir”* (Fehr ve Russell 1984, s. 464).

Duyguyu tanımlama girişimleri, Platon ve Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Duygunun ne olduğu ve temel özellikleri, önce Descartes, Hobbes, Hume, Spinoza ve Kant gibi filozoflar ve ardından Wundt, James, McDougall ve Watson gibi psikologlar tarafından uzun yıllar boyu tartışılmıştır. Wundt (1911), duygunun zihinsel bir olay

olduğunu, Watson (1919) ise duyguların tam anlamıyla bir davranış kalıbı olduğunu ileri sürmüştür. Wenger (1950) ise duyguların özellikle otonom sinir sistemi tarafından kontrol edilen bir tür fizyolojik aktivite olduğunu söylemiştir. Daha başka bir çok teorisyen duygu kavramını tanımlama çabasında bulunmuş (Keltner ve Ekman, 2000; Lewis ve Haviland-Jones 2000) ve bu çabanın iki soruyu doğurduğunu ileri sürmüştür; Bunlardan ilki "Tüm duygular tarafından ortak kabul edilebilecek özellikler nelerdir? (gerekli koşullar)", ikinci soru ise "Bir şeyin duygu olduğunu garanti eden nitelikler nelerdir? (yeterli koşullar)". Ne var ki Gross (2014)'a göre bu tür, belli koşullar içeren, derli toplu ve klasik bir duygu tanımını üretme çabaları, duyguların hafiften yoğuna, basitten karmaşığa, özelden genele şaşırtıcı bir dizi tepkiyi ifade ettiği gerçeğinden dolayı sonuçsuz kalacaktır.

Duygular dinamik ve karmaşık bir yapıdadır. Çoğu teorisyen ve araştırmacı, duygunun basit bir fenomen olmadığını açıkça veya dolaylı olarak kabul eder (Barrett, 2005; Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann ve Ito, 2000; Frijda**,** 1986; Goldie, 2000; Scherer, 1984). Duygunun karmaşık ve tanımlanmasının zor olmasının nedeni, bir yandan duygunun insan işleyişinin diğer yönleriyle yakından bağlantılı olması, ancak diğer yandan bu yönlere indirgenememesidir. Duygu bilişle yakından ilişkilidir ancak ona indirgenemez. Duygu genellikle eylemle, davranışla yakından bağlantılıdır, ancak yalnızca harekete geçme dürtüsü değildir, çok daha fazlası olabilir. Duygu, fizyolojik süreçlerle bağlantılıdır, ancak bunlar duyguyu doğru bir şekilde tanımlayamaz. Duygu genellikle duygusal ifadeyle değerlendirilebilir, ancak bu da genellenebilir bir görüş değildir (Wilson ve Wilson; 2014). Duyguların kesin ve kapsamlı bir tanımını yapmak yerine duyguların ana bileşenlerinden söz etmek daha anlamlıdır. Bunlar: duyguların deneyimi ya da farkındalığı; duyguların oluşumunda yer alan ve altta yatan nörolojik süreçler son olarak da, duyguların uyandırdığı gözlemlenebilir (özellikle yüz ifadesinde gözlenen) davranışlardır (Izard, 1977).

Bireyin uyumlu bir şekilde işlev görme yeteneğini etkileyen duygular, hem benlik saygısı gibi içsel ve hem de ilişki doyumu gibi kişilerarası süreçler üzerinde etkili olan günlük yaşamın önemli bir bileşenidir. (Essau, LeBlanc ve Ollendick, 2017). Duyguların biliş, değerlendirme süreçleri, algı ve nihayetinde davranış üzerindeki göreceli etkileri düşünüldüğünde insan hayatındaki önemi azımsanamaz. Duygu hayata nüfuz eder, yaptığımız ve söylediğimiz her şeyin bir alt metni olarak oradadır. Fizyolojiye, ifadeye ve davranışa yansır; biliş ile iç içe geçer, insanlar arasındaki boşlukları kişilerarası ve kültürel olarak doldurur. Her şeyden önce duygu, içsel ve öznel olarak insanda

merkezlenir. Tıpkı fiziksel acı gibi duygular da bize esenliğimizin veya en uç noktada hayatta kalmamızın ayrılmaz bir parçası olan kişisel bilgiler sağlar (Strongman, 2003). Tüm bunların yanı sıra duygular bireyin yaşamındaki harika yardımcılardır. Dikkati çevrenin temel özelliklerine yönlendirme, duyusal alımı optimize etme, karar verme süreçlerini ayarlama, davranışsal tepkileri hızlandırma ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırma gibi bir çok süreçte bireye fayda sağlar. Bununla birlikte, duygular yardımcı oldukları kadar zarar da verebilirler (Izard, 1977). Özellikle belirli bir durum için yanlış tür, yoğunluk veya süreye sahip olduklarında bireyler yanlış kararlar verebilir ve yanlış davranış seçimlerinde bulunabilir. Böyle anlarda duyguları düzenlemeye becerileri devreye girer (Gross, 2014).

Özetle, duyguların organizmanın hayatta kalması ve çevreye uyum sağlayabilmesi için büyük önem taşıyan karmaşık fenomenleri temsil ettiği söylenebilir. Duygular, bir hedefe bağlı olarak tetiklenir ve önemli anlarda bireyin dikkatini çekme görevi üstlenir. Ayrıca duyguların öznel, fizyolojik ve davranışsal bir bileşen içerdiği, tipik özellikleri arasında ise istikrarsızlık, yoğunluk, kısa süreli ve niyete yönelik olma sayılabilir (Barnow, 2020). Bununla birlikte, bazıları duyguların nasıl oluştuğu konusunun (özellikle ne ölçüde biyolojik ne ölçüde sosyo-kültürel durumlar olduğunun) anlaşılması ancak duyguları farklı bağlamlarda değerlendirmekle mümkündür.

Duyguların karmaşık ve dinamik olarak inşa edildiğine ilişkin ortak varsayımdan (Barret, 2006) yola çıkarak birbirlerinden önemli ölçüde farklılık gösteren çeşitli teorik modeller bulunmaktadır.

2.1.2. Duyguların Sınıflandırılması

Günlük yaşamda, bireyler farklı duyguların ayırt edilmesinde çoğu zaman güçlük çekmektedir. Bir öfke anında endişe, üzüntü, korku gibi arasında ince bir çizgi olan duygular birden bire iç içe geçebilir. Böyle anlarda bireyler duygularını tanımlamada ve nasıl hissettiklerini ortaya koymada epey zorlanır. Bilimsel görüş için de durum pek farklı değildir. Bilimsel bir yaklaşımla dahi duyguların ayırt edilmesi ve sınıflanması pek kolay sayılmaz. Duyguların bilimsel bir incelemesinin yapılabilmesi adına, duygu durumlarını temel özelliklerine göre gruplandıran ve duyguları birbirinden ayıran bir sınıflandırma sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Eder ve Brosch, 2017).

De Rivera (1977), tıpkı kimyanın atomlar ve elementler arasındaki zorunlu ilişkileri ortaya koyması gibi, çeşitli duygular arasındaki ilişkileri belirlemek ve duygusal yaşam için bir dil yaratmanın zorunlu olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar tüm duyguların,

bir duygu kategorisine dahil olan spesifik özellikleri olduğu ve bu özelliklerle o kategori dışındaki diğer duygulardan ayırt edilebildiği bir sisteme karşı çıkan araştırmacılar (ör: Ortony, Clore ve Collins, 1988) olsa da kimyasal elementler için oluşturulan periyodik tablo gibi, duygu araştırmaları da duygusal durumların anlamlı ve kapsamlı bir sınıflandırmasını ortaya koyan, duyguların temel yapı taşlarını ve elementlerini belirlemeye çalışmıştır (Ekman, 1992). Duyguların sınıflandırmasında birden fazla bakış açısı ve yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; *Ayrık duygular yaklaşımı*: İnsanlara ait "birincil" duygular olduğunu ve diğer duyguların birleşiminden ek duyguların türetildiği ileri sürmektedir. *Boyutsal yaklaşım*: Tüm duygusal durumları belirten bir duygusal deneyimin olduğunu ileri sürer. *Modal yaklaşım*: Ayrık yaklaşım ile boyutsal yaklaşımlar arasında bir orta yol bulmaya çalışmaktadır.

2.1.2.1. Ayrık Duygular Yaklaşımı

Ayrık duygular yaklaşıma göre, yaşları, cinsiyetleri ve sosyal deneyimleri ne olursa olsun tüm insanlarda ortak olarak görülen ve birbirinden açıkça ayırt edilebilen sınırlı bir dizi "temel/birincil" duygu olduğu varsayılır.

Bu modelin temsilcilerinden Ekman'a (1992) göre, bir duygunun;

1. Doğuştan gelen bir temeli vardır (örneğin primatlarda da görülür),
2. Tüm insanlarda benzer koşullar altında ortaya çıkar (örneğin sevdiği birinin kaybından sonra duyulan keder),
3. Ayırt edici bir davranışsal ifadeye sahiptir (örneğin, belirli bir yüz ifadesi),
4. Farklı fizyolojik değişiklikleri tetikler (örneğin, stres durumunda terleme),
5. Tutarlı bir yanıt modeline sahiptir ve
6. Otomatik olarak, hızlı ve kasıtsız olarak tetiklenir.

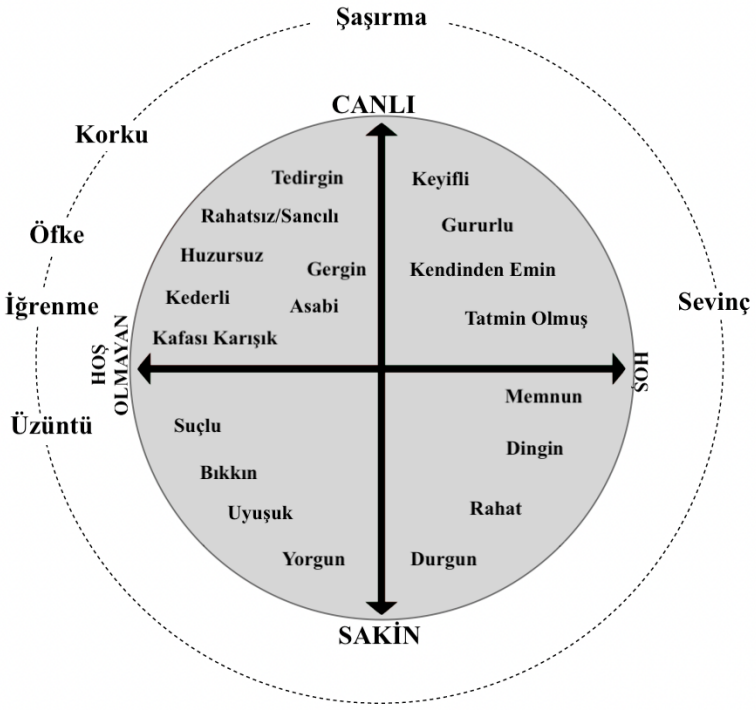
Birincil duyguların hangileri olduğu konusunda araştırmacılar arasında tam bir fikir birliği bulunmamakla birlikte, hemen hemen tüm sınıflandırmalar dört duyguyu temel duygular olarak adlandırılmaktadır. Bunlar korku, öfke, üzüntü ve sevinçtir. Örneğin, Plutchik (2001) sevgiyi; sevinç ve kabulün bir karışımı, alçakgönüllülüğü ise; korku ve kabulün bir karışımı olarak görür. Shaver, Schwartz, Kirson ve O'connor, (1987) ise temel duyguları, benzer duygu durumlarının etrafında gruplandığı duygu ailesi olarak tanımlar. Örneğin sevinç; rahatlama, tatmin, memnuniyet ve gururun yer aldığı bir duygusal durum ailesini içinde barındırır.

Ayrık duygular yaklaşımına göre bireysel sevinç türleri, öznel algıda çok fazla farklılık göstermez, ancak aynı temel duygu (örneğin; sevinç duygusu), duruma bağlı olarak basitçe farklı şekillerde adlandırılabilir. Söz gelimi, gurur, başarıdaki sevinci ifade eder ya da minnettarlık, yardımdaki sevinci ifade eder (Eder ve Brosch, 2017).

2.1.2.2. Boyutsal Yaklaşım

Boyutsal yaklaşımlar, korku, öfke, sevinç gibi duyguların duygusal deneyimin "temel yapı taşı" olduğu görüşünden şüphe duymuş ve duyguları belirli boyutlar altında sınıflayan alternatif bir başka model olarak ortaya çıkmıştır. Boyutsal yaklaşımın fikir babası Wilhelm Wundt (1874) hangi temel duyguların daha karmaşık duygulardan oluştuğunu içsel gözlemle anlamlandırmaya çalışmış ve araştırmalarda üç temel duygusal boyut tanımlamıştır. Bunlar; "zevk/hoşnutsuzluk", "heyecan/çöküntü" ve "gerilme/rahatlama"dır. Wundt (1874), her duygunun bu üç boyutun belirli bir kesişim noktasında yer alabileceğini varsaymaktadır.

En yaygın boyutsal yaklaşım, Russell (1980) tarafından tasarlanan Dairesel Duygulanım Modelidir (bkz. Şekil 1). Bu model çerçevesinde, tüm duygular boyutlu bir uzay sürekliliği içinde yer alır. Bu boyutlardan ilki hoşnutluk (X ekseni- duyguların olumlu veya olumsuz olduğu derece) ve heyecan (Y ekseni- duygunun neden olduğu enerji veya uyarılma seviyesi) olduğu iki boyutlu bir uzay sürekliliği içinde yer alır.



Şekil 1. Russel (1980)'in dairesel duygulanım modeli

2.1.2.3. Modal Yaklaşım

Ayrık duygular yaklaşımı ile boyutsal yaklaşımın farklı yönlerini birleştiren Scherer (1994)'in modeli, durumlara ait sürekli bilişsel değerlendirmelerin duygusal tepki sistemlerinde süregiden değişiklikler ürettiği bilişsel süreç modeline dayanmaktadır. Çok sınırlı sayıda ve doğuştan gelen temel duygular olduğunu varsayan ayrık duygular modelinin aksine, modal perspektifte zengin bir şekilde farklılaştırılmış değerlendirme boyutları sayesinde prensipte sonsuz sayıda farklı duygusal durum olabileceği bildirilmiştir. Scherer (1994)'e göre bir organizmanın sürekli olarak karşı karşıya kaldığı bir takım zorluklar vardır. Bu zorluklar, duygu bileşenlerinde benzer değişiklikleri beraberinde getiren bir tekrarlı durum değerlendirme birikimi ile sonuçlanır. Tekrar tekrar ortaya çıkan tepki kalıpları kategorilere ayrılır ve her bir duygu (öfke, korku, neşe vb.) etiketlenir. Ayrık modelden farklı olarak, sınırlı sayıdaki duygu, biyolojik olarak önceden hazırlanmış duygu modülleriyle değil, dilsel kategorizasyon süreçleriyle açıklanır. Bu nedenle, modal yaklaşım kültürler arası durum değerlendirme kalıpları ile hem evrensel olarak ortaya çıkan duyguları hem de kültürel olarak etkilenen değerlendirme ve dil alışkanlıkları ile duygusal durumların kültüre özgü farklılaşmasını açıklayabilir (Scherer 2009).

2.1.3. Duygulara İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar ve Teoriler

Duyguların doğasını açıklamak için çok sayıda bilimsel araştırma yapılmış ve farklı teorik görüşler öne sürülmüştür (Strongman, 2003). Alan yazın incelendiğinde duyguların birçok araştırmanın odak noktası olduğu ve teorilerin oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir (Plutchik ve Kellerman, 1980). Öyle ki duygulara yönelik kuramsal açıklamaların her biri farklı entelektüel geleneklerden ve farklı bilimsel disiplinlerden etkilenmiştir. Her teorik yönelim belirli bir bağlamda bir dizi soruya yanıt aramıştır. Kimi araştırmalar duyguyu bağımlı değişken olarak incelemiş ve kişilikten sosyal çevreye, kültürden değer yargılarına kadar duyguların ortaya çıkış nedenlerini irdelemiştir. Kimi araştırmalar ise duyguyu bağımsız bir değişken olarak ele almış ve duyguların olası etkilerini tartışmıştır. Duygulara ilişkin değişkenlerin incelenmesine yönelik araştırmaların bazıları natüralist gözlemlere dayanırken bazıları ise laboratuvar tekniklerinden faydalanmışlardır. Bu çeşitliliğin en büyük sebebi ise duyguların karmaşık çok boyutlu bir kavram olmasıdır.

Çeşitli disiplinlerin yıllar boyu odak noktası olan duygulara genel bir bakış sunmak amacıyla duygu teorilerini, felsefi görüşleri ve vurgularına göre kategorize edecek olursak şu şekilde sıralanabilir;

1) İlk Teoriler (Evrimsel teori [Darwin, 1872, McDougall, 1908, Plutchik, 1962], James-Lange'nin Teorisi [James, 1884; Lange, 1885], Cannon-Bard'ın Teorisi [Cannon,1927, 1931],
2) Fenomenolojik teori (Buytedjik, 1950; Funch, 1997; Husserl ,1913; Sartre, 1948; Turner,1967;),
3) Davranışçı teori (Millenson, 1967; Skinner, 1953; Watson, 1924)
4) Nörobilimsel (fizyolojik) teori (Bindra 1968; Lindslay, 1950; MacLean, 1970; Panksepp 1993; Wenger, 1950).
5) Bilişsel teori (Arnold, 1960; Lazarus, 1966; Oatley ve Johnson-Laird, 1987; Schachter, 1964).
6) Sosyal teori (de Rivera ve Grinkis, 1986; Eibl-Eibesfeldt, 1970; Ekman, 1992) ve
7) Gelişimsel teori (Fischer, Shaver ve Carnochan, 1988; Malatesta-Magai, Izard ve Camras, 1991; Lewis, 1993).

Bunlara ek olarak, temel teorilerden etkilenerek oluşturulmuş duygular üzerine çok daha fazla kuramsal ve felsefi görüş bulunmaktadır. Örneğin, öfke veya kaygı gibi yalnızca belirgin duygulara odaklanan teoriler (Averill, 1982 ;Lemerise ve Dodge, 1993), duyguyu motivasyonel bir sistem olarak ele alan teoriler (Izard,1977), duygusal bozukluk ekseninde yaptığı teorik analizlerle terapötik çıkarımlarda bulunan klinik teoriler (Barlow, 2000), temel vurgunun bireye ya da çevreye hatta daha geniş pencerede iş, spor ve sanat dahil olmak üzere kültüre verildiği teoriler gibi de alanyazında daha bir çok fikir yer almaktadır (Strongman, 2003). Günümüzde etkisi süren, duygulara ilişkin yaklaşımları şekillendiren temel teorilere ilişkin açıklamalar alt başlıklar halinde özetlenmiştir.

2.1.3.1. İlk (Erken) Teoriler

İlk duygu teorisyenleri duygunun ne olduğu, kökenleri, doğası ve gelişimini, ayrıca duygu ile duygu olmayan arasındaki ayrımı irdelemiştir (Cannon, 1927; Darwin, 1872; Duffy, 1941; James, 1884; Lange, 1885; McDougall, 1908; Papez, 1937). İlk

araştırmaların deneyimlenen duygunun tam olarak ne olduğu ile ilgilendiği ve duygunun fizyolojik doğası üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İlerleyen araştırmalar duygunun davranışsal dışa vurumcu bir yönü olduğunu ve evrimsel anlamda işlevsel olarak görülebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca ilk teoriler duyguların kökenine ilişkin tartışmaların biyolojide veya sosyal etkileşimde yattığını ileri sürmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında ilk teorilerin duygu araştırmalarına temel olduğu, günümüzde hala etkisini sürdürdüğü, araştırma teknikleri ve teorik bilgiler değişmiş olsa dahi bugünkü araştırmaların bir çoğunda hala araştırılan konuların doğuşunu etkilediği savunulabilir.

Duyguların geniş bir evrimsel bakış açısıyla ele alınması gerektiği açıktır, çünkü duyguların varlığı insanlarda, hayvanlarda ve hatta diğer alt türlerde de çıkarsanabilir. Evrimsel bakış açısına göre duygular, organizmaların çevre tarafından ortaya konan temel hayatta kalma sorunlarıyla başa çıkmalarına yardım etmede uyum sağlayıcı bir role hizmet eder (Plutchik, 1980).

Charles Darwin'in (1809-1882) evrimsel yaklaşımları, bilimin bir çok alanı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gibi duygu anlayışı üzerine yapılan çalışmalara da belirgin katkıları olmuştur. Darwin 1872'de kaleme aldığı, hayvanlardan insanlara duygusal ifadelerin filogenetik tutarlılığını vurgulayan "İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi (The Expression of the Emotions in Man and Animals)" isimli kitabında duyguların doğal seleksiyona bağlı olmadığını öne sürmüştür. Darwin, duyguların ya basit bir biçimde beyin mekanizmalarındaki nöral bağlantılarla ilişkilendirilebileceğini ya da geçmiş alışkanlıkların kalıntıları olduğunu savunmuştur. (Fridlund, 1992). Bunlara ek olarak yüzdeki ifadelerin tam olarak duyguları yansıtmadığını (Griffiths, 1997), ancak duygulara bir miktar eşlik ediciler olabileceğini dolayısıyla iletişimsel bir işlevi olamayacağını belirtmiştir. Duyguların Tanrı tarafından özel olarak inşa edilen yüz kaslarının bir sonucu olduğu görüşüne alternatif olarak, Darwin (1872), insanlara ve çeşitli hayvanlara (köpekler, kediler, maymunlar, kuşlar) ait vücut duruşu ve kaslı yüz ifadeleri arasında çeşitli karşılaştırmalar yaparak, duygusal ifadelerin veya davranışların hayvansal tip davranışlarda kullanılan ilkel araçlardan evrimleştiğini varsaymıştır.

Darwin (1872)'in görüşleri o yıllarda oldukça dikkat çekmiş ve modern araştırmalara temel olmuş olsa da duygusal ifadelerin iletişimsel işlevi ve yararlarına ilişkin görüşleriyle farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Ekman, 1992). Yine de Darwin'in duygu anlayışı üzerine görüşlerinin büyük ve kalıcı etkisi göz ardı edilemez. Duygulara ilişin evrimsel varsayımı modern teorilerde ele

alınmış ve farklı versiyonlarda daha da geliştirilmiştir (Ekman, 1992; Levenson, 1999; Panksepp, 1998) Birçok teorisyenin Darwin'in görüşlerinden yola çıkarak işlevsel bir bakış açısı benimseme eğilimini etkilediği söylenebilir. Özellikle modern evrimsel duygu teorisyenleri işlevsel bir yaklaşımla duyguları hayatta kalmaya duyarlı uyarlanabilir tepkiler olarak açıklamıştır (McGuire 1993; Nesse 1990; Plutchik, 1962, 1980; Rolls, 1990).

İlk duygu teorisyenlerinden William McDougall (1908, 2001)'ın evrimsel duygular teorisine göre duygular ilkel bir içgüdüsel algı tarafından harekete geçirilir. McDougall'a göre duygu sisteminin biyolojik çekirdeği, her biri belirli, tekrarlayan uyumsal bir sorunu çözdüğü için evrim sırasında gelişen küçük bir modüler bilgi işleme mekanizması kümesinden oluşur (Reisenzein, 2015). McDougall bunları içgüdüler olarak adlandırmıştır. McDougall (1928) başlangıçta korku modülü (veya kaçma içgüdüsü), tiksinme modülü (veya iğrenme içgüdüsü) ve öfke modülü (veya kavga içgüdüsü) dahil olmak üzere yedi temel içgüdü/duygu modülü önermiştir. Bilgi işleme terminolojisinde formüle edilen her temel duygu modülü, gelen duyusal bilgiyi izleyen bir detektör ve bir tepki programından oluşur. Detektör uygun girdiyi aldığında, yani modülün evrim tarafından çözmek üzere tasarlandığı uyarlamalı problemin varlığını gösteren bilgi, ilgili reaksiyon programını tetikler ve bu da koordineli bir zihinsel ve bedensel tepki modelinin ortaya çıkmasına neden olur. McDougall (1908)'a göre, bu duygusal tepki örüntüsü, duyguya özgü bir eylem dürtüsü, bedensel (özellikle çevresel-fizyolojik) tepkiler örüntüsü ve belirli bir tür duygusal deneyimden oluşur (Reisenzein, 2006). Özetle McDougall (1928) duyguları özünde evrimsel eylem dürtüleri olarak kabul etmiş ve duyguların temel biyolojik işlevinin uyarlanabilir eylemlerin motivasyonu olduğunu öne sürmüştür. Duyguların evrimsel bir mekanizma tarafından üretildiğini varsayan McDougall (1908), tüm güdülerin nihayetinde duygusal eylem dürtülerinden türetildiği ve bu nedenle de duyguların tüm eylemlerin kaynakları sayılabileceğini vurgulamıştır.

Plutchik (1962), duyguların evrimsel bağlamda değerlendirilmesi gerektiği görüşünün en güçlü destekçilerindendir. Çalışmaları McDougall (1928) ile birçok yönden benzerlik taşımaktadır. Plutchik (1962)'in teorisindeki en önemli ayrım ise gelişim sürecinde bilişsel değerlendirmeye güçlü bir ağırlık vermesidir (Meyer, Schützwohl ve Reisenzein, 2003). Plutchik (1962)'in diğer teorisyenlerin çoğundan farklı olarak, her tür duygu için eksiksiz bir açıklayıcı model sağlayan sistematik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasının bütünleştirici doğası, yayınlanmış diğer yaklaşımlardan sıyrılmasına olanak tanımıştır. Plutchik'in teorisi (1962, 1980), daha sonraki araştırma çalışmaları için bir

yönelim ve başlangıç noktası olmuştur. Ayrıca, bireysel duygular arasındaki ilişkilerin kolayca anlaşılabilir ve mantıklı bir temsilini yaratmak için dolaylı modeller kullanması yenilikçi bir başarı olarak kabul edilebilir. Plutchik'e (1980) göre, insan duyguları karmaşık, bileşenlerine ayırması zordur. Ona göre duygular, çocuklarda veya hayvanlarda da gözlemlenebilen temel bileşenlerden oluşur. Duygular başlı başına tamamen öznel deneyimler değildir, fakat bütünsel teorik yapılar olarak görülmelidir diyen Plutchik (1980) duyguların salt algılanan durumlardan, belirli yüz ifadelerinden veya gösterilen davranışlardan daha fazlası olduğuna dikkat çekmiştir.

İlk duygu teorileri söz konusu olduğunda duygulara ilişkin en önemli soruları ilk kez soran ve devamında gelen bir çok teoriyi etkilen James-Lange'nin (James, 1884; Lange, 1885) teorisinden özellikle söz etmek gerekir. Amerikalı filozof William James'in 1884'e yayınladığı "What is emotion?" başlıklı makalesi duyguların doğası üzerine oldukça kapsamlı bir bakış açısı getirmiş ve 19. yy'den 21.yy'a kadar bir çok araştırmada tartışma konusu olmuştur. Duygularla ilgili bedensel değişikliklere vurgu yapan James, duygusal eylemlerin (örneğin, bir şeyden korkmak ve kaçmak) yüz ifadesine ve ses tonuna yansımasına dikkat çeker. James (1884), duygularla ilgili en önemli tepkilerin kalp atış hızının artması, terleme gibi fizyolojik reaksiyonlar olduğunu ileri sürer ve hatta sadece fizyolojik reaksiyonların gerekli olduğunu savunmaktadır (Reisenzein, 2015).

Duygular nasıl ortaya çıkar sorununu irdeleyen James (1884), duygu üretim sürecini bedensel değişikliklerle bağdaştırmıştır. James'e göre duygular, refleks benzeri yani doğrudan ve istemsiz bir şekilde uygun nesnelerin algıları veya fikirleriyle ortaya çıkar (Reisenzein, 2015). James'in tanımına göre duygular, bir nesnenin veya uyaranın duyu organları aracılığıyla bir duyum sağladığı, bu duyumun beyne gittiği ve beynin bir duygunun hissedilmesiyle sonuçlanan bedensel değişiklikler ürettiği organik bedensel tepkilerin sonucudur. James 1890'da yayınladığı The Principles of Psychology'de duygulara ilişkin açıklamasını bir örnekle somutlaştırmak istemiştir. Duygu üretim sürecini formüle etmek için verdiği örnekte vahşi doğada aniden önüne ayı çıkan ve korkan bir gezgin tasvir etmiştir. James (1890)'e göre gezginin korku duygusu şu şekilde üretilir: Ayının tehlikeli bir varlık olarak algılanması, refleks benzeri bir şekilde, korkuya özgü belirli bedensel tepkilerin (kalp atış hızında artış, titreme, terleme vb.) ortaya çıkması yani korku duygusunun deneyimlenmesidir (James, 1890). Bedensel değişikliklerin, iç organlarda, deride ve kaslarda bulunan duyu organları tarafından derhal kaydedildiği ve beyne geri iletildiğini burada da bütünsel bir bedensel duyguya entegre edildiğini böylece korku deneyiminin ortaya çıktığını vurgulamıştır (James, 1894).

Amerikalı fizyolog Walter Bradford Cannon doktora öğrencisi Philip Bard ile birlikte ilk olarak fiziksel tepkilerin oluştuğunu ve bunların duyguların nedeni olduğunu savunan James'in görüşlerine tepki olarak alternatif bir teori olan Cannon-Bard teorisini savunmuştur (Cannon, 1927). James (1884)'in duyguların altında yatan nörofizyolojik süreçleri bütünüyle serebral korteksteki sıradan duyusal ve motor süreçler olduğuna yönelik varsayımı hayvan deneylerine dayalı ampirik çalışmalarıyla Cannon (1927) tarafından reddedilmiştir. Cannon-Bard duygu teorisine göre, fizyolojik uyarılma ve duygusal deneyim aynı anda, ancak bağımsız olarak gerçekleşir (Sullivan, 2009). Talamik duygu teorisi olarak da bilinen Cannon-Bard duygu teorisi, nörologların talamus dediği beynin alt kısmının duygusal deneyimi kontrol ettiğini vurgulamaktadır (Strongman, 2013). Cannon (1927)'un yaklaşımı, insanların duygusal uyaranlara tepki vermesinin ancak beynin iki ayrı bölümünün (serebral korteks ve talamus) bilinçli duygu hissini ve vücudun fizyolojik tepkisini kontrol etmesiyle mümkün olduğu ana fikrine dayanır (Meiselman, 2016; Reisenzein, 2015). Cannon (1927), birçok faktörün fizyolojik durumlarımızı etkileyebileceğini ancak bu fizyolojik durumların her zaman duygusal bir tepki üretmediğini ileri sürmüştür. Örneğin, ateş, düşük kan şekeri veya soğuk bir havada dışarıda dolaşmak da duygularla aynı bedensel değişikliklerin (örneğin terleme, kalp atışında ve solunumda artış) üretimini tetikleyebilir. Ancak, bu tür senaryolar tipik olarak güçlü duygular üretmez. Cannon (1927), eğer fizyolojik sistemlerimiz herhangi bir duygu hissetmeden de aktive edilebiliyorsa, o zaman bir duyguyu hissettiğimizde fizyolojik aktivasyonun yanı sıra başka bir şeyin de gerçekleşmesi gerektiğini öne sürmüş ve beynin hem periferik sinir sistemi (sinir sisteminin beyin ve omurilik dışındaki kısımları) hem de serebral korteks (bilginin işlenmesinde yer alan) ile bağlantıları olan talamus bölgesinin duygusal tepkilerimizle ilgili olduğu sonucuna varmıştır. Uzun yıllar boyunca James'in duygu teorisinin Cannon tarafından çürütüldüğü kabul edilmektedir. Ancak duygu araştırmalarının Rönesans'ı olarak da kabul edilebilecek 1960'ların bilişsel devriminden sonra, bazı duygu araştırmacıları Cannon'un eleştirilerinin abartılı olduğunu ve James'in duygunun doğası teorisinin gözden geçirilmiş bir versiyonunun savunulabilir olabileceğini ileri sürmüştür (Mandler, 1962; Schachter, 1964).

Duyguların kökenlerine ve gelişimine odaklanan ilk duygu teorileri, neyin duygu olup neyin olmadığı arasında ayrım yapmaya odaklanmıştır. Duygunun ne olduğuna dair duygunun fenomenal yönüne önemli bir rol biçmiş, duygunun biyolojiye mi yoksa sosyal etkileşime mi dayanması gerektiği konusundaki ilk tartışmaları başlatmıştır. Duyguların davranışsal ve dışavurumcu yönünü de kabul eden bu teoriler, duyguların biyolojik olarak

nerede konumlandığını irdelemiş ve duygu fizyolojisine ilişkin araştırmaların temelini atmıştır. Bununla birlikte, evrimsel duygu teorileri, duyguların gelişimi üzerindeki bilişsel ve kültürel etkileri büyük ölçüde göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Eder ve Brosch, 2017). Bazı duyguların belirli kültürlere özgü olduğuna ve benzer durumların farklı kültürlerde farklı duyguları tetiklediği düşünüldüğünde bir duygunun ortaya çıkışını belirleyen nesnel gerçekler değil, konunun öznel değerlendirmesidir. Kültürel bir bakış açısından, duyguların deneyimlenmesi ve davranış olarak ifade edilmesi üzerindeki sosyal etkiler ilk teorilerde ihmal edilmiştir.

2.1.3.2. Fenomenolojik Teori

Duygular her zaman davranışlara yansımayabilir, bazen basit bedensel ipuçları ile sınırlı kalabilir. Ancak bu hissedilen duygunun zayıflığının göstergesi olamaz. Dışarıya tezahür etmese dahi içsel olarak oldukça güçlü biçimde varlığını sürdürebilir. Bu duyguların öznel yanıdır. Fenomenolojik felsefenin temellerini oluşturan Turner (1967) fenomenolojiyi deneyimlerle yapılandırılan, kendine özgü bir bütünlüğe sahip, duyu içerikleri ya da başka herhangi basit bir yapıya indirgenemeyecek ampirist bir felsefe olarak tanımlar. Ancak burada bahsi geçen ampirizm bilişsel ve davranışçı yaklaşımdakinden farklıdır. Özellikle bireye ait duyuşsal ve davranışsal işleyişine öne sürdükleri bir dizi dair varsayımlar ile bu yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Strongman, 2003). Fenomenoloji, bir bireyin burada ve şimdi, şu anda, bu yerde, şimdiki durumunda deneyimledikleriyle ilgilenir.

Fenomenolojiyi bir kavram haline getiren ve fenomenolojinin kurucusu olarak kabul edilebilecek Avrupalı filozof Edmund Husserl (1913), duygu ve düşüncelerimizin bir amacı olduğunu ve duyuların içinde bulunduğumuz dış dünyaya ait bilgiler verebileceğini ileri sürmüştür. Ancak Husserl (1913) ırksal ön yargılar ya da basit görsel yanılsamalar gibi algımıza ait niyetlerin bu gerçeği çarpıtabileceğini eklemiştir. Bu temellere dayanarak gelişen modern fenomenoloji bireyin dünyayı algılama biçimine odaklanmıştır. Öyle ki fenomenolojik görüşe göre, yaşam deneyimleri ortak unsurlar içerse dahi her birey dünyayı benzersiz biçimde algılar, davranışları ve tepkilerini bu algılar biçimlendirir.

Husserl (1913)'in görüşlerini kısmen takip eden Sartre (1948), duyguların ancak fenomenolojik bir çalışmada ortaya çıkarılabilecek bir özü olduğunu ve dışarıdan empoze edilmeyeceğini vurgular. Sartre (1948)'ye göre duygular, yalnızca insan gerçekliği tarafından bilinçli olarak varsayıldıkları ölçüde var olur ve ancak belirli durumlarda,

belirli amaçlar için, bir kişi tarafından harekete geçirilir. Bireyler, karşı karşıya kaldığı duruma bağlı olarak, üzerinde çok düşünmeden öfkelenmeyi ya da korkmayı seçebilir. Bir başka ifadeyle duygular kendilerinin değil, ilgili nesnelerinin bilincindedirler. Dolayısıyla duygu, esasen kasıtlı bir eylemdir (Sartre, 1948), çünkü var olmak için bir nesneye ihtiyaç duyar. Korkan biri bir şeyden korkar. Kızgın biri bir şeye veya birine kızgındır. Duygulanım öznesi ve bir duygulanım nesnesi sıkı sıkıya bağlıdır. Duygu, etkilenen öznenin duygulanım nesnesini kavrama biçimidir. Dolayısıyla duygusal eylem, nesneye ve dünyaya karşı özgürce seçilmiş bir tutumun anlamlandırılmasıdır; duygular bu nedenle yalnızca özneye atfedilebilecek bir anlama sahiptir (Sartre, 1948).

Varoluşçu filozoflardan Sartre (1948) ise fenomenolojik yaklaşıma dayalı çalışmalarında duyguların "özü" ne odaklanmıştır. Sartre'ın duygular teorisi, varoluşçuluk doktrininin ayrılmaz bir parçasıdır. Varoluşçuların insan tanımına göre; insan dünyada ilk ortaya çıktığında bir hiçtir, ancak eylemleriyle bir insan olur.

Sartre (2007)'ye göre bireyler kendi özünü oluştur çünkü her birey istediğini seçme özgürlüğüne sahiptir. Bireylerin özgürlükten kaçamayacağını ve determinizmi suçlayamayacağını, tüm bunlara ek olarak eylemlerinin ve içinde bulunduğu durumun sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini vurgular. Sartre (2007)'ye göre sorumluluk dışsal bir talep değil, bireyin özgürlük duygusuna eşlik eden içsel bir gerekliliktir. Başka bir deyişle, özgürlüğü deneyimlediğinizde doğacak olan sorumluluğu doğal olarak kabul etmiş oluruz. Dolayısıyla bireyler içinde bulunduğu koşullarla sürekli olarak çeşitli eylem yolları seçerek kendisini tanımlamaya çalışır. Duygular dışarıya yansıtılmadan çok önce bilinçte var olduğu için bireyler duyguları dünyayla ilişki kurmak için nasıl kullanacağını seçme özgürlüğüne sahiptir, duygusal eylemler veya davranışlar bilinçli olarak seçilir. Sartre (1948)'ye göre bireylerin potansiyel seçimleri kötü sonuçlara yol açabilir. Ortaya çıkan sonuçlar için insan doğasını ve başkalarını suçlamak duygularla başa çıkma yeteneğini reddetmeye yol açar. Sartre (1948), bireylerin ancak duygularının sorumluluğunu alarak kendilerinde yapıcı bir değişim başlatabileceğini ileri sürer.

Sartre (1948), çeşitli klasik ve psikanalitik duygulanım teorilerini reddederek duyguları fenomenolojik teori ile açıklama yolunu seçmiştir. Sartre'a göre duygular maddesel (bedensel) bir olgu olamaz, çünkü beden kendi tezahürlerine bir anlam verme kapasitesine sahip değildir. Solunum hızı, terleme veya artan kas tonusu tek başına ilişkili olduğu duyguları açıklayamaz veya tanımlayamaz. Duyguların fizyolojik açıklamalarının tatmin edici olmadığını ileri süren Sartre (1948)'ye göre, bedensel tepkiler tek başına anlamsızdır. Örneğin, öfkeyle ilişkili fizyolojik belirtilerden hızlanan kalp ritmi ve

kaslarda oluşan gerilim genellikle neşeli olduğumuzda da hissedilir yalnızca yoğunluk bakımından farklılık gösterir, ancak öfke daha yoğun bir neşeli olma hali değildir. Sartre (1948)'ye duygu, ayrı bir bilinç modudur ve bir duygunun deneyimi gerçekse, aynı zamanda yansıtıcı değildir. Başka bir deyişle, kendisini bir nesne olarak alıp kendi üzerine düşünemez. Gerçek bir duygu kontrol edilemez. Bu nedenle, gerçek duygular, deneyimlendikçe bilinçli bilişten bağımsızdır. Sartre'a göre duygu, dünyayı anlamanın ve aynı zamanda onu dönüştürmenin bir yoludur.

Modern fenomenolojik teorisyenlerden Frederik Buytedjik'e göre, duyguların fiziksel gösterimleri sayesinde anlamlı olduğunu savunur; duygular, kişisel önem ve anlamı olan durumlara verilen tepkilerdir ve inanç sistemimizi doğrulama işlevine sahip olduğunu ileri sürer (Buytedjik, 1950). Aynı zamanda, duyguların kasıtlı olmadığını, kendiliğinden açığa çıkan ve varoluşun kalitesini belirleyen hissedilen bir yönü harekete geçirdiğine vurgu yapar.

Duygulara yönelik bir diğer fenomenolojik açıklama Funch (1997) tarafından yapılmıştır. Duyguların "varoluşsal gerçeklik" tarafından belirlendiğini düşünen Funch (1997), bir duygunun niteliğini, onu ortaya çıkaran varoluşsal ikilemlerin bir işlevi olarak görmektedir. Duyguların doğasının öncelikli belirleyicisinin, durumun varoluşsal öneminin farkındalığı olduğunu ileri süren Funch (1997), "varoluşsal gerçeklik" yaklaşımını şu fenomenolojik açıklamaya dayandırmıştır; "*Duygular, herhangi bir bedensel tepki zihne ulaşmadan önce, genellikle duyum ya da imgelemle deneyimde yapılandırılır."* (Funch, 1997: 243). Bedensel eylemler ve tepkiler, deneyimi belirlemek yerine uyum sağlar. Duyguların açık bedensel görünümü olduğunu ileri sürerken bilişten yoksun olabileceğini iddia etmektedir Funch (1997).

Genel anlamda bakıldığında fenomenolojik teori duygulara yönelik "öznel" yaklaşımı temsil eder ve duyguların doğası ile ilgilenir. Duyguların öznel yönüne yaptıkları vurgular literatüre önemli katkılar sunsa da atladıkları pek çok nokta bulunmaktadır. Fenomenolojik duygu teorisyenleri davranış, fizyoloji ve hatta bazı durumlarda bilişle ilgili konulara nerdeyse hiç değinmemişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde her ne kadar duygusal deneyim açısından ilginç ve ikna edici savları olsa da duygunun kendisine ilişkin tam bir açıklama sunmadıkları için kaçınılmaz biçimde bir eksikliği olduğu söylenebilir. Ayrıca genellikle duyguların nedenlerine atıfta bulunan fenomenolojik teoriler duyguların bağımsız bir değişken olarak olası ne gibi sonuçlar doğuracağına ilişkin konulara değinmemiştir. Özetle fenomenolojik teoriler

duygu anlayışımıza katkıda bulunmakta olmakla birlikte yalnızca duyguların doğası ve duygusal deneyim konularıyla sınırlı kalmaktadır.

2.1.3.3. Davranışçı Teori

Duygular zihinsel bir durum mu yoksa davranışsal süreçler mi? sorusu duygu araştırmalarında her zaman temel tartışma konusu olarak önemini korumuştur. Duyguları davranışçı bakış açısı ile açıklayan teoriler (Gray, 1971; Hammond, 1970; Harlow ve Stagner, 1933; Millenson, 1967; Staats ve Eifert 1990; Watson 1924) daha çok neyin doğrudan gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğuna odaklanmıştır. Dolayısıyla bu yaklaşımı benimseyen araştırmalar genellikle duyguyu organizmanın bir durumu olarak değil, bir tepki ya da hayatta kalmak için temel olan geniş bir tepkiler sınıfı olarak görürler. Duygulara motivasyonel bir çerçeve çizme girişiminde olan bu teoriler zaman zaman duygu ile motivasyonu aynı kategoride değerlendirmişlerdir. Davranışçı yaklaşım geleneksel olarak bilime oldukça önemli katkılar sağlamasına rağmen, "duygu" gibi bir kavrama uygulandığında sınırlı kalan bir yaklaşımdır.

Bir araştırma konusu olarak duyguların uzun süre ihmal edilmesinin kısmen sorumlusunun davranışçılar olduğu düşünülmektedir. Duyguların bir kısmı, örneğin öznel bileşen, nesnel olarak kaydedilemedikleri için davranışçılar için bir tabu olarak görülmüştür. Ancak bu, davranışçıların duyguları hiç incelemediği anlamına gelmez. Duyguların gözlemlenebilir ve ölçülebilir nedenlerine ve göstergelerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir (Brandstätter, Schüler, Puca ve Lozo 2013).

Duygulara yönelik davranışsal yaklaşım, fenomenolojik yaklaşımın aksine, öznel duygu deneyiminden ayrılır ve doğrudan gözlemlenebilen veya ölçülebilen şeylere odaklanır. Davranışçılar, duygusal duyumların varlığını inkar etmezler, ancak araştırmaların odağını geleneksel bilim metodolojileri için daha yeterli olduğu varsayılan şeye doğru kaydırırlar. Duyguların davranıştaki değişikliklerle ilişkili olduğu görüşünü desteklerler, ancak duygusal bir durum fikrini göz önünde bulundururlar. Genellikle duygunun tüm bilişsel yönlerini dışarıda bırakırlar. Bu nedenle, bu yaklaşım kısıtlayıcı sayılabilir. Davranışçı teorilerin gücü, doğrusal olmaları ve kolayca test edilebilen tahminler sağlamalarıdır. Davranışçılar, ayrık duyguları karakterize etmede, onlara motivasyonel bir yapı vermede, duyguların yaratım ve gelişim yönlerini ele almada, bunların insanın genel performansı üzerindeki genel etkilerini tanımlamada ve bazı terapötik uygulamalara işaret etmede iyidirler. Davranışçı teorilerin zayıf yönü, genellikle çok dar olmaları ve büyük bir buluşsal değere sahip olmamalarıdır. Davranışçı bakış

açısına göre duygu ile duygu-olmayan arasında ayrım yapmak hassas bir konudur (Strongman, 2013). Suçluluk, utanç veya kıskançlık gibi karmaşık duygular, davranışçı aralığın dışında bırakılır. Duygunun bilinçdışı kısmı hakkında pek bir şey söylemezler. Çoğu, temel olarak popüler duygu yaklaşımından kavramsal olarak uzaklaşmaları nedeniyle biyolojik veya sosyo-kültürel bağlantılar sağlamaz.

Davranışçı yaklaşımın özü, duyguların deneyimi değil, davranışların (tepkilerin) ve onları tetikleyen çevresel koşulların (uyaranların) gözlemlenmesidir. Buradan hareketle, davranışçı teoriler bireysel duygularla ilişkili davranışa ve vücuttaki fizyolojik değişikliklere yönelik araştırmalara odaklanmayı önerir. Öznel duygunun algılanmasının, duyguların değerlendirilmesinde yalnızca ikincil bir rol oynadığını ileri süren bu yaklaşımlar duyguların nesnel olarak gözlemlenebilir işaretleri üzerinde durmuştur. Hayvan ve insan duygularının karşılaştırılması için temel oluşturan klasik davranışçı teorilerin en önemli temsilcileri Watson (1929), Skinner (1953) ve Millenson (1967)'dur.

Watson (1929), duygu teorilerine yönelik davranışçı bakış açısı geleneğinin öncüsü olarak kabul edilir. Duygulara yönelik görüşleri bir çok davranışçı araştırmacının (ör: Harlow ve Stagner, 1933; Millenson, 1967) bakış açısını şekillendirmiştir. Watson (1919), duyguyu, alınan bir uyarana gözle görülür, fiziksel bir tepki olarak tanımlamıştır. Bu davranışsal yaklaşıma dayalı tanım Pavlov (1904) deneyine dayanır ve uyaran ile tepki arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

Watson öğrencisi Rayner ile birlikte, bebeklerdeki duyguları gözlemlemek üzere yaptığı ampirik deneylerde, bebekte hangi aşırı uyaranların hangi reaksiyonlara yol açtığını görmeyi amaçlamış ve normalde nötr uyaranların, zaten bu özelliğe sahip olan uyaranlarla ilişkilendirildiğinde duygu uyandırabileceğini öne sürmüştür (Watson ve Rayner, 1920).

Watson ve Rayner (1920) çalışmalarında korku, öfke ve sevgi gibi birkaç temel çocukluk duygusal tepkisinden çok sayıda karmaşık duygunun nasıl gelişebileceği sorusuna cevap aramıştır. Bu bağlamda, ilgili duyguların ancak birkaç uyaranla uyandırılabileceğini varsaymışlardır. Bununla birlikte, duygusal tepkileri uyandırabilecek uyaranların çeşitliliği, öğrenme süreçleri yoluyla önemli ölçüde genişletilebilmelidir. Watson (1924) bunun, doğal olarak belirli duyguları uyandıran uyaranları, başka hiçbir duygu uyandırmayan uyaranlarla ilişkilendirerek yapılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu çağrışım yoluyla, başlangıçta nötr olan uyarıcının, ilişkili olduğu uyarıcının duygu uyandıran özelliklerini alması beklenir. Başka bir deyişle, duygusal tepkiler klasik olarak koşullandırılmalıdır.

Davranışçı teorisyenler, evrimsel biyologların aksine, duyguların hayatta kalmaya ne ölçüde yardımcı olduğu ve duygulara dair hangi bileşenlerin doğumla birlikte getirildiği, soy geçmişte ne ölçüde mevcut olduğu ile ilgilenmezler. Daha ziyade, duyguların klasik ve araçsal koşullanma yasalarına tabi olduğunu göstermekle ilgilenmektedirler. Duyguların tıpkı diğer davranışlar gibi, öğrenme yoluyla kazanılabilir veya öğrenilemeyebilir olduğunu ileri sürmüşlerdir (Brandstätter ve ark., 2013). Davranışçı yaklaşımın duyguların bireyin öğrenme tarihi sürecinde klasik ve araçsal koşullanma yoluyla edinildiğini varsayımına bir örnek verecek olursak; metal talaşı veya pişmiş lahana kokuları muhtemelen insanların özellikle hoş buldukları koku türleri arasında değildir. Yine de öğrenme geçmişlerine bağlı olarak bazı insanlarda olumlu duygular uyandırabilirler. Hangi kokular, sesler veya manzaralar hakkında olumlu veya olumsuz duygulara sahip olduğumuz, öğrenme geçmişimize büyük ölçüde bağlıdır. Metal işleme fabrikasında çalışarak çocuğunu büyüten bir çilingir babanın kızını düşünelim. Babası işten sonra daha kıyafetlerini değiştirmeden çocuklarına hikayeler okuduğu için metal talaşı kokusu olumlu duygular yaratabilir. Çünkü o andan itibaren, elbiselerindeki metal talaşı kokusunu, hikayeleri okurken yaşadığı duygularla ilişkilendirilir. Pişmiş lahana kokusu için de aynı şey söylenebilir. Bu koku çoğunlukla itici bir koku sayılabilmesine rağmen her kış tatilde teyzesinin evi sık sık bu koku ile dolan bir çocuk için hoş duygulara yol açabilir. Tatillerde yılın en güzel haftalarını, teyzesinin lahana kokan evinde, kuzeniyle birlikte geçirdiği günler olduğu varsayıldığında pişmiş lahana kokusu mutlu bir zamanla ilişkilendirilebilir.

Skinner (1953), duyguları, bilişsel veya fizyolojik bir iç nedene bağlı belirli bir tepki modeli olarak tanımlayabilmek için yeterli kanıt olmadığının altını çizmiştir. Skinner (1953) ayrıca yüz ifadeleri gibi duygu bildirdiği kabul edilen bazı tepkilerin karşı taraf üzerinde etki yaratacak şekilde taklit edilebileceğini de ileri sürmüştür. Skinner (1953), duyguların öncelikle ortaya çıkışlarına eşlik eden belirli davranış türleri tarafından tanımlandığını iddia etmiştir. Bu duygusal davranışlar hem edimsel hem de yanıtlayıcı ilişkilerin işlevidir. Hissedilen ise bu koşullar altında ortaya çıkan duygusal davranıştır.

Skinner (1953) duyguyu, herhangi bir işlem sınıfının neden olduğu bir veya daha fazla tepkide belirli bir güç veya zayıflık durumu olarak tanımlamıştır. Skinner ayrıca duygusal tepkileri davranışlara yatkınlık olarak kabul etmiştir. Duyguları belirli şekillerde hareket etme olasılığı olarak açıklayan Skinner (1953), kızgın bir bireyin yardımsever eğilimde olmaktan ziyade kırıcı davranışlar sergileme olasılığını daha yüksek

görmektedir. Özetle Skinner (1953), duygulara ilişkin incelemelerinde iki temel noktaya odaklanmıştır. Bunlar; duygusal davranış ve bu davranışın bir işlevi olduğu manipüle edilebilir koşullardır.

2.1.3.4. Nörobilimsel (Fizyolojik) Teori

Fizyolojik duygu teorilerinin geneli, duyguların fizyolojik yönlerine vurgu yapmadan kavramsallaştırılamayacağını ileri sürer ve her bir duygunun altında yatan fizyolojik örüntüler olduğunu varsayımıyla hareket eder. Öyle ki bireylerin kompleks yaşam serüveninde sosyal olarak inşa edilmiş yönleri olsa dahi bunları ancak bireylerin biyolojik temeline yapılan eklemeler olarak kabul eder.

Duyguların fizyolojik temeline atıf yapan ilk görüşlerden Wenger (1950) William James (1884)'in izinden giderek visceral (otonomik) tepkileri duygularla eş tutar. Kendinden sonraki fizyolojik teoriler için temel oluşturan Wenger (1950) duygusal uyaranların algılanmasının koşullu ve koşulsuz uyaranların eşleşmesine bağlı olduğunu ve ardından otonom sinir sisteminin uyarılmasının visceral tepkilere yol açtığını öne sürer.

Lindsley (1950)' nin duygu teorisi nörofizyolojik temele dayamasını yanında duyguların altında yatan uyarılma/motivasyon mekanizmalarına atıf bulunur. Lindsley (1950)'ye göre bu mekanizmalar, beynin uyanık tutulması, gün içindeki bilinçlilik durumu ve dikkatle yakından ilişkili, retiküler aktive edici sistem adı verilen beyin sapındaki karmaşık bir sinir ağı aracılığıyla diensefalik ve limbik sistemlerle etkileşime giren bir beyin sapı retiküler oluşumudur. Lindsley (1950) ayrıca limbik sistemlerin duygusal ifadeyi ve duygusal motivasyonel davranışı kontrol ettiğini ileri sürer. Lindsley (1950) bir çok temel fizyolojik duygu teorisinde temel olduğu gibi, görüşlerini büyük ölçüde ampirik araştırmalara dayandırır. Özellikle beynin elektriksel aktivitesini ölçen nörolojik bir test olan EEG (elektroensefalogram) ile kapsamlı deneysel araştırmalar yapmıştır. Uyarılma mekanizmalarıyla ilgilenen Lindsley (1950), uyku, uykusuzluk, uyanıklık hali, dikkat ve motivasyon gibi konularda da çalışmalar yürütmüş, teorisi duygulardan çok daha fazlasını kucaklayan, geniş kapsamlı bir sinirsel uyarılma teorisyenidir.

Fizyolojik teorilere yönelik modern çalışmalar nörobilimsel bir yaklaşımla devam etmiştir (Bindra 1968; Cacioppo, Klen, Benrtson ve Hatfield, 1993; MacLean, 1970; Panksepp 1981; Scherer, 1993). Bu teorilerin her biri duyguların bağlı oldukları fizyolojik

mekanizmalarını açıklamaya odaklanmanın yanında içlerinden bazıları duyguları yalnızca fizyolojik bir mesele olarak değerlendirmemiştir (ör: Bindra 1968).

Nörobilimsel teorisyenlerden Bindra (1968), duygu ve motivasyon üzerine yoğunlaşarak bu iki fenomeni ortak bir yapı ile açıklayabileceği *"merkezi güdü durumu" (central motive state)* teorisini öne sürmüştür. Duygu ve motivasyon önceki araştırmalarda ayrı konular olarak ele alınmaktaydı (Hull, 1943, Stellar, 1954). Duygu, bazı çevresel durumlara karşı bir tepki (örneğin, korkulu, öfkeli, tiksinmiş, neşeli veya üzgün duygusal tepkiler) olarak görülürken motivasyon ise içeriden gelen bir dürtü (örneğin, açlık, susuzluk veya cinsel dürtü) olarak görülmekteydi. 1960'ların sonlarında doğru, teşvik kavramının ortaya çıkması, duygu ile motivasyonun bir araya getirilmesine yardımcı olmuştur. Bu bağlamda Bindra (1969), duygu ve motivasyon arasında ayrım yapmak yerine bu fenomenleri biyolojik olarak faydalı ve türe özgü eylemler olarak tek bir çatı altında açıklamıştır. Bu bağlamda Bindra (1969)'nın görüşlerine göre motivasyon gibi duygular da içsel faktörlerden (örneğin hormonlardan) etkilenir bunun yanı sıra duygular gibi motivasyon da dış uyaranlardan (örneğin teşviklerden) etkilenir.

Fizyolojik yaklaşıma dayalı görüşlere sahip ve beyindeki çeşitli mekanizmaların duygularla ilişkisine vurgu yapan MacLean (1970) ise periferi kortekse bağlayan ve duyusal dürtülere duygusal tonlarını veren hipotalamus olsa da esas mekanizma olarak limbik sistemin duygusal deneyimin entegrasyonundan sorumlu olduğuna inanmaktaydı. MacLean (1970), duygunun altında yatan kortikal yolları izlemek için herhangi bir girişimde bulunmamıştır. Bunun yerine, tüm limbik sistem yapılarının bir şekilde duyguya dahil olduğunu ve duygusal kalıplardan başka hiçbir mekanizmanın sorumlu olmadığını öne sürmüştür.

Nörobilimsel yaklaşımlar arasında en kapsamlı teorilerden biri olan Panksepp, 1980li yıllarda başlayarak 1993'e kadar aralıksız devam eden araştırmalarıyla yıllar içerisindeki gelişimi durmadan devam eden bir fizyolojik duygu teorisi ortaya koymuştur. Duyguların nörobiyolojik temellerini ve bunların psikiyatrik bozukluklarla olan ilişkilerini anlamaya çalışma konusunda bir çok araştırmaya ilham vermiştir. Özellikle "Duygulanımsal Nörobilim (*Affective Neuroscience)"* isimli kitabıyla alanda ses getiren Panksepp (1998), duygularla benlik ilişkisini irdelemiş, duygulanımsal durumların tüm diğer bilinç biçimleri için gerekli yapı iskelesini sağladığını iddia etmiştir. Öyle ki benliğin kaynağının beyin sapı içindeki ilkel motor temsilden gelen kendilik temsilinde olduğunu öne sürer. Pankseep (1982) orta beyin, limbik sistem ve bazal çekirdekler arasındaki duygu devre sisteminden söz eder. Ona göre bu sistem, beklenti, öfke, korku

ve panik olarak adlandırdığı en az dört biyolojik beyin temelli bir duygusal eylem sistemidir.

Panksepp (1998) tarafından savunulan duygusal sinirbilim yaklaşımı, psikolojideki önemli ve zor soruları yeni ve üretken yollarla ele alan iki temel varsayımda bulunur. Bu varsayımlardan ilki, duyguların biyolojik olarak önemli ve yaşamı zorlayan durumlarla ilişkili olarak belirli bir şey yapmak için evrimleştiğidir. Yani duygular sadece bir gölge olay, evrimleşme sürecinde bir öznel etkisi olmayan epifenomenler değildir. İkincisi, duyguların hissedilen yönleri (belirli duygulanım türleri) merkezi bir amaca hizmet eder. Bu amaç organizmayı hayatta kalması ve üreme başarısını arttırması için motive etmektir (Zellner, Watt, Solms ve Panksepp, 2011). Pankseep (2010), temel duygu komuta sistemlerine ilişkin bilgilerin kapsamını genişletmek amacıyla depresyon ve bağımlılık üzerine klinik çalışmalar sürdürmüştür. Alan yazındaki modern davranışsal sinirbilim yaklaşımlarını, korunmuş duygusal memeli beyin sistemlerini yeterince dikkate almadan, beyin moleküllerinden ve benzer mekanizmalardan doğrudan bağımlılık ve depresyonun davranışsal gerçeklerine sıçramaya çalışmalarından dolayı eleştirmiştir (Zellner ve ark., 2011).

Fizyolojik temelli duygu teorileri, özetle duygunun fizyolojik yönlerine başvurmadan kavramsallaştırılamayacağını öne sürer ve duygunun nedenlerine dair net bir tablo çizebilmek için büyük ölçüde merkezi sinir sistemine vurgu yapar. Hem fizyolojik hem de davranışsal seviyelerde test edilebilir tahminlerle yapılanmış olan bu teoriler makul buluşsal değere sahiptirler. Bununla bu teoriler birlikte genel fizyolojik uyarılmanın, limbik sisteme ait spesifik eylemlerin veya çevresel psikofizyolojik tepkilerin duyguların nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu konusunda tam bir kesinlik ortaya koyamamaktadır. Değerlendirme ve bilinç alanlarına neredeyse hiç değinmeyen fizyolojik temelli duygu teorileri sosyokültürel konularda da özellikle eksik görülmektedir (Strongman,2003).

2.1.3.5. Bilişsel Teori

"Bilişsel duygu teorisi" terimi, çoğunlukla psikoloji ve felsefede geliştirilen ve duyguların veya en azından duyguların çekirdek bir alt kümesinin, varlıkları için ortaya çıkan olaylar hakkında belirli bilişleri olduğu varsayımını paylaşan bir duygu teorileri ailesini ifade eder. Tipik olarak bu teorilerin geneli duygulara dair bilişlerin, tek başına veya bilişsel olmayan zihinsel durumlarla birlikte, bir olayın bir duyguyu ortaya çıkarıp çıkarmadığını, ortaya çıkardığı duygunun türünü ve ortaya çıkan duygunun yoğunluğunu belirlediği varsayılır (Reisenzein, 2020).

Bakış açıları basitten son derece karmaşığa kadar değişen, çok sayıda bilişsel temelli duygu teorisi vardır (Arnold, 1960; Frijda, 1986; Leventhal, 1982; Oatley ve Johnson-Laird, 1987; Schachter, 1964). Bilişsel duygu teorileri şöyle bir gözden geçirildiğinde: Bilgi işlemeden ağ teorisine, hedef ve planların değerlendirmelerinden sinir sisteminin modüler doğası hakkında spekülasyonlara kadar tartışma konuları geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bununla birlikte, teorilerin çoğundan geçen belirli temalar vardır. Özellikle, bilişsel duygu teorileri, bilişsel değerlendirme sürecinin doğası ve ayrıntılı işleyişi ile ilgilidir. Elbette bu teorilerin çoğu, yalnızca bilişsel bir değerlendirme sürecinin var olduğunu değil, aynı zamanda bunun duyguların ayrılmaz bir parçası olduğunu da varsaymaktadır (Strongman,2003).

Bilişsel duygu teorileri ayrıca düşüncelerin duygunun temel bir bileşeni olduğunu ve duyguların oluşumunda düşüncelerin çok önemli yer tuttuğunu iddia eder. (Prinz, 2004; Reynolds, Sinatra ve Jetton, 1996). Örneğin seyahate çıkan birini ele alalım; tropikal bir adaya tatile çıkan birinin seyahati ile insani yardım hizmetleri sunmak için çalkantılı bir ülkeye göreve atanan birinin seyahatini karşılaştıracak olursak, bu destinasyonlara ilişkin inançları ve arzuları oldukça farklı duygular uyandırır. Sözün özü, bilişselci bakış açısına göre duyguların belirli düşüncelere bağlı olduğuna inanılmaktadır.

Bilişsel duygu teorisine dair en önemli görüşleri 1960'ların bilişsel devrimi ile birlikte Arnold (1960) ve Lazarus (1966) ortaya koymuştur. Arnold (1960), ilk çağ teorisyenlerinden Aristo ve Aquinas'ın duygulara dair fikirlerinden etkilenmiş bu fikirleri evrimsel-psikolojik varsayımlarla ve duyguların nörofizyolojik bağıntıları hakkındaki hipotezlerle birleştirmiştir. Lazarus (1966) ise Arnold'un teorisini yeniden formüle ederek bu düzenlenmiş teoriyi alanyazında bilişsel duygu teorisinin kabulüne önemli ölçüde katkıda bulunan deneysel bir araştırma tasarımının temellerini atmıştır (Reisenzein, 2006).

Arnold (1960)'un, duygu teorisi, bilişsel teori çatısı altında ele alınmasının yanında içinde fenomenolojiyi ve fizyolojiyi de barındırır. Görüşleri, beyindeki işlevlerin duygular üzerindeki etkisini en iyi bilişsel analiz yoluyla anlaşılabileceği varsayımına dayanır. Arnold (1960)'a göre kapsamlı bir duygu teorisi duyguların sadece oluşumunu açıklamakla kalmamalı aynı zamanda doğasını da açıklamalı bunun yanında duyguların eylem, düşünce, dışavurumcu davranışlar ve fizyolojik tepkiler üzerindeki etkilerini de ortaya koymalıdır. Kapsamlı bir duygu teorisi ideal olarak duygu sisteminin hangi bileşenlerinin kalıtsal olduğunu, hangilerinin kazanıldığını ve duyguların biyolojik (nörofizyolojik) olarak nasıl uygulandığını belirlemelidir (Arnold, 1960).

Değerlendirme teorisi olarak da adlandırılan Arnold (1960)'un, duygu teorisine göre bireyler, karşılaştığı nesnelere ve durumlara ilişkin hızlı ve bilinçsizce değerlendirmeler (*apparisal*) yapar bu nedenle son derece karmaşık durumlara bile oldukça çabuk biçimde duygusal tepkiler verilebilir. Arnold (1960) bilişlerin, değerlendirilen olaylarla ilgili değerleri, beklentileri ve nedensel inançları içerdiğini ileri sürer. Bu duygusal olarak ilgili bilişlere yol açan yorumlama süreçleriyle ilgili olarak da benzersiz bir tür değerlendirme süreci olduğunu varsayar. Ayrıca, Arnold (1960), değerlendirmelerin veya bunların ortaya çıkardığı eylem eğilimlerinin, genellikle duyguya özgü fizyolojik değişikliklere (örneğin, kalp atış hızının artması veya korku durumunda terleme) ve dışavurumcu tepkilere (örneğin, mutluyken gülümseyen bir yüz ifadesine sahip olmak) neden olduğunu öne sürmüştür.

Arnold'un (1960) çıkış noktası, duyguların genellikle nesnelere yönelik olarak deneyimlendiği gözlemidir. Arnold'a göre duygunun kendisi, deneyimli bir eylem eğilimi, iyi olarak değerlendirilen nesnelere yaklaşma veya kötü olarak değerlendirilen nesnelerden geri çekilme için hissedilen bir dürtüdür. Kısacası bir durumun değerlendirilmesi o duruma yönelik hissedilen duygunun nedenidir. Arnold (1960), bir duruma yönelik bir duygunun ortaya çıkması için bireyin o durumu belirli bir şekilde değerlendirmesi, yani durum hakkında belirli bilişler oluşturması gerektirdiğini öne sürmüştür. Bu bilişler veya değerlendirmeler iki çeşittir: İlki durumla ilgili olgusal bilişler veya olgusal inançlar, ikincisi bireyin bir durumu kendisi için iyi veya kötü olarak değerlendirmesidir. Arnold ikincisi bir durumun birey tarafından kendisi için iyi veya kötü olduğuna ilişkin değerlendirici bir inanç veya yargı olarak yorumlar. Örneğin bir durum hakkında sevinç duymak için, o durumun doğru olduğuna ve durumun kendisi için iyi olduğuna inanmalıdır.

Schachter (1964)'ın bilişsel-fizyolojik bir bakış açısıyla öne sürdüğü iki faktörlü duygu teorisi, zamanının duygulara yönelik en etkili bilişsel yaklaşımlarından biri olarak kabul görmüştür. Schachter (1964)'e göre, duygusal bir durum iki faktör arasındaki etkileşimin sonucudur: bu faktörlerden ilki fizyolojik uyarılma ve ikincisi ise uyarılma durumu hakkındaki biliştir. Fizyolojik uyarılma, bir duygusal durumun niteliğini değil yoğunluğunu belirlerken biliş ise hangi duygunun yaşanacağını belirleyicisidir. Hem biliş hem de uyarılma, duygusal bir durumun ortaya çıkması için gerekli koşullar olarak kabul edilir. Bu faktörlerden herhangi biri eksikse, hiçbir duygu yaşanmayacağını ileri sürer. Bununla birlikte, bu iki bileşenin salt mevcudiyetinin bir duygu için açıkça yeterli olmadığını belirtmiştir. Birey, uyarılmayı nedensel olarak bilinen duygusal kaynağa

bağlamalıdır. Schachter (1964) korkuyu yaşamak için, bireyin kendini tehlikede olarak algıladığı anda uyarılmış olmasının yeterli olmadığını belirtmiştir. Öyle ki hem algılanan tehdidin bilişi hem de uyarılma mevcut olsa bile, bireyin bilişi hissedilen uyarılma ile bağlantı kuramadıkça korku yaşamayacağına dikkat çekmiştir. Ayrıca Schachter (1964), bir duygunun üretilebileceği iki yol olduğunu belirtmiştir. Günlük yaşamda, uyarıcı olaylar duygusal bir şekilde değerlendirilir; bu fizyolojik uyarılmayı tetikler ve bu uyarılma otomatik olarak ortaya çıkan koşullara atfedilir. Buna karşılık, bir kişi önce açıklanamayan uyarılma yaşarsa, nedensel bir arama süreci harekete geçirilir; uyarılma nedeni olarak duygusal bir kaynak tanımlanırsa, bir duygu yaşanacaktır. Bununla birlikte, duygu üretiminin bu ikinci yolu, günlük duygusal deneyimlerin karakteristik bir özelliği değildir.

Duyguların önemli bilişsel işlevlere hizmet ettiğini öne süren Oatley ve Johnson-Laird (1987)'in teorisine göre tüm duygusal deneyimlerin, yüz ifadelerinin ve davranışların altında yatan ve belirli bir bilişsel sinyal sistemine dayanan, doğuştan belirlenmiş az sayıda duygu modları bulunmaktadır. Dalgleish (2003), Oatley ve Johnson-Laird (1987)'in duygu teorisinin, bilgi işleme ile güçlü benzerlikler taşıdığını öne sürmüştür. Öyle ki duygular, yukarıdan aşağıya yeniden yapılandıran, kısmen otomatik, modülerleştirilmiş, hiyerarşik olarak kontrol edilen bir bilişsel sistem süreci olarak görülmektedir (Dalgleish, 2003). Sistemin yeniden yapılandırılma biçimleri, işlemenin seçiciliğini belirler ve temel duygular arasında farklılık gösterir. Sistemin temel duygusal yeniden yapılandırması, stratejik olarak yönlendirilen süreçler tarafından değiştirilebilir ve ayarlanabilir ve böylece aynı bilgi dizisi farklı şekillerde eşzamanlı olarak işlenebilir. Oatley ve Johnson-Laird (1987) göre, duygular "duygu sinyalleri" sistemi içindeki iletimine bağlı işler. Duygu sinyalleri, sinyali oluşturan koşullara en iyi şekilde yanıt vermek için bilişsel sistemi belirli modlarda yapılandırarak çalışır. Duygu sinyalleri, önemli hedeflere ulaşmanın önündeki engellerin bir fonksiyonu olarak önemli anlarda ortaya çıkar. Diğer bir deyişle duygusal sinyaller, bilişsel sistemi mevcut durumdan bireyin ihtiyaçlarını karşılayan yeni bir duruma geçmeye teşvik eder (Eder ve Brosch, 2017).

Oatley ve Johnson-Laird (1987), teorilerinin temelini oluşturan en az beş temel duygudan oluşan bir dizi önermektedir. Bu beş temel duygu mutluluk, üzüntü, korku, öfke ve iğrenmedir. Diğer duyguların, temel duyguyla ilişkin ek bilgilerin dahil edilmesi yoluyla bu beş temel duygulardan birinden türetildiği ileri sürmektedir. Oatley ve Johnson-Laird (1987), beş temel duygunun her birinin, hedefler ve planlardaki belirli bir

kilit dönemeçle bağlantılı olduğunu öne sürer. *Mutluluk*, bir hedefe yönelik ilerlemeyle bağlantılıdır. *Üzüntü*, bir hedefin başarısızlığı veya kaybıyla bağlantılıdır. *Öfke* bir hedef veya plan engellendiğinde ortaya çıkar. *Kaygı*, kendini korumanın genel amacının tehdit edilmesinden kaynaklanır. *İğrenme* ise, ya kelimenin tam anlamıyla tatlara veya kokulara tepki olarak ya da mecazi olarak bireylere veya fikirlere yanıt olarak ortaya çıkan tat alma amacının ihlali olarak kabul edilir.

Oatley ve Johnson-Laird (1987)'e göre bir taraftan, duygusal sistem, bir durumun potansiyel tehdidini hızla izleyen ve acil ihtiyaçlara yanıt vermek için davranışsal öncelikleri ayarlayan bir acil durum sistemi olarak kabul edilirken öte yandan, bilişsel sistem, karmaşık durumların kapsamlı bir şekilde işlenmesiyle meşgul olabilen ve organizmanın ihtiyaçlarını daha uzun bir analiz yoluyla kolaylaştırmak için çok sayıda seçenek yaratabilen daha karmaşık ve gelişmiş bir uyum sistemi olarak kabul edilir. Buna ek olarak, duygusal sistem, anında yanıt veren sınırlı miktarda sinyalin hızlı ve otomatik olarak işlenmesini sağlayan modüller üzerine kuruludur. Bilişsel sistemin modül yapıları çok daha karmaşıktır, bilinçli ve doğası gereği duruma bağlıdır, bilgilerin kapsamlı bir analizini kolaylaştırır ve bir dizi incelenmiş strateji sağlar. Özetle Oatley ve Johnson-Laird'in (1987) duygu modeli, esasen değerlendirmeye dayalı bir modeldir, çünkü bilgi, organizmanın halihazırda takip etmekte olduğu belirli hedefler ve planlar ile ilgili olarak değerlendirilir, değerlendirmenin sonuçları duygu üretimini etkiler.

Bilişsel yaklaşımlara göre duyguları anlamanın anahtarı bir durumun bilişsel değerlendirmelerindedir. Bilişsel modelde duygu, nesnel durum tarafından değil, kişinin değerlerinin, hedeflerinin ve normlarının öznel değerlendirmesiyle tetiklenir (Ellsworth ve Scherer 2003). Belirli durumlara bağlı olmayan bilişsel değerlendirmeler, farklı durumlarda benzer duyguları veya benzer durumlarda farklı duyguları açığa çıkarır. Bununla birlikte, ampirik çalışmalar, çok sayıda bilişsel değişken hesaba katıldığında bile, duygusal durumlardaki varyansın önemli bir bölümünün açıklanmadığını da göstermiştir (Griffiths, 1989; Stocker, 1987). Bu açıklayıcı boşluk, duyguların gelişimi ve farklılaşması için bilişlere ek olarak başka faktörlerin de (örn. motivasyonel değişkenler) önemli olduğunu göstermektedir (Frijda, Kuipers ve Schure, 1989). Ek olarak, hangi değerlendirmelerin duyguların oluşumu için temel olduğu hangisinin olmadığı, bunların sırası ve bilişsel olmayan (fizyolojik, motivasyonel) sistemlerdeki değişiklikleri nasıl tetiklediği konusunda da anlaşmazlıklar sürmektedir.

2.1.3.6. Sosyal Teori

Sosyal duygu teorisyenlerince duygu, sosyal bir olgu olarak kabul edilir, çünkü bireyler çevresindeki diğer bireylerle etkileşime girer ve bu kişilerarası etkileşimler, bireylerin duygusal deneyimleri için uyarıcı görevi görür (Strongman, 2003). Sosyal teori, tipik olarak duygusal ifadeyi açıklamaya odaklanmıştır çünkü bu duygusal ifade görevlerine hakim olmak başkalarıyla iletişim kurmak için büyük önem taşır. Diğer bir deyişle, başkalarıyla etkileşime girerken duygularımızı deneyimler ve kendimizi başkalarına karşı ifade ederiz. Aynı zamanda başkalarının ifadelerini izler ve yorumlarız. Sosyal etkileşimlerimizde başkalarına iletilen duygusal ifadelerin algılanan anlamı tasvir ettiğine inanıldığı için bu konu özellikle odak noktasıdır.

Duygusal ifadeyle ilgili en spesifik çalışma, yüzdeki değişikliklerin duygusal ifadeyi nasıl etkilediğini inceleyen Ekman (1992)'a aittir. Ekman (1992), biliş, yüz ifadesi ve otonom sinir sistemi aktivitesinin üç farklı ancak birbiriyle ilişkili duygu sistemi olduğuna inanıyordu. Biliş, duyguya aracılık etmekten sorumlu olduğunu ileri süren Ekman (1992), ancak bilişsel yönlerin tek başına duygusal deneyimin aracılığını yeterince açıklayamayacağını savunmuştur. Yüz ifadesinin duygusal deneyimde benzersiz bir rol oynadığını keşfeden Ekman (1992), çalışmalarında yüz ifadelerindeki değişimin, bireyin öznel ve fizyolojik duygusal deneyimini değiştirdiği ortaya koymuştur.

Duygusal ifadeyi aynı zamanda sık uyarılmayla ilişkili diğer davranışlardan türetilen dışavurumcu davranış olarak da düşünen Eibl-Eibesfeldt (1970), sık görülen davranışların, sosyal çevrede başkalarıyla iletişim kuran ifade edici hareketler olarak ritüelleştiğini ileri sürer. Eibl-Eibesfeldt (1970)'nın, duygusal ifade sınıflandırması, ifadenin sosyal çevrede evrimsel bir bakış açısıyla nasıl işlediğine dayanmaktadır.

Joseph de Rivera ve Carmen Grinkis (1986) duygusal ifadeyi incelemekten uzaklaşarak, sosyal ilişkiler bağlamında duyguların doğasını anlamaya eğilmişlerdir. De Rivera ve Grinkis (1986)'e göre, duygular her zaman başkalarıyla ilişkili olarak ortaya çıktıkları için içsel durumlar tarafından basitçe açıklanamaz. Bu nedenle, duyguların içsel durumlardan ziyade sosyal ilişkiler olarak algılanabileceği öne sürülmektedir. Bireyin bir duyguyu deneyimleyebilmesi için sosyal durumunun farkında olması gerektiğini savunan de Rivera ve Grinkis (1986), bu nedenle bir birey duyguyla ilişkili fizyolojik uyarılma deneyimlese veya davranışsal olarak kendini ifade etse de duygunun sosyal olarak türetilmiş bir olgu olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle duygu, çevreye verilen içsel bir yanıttan ziyade, birey ve çevresi arasındaki bir işlem olarak görülür (de Rivera ve Grinkis, 1986).

Sosyal duygu teorileri, sosyal çevrenin öznel duygu deneyiminde oynadığı rolü vurgulama eğilimindedir. Bu amaçla, bu teoriler, duygusal ifadenin boyutları ve işlevi, duygusal yüz ifadesindeki değişiklikleri tanımanın önemi ve kişilerarası ilişkilerin duygusal deneyimlerdeki kritik rolü hakkındaki araştırmalar türetmiştir. Çeşitli bakış açılarına sahip bu teoriler duygunun bilişsel, fizyolojik ve davranışsal yönlerini ele alsalar da esas olarak bireyin duygularıyla nasıl iletişim kurduğu ve duyguların sosyal dünyamızdan nasıl etkilendiği bu teorilerin baskın odak noktası olmuştur.

2.1.3.7. Gelişimsel Teori

Gelişimsel duygu teorilerinin hemen hepsi bilincin ortaya çıkışı, bağlanma süreçleri, duygusal gelişim ile gelişimin diğer yönleri arasındaki bağlantılar, duyguların olası biyolojik kökenleri, biyolojik temeller ile sosyokültürel gelişmeler arasındaki ilişki gibi konulara değinmişlerdir. Ayrıca duyguların evrimine ve duygu ile kişilik arasındaki olası bağlantılara gelişimsel bir bakış açısıyla yaklaşma eğilimindedirler. Modern gelişimsel duygu teorisyenlerinden özellikle Fischer ve diğerleri (1988), Malatesta-Magai, Izard ve Camras (1991) ve Lewis (1993)'in teorilerinin genel özellikleri duyguların oluşumu ve gelişimini açıklama yönünden oldukça başarılı teoriler olarak kabul edilmektedir (Strongman, 2003).

En kapsamlı modern duygusal gelişim teorilerinden Fischer ve diğerlerinin (1988) teorisi, bir duygusal gelişim teorisinin hem duyguların nasıl geliştiği hem de gelişim sürecini nasıl etkilediği ile ilgilenmesi gerektiği perspektifinden yola çıkmıştır. Teorilerini inşa etmek için davranış organizasyonuna bir yaklaşım olan beceri teorisinden yararlanmışlardır (Fischer vd., 1988). Genel olarak, Fischer vd. (1988) bebeklik döneminde birincil (temel) duyguların var olduğu, duyguların anlamlı, organize ve uyarlanabilir olduğu konusunda çoğu duygu teorisyeni ile hemfikirdir. Bu fikirlere ek olarak değerlendirme ve yargılama gibi çeşitli bilişsel süreçlere dikkat çekmişlerdir. Teorilerinde temel duyguların bebeklik döneminde çok basit değerlendirmelerle ortaya çıktığını, bununla birlikte 'daha karmaşık' ve 'kültürel olarak daha bağımlı' duyguların ilerleyen dönemlerde basit değerlendirmelerden öte çok yönlü değerlendirmelere bağlı olduğunu ileri sürmüştür (Fischer vd., 1988).

Fischer ve diğerlerinin (1988) duygusal gelişim teorisi için merkezi öneme sahip olan şey *beceri* kavramıdır. Beceriyi, çocuğun belirli bir bağlamda kendi eylemlerindeki ve zihinsel süreçlerindeki varyasyonları kontrol etme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Fischer, Shaver ve Carnochan, 1990). Gelişimde, değişen davranışın organizasyonuna

dikkat çekmiş ve bunun, çocuğun inşa edip kontrol ettiği yapılandırılmış beceriler yoluyla gerçekleştiğini savunmuşlardır. Duyguların bu süreci etkilerken becerilerin kontrolündeki değişikliklerin de duygunun gelişimini etkilediğini öne sürmüşlerdir (Fischer vd., 1988).

Fischer ve arkadaşları (1990), duygusal gelişimi çocukların sonradan geliştirdikleri becerileri daha önce geliştirdiklerinin üzerine inşa ederek entegre ettiği birbirini izleyen beceri katmanları olarak nitelendirmiştir. Her birini karakterize eden farklı bir beceri birimi türü olan ve yaş dönemleriyle kabaca ilişkili dört aşamadan oluştuğunu, bu aşamaların refleksler (0-4 ay), duyusal-motor eylemler (4 ay-2 yaş), temsiller (2 yaş-10 yaş) ve soyutlamalar (10 yaş üstü) olarak adlandırmışlardır. Duygusal gelişimin basitten karmaşığa doğru, bu dört gelişim düzeyinden geçerek ilerlediğini vurgulamışlardır.

Özetle, büyük ölçüde becerilerin analizine bağlı ve yalnızca kendi başına duygusal gelişimi değil, aynı zamanda daha genel olarak duygunun gelişim üzerindeki etkisini de dikkate alarak gelişimsel bir duygu teorisi sunan Fischer ve arkadaşları (1990), becerilere yaptıkları vurgu ile kendine özgü bir teori sunmayı başarmıştır.

Duygulara yönelik gelişimsel teorileriyle kabul görmüş bir diğer yaklaşım Izard ve Malatesta-Magai (1987)'e aittir. Teorileri, tümü duyguların temel yaşam becerileri, davranışsal ve bilişsel sistemlerden bağımsız, ancak bunlarla ilişkili bir sistem oluşturduğu varsayımına dayanır. Duyguları, her biri nörokimyasal, motor-ifadeler ve zihinsel süreçlerden oluşan insan davranışının içsel dürtüleri olarak görme eğiliminde olan Izard ve Malatesta-Magai (1987) ayrıca duyguları gelişimdeki itici güç olarak nitelendirmişlerdir.

Izard ve Malatesta-Magai (1987)'nin çalışmalarını takiben, Malatesta-Magai, Izard ve Camras (1991), daha spesifik bir konu olarak bebeklerin duygularını incelemiştir. Çalışmalarının başlangıç noktası, bebeklerin duygularının olup olmadığı ve bu konun nasıl açıklanacağıdır. Bebeklerin duygusal-davranışsal ifadelerinin yetişkinlerin ifadeleriyle aynı bağlamlarda oluşup oluşmadığı, bu ifadelerin işlevsel olarak uyarlanabilir mi yoksa sadece rastgele olaylar mı olduğu konusunda önemli çalışmalar sürdürmüş olan Malatesta-Magai ve arkadaşları (1991) bebek ve yetişkin duygusal ifadesi arasında bir süreklilik olduğu kanısına varmıştır.

Gelişimde belirli bilişsel noktalara ulaşılmadan önce gerçek duyguların ortaya çıkamadığı, bebeklerin duygusal ifadelerini rastgele veya organize olmamış ifadeler olduğunu öne süren geçmiş teorilerin tersine duyguları daha içgüdüsel süreçler olarak

görmeye eğilimli Malatesta-Magai ve arkadaşları (1991) duyguların yaşamın çok erken dönemlerinde farklılaştığına ve içsel durumlarla bağlantılı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bir diğer önemli gelişimsel teorisyen Lewis (1993), duyguların sürekli bir değişim içinde olduğunu vurgulamıştır. Lewis (1993)'in yaşamın ilk üç yılını kapsayan duygusal gelişim modeline göre diğer duygular daha sonra ortaya çıksa veya mevcut olan duygular ilerleyen yaşlarda detaylandırılsa bile, yetişkin duygularının çoğu üç yaşına kadar ortaya çıkar. Lewis (1993) çocukların zevk ve sıkıntı olmak üzere iki kutuplu duygusal tepkilerle doğduğunu varsaymış, bu iki kutup arasında sürekli bir mücadele olduğunu dile getirmiştir.

Doğumdan ilk üç aya kadar neşe, üzüntü ve tiksintinin, bunları takiben öfkenin, iki ila dört ay arasında bir yerde ortaya çıktığını ileri süren Lewis (1993) bu süreci oldukça ilginç olarak nitelendirmiştir. Çünkü engellenen bir hedefin neden olduğu hayal kırıklığının üstesinden gelmek için araçlar ve amaçlar arasında ayrım yapmak ve yeterli bilişsel kapasiteye sahip olmak gereklidir. Lewis (1993) teorisinde yaklaşık yedi ila sekiz aylıkken bebekler, daha fazla bilişsel katılım ve mevcut bir uyaranı bir başkasıyla karşılaştırma yeteneği gerektiren (örneğin tanıdık bir yüze sahip biri ile bir yabancı karşılaştırma) korkuyu göstermeye başladığını belirten Lewis (1993) ayrıca ilk altı ayda bebeklerin beklenen olaylardaki bazı değişikliklere şaşırma duygusu ile karşılık verdiğini öne sürmüştür. Yaşamın ikinci yılında ise, bilinç ya da nesnel öz-farkındalığın gelişimiyle yeni bir duygu sınıfının ortaya çıktığını vurgulayan Lewis (1993) bu duygu sınıfına "öz-bilinçli duygular" adını vermiştir. Bunlar utanç, empati ve kıskançlıktır. Yaklaşık iki yaşından sonra, çocukların daha ileri bir bilişsel yetenek gerektiren, "öz-bilinçli yargılayıcı duygular" adını verdiği gurur ve suçluluk duygularını gösterdiğini söyleyen Lewis (1993) bu duyguların benlik gelişimi ile ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Lewis (1993)'in duygusal gelişim modeli özetlenecek olursa, yaşamın ilk üç yılında duyguların gelişimi yer tutar. Lewis (1993)'e göre, ilerleyen yaşlarda duygulara dair daha fazla detaylandırma olabilir, ancak bu ilerlemenin yaşamın ilk üç yılında geçilen aşamalara dayanmaktadır. Onun görüşü, duyguların erken gelişimindeki ana aşamaların, geçilen bilişsel dönüm noktalarına bağlı olduğudur. Lewis (1993) için, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır, aynı zamanda bir gelişimci olarak Lewis (1993) bilişsel gelişimi de sosyalleşme ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olarak görmüştür.

Duygusal gelişim üzerine yapılan araştırmalar, gelişimsel süreçler olarak duygu ve bilişin kesişimine odaklanmaya ve bu iki sürecin entegrasyonunda bireysel

sosyalleşme ve kültürel faktörlerin nasıl rol oynadığına odaklanmaya başlamıştır (Calkins ve Bell 2010). Uyum güçlükleri ve duygu düzenleme sürecinin gelişimine de büyük önem verilmiştir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Nörobilim teknikleri, bebekler ve çocuklarla yapılan deneysel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Son zamanlarda, duygu-biliş bağlantısı için genetik mekanizmaların araştırılması popülerlik kazanmıştır. İnsan duygularına yönelik gelişimsel araştırmaların çoğu, akademik ve sosyal ortamlardaki uyum üzerinde bir etkiye sahip olduğu için, açıkça duygu ve duygu düzenleme kapasiteleriyle ilgilidir.

Duyguların karmaşık yapısı onu tam olarak açıklanamayan bir olgu haline getirmektedir. Bu sebeple duygular psikoloji, sosyoloji, biyoloji gibi çeşitli çalışma alanlarındaki birçok teorisyenin ilgisini çekmiştir. Duygular, insan işleyişinin nörofizyolojik (iç organlar ve kas uyarımı, fizyolojik duyum vs.), bilişsel (algı, düşünceler, hafıza, motivasyon vs.), davranışsal (doğuştan gelen veya öğrenilmiş yaklaşımlar, geri çekilme stratejileri vs.), sosyal (duygusal ifade, yüz ifadeleri, sosyal etkileşim vs.) ve daha bir çok alanla olan ilişkilerini anlamak için birden çok teorik görüş tarafından incelenmiştir. Her biri farklı düşünceden türetilen tüm bu teorilerin, duyguların anlaşılması ve açıklanmasına büyük katkı sağladığı söylenebilir (Shields ve Zawadzki, 2012).

2.1.4. Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Duyguların Gelişimi

Bebeklik dönemi, yaşamın ilk yılını kapsar ve bu dönemdeki gelişimsel tecrübeler çocuğun gelecekteki duygusal, sosyal ve entelektüel gelişiminin temelini oluşturur. Bebekliğin özünü bağımlı olma durumu oluşturur ve gelişimsel ilerlemeyi oluşturan da bu bakım verene duyulan bağımlılık durumdan bağımsızlığa giden aşamalı bir ilerlemedir (Berlin ve Cassidy, 2003). Çocuğun bakış açısından, bakım veren-çocuk ilişkisi çok önemlidir ve çok yoğundur. Birincil bakım veren (çoğu zaman anne)-çocuk etkileşimi sayesinde çocuk kendisine değer verilip verilmediğini öğrenir. İlişkide olduğu dünyaya güvenmeye veya güvenmemeye başlar (Feldman, Eidelman ve Rotenberg 2004). Bu nedenle birincil bakım veren uygun büyüme ve gelişme için gerekli görünmekte, gelişimsel başarıya götüren kilit faktör olarak kabul edilmektedir (Wilson ve Wilson; 2014). Yaşamın ilk yıllarında bebekler beslenme ve güvenlik ihtiyacı kadar önemli ve temel olan sevgi ve konfor ihtiyacına da sahiptir. Uygun duygusal gelişim için kucaklanma, duygusal sıcaklık ve fiziksel rahatlık gerekir. Bir bebeğin hayatta kalması ve en iyi şekilde gelişmesi için bakım verenin başlangıçta tüm fizyolojik ve güvenlik

ihtiyaçlarının yanı sıra eşit derecede önemli olarak çocuğun dokunma, sıcaklık ve insan teması ihtiyacının karşılaması gerekir.

Yenidoğan bebeklerin duygusal deneyimleri, en yaygın olarak birincil bakım verenle kurulan etkileşim anlarında (besleme ve kucaklama gibi) ortaya çıkar (Denham, 1998; Shonkoff ve Phillips, 2000). Bebekler acıktıklarında, üşüdüklerinde, altını ıslattıklarında veya başka şekillerde rahatsız olduklarında sıkıntılı davranır ve ağlarlar. Bakım veren kişi bu sıkıntıları giderdiğinde yani bebeği beslediğinde, altını değiştirdiğinde ya da sakinleşmesi için kucağına aldığında bebekler olumlu duygular yaşar. Örneğin, bir çocuğun ağlaması başlangıçta farklılaşmamış olabilir. Bebek için başlangıçta yalnızca huzursuzluk ve rahatsızlık anlamına gelir ve ağlama tepkisi ile kendini gösterir. Daha sonra bebeği besleyen, rahatlatan veya kucaklayan bakım veren etkileşimleri yoluyla, bebeğin rahatsızlığını açlık olarak algılamasına ve bakım verenin beslenmeye verdiği tepkilerde bir olumsallık yaratmasına katkıda bulunacaktır. Kısaca, çocuk kendi belirli bir eyleminin, bakım verende belirli bir tepkiye yol açtığını öğrenir. Yaşamın ilk yılında, bebek ve bakım veren arasındaki değişimi vurgulayan etkileşimler ve oyunlar, çocuğun çevre ve kendi eylemleri arasındaki olasılıkları deneyimlemesi için özellikle yararlı olduğu vurgulanmaktadır. (Bronson 2000). Bu erken dönemde, çocuklar olumsuz duyguların ifadesini değiştiremezler. Dikkatlerini odaklamak veya sürdürmek için duygularını kontrol etme konusunda sınırlı yetenekleri vardır (LeDoux, 2000). Bebeklerin duygusal sağlığı, yaşadıkları çevrenin sosyal ve duygusal özellikleriyle yakından bağlantılıdır. Duyarlı bakım verenle kurulan sağlıklı ilişkiler sonucu ortaya çıkan olumlu duygular, bebeklik dönemi boyunca hem davranış biçimlerine hem de beyin mimarisine yerleşir (Cassidy, 1994).

Artan bilimsel kanıtlar bize, duygusal gelişimin yaşamın erken dönemlerinde başladığını, genel beyin mimarisinin gelişiminin kritik bir yönü olduğunu ve bir yaşam boyunca muazzam sonuçları olduğunu göstermektedir (Izard ve Malatesta, 1987; Thompson, 1994). Doğumdan itibaren çocuklar, farklı duyguları deneyimleme ve ifade etme yeteneklerinin yanı sıra çeşitli duygularla başa çıkma ve bunları yönetme kapasitelerini hızla geliştirirler (Thompson ve Lagattuta, 2006; Saarni, Mumme ve Campos 1998). Bu yeteneklerin gelişimi, motor kontrol, düşünme (biliş) ve iletişim (dil) gibi çeşitli becerilerle aynı zamanda gerçekleşir (Thompson, 2001).

Yeni yürümeye başlayan çocuklar ile okul öncesi dönem çocuklarının duygusal süreçleri çok daha karmaşıktır (Moore, 2007). Kendi kişisel deneyimlerini yorumlama ve başkalarının ne yaptığını ve düşündüğünü anlamanın yanı sıra, başkalarının onlara verdiği

tepkileri yorumlamak gibi ileri bilişsel işlemler yürütebilirler (Grolnick, Bridges ve Connell, 1996; Thompson ve Lagattuta, 2006; Wellman, Harris, Banerjee ve Sinclair,1995). Bebeklik döneminde atılan temeller üzerine inşa edilmeye devam eden sinirsel bağlantılar ve beyin yapısı her geçen gün biraz daha olgunlaşır ve artık çocuklar bir dizi duyguyu daha iyi anlarlar. Ayrıca erken çocukluk döneminin en zorlu görevlerinden biri olan duygularını yönetme konusunda daha yetenekli hale gelirler (Buss ve Goldsmith, 1998; Eisenberg ve Morris, 2002). Okul öncesi yılların sonunda, güçlü bir duygusal temel edinmiş olan çocuklar, günlük sosyal etkileşimleri daha iyi yönetmek için kendilerinin ve başkalarının duygularını öngörme, bunlar hakkında konuşma ve farkındalıklarını kullanma kapasitesine sahip olurlar (Thompson ve Lagattuta, 2006). Duygusal repertuarları çarpıcı biçimde genişleyen çocuklar bu dönemde gurur, utanç, suçluluk ve mahcubiyet gibi karmaşık duyguları anlayabilirler. Tüm bu duygular toplumun bir üyesi haline geldikleri yetişkinlik döneminde nasıl bireyler olacaklarını etkiler (Barrett, 1998; Lewis, 1993). Erken çocukluk yılları boyunca çocuklar, nasıl hissettiklerini iletmek için dili kullanma kapasitelerini artırırken, duygusal olarak baskı altında hissettiklerinde yardım alma ve belirli bir ortam için uygun olmayan duyguların ifadesini engelleme gibi konularda da gelişim gösterirler (Bretherton ve ark., 1986; Lagattuta ve Wellman, 2002).

Duygular iyi yönetilmediğinde, bilişsel süreçler de bozulabilir. Bilimsel çalışmalar, duygu ve bilişin birbiriyle ilişkili gelişiminin, prefrontal korteks, limbik korteks, bazal ön beyin, amigdala, hipotalamus ve beyin sapı dahil olmak üzere beynin çeşitli alanlarındaki karmaşık nöral devrelerin ortaya çıkmasına, olgunlaşmasına ve birbirine bağlanmasına dayandığını göstermiştir (Beauregard, Levesque ve Paquette, 2004, Davis, 1992; Davidson vd., 2002, LeDoux, 1996; Ochsner ve Gross, 2005). Duyguların düzenlenmesinde yer alan devreler, okul öncesi yıllarda problem çözme becerilerinin gelişimiyle yakından ilgili olan planlama, yargılama ve karar verme gibi "yürütme işlevleri" ile yakından ilişkilidir (Posner ve Rothbart, 2000). Temel beyin işleyişi açısından, duygular iyi düzenlendiğinde yürütücü işlevleri destekler, ancak kötü kontrol edildiğinde dikkat ve karar vermeyi engeller (Bush, Luu ve Posner, 2000; LeDoux, 1996).

Küçük çocukların duygusal sağlığı, yaşadıkları çevrenin sosyal ve duygusal özellikleriyle de yakından bağlıdır. Çocukların erken dönemde duygularla başa çıkma becerilerine ilişkin kapasiteleri geleceklerine sağladığı temelin yanı sıra, ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarıyla mevcut sosyal işlevleri için de önemlidir (Denham vd.,

2003). Çocukların kendi duygularını nasıl anladıkları ve düzenledikleri konusundaki farklılıklar, onların sosyal yeterliliklerine ilişkin akran ve öğretmen algılarıyla yakından ilişkilidir. Diğer bir deyişle çocukların duyguları yorumlama ve onlarla başa çıkma biçimleri bir çocuk bakımı ortamında veya okul öncesi sınıfında ne kadar sevildiklerinin belirleyicisi olabilmektedir (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah ve Lagace-Seguin, 1999). Özellikle yaşamın ilk beş yılında geliştirilen sosyal yeterliliğin temelleri, duygusal iyi oluşla doğrudan bağlantılıdır ve çocuğun daha sonra okula işlevsel olarak uyum sağlama ve yaşam boyunca başarılı ilişkiler kurma yeteneğini etkiler (Collins ve Laursen, 1999; Dunn, 1993; Thompson, 1998). Erken çocukluk döneminde temeli oluşturulan sosyal-duygusal beceriler, yetişkinlik döneminde kalıcı dostluklar ve yakın ilişkiler kurma, etkili ebeveynlik, iş yaşamında başkalarıyla iyi çalışma yeteneği gibi bir çok temel sosyal gereklilik için önemlidir (Berscheid ve Reis, 1998; Reis, Collins ve Berscheid, 2000).

2.1.5. Duyguların İşlevleri

Araştırmacılar, uzun yıllardan beri duyguların olası işlevleri üzerinde kafa yormuştur. Platon gibi ilk felsefecilerin görüşlerine göre duygular rasyonel düşünceyi ve düşünülen eylemi bozan yıkıcı etkiler olarak görmekteydi (Solomon, 1993). Zamanla bu bakış açısı temelden bir değişime uğramıştır. Bugün, duygu araştırmacılarının çoğu, bir duyguyu, kişisel olarak önemli çevresel zorluklara uyarlanabilir bir yanıt olarak görmektedir (Keltner ve Gross 1999). Duyguların uyarlanabilir işlevlere hizmet ettiğini vurgulayan Frijda (1988), duyguların iki ana işlevine dikkat çekmiştir: (a) uyarı sinyalleri ve (b) bedeni eyleme hazırlamak. Her duygusal bölüm, uyarılma seviyesini artıran bir uyarı sinyaliyle başlatılan bir dizi adımdan oluşur. Yüksek öncelikli uyarı sinyalleri, kesintiye neden olan olayın fark edilmemesini sağlamak için devam eden ve yaklaşan tüm etkinlikleri kesintiye uğratır. Kan dolaşımındaki hormonal salgı, vücudu eyleme hazırlar ve uyarı sinyalinin bilişsel değerlendirmesi fenomenolojik deneyimin doğasını belirler.

Duyguların işlevsel analizlerine yönelik araştırmalarda çoğunlukla duyguların bilgilendirici, motivasyonel ve sosyal işlevleri üzerinde durulmuştur.

2.1.5.1. Duyguların Bilgilendirici İşlevi

Duygular, bireyleri önemli olaylar ve çevredeki değişiklikler hakkında bilgilendirir, bireyin çevresinde gelişen durumların uygunluğu ile ilgili tespit ve yönlendirmeler yaparak ortamdaki fırsatlara ve risklere dikkat etmeyi sağlar. Bilişsel

psikoloji deneylerinin birçoğu dikkatin duygusal uyaranlara otomatik olarak odaklanıldığını, duygusal uyarıcılara daha fazla dikkat edildiğini ve dikkati duygusal uyarıcılardan ayırmanın daha zor olduğunu ortaya koymuştur (Yiend 2010). Tipik bir görsel arama deneyini örnek verecek olursak, bir dizi mantar fotoğrafı arasında sunulan tek bir örümcek, bir dizi örümcek fotoğrafı içinde sunulan tek bir mantar fotoğrafından daha kolay fark edilir. Çünkü bilişsel olarak mantar nötr uyarandır oysa örümcek zihinde tehdit uyaranı olarak algılanır. Dolayısıyla nötr uyaranların arasındaki tehdit uyaranı duygusal yönlendirme yoluyla dikkati odaklar (Kindt, Bierman ve Brosschot, 1997).

Duyguların, bilginin uzun süreli belleğe kodlanma ve kısa süreli bellekten geri çağırma süreçlerini oluşturan bellek üzerinde de etkisi bulunmaktadır (Bower, Monteiro ve Gilligan 1978). Duygusal olaylara artan ilgi muhtemelen bu olayları daha iyi hatırlamamızın nedenlerindendir. Bir çocuğun eğitim hayatındaki ilk öğretmeni ya da okul bahçesinde yaptığı bir kavga uzun yıllar boyunca canlı bir şekilde hatırlanır. Peterson ve Whalen (2001), ciddi yaralanmalar sonucu hastaneye yatan çocuklarla yaptığı araştırmada çocukların yaralanma süreçlerini sonraki hastane tedavisinden çok daha iyi hatırladıkları sonucuna varmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar, duygusal deneyimlerin merkezi içeriğinin çok ayrıntılı bir şekilde hatırlandığını göstermiştir.

Duygular, bireylerin yargılarında ve kararlarında kullandığı düşünce süreçleri ve işleme stratejilerini de etkiler (Schwarz ve Clore, 1983). Genel olarak, olumlu duyguların esnek, sezgisel ve geniş bilgi işlemeyi teşvik ettiği, olumsuz duygusal durumların ise sistematik, ayrıntılı ve odaklanmış işlemeyi destekleme eğiliminde olduğu düşünülmektedir (Clore ve Huntsinger 2007). Diğer bir deyişle olumlu duyguların insanların anlık düşünce-eylem repertuarlarını genişleterek fiziksel ve entelektüel kaynaklardan sosyal ve psikolojik kaynaklara kadar kalıcı kişisel kaynaklar oluşturma (Fredrikson, 2001), olumsuz duyguların ise, bilişsel kaynakları çevredeki belirli bir sorun veya zorlukla başa çıkmaya odaklama işlevi olduğu ileri sürülmektedir (Bodenhausen, Sheppard ve Kramer, 1994). İnsanların belirsizlik anında değer yargıları için karar verme yardımcıları olarak anlık duygularını kullanırlar. Bu konuya örnek olarak ampirik bir çalışma yürüten Schwarz ve Clore (1983) bir grup katılımcıya farklı hava koşullarında (güneşli ve yağmurlu günlerde) ulaşarak telefon görüşmesi yoluyla yaşam doyumları not etmiştir. Katılımcıların güneşli günlerde iyi ruh haline meyilli oldukları, yağmurlu günlerde ise kötü ruh haline meyilli oldukları ayrıca güneşli günlerde daha yüksek yaşam doyumu bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak bireylerin mevcut duygusal durumlarını genel refahlarının bir göstergesi olarak kullandıkları söylenebilir.

Schwarz, Bless ve Bohner (1991), deneyimler çok az risk barındırdığında, bilişsel kaynaklar kıt olduğunda ve/veya başvurabilecek güvenilir karar verme yardımcıları bulunmadığında insanların her şeyden önce "içgüdülerine/duygularına" güvendiğini belirtmiştir.

Duyguların önemli bir diğer işlevi çevresel süreçleri izlemek ve hedefe ulaşma yolunda ilerleme sağlamaktır. Carver ve Scheier (1990) duyguların, hedef yönelimi ve hedef peşinde koşma hızı ile ilgili çok özel sinyaller verdiğini belirtmektedir. İstenilen bir hedef duruma beklenenden daha hızlı yaklaşılırsa neşe ve sevinç ortaya çıkacağı; hedef duruma yaklaşma hızı beklenenden daha yavaş oluğunda ise, bireyde depresifliğe ve üzüntüye neden olacağı öne sürülmektedir (Carver ve Scheier, 1990).

Duygular otonom sinir sisteminin uyarılmasına yol açan çevreden gelen ani yoğun uyaranlara bir tepki olarak işleme sürecini kesintiye uğratabilir. Simon (1967), ortamda acil bir sorun veya elverişli bir fırsat ortaya çıkar çıkmaz, bilginin seri olarak işlenme sürecinin belirsiz bir duygusal uyarılma tarafından kesintiye uğratılabileceğini, bu kesintinin çevredeki fırsatlar ve risklerin bilişsel işlemci tarafından yeterince hesaba katılması için davranışın değişen koşullara yeniden yönlendirilmesine izin vermesi için yapılmakta olduğunu öne sürmektedir. Benzer bir görüşle Oatley ve Johnson-Laird (1987) duygusal sinyallerin, bilişsel sistemi mevcut durumdan bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan yeni bir durumlara geçmeye teşvik edebileceğini belirtmiştir.

Frijda (1988) duyguların bilgi verici özelliklere sahip olduğunu ileri sürmüştür. Olumlu duygular, her şeyin yolunda olduğunu, bireyin görevi ve bağlamı hatalar ve engeller için taramasına gerek olmadığının sinyalini verir. Bu nedenle, birey çevreyi keşfederek, deneyerek ve yaratıcı olarak açık fikirli bir yapıya sahip olabilir. Buna karşılık, olumsuz duygular ve ruh halleri, bireyleri tetikte olmaya ve olumsuz duyguların kaynağını belirlemek için görevi ve bağlamını dikkatlice incelemeye teşvik eder. Bower ve Forgas (2001) yaptıkları araştırmada, olumsuz ruh hallerinin olumsuz bilgilere, olumlu ruh hallerinin olumlu inançlara, beklentilere ve diğer hatıralara öncelik verdiğini göstererek ruh hali uyumu etkisini ortaya koymuştur.

2.1.5.2. Duyguların Motive Edici İşlevi

Çağdaş duygu teorilerine göre, bir duygunun ilk aşaması, bir uyarıcı olayın duygusal olarak kodlanması veya duygusal olarak değerlendirilmesidir (Ellsworth ve Scherer, 2003; Frijda, 1986). Bu kodlama sürecinin bir çıktısı olarak fizyolojik ve davranışsal değişikliklerin eşlik ettiği bir harekete geçme motivasyonu üretilir. Bilişsel,

motivasyonel, fizyolojik ve motor tepkilerin yönleri bilince nüfuz ettiğinde bir duygu veya duygusal deneyim ortaya çıkar (Scherer, 2009).

Duygular belirli motivasyonları ve harekete geçme isteğini üretir (Frijda 1986). Vahşi bir hayvandan korkma duygusu ile kaçma davranışını motive ederken, öfke algılanan adaletsizliğe tepki olarak misillemeyi motive eder. Bu örnekler bazı duyguların davranışı motive edici bir işlevi olduğu oldukça somut örneklerdir. Motivasyonel davranış stratejileri olarak duygulara belirli davranışlar atanmaz, aksine somut bir durumda çok farklı hareketlerle uygulanabilen soyut araç-sonuç ilişkileri (kaçınma, saldırı, misilleme vb.) verilir. Öfkeli bir kişinin masaya yumruğunu vurması, bozuk bir otomat makinesini tekmelemesi veya bir protestoya katılması duruma göre değişir. Farklılıklarına rağmen, bu davranışsal taktiklerin benzer bir işlevi olduğu varsayılabilir. Buradaki ortak işlev yaşanan adaletsizliğe karşı bir sembolik ödeşme ya da durumu tersine çevirme istediğidir (Lang 1995).

Belirli motivasyonları, bilişleri ve duyguları kapsayan bir "duygusal içgüdüler" listesiyle önemli bir teorik adım atan İngiliz psikolog William McDougall (1926), motivasyonel dürtü ve ona eşlik eden duygunun doğuştan geldiğini dolayısıyla değişmez olduğunu kabul etmiştir. Takip eden dönemlerde duygu araştırmacıları (Bindra, 1969; Roseman, 2008) farklı terminolojiler kullanarak, duygusal davranışın motivasyonel durumlar tarafından yönlendirildiği ve harekete geçirildiği şeklindeki McDougall'ın fikrini geliştirmiş, duyguların belirli motivasyonel yönelimlerle ilişkilendirildiği benzer listeleri tekrar düzenlemiştir (Plutchik, 2001).

2.1.5.3. Duyguların Sosyal İşlevi

Ekman (1992)'a göre, duyguların birincil işlevi organizmayı önemli kişilerarası karşılaşmalarla başa çıkabilmek için harekete geçirmektir. Duygu, bir tür bilgidir (Schwarz ve Clore, 1983) ve duygusal durumların karşı tarafa iletilmesiyle diğer insanlarda seçici tepkiler uyandırdığı, kişilerarası ilişkilerin bu şekilde düzenlendiğini varsayılır (Keltner ve Haidt, 1999). Camras (1977)'ın yüz ifadelerine yönelik yaptığı ampirik araştırma bulgularına göre bir oyuncak için tartışan çocuklardan tartışma esnasında üzüntü veya öfke ifade eden yüz ifadesine sahip çocukların, hiçbir duygusal yüz ifadesi göstermeyen çocuklara göre oyuncaklarını elde etme olasılıkları daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradaki duygusal ifade, duygusal bir duruma *(ör: ben kızgın hissediyorum)* ek olarak, aynı zamanda davranışsal bir *niyeti (ör: oyuncağı alırsan seni*

itekleyeceğim) ve davranışsal bir uyarıyı *(ör: oyuncağı bırakıp uzaklaşmanı istiyorum)* ileten sosyal bir sinyaldir.

Duygular, çocukların kendi kültürel normlarını ve değerlerini öğrenmelerine yardımcı olan sosyalleşme uygulamalarında da yer alır. Gelişimsel araştırmalar (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler ve Ridgeway, 1986) ve kültürlerarası çalışmalar (White, 1990) göstermektedir ki duygusal çatışmalar, bireylerin kültürel olarak doğru ve yanlış kabul edilen kavramlara yönelik bilgi ve beceri edinmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren, bir duruma hangi duygunun uygun olduğu ve bir duygunun nasıl uygun şekilde ifade edildiği büyük ölçüde sosyal süreçlerle öğrenilir (Malatesta ve Haviland 1982). Sosyal statü olarak önemli bireylerin özellikle ebeveynler ve öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerindeki duygusal tepkileri, çocukların ahlaki dünyalarının ana hatlarını belirlemede kullandıkları en önemli rehberlerdir (Keltner ve Haidt, 1999). Örneğin çocuklar belirsiz durumların, uyaranların ve insanların güvenli mi yoksa tehlikeli mi olduğunu değerlendirmek için ebeveynlerin yüz ifadelerine ve duygusal tepkilerine güvenirler (Klinnert, Campos, Sorce, Emde ve Svejda, 1983).

Duyguların üç işlevini kısaca özetleyecek olursak, duyguların kişisel ve kişiler arası işlevleri vardır. Duygular bireyin çevresindeki, kendisi için kişisel olarak önemli olan ve dikkat gerektiren olaylar hakkında bilgilendirir *(Duyguların bilgilendirici işlevi)*. Bu olaylarla başa çıkmak için duygular, davranışı motive eder (*Duyguların motive edici işlevi*) bunun yanında davranışsal uyarıları ileterek ve bireyler arasındaki sosyal yakınlığı etkileyerek sosyal etkileşimleri düzenler *(Duyguların sosyal işlevi).*

2.1.6. Duygu Düzenleme

2.1.6.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı

Tüm bireyler sıklıkla yönetilmesi gereken güçlü duygular yaşarlar. Hem olumlu hem de olumsuz duygular günlük hayatı karakterize eder ve bireysel deneyimleri önemli ölçüde etkiler. Bireylerin yaşamındaki en temel zorluk ve sosyal refah için en önemli gereklilik duygusal deneyimlerle nasıl başa çıkılacağı ve hedeflere göre duyguların ne ölçüde düzenleneceğidir (Barnow 2012). Duyguların düzenlenmesindeki başarı, uyumlu işlevsellik için bir ön koşuldur (Gross, Richards ve John, 2006; Haga, Kraft ve Corby, 2009). Başkalarıyla iyi geçinmek için bireylerin hangi duygulara sahip olduğunu ve bu duyguları nasıl deneyimleyip ifade ettiğini düzenleyebilmesi gerekir. Duyguların düzenlenmesi, fizyolojik uyarılma, yüz ifadesi, davranışsal ifadeler, motivasyon, kişilerarası ilişkiler, içsel hedefler ve bilişsel değerlendirmeler dahil olmak üzere çeşitli

sistemlerin yönetimini içerir (Thompson, 1994). Bu sebeple duygu düzenleme, ancak merkezi ve çevresel sinir sistemi süreçleri, sosyokültürel etkiler, biyolojik ve davranışsal bağlamlar gibi çeşitli süreçlere değinilerek anlaşılabilir (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Bu çeşitlilik nedeniyle, duygu düzenleme için ortak bir tanım bulmak, ardından en uygun değerlendirme yöntemlerini geliştirmek ve uygulamak da oldukça zordur. Duyguların kan basıncı, bilişsel süreçler veya ebeveyn-çocuk etkileşimleri gibi spesifik durumları nasıl düzenlediği mi (duygularla düzenleme) yoksa uyaranlara göre duyguların bizzat kendisinin nasıl düzenlendiği mi (duyguları düzenleme) konusunda dahi tartışmalar bulunmaktadır (Gross, 2008; Dodge ve Garber, 1991; Kappas, 2011). Duyguların bir düzenleme sürecine dahil edilebileceğini belirten Cole ve diğerleri (2004) aynı zamanda duyguların kendilerinin de bir düzenleyici olduğuna dikkat çekmiştir.

Alanyazında kabul gören birkaç duygu düzenleme tanımına bakacak olursak; Thompson (1994), duygu düzenlemeyi bir kişinin hedeflerine ulaşmak için duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve değiştirme yeteneği, Eisenberg ve Spinrad (2004), sosyal olarak uyum sağlamak veya bireysel hedeflere ulaşmak için içsel duygu durumunu ve duygunun davranışsal bileşenlerini başlatma, kaçınma, engelleme, sürdürme ya da modüle etme süreci, Gross (2014), mevcut duygulardaki değişimin yanı sıra yeni duyguların başlatılması veya duygusal tepkilerin vurgulanması, azaltılması, bastırılması ya da sürdürülmesi olarak tanımlamıştır. Daha birçok araştırmacı açıklamaları ve araştırmalarıyla duygu düzenleme tanımına katkı sağlamaya çalışmıştır (Campos, Frankel ve Camras, 2004; Dodge 1989; Spinrad, Stifter, Donelan-McCall ve Turner, 2004; Walden ve Smith, 1997). Araştırmacılar duygu düzenlemeyi çeşitli şekillerde tanımlasa da tüm tanımlar, dış çevrenin değişen talepleriyle uyumlu olarak duygusal sistemlere ait eylemleri koordine etme kapasitesinin, uyumlu insan işleyişinin en önemli bileşeni olduğu konusunda hem fikirdir (Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994).

Duygu düzenlenmeye ilişkin girişimler kontrollü biçimde çaba gerektiren veya nispeten otomatik olabileceği gibi bilinçli ya da bilinçsiz biçimde de ortaya çıkabilir (Braunstein, Gross ve Ochsner, 2017; Buss ve Goldsmith, 1998; Calkins ve Hill, 2007). Duygu düzenleme insanların sahip oldukları duyguları nasıl deneyimlediklerini ifade etmek için kullandıkları heterojen stratejiler veya süreçler içerir (Gross, 1999). Batı kültürü bağlamındaki duygu düzenleme örneklerine bakıldığında öfke, korku ve üzüntü gibi olumsuz duyguların deneyimsel ve/veya davranışsal olarak azaltmayı içerme eğiliminde olduğu görülmektedir (Gross, Richards ve John, 2006). Ancak bu olumlu duyguların düzenlenmediği anlamına gelmez. Parrott (1993), duygu düzenleme sürecinin

olumlu ya da olumsuz duyguların çeşitli yönlerinin yukarı veya aşağı düzenlenmesini içerebileceğini belirtir. Duyguların yukarı düzenlemesi, duygusal deneyimi artırmak ve en üst düzeye çıkarmak, davranışsal ifadeler ile yüzdeki tepkileri güçlendirmek için kullanılan stratejileri (ör: bir durumdan dolayı çok heyecanlı olan birinin memnuniyetini artırmak için bu haberi başkalarıyla paylaşması) içerirken, aşağı düzenleme, duygusal deneyimin yoğunluğunu azaltmak ve en aza indirmek, davranışsal ifadeler ile yüzdeki tepkileri zayıflatmak için üretilen stratejiler (ör: üzgün birinin, eğlenceli bir şeyi hatırlayarak üzüntüsünü azaltmaya çalışması) olarak tanımlanır (Deng, Sang ve Luan, 2013). Duyguları aşağıya düzenleme oldukça hızlı bir zaman ölçeğinde gerçekleşmesine karşın yukarıya düzenleme kadar otomatik (tepkisel) değildir. Çünkü yürütme süreçleri olarak bilinen bilişsel süreçleri işe almak ve kullanmak için daha fazla zaman gerektirir (Blair ve Ursache, 2011). Zaman içerisinde ve geliştirici uygulamalarla aşağıya düzenleme rutin hale getirilebileceği en azından daha az çaba gerektirip daha hızlı gerçekleşebileceği öne sürülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde duyguların aşağı düzenlenmesi dikkat, dil, hafıza, akıl yürütme ve planlama gibi bilişsel süreçlerin katılımı ile gerçekleştiği için yoğun çaba gerektirir (Cole, Lougheed ve Ram, 2018).

Kimi araştırmacılar duyguların ve düzenlenme sürecinin birbirinden ayrılmaz olduğunu çünkü tüm duyguların düzenlenerek açığa çıktığını iddia etmektedir (Campos, Frankel ve Camras, 2004). Kavramsal ve deneysel olarak daha çok kabul gören bir diğer yaklaşıma göre ise duygu düzenlemenin duygulardan kavramsal ve metodolojik olarak ayrıldığı ileri sürülmüştür. Bu bakış açısına göre duygular tepkidir, düzenleme ise duygusal tepkinin yönetimidir. Bireylerin, düzenlenmeden önce katıksız duyguları deneyimleme potansiyeli olduğu, duyguların anında oluştuğu daha sonra ayarlandığı kabul edilir. (Cole vd., 2004; Gross, 1998).

2.1.6.2. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Tepki sistemlerinin düzenlenmesi gelişimsel bir başarıdır ve genellikle yaşamın erken dönemlerinde edinilir (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Duygu düzenleme konusunda bugüne kadar elde edilen çeşitli ampirik bulgular, düzenlemenin erken çocukluk gelişimi ile yakından ilgili bir yapı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Tronick ve Gianino, 1986). Duygu düzenleme yeteneği, bakım verinin önemli destek ve geri bildirimleriyle çocuklukta elde edilen kritik bir başarı olarak kabul edilir (Calkins ve Hill, 2007; Thompson ve Meyer, 2007). Yaşamlarının ilk birkaç ayında bebeklerin duygularını öncelikle dışsal olarak, yani bakım

veren tarafından düzenledikleri ve bakım verenin duyguları kontrol becerisini bebeğe aktardığı belirtilmiştir (Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2001; Kopp, 1989; Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston ve Robison, 2009). Bakım verenin kullandığı stratejiler duruma ve bebeğin ihtiyaçlarına göre çeşitlilik gösterir. Bu stratejilerin arasında temel ihtiyaçların karşılanması, dikkat dağıtma stratejileri, dokunsal, sözel veya kinestetik sakinleştirici stratejiler ve eğlenceli aktiviteler yer alır (Crockenberg, Leerkes ve Jó, 2008). Bakım verenler, kısmen bebek sıkıntısını gidermek için, bebeklerin dikkat becerilerinin gelişimini destekleyerek, daha sonraki karmaşık bilişsel işlemenin yanı sıra duygu düzenleme ile ilişkili dikkat becerilerine katkıda bulunurlar (Calkins,Smith, Gill ve Johnson, 1998; Ruff ve Rothbart, 1996).

Yaşamın ilk aylarında bebekler emme, başını çevirme ve eli ağıza götürme gibi refleksif hareketleri olumsuz uyarılma durumlarını modüle etmek için kullanır. Başlangıçta tesadüfi olarak ortaya çıkan bu davranışların düzenleyici işlevi fark edildikçe başta refleksif olan davranışlar zamanla daha gönüllü hale gelir (Dodge ve Garber, 1991). Duyusal sistemlerin ve motor becerilerin gelişimi, bebeğin olumsuz durumları düzenleme yeteneklerini geliştirir (Mangelsdorf, Shapiro ve Marzolf, 1995). Bununla birlikte planlama ve seçici dikkat gibi gelişen bilişsel yetenekleri de duyguları düzenlemek için yeni olanaklar sunar (Ochsner ve Gross, 2004). Tüm bu düzenleyici faaliyetler bakım veren tarafından izlenir ve teşvik edilir (Bridges ve Grolnick, 1995). Duygu düzenlemenin ortaya çıkmasıyla ilişkili en önemli gelişimsel kazanımlar arasında dil ve iletişim becerilerinin kazanılması yer almaktadır. Bebeklerin ağlamaları oldukça iletişimsel hale gelir ve bebeğin dış düzenlemeye ihtiyaç duyduğunda bakıcıya sinyal vermesini sağlar (Walden, 1991).

Yaşamlarının ikinci yılının ikinci yarısında çocuklar benlik gelişimindeki özerkleşmeyle birlikte duygu düzenleme süreçleri duyusal-motor tepkiler olmaktan çıkar. Gelişimsel geçiş sırasında düzenlemenin yükü artık bakım verenden çocuğa geçer (Kagan, 1981). Çocuklar hem kendilerinin hem de başkalarının duygu durumlarını, niyetlerini ve bilişlerini giderek daha fazla etiketleyebilir hale gelirler (Bretherton, ve ark., 1986). Kendilerini fiziksel olarak rahatlatabilir, dikkatlerini dağıtabilir ve sembolik kendi kendini yatıştırma stratejileri kullanabilirler (Bridges & Grolnick, 1995). Küçük çocukların duygusal gelişiminde işlevsel bir öneme sahip olan sembolik düşünce özellikle sembolik oyunlarda kendini gösterir ve çocuklar oyun yoluyla gerçekliği çarpıtabilirler. Bu tür çarpıtmalar tıpkı yetişkinlerin konuşarak rahatlaması gibi küçük çocukların kaygılarını oyun yoluyla hafifletmesine olanak tanır (Lieberman, 1993). Erken yaşlardan

itibaren duygularını iletme biçimlerinin ebeveynlerinin davranışlarını etkilediğini anlayan çocuklar yaşları ilerledikçe, duygularını içinde bulundukları duruma özel bir şekilde düzenleyerek ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve akranlarının tepkilerini etkileyebileceklerini öğrenirler. Başka bir deyişle, olumlu ve olumsuz duyguları düzenlemenin uyum sağlama işlevlerine hizmet ettiğini öğrenirler (Boekaerts, 2011).

Üç yaş civarında çoğu çocuk çeşitli düzenleme stratejilerini çok daha az refleksif, daha fazla iradeyle ve yetişkinlerin talimatı olmadan uygulamaya başlar (Kopp, 1989). Yapılan araştırmalar 24-36 ay arasında çocuklarda beklemenin yarattığı hüsranla başa çıkma, olumsuz durumlarda dikkatini dağıtabilme gibi becerilerinde bir artış olduğunu gösterirken öfke ile tepki verme sürelerinde bir düşüş olduğunu göstermiştir (Bendezú ve ark., 2018; Cole vd., 2011; Silk, Shaw, Skuban, Oland ve Kovacs, 2006). Dikkat, çaba ve diğer yönetici kontrol süreçlerini içeren bilişsel kontrol mekanizmalarındaki gelişim çocukların duygusal durumları bağımsız olarak yönetme yeteneğinde artış sağlar. Dikkat kontrolü özellikle kritiktir, çünkü dikkati bir uyarana veya uyardan uzağa yönlendirebilmek uyaranın ilişkili olduğu duygusal değeri artırma veya azaltmasına etki eder. Bu da duygusal deneyimin seyrini belirler (Rothbart ve Sheese, 2007). Ayrıca çocuklar dil becerileri geliştikçe, duygularını sözlü olarak iletebilir, yani onları tarif edebilirler. Dört yaş civarında çocuklar duygularını yetişkinlerle kıyaslanabilir biçimde ifade edebilir durumdadır (Bretherton ve ark., 1986) ve çoğu çocuk kendi duygularının yanında başkalarının duygularının nedenlerini ve etkilerini anlayabilir (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009).

Yaşları ilerledikçe duygusal sistemlerdeki olgunlaşmanın yanında dikkat kontrolü, hafıza, dil becerisi, sosyal referans alma, bakış açısı alma, sembolik temsil becerileri ve rol oynama oyunlarındaki gelişim çocuğa düzenleme repertuarını genişletme ve bu davranışları yeni alanlarda uygulama imkanı verir (Cole vd., 2004; Durbin ve Shafir, 2008; Lewis, Sullivan ve Vasen, 1987). Okul öncesi eğitim dönemiyle birlikte çocuklar sosyal, duygusal ve akademik başta olmak üzere birçok bileşeni içinde barındıran okul ortamlarında düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için birçok fırsata sahip olur (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Benzersiz sosyal-duygusal deneyimler sunan okul öncesi eğitim ortamında çocuklar eğitim etkinlikleri, akran etkileşimiyle dikkat kontrolü, bakış açıları alma yeteneği gibi bilişsel ve duygusal sistemlerdeki edindikleri gelişimler yoluyla düzenleyici stratejiler repertuarlarının çeşitliliğini artırır. Okul öncesi eğitim ortamları çocukların düzenleme becerilerini destekleyici, karmaşık yönergeleri yerine getirme, üstlendiği görevleri tamamlama,

konsantre olma, gerektiğinde soru sorma ve yardım isteme gibi bol miktarda yaşa uygun oyun ve görevlerle üretken bir şekilde meşgul olmasına olanak tanır (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane ve Shelton, 2003). Çocukların olumsuz ve olumlu duygularını yönetebilme becerileri, sınıf ortamındaki akran ilişkilerinde uygun davranışlar kazanımında daha başarılı olmalarını ve sonraki sosyal etkileşimlerinde de bu kazanımları kullanma olasılıklarını destekler (Blandon, Calkins, Grimm, Keane ve O'Brien, 2010). Okul öncesi eğitim ortamlarında akranlar eşliğinde, öğretmenle iş birliğiyle ve ailelerinin teşvikiyle çocuklar güçlü öğrenme deneyimleri edinir. Okulda edindiği bu öğrenme deneyimleriyle, dikkatini verebilen, dürtüsel davranışları engelleyebilen, çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla uygun şekilde ilişki kurabilen bireyler olma yolunda önemli kazanımlar edinirken, sınıftaki öğrenme fırsatlarından da en etkili şekilde yararlanabilir. Özellikle erken çocukluk döneminde hazırlanan evrensel okul temelli müdahaleler ve eğitimsel çabalarla, ilerleyen yaşlarda edinilen sosyal becerilere ve buna bağlı olarak sonraki eğitim kademelerinde öğretilen akademik bilgilere daha kolay hakim olabilirler. Bu konu ile ilgili olarak 2004 yılında Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı tarafından 2 ila 9 yaşları arasında çocuklar üzerinde yürütülen bir araştırmada sürekli olarak yüksek düzeyde saldırganlık gösteren çocukların üçüncü sınıfta başarı sorunları yaşama olasılığı diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu bildirmiştir (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). Çocukların okula başlarken sahip oldukları beceriler, sonraki yaşamlarında önemli başarı kalıpları sunabilir. Daha büyük yaşlardaki başarı, sıralı bir beceri edinme sürecinin ürünü olduğu göz önüne alındığında, okula başlamadan önce çocukların sahip olduğu duygu düzenleme becerilerin güçlendirilmesi ve artırılması, çocukların daha erken yaşlarda daha ileri becerilerde ustalaşmasını sağlayabilir ve hatta belki de nihai başarı düzeylerini artırabilir (Almond ve Currie, 2011).

Duygularda ve duygu düzenleme davranışlarında yaşa bağlı oluşan değişikliklere dair bir çok araştırma (Band ve Weisz, 1988; Buss ve Goldsmith, 1998; Calkins, 2004; Lévesque ve ark., 2004; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992; Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006) bulunmasının yanında çocukların duygu düzenleme repertuarlarındaki belirli davranışların sürdürülmesi veya ortadan kaldırılması fiziksel gelişimi mi bilişsel gelişimi mi yoksa her ikisini de mi yansıttığı, çocukların repertuarlarındaki gelişimin ve değişimin düzenleyici davranışlar üzerine etkisinin ne olduğu gibi konularda hala soru işaretleri bulunmaktadır. Ancak bilinen bir gerçek vardır ki o da duyguların, ruh sağlığı, hayatta kalma, sosyal etkileşimler ve hatta

fiziksel sağlık gibi insan yaşamının tüm yönlerinde çok önemli bir yere sahip olduğudur (Sumida, 2010).

Sosyal ilişkilerde ve zorlu durumlarda duyguların nasıl deneyimlendiğini ve ifade edildiğini düzenleme yeteneği, yaşam boyu sağlıklı gelişim için esastır (Zeman ve ark., 2006). Duyguların düzenlemesi yetersiz veya durumsal taleplerle uyumsuz olduğunda, duygusal tepkiler de aşırı, yetersiz veya uygunsuz bir hal alabilir. Akran etkileşimleri sırasındaki sosyal yeterlilik ve empati de dahil olmak üzere duyguları düzenlemedeki yeterlilikler özellikle küçük çocuklarda sosyal gelişimin önemli yönleriyle yakından ilişkilidir (Eisenberg, Fabes, Guthrie, Reiser 2002; Ramani, Brownell ve Campbell 2010). Çocuklar sınıftaki zorluklara ve öfke uyandıran uyaranlara karşı duygusal tepkilerini düzenleyemediklerinde, sınırlayıcı veya olumsuz davranışsal tepkiler kullanma eğiliminde olabilirler. Bu durum akranlarıyla ve eğitimcilerle daha zayıf ilişkilere kurmasına neden olabilir (Calkins, Coplan, Fox ve Rubin, 1995; Denham, McKinley, Couchoud ve Holt, 1990; Gottman, Katz ve Hooven, 1996). Zayıf ilişkiler sosyal bağların kurulmasına engel olmanın yanında, öğrenme süreçlerine yardımcı olan olumlu etkileşimleri deneyimleme fırsatının da kaçırılmasına sebep olur (Denham ve ark., 2003). Yetersiz duygu düzenleme örüntülerinin, sosyal ilişkiler ve etkileşimlerdeki problemlerle birlikte, akademik başarısızlık (Edossa, Schroeders, Weinert ve Artelt, 2018; Raver, 2004; Trentacosta ve Izard, 2007), riskli davranışlar (Martin ve Delgado, 2011) ve düşük öznel iyi oluş (Karademas, Tsalikou & Tallarou, 2011) gibi daha bir çok konuyla ilişkili olduğu araştırmalarda açıkça ortaya konmuştur. Duyguları düzenlemedeki yeterlilik, çocukların sınıf ortamına dahil olmalarını ve katılmalarını, öğrenme fırsatlarından yararlanmalarını ve sınıftaki tüm katılımcılarla esnek bir şekilde çalışmasını sağlar (Zinsser, Denham, Curby ve Shewark, 2015). Kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilen, duygularını uygun şekilde düzenleyebilen ve ifade edebilen çocuklar, genellikle eğitimcileri ve akranlarıyla iyi ilişkilere sahiptir buna ek olarak okulu olumlu bir çerçevede görme olasılıkları daha yüksektir (Garner ve Waajid, 2008). Birçok araştırma duygular üzerinde kontrol becerisine sahip ve başkalarının duygusal durumlarını anlayan çocukların akranlarıyla olası çatışmaları önleyebildikleri veya bunlardan kaçınabildiklerini belirtmektedir (Blankson ve ark., 2017; Raver, Garner ve Smith-Donald, 2007).

Sonuç olarak, işlevsel olmayan duygu düzenleme, ruhsal bozuklukların ortaya çıkması için önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır. Bu nedenle, hangi yolların duygu düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymak, duygu düzenlemedeki

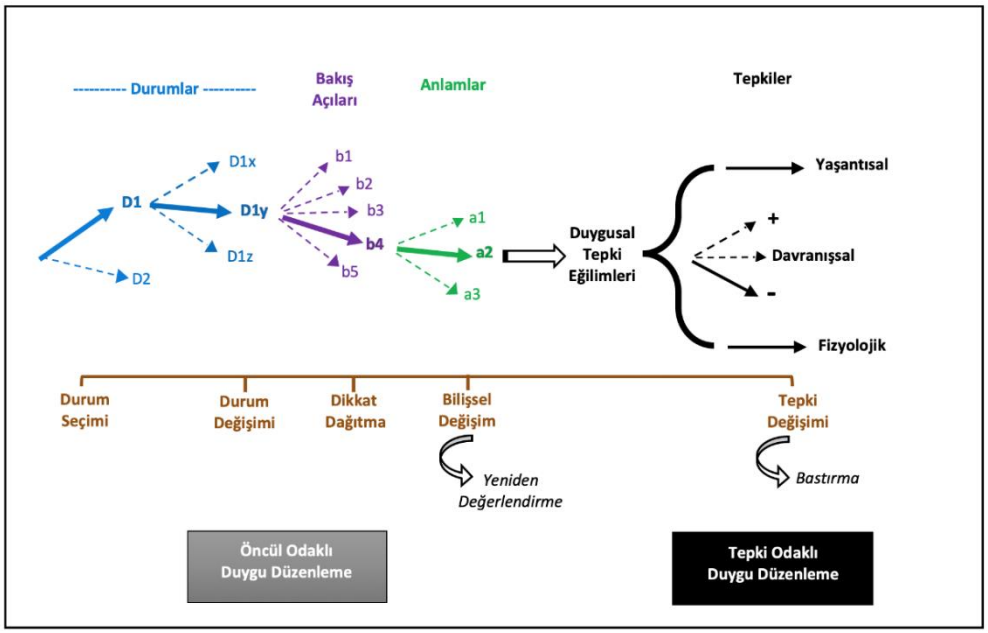
tökezlemelerin sorunlu davranışlar bakımından hangi risklere işaret ettiğini anlamak, erken teşhis ve eğitimsel müdahale çabalarına rehberlik etmek oldukça önemli ve gereklidir.

2.1.6.3. Duygu Düzenleme Süreç Modeli

Duygusal tepkiler genellikle ayrıntılı bir süreç olarak sunulur. Daha genel bir ifadeyle formüle etmek gerekirse, ilk olarak duygu üreten bir sinyal birey tarafından algılanır, değerlendirilir, çeşitli sistemlerde işlenir ve daha sonra modüle edilmiş veya edilmemiş olarak ifade edilir (Gross, 1998). Duyguların, organizma-çevre etkileşimi sırasında ortaya çıkan koordineli bir tepkiler setini içerdiği düşünüldüğünde, duygu düzenleme stratejileri, duygusal tepkilerin ortaya çıkma zamanlarına göre farklılaştırılabilir (Gross, 1998; John ve Gross, 2004). Diğer bir deyişle duygu düzenleme stratejileri, duygu üretim süreci üzerindeki birincil etkilerinin zamanına bağlı olarak kendini gösterebilir. Duygu düzenleme stratejilerini incelemek üzere üretilmiş bir kalın oklar seçilen tepkileri göstermektedir. Şekil 2'yi bir örnekle somutlaştıracak olursak çok model bulunmaktadır (Walden ve Smith, 1997). Bu modeller arasında en yaygın kabul gören çerçeve, duygu düzenlemenin süreç modelidir (Gross, 1998).

Gross (1998)'in süreç modeli duyguların oluşumunda yer alan süreçlerin kavramsal bir analizini inşa ederek ve düzenleme stratejilerini hem işlevsel hem de duygunun zamansal seyrindeki başlangıç noktalarına göre sınıflandırarak şimdiye kadar açıklanan yaklaşımların ötesine geçen bir duygu düzenleme modeli olarak görülmektedir (Egloff, 2009). Model en genel anlamda duygu düzenleme sürecine ait girdilerin ve çıktıların değişimiyle düzenleme sürecini formüle eder (bkz. Şekil 2). Diğer bir deyişler öncül odaklı duygu düzenleme (girdiler) ve tepki odaklı duygu düzenleme (çıktılar) stratejileri arasında bir ayrım yaparak süreci ikiye ayırır (Gross, 1998). Öncül odaklı stratejiler, bireyin duygusal tepki eğilimleri tam olarak etkinleştirilmeden, bireyin davranışını ve çevresel fizyolojik tepkisini değiştirmeden önce yaptığı şeyleri ifade eder. Bu tür öncül odaklı stratejilerin amacı, gelecekteki duygusal tepkilerin değiştirilmesidir. Örneğin, bir yakınından nahoş bir yorum alan bir birey bu yorumu bilişsel olarak yeniden değerlendirebilir böylece tüm duygu yörüngesini değiştirebilir ve yakınına öfkelenmek yerine onun için acıma hissedebilir. Buna karşılık, tepki odaklı stratejiler, tepki eğilimleri oluşturulduktan sonra, bir duygu harekete geçtiğinde bireyin yaptığı şeylere atıfta bulunur. Bu tür tepki odaklı stratejilerin odak noktası, mevcut duyguların yönetimidir.

Örneğin, birey altta yatan öfke duygularına rağmen, nahoş bir yorumdan etkilenmemiş gibi görünmeye çalışılabilir (Gross, Richards ve John, 2006).



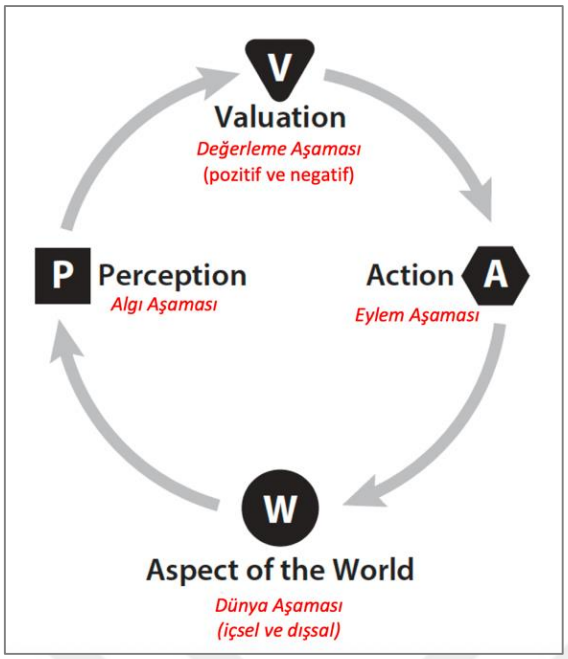
Şekil 2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli.
Kaynak: Gross, 2001: s. 215

Şekil 2'te gösterilen duygu düzenleme süreç modeline göre duygu, duygu üretim sürecindeki beş zamansal noktada düzenlenebilir. Bunlar: durum seçimi, durum değişimi, dikkatin yayılması, bilişsel değişim ve yaşantısal, davranışsal veya fizyolojik tepkilerin değişimidir. Bu süreçlerin ilk dördü öncül odaklıdır, beşincisi ise tepki odaklıdır. Şekil 2'te bu beş noktanın her birinde gösterilen tepki seçeneklerinin sayısı isteğe bağlıdır ve kalın oklar seçilen tepkileri göstermektedir. Şekil 2'ü bir örnekle somutlaştıracak olursak: Bir öğrenci oldukça önemli bir sınavdan önceki gece, notları yüksek ve bir o kadar da kaygılı olan sınıf birincisi arkadaşıyla sınava dair alıştırma yapmak (D2) yerine kendisini her zaman güldüren ve keyifle vakit geçirdiği bir arkadaşıyla akşam yemeği yemeye karar verebilir (D1). Durum seçildikten sonra, duygusal etkisini değiştirmek için durum uyarlanabilir (D1x, D1y, D1z). Bu durum değişikliğini oluşturur. Örneğin akşam yemeğinde arkadaşı sınava hazır olup olmadığını sorduğunda birey, sınava ne kadar hazırlandığını konuşmak (D1x) ya da kendini hiç hazır hissetmediğini (D1z) yerine başka bir şey hakkında konuşmayı tercih ettiğini açıkça belirtebilir (D1y). Üçüncüsü, durumlara dair farklı bakış açıları bulunur (b1-b5) ve durumun hangi yönüne odaklanacağını seçmek için dikkat dağıtımını kullanılır. Örneğin, sınav hakkında konuşmak istemediğini

belirttiği halde yemek yediği arkadaşı kaygılanmaması için kendinin benzer bir sınavda neler yaptığını anlatan stres verici bir konuşma sürdürdüğünde dikkatini dağıtmak için yer döşemelerindeki karoları sayabilir (b4). Durumun belirli bir yönüne odaklanıldıktan sonraki süreçte bilişsel değişim, o boyuta birçok olası anlamdan (a1-a3) birini seçmeyi ifade eder. Örneğin, akşam yemeği sohbeti sırasında yaklaşmakta olan sınavından söz açıldığında, sınavı bir insan olarak değerinin bir ölçüsü olarak görmek yerine, kendine "bunun sadece bir sınav" olduğunu hatırlatabilir. Duruma atanan kişisel anlamlar çok önemlidir çünkü hangi yaşantısal, davranışsal ve fizyolojik tepki eğilimlerinin üretileceğini belirler. Son olarak, tepki değişimi noktasına ulaşılır. Tepki değişimi ortaya çıkan davranışsal, yaşantısal ve fizyolojik tepki eğilimlerini etkileme girişimleri ifade eder. Şekil 2'de (-) sembolüne doğru uzanan kalın ok duygusal dışavurumcu davranışsal tepkiyi azaltmayı göstermektedir. Yine somut örneğe dönecek olursak sınav bitiminde sonucu oldukça kötü olan öğrencinin tepki değişimin utancını gizleme biçimini alabileceği gibi aynı zamanda, duygunun yaşantısal veya fizyolojik bileşenlerini değiştirmeyi de içerebilir.

Öncül odaklı stratejiler, duygu yörüngesini çok erkenden değiştirir. Buna karşılık, tepki odaklı stratejiler, duygusal tepki eğilimleri zaten oluşturulduktan sonra ortaya çıkar. Zamanlamadaki bu farklılık, bu iki tür duygu düzenleme için oldukça farklı sonuçları öngörmektedir (Gross, 2001). İki tür arasındaki ayrıma göre duyguları düzenlemek için kullanılan her bir düzenleme biçimine özel atfedilen iki özel strateji olduğunu belirten Gross (2001), Şekil 2'de görüldüğü gibi bunlardan ilki öncül odaklı stratejileriler için bir tür bilişsel değişim olan *yeniden değerlendirme*, ikincisi ise tepki odaklı stratejiler için bir tür tepki değişimi olan *bastırma(ruminasyon)*dır. Yeniden değerlendirme, bireyin potansiyel olarak duygu uyandıran bir durumu duygusal etkisini azaltacak şekilde bilişsel olarak yeniden değerlendirmesi anlamına gelir. Bastırma ise, bir bireyin süregelen duygusal dışavurum davranışını engellemesini ifade eder (Gross 2001; Gross 2002).

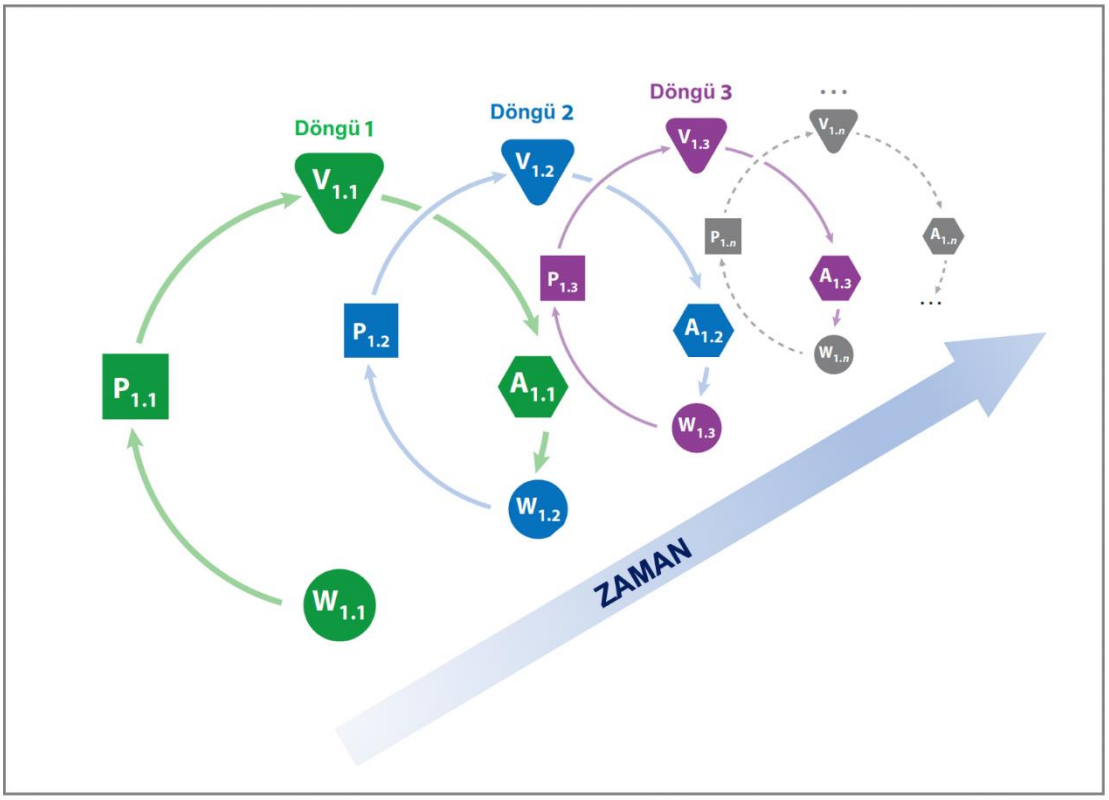
Duygusal bir tepkinin oluşumunu aşama aşama soyut ve genel terimlerle açıklayan süreç modeli yapılan yeni araştırmalarla Gross ve arkadaşları (Ochsner ve Gross, 2014; Gross, 2015; Sheppes, Suri ve Gross, 2015; Suri ve Gross 2016) tarafından özellikle yeniden değerlendirmenin önemini ve etkileşim sürecini daha iyi detaylandırmak için süreç modelini genişletmişlerdir. Genişletilmiş modelde duygular zaman içinde hızla etkinleşen ve öznel, fizyolojik ve davranışsal alanlardaki çeşitli koordineli değişiklikleri belirleyen değerlendirmeler/yargılar olarak yorumlanmıştır (Gross, 2015).



Şekil 3. Genişletilmiş Duygu Düzenleme Süreç Modeli: W-PVA (Dünya-Algı-Değer-Eylem) döngüsü
Kaynak: Sheppes, Suri ve Gross, 2015, s. 384

İlk modelde, bireylerin duygularını düzenleyebilecekleri duygu üreten süreçteki beş zamansal nokta vurgulanmaktayken genişletilmiş modele göre, duygular topluca "W-PVA (Dünya-Algı-Değer-Eylem) döngüsü" (bkz: Şekil 4) olarak adlandırılan bir dizi aşamada ortaya çıkar. Genişletilmiş modeldeki bu döngü, *Dünya Aşaması* (W: World Stage) ile başlar: duygular, onu deneyimleyen bireyde yani içsel veya bir başkasında yani dışsal olarak var olabilen dünyadaki değişikliklerle ortaya çıkar. Yürüyüş yapan birinin önüne beklenmedik bir anda havlayan köpeğin çıkması korkuya neden olabilir. Sevilen birinin kaybı ve hatırası üzüntüye neden olabilir ya da arkadaş ortamında anlatılan bir fıkra eğlenceyi ortaya çıkarabilir. Bir duygunun ortaya çıkması için dünyadaki bu değişimin elbette birey tarafından algılanması gerekir. Yani bir duygunun ortaya çıkmasındaki ikinci aşama *Algı Aşamasıdır* (P: Perception Stage). Hemen ardından bireyin algıladıklarını yorumladığı *Değer Biçme Aşaması* (V: Valuation Stage) gelir. Yoldaki köpek hemen tehlikeli bir tehdit olarak yorumlanır. Ölen sevilen birinin hatırası hemen kişisel bir sıkıntı olarak yorumlanır veya fıkra hemen komik olarak yorumlanır. Değer biçme aşaması, sonunda bireyi uyarıcıya yönelik kendi yorumlarına göre harekete geçiren *Eylem Aşamasına* (A: Action Stage) yol açar. Eylem Aşaması, otomatik fizyolojik değişikliklerden (örneğin, artan kalp atış hızı) kısmen kontrol edilebilir ifade hareketlerine (örneğin, korkmuş yüz ifadesi) ve tamamen kontrol edilebilir araçsal

girişimlere (örneğin, köpeği sakinleştirmek ya da dikkatini dağıtmak için cebinde mama taşıma) kadar her şeyi içerebilir (Sheppes, Suri ve Gross, 2015).



Şekil 4. Genişletilmiş Duygu Düzenleme Süreç Modeli:W-PVA (Dünya-Algı- Değer-Eylem) döngüsünün sarmal tasviri

Kaynak: Sheppes, Suri ve Gross, 2015, s. 384

Tüm bunlara ek olarak duygular, bir bilinç akışındaki anlık işaretler değildir. Bu durumla karşı karşıya kalındığında, duygular basitçe W ile başlayıp A ile bitmez. Aksine, W-PVA döngüsü sürekli tekrar eder (bkz. Şekil 4). Bazen yeni bir uyaran W işlevi görür bazen de duyguların kendisi bizzat kendi uyaranı olur. Örneğin kötü oyun performansı sergilediği için kızgın olan biri, bu kadar kızgın olduğu için kızabilir ya da çok kızgın olduğu için kendini aptal hissetmeye başlayabilir işte bu noktada öfkesi utanca dönüşecektir. Duygular tekrarlı W-PVA döngüleri olarak düşünüldüğünde, duygu düzenleme bu döngülerde farklı aşamalarda duygulara müdahale eden bir dizi kapasite olarak düşünülebilir. Bu nedenle, hangi aşamanın hedeflendiğine bağlı olarak duygu düzenleme becerileri arasında ayrım yapabilir (Suri ve Gross, 2016).

2.1.7. Sosyal Bilgi İşleme Süreci

Neden-sonuç ilişkilerinin anlamlandırılmaya başlandığı yaşamın ilk yıllarında bebeklerin zihinlerinde önemli bilişsel değişiklikler olur Lewis (2004), yüksek düzeyde duygusal uyarılma ile karakterize ettiği yaşamın yaklaşık altıncı ayında sosyal bilişin yoğun gelişimi için mükemmel bir potansiyel filizlendiğini belirtmektedir. Erken yaşlarda çocuklar, katıldıkları sosyal etkileşim durumlarıyla sosyal bilginin temelini oluşturan sayısız deneyimler edinirler (Stromquist ve Strauman, 1991). Yaşantısal deneyimlerle edinilen ve uzun süreli bellekte organize edilen bilgi yapıları tarafından çevrimiçi karar verme süreçlerine yön verilir (Crick ve Dodge, 1994). Bu yapılar, geçmiş deneyimlere ait anılardan türetilen ve insanların devam eden sosyal olayları nasıl kategorize ettiklerinin ve yorumladıklarının büyük bir belirleyicisi olan içsel zihinsel temsillerdir. Zihinsel temsiller, çeşitli paradigmalar tarafından şemalar, senaryolar, klişeler veya ilişkilerin çalışma modelleri şeklinde etiketlemiştir (Bowlby, 1969/1982; Gottman, 1986; Huesmann, 1988; Mackie ve Hamilton, 1993; Winfrey ve Goldfried, 1986)

Gelişimin ilk aşamalarında sosyal dünyaya yönelik biriktirilen bilgi, çeşitli sosyal durumlara yönelik eğilimlerin temelini oluşturur. Yaş ilerledikçe ise edinilen sosyal bilgi, davranışların işlenmesini etkiler. Bir birey bir sosyal ipucunu kodladığında, ilk görevi onu yorumlamak ve nihayetinde en iyi davranışsal tepkiye karar vermek için o olayın işleyen bir temsilini yaratmaktır. Zihinde bir sosyal ipucuyla ilgili yalnızca önemli bilgiler temsil edilerek ve alakasız bilgileri göz ardı edilir böylece zihin işleme sürecinde iş yükünü azaltır (Rumelhart ve Ortony, 1977). Bu çalışan temsil, mevcut bir bellek deposunda kategorize edilir ve benzer bir bilgi yapısıyla eşleştirilir. Girdiye alınan ilk sosyal ipucunun tanıdık olmadığı, belirsiz ve/veya karmaşık olduğu durumlarda, bilgi yapısı yeterince eksiksiz bir temsil oluşturulana kadar eksik bilgileri doldurarak temsil sürecini kolaylaştırmak için çalışmayı sürdürür. Oluşturulan zihinsel temsiller bellek deposundaki mevcut bilgilerin yanında çevreden edinilen bilgilerle temsilin daha fazla detaylandırılmasına yardımcı olur (Burks vd., 1999). Sosyal bilgilerin bu şekilde işlenmesi, diğer bireylerin niyetinin yorumlanmasının yanı sıra davranış stratejilerinin oluşturulmasını, değerlendirilmesini ve seçimini içerir ve seçilen bir yanıtın hayata geçirilmesiyle sonuçlanır (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

Belirli sosyal uyaranlara tepki olarak ortaya çıkan davranışlarla doğrudan ilişkili bilişsel süreçler olarak tanımlanan sosyal bilgi işleme, çocukların sosyal etkileşimleriyle ilgili olarak sosyal dünyalarını anlamalarını sağlayan sosyal yetkinliğin önemli bir bileşenidir (Dodge, 1986).

Sosyal bilgi işleme sürecine dair birçok teorik ve ampirik araştırma yapılmış, birçok model ortaya konmuştur (Crick ve Dodge 1994; Fontaine, 2006; Huesmann, 1998; Lemerise ve Arsenio, 2000; McFall 1982; Ostrov ve Godleski, 2010). Alanyazında en çok kabul gören ve araştırılan model Dodge (1986), tarafından geliştirilen ardından Crick ve Dodge (1994)'un çalışmalarıyla düzenlenen modeldir. Crick ve Dodge (1994)'un, sosyal bilgi işleme teorisi, saldırgan davranışlar da dahil olmak üzere çocukların sosyal davranışlarını ve uyumlarını modellemek için geliştirilmiştir. Sosyal bilgi işleme sürecini kişilerarası, dinamik ve döngüsel bir modelde açıklayan Crick ve Dodge (1994) bu sürecin uygun ve başarılı sosyal tepkiler üretmek için kullanılan sosyal ipuçlarının işlenmesinde yer alan sosyal ve bilişsel faktörleri içerdiğini vurgulamıştır.

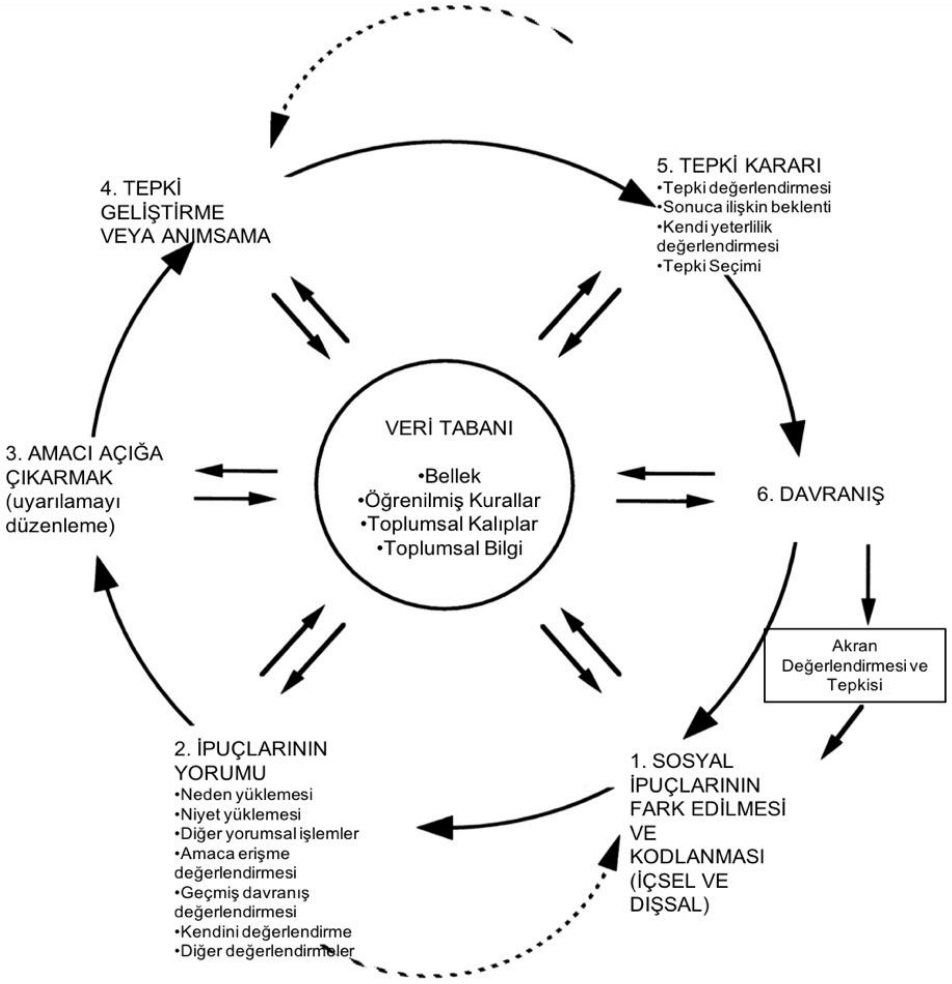
Sosyal bilgi işleme süreç modeli, bireylerin sosyal etkileşim sürecinde, dışarıdan gelen sosyal girdilerle aktifleşen ve bireyin davranışı ile sonlanan bir dizi kademeli zihinsel mekanizmadan oluşur (Ziv, 2007). Model, çocukların farklı durumlarda sosyal ipuçlarını nasıl işledikleri, nasıl yorumladıkları ve bu ipuçlarıyla ilgili davranışsal veya duygusal bir karara nasıl vardıklarına ilişkin ayrıntılı bilgi sunar. Crick ve Dodge (1994) çocuğun belirli bir sosyal duruma veya göreve, biyolojik olarak belirlenmiş bir dizi yetenek ve geçmiş deneyimlerinin yer aldığı bir veri tabanlarıyla yaklaştığını varsaymıştır. Modele göre (bkz. Şekil 5) sosyal bir girdi alan bireyler davranışsal bir tepki vermeden önce belirli zihinsel adımlardan geçer. Bu adımlar şu şekilde sıralanır:

1. *Sosyal ipuçlarının fark edilmesi ve kodlanması:* Birinci adım, çevredeki durumla ilişkili bilgilere dikkatin tahsis edilmesini takiben durumsal ipuçlarının kodlanmasını içerir. Sosyal çevrenin sağladığı önemli miktarda bilgiyle başa çıkmak için çocuklar, kodlama becerilerini kullanmalı ve algılanan bilgileri depolamak için tekrar ve anımsatıcı araçlardan faydalanmalıdır. Sosyal açıdan yetkin bireylerin, bu adımda sosyal senaryoyla ilgili ipuçlarını fark etmesi, bunları kodlaması ve bağlama dayalı bilgileri etkili bir şekilde işlemesi beklenir. Buna karşılık, saldırganlığa ve yoğun öfkeye yatkın duysal açıdan uyumsuz bireylerin tehdit edici uyaranlara karşı aşırı uyarılma göstermeleri olasıdır. (Crick ve Dodge, 1994; Dodge, Godwin, and The Conduct Problems Prevention Research Group, 2013). Bir sosyal etkileşim sırasında çok büyük miktarda kodlanacak bilgi mevcuttur. Bu nedenle, bilgilerin verimli bir şekilde işlenmesi için kodlama aşamasının

seçici, hızlı ve otomatik olması gerekir (Horsley, De Castro ve Van der Schoot, 2010).

2. *İpuçlarının zihinsel temsili ve yorumlanması:* Bu adımda, bireylerin daha önce sosyal etkileşim sırasında kodlanmış kişiler arası ipuçlarına niyet ve nedensellik atfetmeleri, uyaranın kişisel refah ve güvenlikle olan ilişkisini yorumlamaları beklenir. Bu aşamada, çocuklar kodlanmış ipuçlarını geçmiş deneyimlerle birleştirir ve anlamlandırırlar. Bu adım genellikle çok hızlı gerçekleşen kodlama adımının hemen ardından gelir. Diğer bir deyişle çocuğun sosyal ipuçlarını okuması kodladığı ve yorumlamasıyla zaman başlar. Bireylerin sosyal uyum güçlükleri bu aşamada birçok aksaklık yaşamasına neden olur. Bu konuda yapılmış birçok araştırma (Bailey ve Ostrov, 2008; Halligan, Cooper, Healy ve Murray, 2007; Quan vd., 2019; Schönenberg ve Jusyte, 2014; Zu; Chen ve Xia, 2020) duygusal uyum sorunu olan bireylerin sosyal olarak belirsiz ipuçlarını ve uyaranları düşmanca ve zararlı olarak yorumlama yani düşmanca bir niyet yükleme eğiliminde olduğunu gösterilmiştir (Fontaine vd., 2010).
3. *Amaçların açığa çıkarılması:* Hedeflerin seçimi ve netleştirilmesi olarak da adlandırılan bu aşama, niyet atfedilmesini takip eder. Bu aşamada bireylerin potansiyel sonuçları değerlendirebilmesi ve verilen sosyal etkileşimler için uygun amaçlar oluşturabilmesi beklenir. Çocuklar bir durum karşısında kendilerine ya bir amaç ya da ulaşılması istenen bir sonuç seçer veya önceden var olan bir hedefe devam ederler. Araştırmalarda saldırgan ya da antisosyal kişilik özellikleri gösteren bireylerin, özellikle belirsiz sosyal durumlarla ilgili olarak potansiyel olarak olumsuz sonuçları giderek daha fazla beklediklerine ve sonuç olarak baskın veya cezalandırıcı hedefler formüle etme eğiliminde olduğu görülmüştür (Erdley ve Asher, 1996).
4. *Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması*: Bu adım mevcut bilgilere dayalı olarak bir tepki oluşturulmasını veya sosyal bağlamdaki benzerliklere dayalı olarak önceden oluşturulmuş tepkilere erişimi içerir. Bu aşamada çocuklar ya hafızalarına erişerek ya da sosyal ipuçlarına yeni bir davranışsal cevap oluşturarak, olası davranışsal tepkileri ararlar. Yetkin duygusal beceriye sahip bireylerin sosyal etkileşimler sırasında uygun, iyi niyetli davranışlar oluşturması beklenirken, olumsuz duygulanım geçmişi olan bireylerin saldırgan tepkiler oluşturması olasıdır (Asarnow ve Callan, 1985).

5. *Tepki Kararı*: Bir dizi zihinsel süreç sonunda duruma karşı verilecek tepkinin kesinleştirildiği, davranış açığa çıkmadan hemen önceki son basamak olarak kabul edilen adımdır (Crick ve Dodge, 1994). Bu aşamada önceden oluşturulmuş tepkilerin olumlu ve olumsuz sonuçları değerlendirilerek ulaşılmak istenen hedeflere en uygun tepkinin seçilmesi beklenir. Çocuklar bellekten erişilmiş veya yeni geliştirilmiş tepkileri değerlendirerek uygulanması için en olumlu tepkiyi seçmelidirler. Aksi takdirde saldırgan tepki verme eğilimde olurlar bu da ya dürtüsel davranarak, potansiyel olarak olumsuz sonuçları göz ardı etmeleri ya da saldırgan bir davranışsal tepkiyi hayata geçirmenin olumlu bir sonuca ulaştırabileceği gibi yanlış inançlar geliştirmelerine dolayısıyla uyumsuz sosyal sonuçlara neden olur (Fontaine ve Dodge, 2006; Verhoef, Dijk ve De Castro, 2022)
6. *Davranış*: Amaçlar, beklenen sonuçlar ve öz yeterlilik açısından en olumlu olarak değerlendirilen tepki seçildikten sonra davranış açığa çıkar.



Şekil 5. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli

Kaynak: Dodge,1986

Döngüsel bir süreç olarak sosyal bilgi işlemenin ilk iki adımında, bireyler seçmeli olarak belirli sosyal ipuçlarına odaklanır daha sonra bu ipuçlarına dayanarak, durumun bir yorumunu oluştururlar (örneğin, etkileşimde bulunan bireyin niyeti ile ilgili bir hükme varılır.) Sonraki iki adımda, bireyler uzun süreli bellekten duruma yönelik olası tepkilere erişir, bu tepkileri değerlendirir ve en uygun olanı seçerek uygular (Crick ve Dodge, 1994). Bu adımlardan herhangi birindeki eksikliğin, çocuklardaki zihinsel şemalarda hatalara, özellikle saldırgan davranışa, yol açabileceği meta-analiz çalışmalarıyla bildirilmiştir (De Castro, Veerman, Koops, Bosch ve Monshouwer 2002). Tüm bunlara ek olarak sosyal bilgi işleme sürecindeki her zihinsel adımı etkileyen sosyal bir veri tabanı bulunmaktadır. Bu sosyal veri tabanı, geçmişteki benzer durumlara ilişkin bilgiyi depolayan, sosyal kuralların edinilmesini sağlayan, sosyal şemaları barındıran ve uygun olan/olmayan sosyal davranışların bilgisini barındıran bir kılavuzdur. Bireyler sosyal bilgi işleme sürecinde veri tabanındaki bilgilerden etkilenmekle kalmaz yeni deneyimlerden edinilen bilgilerle bu veri tabanını etkiler.

Okul bahçesinde yürürken kafasına top çarpan bir çocuğun geçireceği muhtemel sosyal bilgi işleme adımları üzerinden sürece somut bir örnekle bakılacak olursa: Modelin ilk iki adımında çocuk önce ne olduğunu (dikkat, kodlama) ve neden olduğunu (yorumlama: bir kaza mı? yoksa bilerek yapılan bir provokasyon mu?) anlamalıdır. Üçüncü adımda amacı açığa çıkarmalıdır, bu somut olayda çocuk için muhtemel amaçlar, "sınıf arkadaşlarıyla dostane ilişkileri sürdürmek" veya "başkalarının kişisel alanı girişine izin vermeyeceğinizi göstermek" olabilir. Modelin dördüncü ve beşinci adımlarında, duruma yönelik olası tepkiler geliştirme ve karar verme süreci yer alır. Bu olayda çocuk görmezden gelebilir ya da misilleme yapmayı düşünebilir. Ancak çatışmanın yükseleceği korkusuyla veya topu geri yeterince sert atamayacağının farkına varması nedeniyle bu alternatifi zihninde reddedebilir. Sonuçta davranış olarak yalnızca yürüyüp gitmeyi veya sözlü uyarmayı seçebilir (Lemerise ve Arsenio, 2000).

2.1.8. Sosyal Bilgi İşleme ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki

Biliş, insanların üzerinde bir miktar kontrol uyguladığı davranış organizasyonlarını içerir. Duygu ise, davranışın organizasyonunu şekillendiren eylem eğilimlerini içerir. Dolayısıyla davranışların şekillenmesinde hem duygu hem de bilişin etkisi hesaba katılmalıdır. Biliş ve duygu birbirinden ayrı değerlendirilebilecek süreçler değildir. Aksine dinamik olarak bağlantılı, bilgiyi işlemek ve davranışsal eylemleri yürütmek için birlikte çalışan yapılardır (Cacioppo & Berntson, 1999). Fischer, Shaver

ve Carnochan (1990), zihinde biliş ve duygu için ayrı bölümler olmadığı, yalnızca iç içe geçmiş hem biliş hem de duyguyu içeren davranışsal süreçler olduğunu vurgulamıştır.

Duyguların dikkat, hafıza ve akıl yürütme gibi diğer bilişsel alanlarla nasıl etkileşime girdiği nörobilimsel araştırmaların odağında yer alır. Pessoa (2008), insan amigdalası üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla duygu ve biliş arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu derlemesinde insan bilişinin anlaşılmasının ancak duygunun da dikkate alınmasıyla mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Oldukça karmaşık yapılar olarak kabul edilen insan davranışlarının, beyin ağları arasındaki zengin ve dinamik etkileşimlerden ortaya çıktığı belirten Pessoa (2008) duygu ve bilişin ayrı sistemler olarak değerlendirilemeyeceğini, duygu ve bilişin beyinde güçlü bir şekilde etkileşime girmekle kalmayıp, aynı zamanda davranışa ortaklaşa katkıda bulunmak için sıklıkla entegre olduklarını öne sürmektedir. Ayrıca, duygularla bilişin beyin görüntülemelerinde yalnızca minimal düzeyde ayrıştırılabilir yapılar olduğunu ve duygularla bilişin sinirsel temelinin kesinlikle birbirinden ayrı değerlendirilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Pessoa, 2008).

Biliş ve duygu arasındaki ilişkiler üzerine üretilen teoriler ve araştırmalar, duygusal tepkiselliğin yürütücü bilişsel işleyişin gelişiminde ve bütünlüğünde önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir (Fischer ve ark., 1990). Bununla birlikte duyguların ortaya çıkarılması ve yapılandırılmasında yargılama, değerlendirme, niyetlerin ve hedeflerin belirlenmesi gibi bilişsel süreçlerin rolüne de vurgu yapılmıştır (Ellsworth ve Smith, 1988; Ortony ve ark., 1988; Roseman, 1984). Özellikle, duygu-biliş ilişkilerine yönelik incelemeler, olumsuz duygusal deneyimlerin dikkat, bellek ve problem çözme süreçleri gibi bilişsel beceriler üzerinde yüksek düzeyde yıkıcı etkilere sahip olabileceğini gösteren açık kanıtlarla duygunun bilişi organize etme ve yönlendirmedeki işlevsel rolüne dikkat çekmektedir (Phelps, 2006).

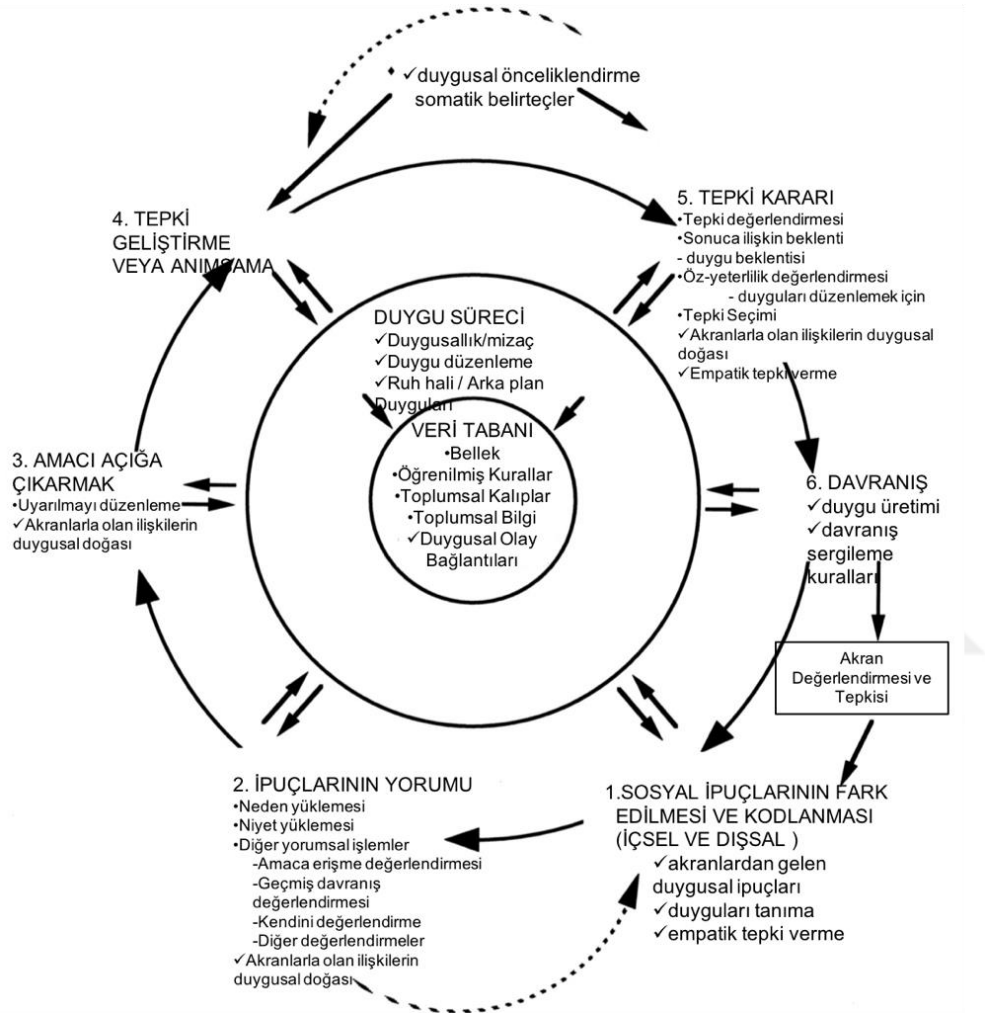
Cole ve arkadaşları (2004), bilimsel bir yapı olarak duygu düzenlemenin, duyguların biliş ve davranışla ilişkili olduğu karmaşık süreçleri kavramsallaştırmak için kullanılabileceğini öne sürmüştür. Alandaki önemli sayılan bilişsel sinirbilim bulguları (Fox, Henderson, Rubin, Calkins ve Schmidt, 2001), duygu düzenlemesinin altında yatan nöral mekanizmaların, bilişsel süreçlerin, özellikle de istemli sürekli dikkat veya işleyen bellek gibi daha yüksek dereceli bilişsel süreçlerin altında yatanlarla aynı olabileceğini düşündürmektedir. Duygu düzenleme ve bilişsel yürütme süreçleri arasındaki ilişkileri inceleyen ampirik literatür, erken çocukluk döneminde bu iki süreç grubu arasında önemli bağlantılar olduğunu düşündürmektedir (Izard, Stark, Trentacosta ve Schultz, 2008;

Rogosch, Cicchetti ve Aber, 1995). Örneğin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ile anlama, üstbiliş ve yürütücü işlevlerini inceleyen Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins ve Lange (2008)'in çalışmasında, duygu düzenleme ile yürütücü işlevler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine bir başka örnek olarak duygu düzenleme bozukluğu ile karakterize davranış sorunları olan çocuklardaki yürütücü işlevlerin rolünü araştıran Riggs, Blair ve Greenberg (2003)' ün çalışması yürütücü işlevlerdeki eksikliklerin küçük çocuklarda dışa dönük davranış sorunlarıyla bağlantılı olduğunu sonucunu ortaya koymuştur.

Duygu ve biliş arasındaki ilişkiye yönelik tüm bu bilgiler göz önüne alındığında Dodge (1986)'nin geliştirdiği sosyal bilgi işleme süreç modeli sosyal etkileşimi incelemek ve değerlendirmek için oldukça etkili bir model olarak kabul görse de modelin bazı sınırlıkları ve eksiklikleri olduğu söylenebilir (Dolgin, 2014). Modelde özellikle duygusal süreçlerin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Lemerise ve Arsenio, 2000). Bireyler, mevcut duygusal durumlarına bağlı olarak aynı uyarıcıya farklı tepkiler verebilir (Dolgin, 2014). Sözgelimi sinirli bir ruh hali, düşmanca davranma olasılığını arttırırken benzer şekilde, sevinçli hissetmek düşmanca cevap verme olasılığını azaltacaktır. Bir çocuk, duygularına ve duygularının yoğunluğuna bağlı olarak herhangi bir duruma farklı şekillerde tepki verebilir. Bununla birlikte başkalarının duygu ipuçlarını "öfkeli" olarak etiketlemeye yönelik bir önyargı sahibi olan çocuklar, daha saldırgan davranışlarda bulunurlar ve bu da duygu kullanımının eksikliğine işaret eder (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow ve Campbell, 2004). Saldırgan davranışla son bulan bu önyargı eğilimi, yanlış veya geçersiz bilgi işlemenin duygu düzenleme ve duygu kullanımı üzerindeki etkisiyle filizlenmeye başlar. Örneğin, bu çocuklar "kazara çarpışma" gibi sosyal etkileşimlerdeki sinyalleri veya olayları sıklıkla öfke ipuçları olarak yanlış algılar veya yanlış etiketler. Yanlış öfke ipuçlarına karşı uygun olmayan davranışsal tepkiler ise duygu düzenlemeyi daha zor hale getirebilir, sürekli bir öfke içeren yanlış algılama döngüsünü ve duygusal-davranışsal düzensizliği tetikleyebilir (Burks ve ark., 1999).

Çocuğun duygu düzenleme becerilerine ilişkin yeteneğinin verimli bir sosyal bilgi işleme sürecine önemli katkıları olduğu kabul edilmektedir (Eisenberg vd., 1997; Lemerise ve Arsenio, 2000). Lemerise ve Arsenio (2000), duygusal süreçleri (örneğin, duyguları tanıma, duygu bilgisi ve duygu düzenleme) sosyal bilgi işlemenin her aşamasına tamamen entegre eden bir model önermiş ve Crick ve Dodge (1994)'nin modelini *Sosyal bilgi işlemede bütünleşik bir duygusal süreç ve biliş modeli* olarak

yeniden düzenleyerek anıların, sosyal şemaların, sosyal bilgilerin ve edinilmiş kuralların yanı sıra duyguların yoğunluğunun, duygusal işlemenin ve duygu düzenlemenin veri tabanını ve sürecin tüm aşamaları etkilediğini öne sürmüştür. Lemerise ve Arsenio (2000)'nun modeli (bkz. Şekil 6), sosyal bilgi işlemenin duygusal anlama yetenekleri gerektirdiğini (örneğin; sözel olmayan duygusal ipuçlarını tespit etmek) ileri sürmektedir.



Şekil 6. Sosyal bilgi işlemede bütünleşik bir duygusal süreç ve biliş modeli

Kaynak: Lemerise ve Arsenio, 2000.

Nokta ile işaretlenmiş maddeler Dodge (1986)'nin modelinden; tikle işaretlenmiş olan maddeler ise modele Lemerise ve Arsenio (2000) tarafından eklenen duygu süreçlerini temsil eder.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde erken çocukluk döneminde sosyal bilgi işleme süreci ile duygu düzenleme davranışlarla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Çorbacı-Oruç (2008), anasınıfına devam eden 62 çocuk üzerinde yaptığı doktora tez çalışmasında, sosyal bilgi işleme sürecinin kodlama basamağında cinsiyetler arası bir fark bulunamadığı, niyet yorumlama/niyetin anlaşılması aşamasında kız çocukların karşısındakinin niyetini daha düşmanca olarak yorumladığını, yine alternatif çözüm sayısında cinsiyetler arasında bir fark bulunmadığı, literatüre uygun olarak erkek çocukların kız çocuklara göre agresif çözüm üretme ve agresif çözüm içeriklerinin 2 kat daha fazla olduğu, erkek çocukların stratejilerinin daha yıkıcı ve agresif olduğu tespit edilmiştir.

Ogelman ve Seven (2012), altı yaşındaki çocukların sosyal bilgi işleme düzeylerinin sosyal yeterlilik ve akran ilişkileri değişkenleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sosyal yeterliliği; akran grubuna girme, provokasyona tepki, başarısızlığa tepki, başarıya tepki, sosyal beklentiler, öğretmen beklentileri, reaktif ve proaktif saldırganlık alt boyutları ile değerlendirirken akran ilişkilerini; prososyal davranış, dışlanma ve mağduriyet alt boyutları ile incelemişlerdir. Çalışmada değişkenleri ölçmek için Sosyal Bilgi İşleme Değerlendirmesi, Okul Öncesi Problem Durumu Taksonomisi, Çocuk Davranışı Ölçeği ve Akran Mağduriyeti Ölçeği olmak üzere dört farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların kodlama, yorumlama ve tepki kararlarının sayısı ile sosyal yeterlilik ve akran ilişkisi değişkenleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu buna karşılık çocukların kodlama, yorumlama ve tepki kararlarının sayısı ile reaktif ve proaktif saldırganlık, dışlanma düzeyi ve mağduriyet düzeyi arasında anlamlı derecede negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, altı yaşındaki çocukların sosyal bilgi işleme modeli içindeki becerilerin, sosyal yeterlilikleri ve akran ilişkileri üzerinde bir etkiye sahip olduğunu sonucuna varılmıştır.

Şenol ve Metin (2019), kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarındaki çocukların sosyal bilgi işleme ve etkileşim becerilerine yönelik tasarladıkları deneysel araştırmada drama eğitim programının etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubuna uygulanan drama eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme, etkileşim becerisi ve belirli prososyal davranışlar (işbirliği-yardımlaşma-paylaşma) üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öner ve Özbey (2022) çalışma grubunu okul öncesi dönemdeki 60-66 aylık çocukların oluşturduğu betimsel ilişkisel tarama modelinde tasarladıkları araştırmada sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiyi işleme

becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet, okul türü ve öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

2.2.2. Sosyal Bilgi İşleme Süreci ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Dodge, Murphy ve Buchsbaum (1984) çocukların sosyal yetkinliği ile sosyal bilgi işleme becerileri içerisinde yer alan niyet değerlendirme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarını sosyometrik ölçeklerle popüler, ortalama, dışlanmış ve ihmal edilmiş olarak gruplandırdıkları anasınıfı, ikinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden 176 çocuk üzerinde yapmışlardır. Çalışmada yaşın artışı ile birlikte çocukların aldıkları sosyal yetkinlik puanlarının da artış gösterdiği, normal sosyal özellikler (popüler ve ortalama) gösteren çocukların, normal olmayan sosyal özellikler gösteren (dışlanmış ve ihmal edilmiş) çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı, hatalarının daha çok düşmanca niyet okuma üzerine olduğu, prososyal ve kazara davranışlara ilişkin niyet belirleme becerilerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmişlerdir. Bu bulgulara göre niyet belirleme becerilerine ilişkin sosyal açıdan normal olmayan çocuklarda bir gelişimsel gecikme olduğunu tespit etmişlerdir.

Dodge, McClaskey ve Feldman (1985), 628 anasınıfı ve ilkokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, saldırgan ve dışlanmış olarak sınıflanan çocukların, normal çocuklara göre sosyal bilgi işlem davranışlarının daha az yetkin olduğunu, erkek çocukların kız çocuklara göre sosyal beklenti değerlendirmesinde daha yüksek puanlar aldığı anlaşılmıştır.

Dodge ve arkadaşları (1995) yaptıkları çalışmada anaokuluna giden ve istismara uğramış, rastgele seçilen kız ve erkek çocukların, uğradıkları istismarın dışa vurulan davranış problemlerine dönüşüp dönüşmediğini ve sosyal bilgi işleme süreçlerine ön yargı olarak etkisinin bulunup bulunmadığını incelemişlerdir. Bu istismarın; dışa vurulan davranış problemi riskini dört kat artırdığını ve kodlama hataları, düşmanca bağdaştırıcı önyargılar, agresif tepkilere erişim ve agresifliğin olumlu değerlendirilmesi gibi sosyal bilgi işleme sürecine etki ettiğini bulmuşlardır.

McDowell, Parke ve Spitzer (2002), yaptıkları çalışmada ebeveyni ile çocuğun sosyal bilgi işleme süreçleri arasındaki ilişkileri ve bunların çocuğun sosyal yeterliliği ile olan bağlantılarını incelemişlerdir. 97 anaokulu çocuğu, anne-babaları, bir akran ile çatışma yaşayan bir çocuğun resmedildiği açık uçlu sahneler hakkında görüş bildirmişlerdir. Sonuçlara göre ebeveynler ile çocukların davranış seçimi arasında tutarlılık görülmüştür.

Keil ve Price (2009) tarafından yaş ortalamaları 77 ay olan 188 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında, fiziksel olarak istismar ve ihmale uğrayan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla agresif tepki ve düşmancıl niyet yükleme yaptıkları, diğer çocuklara göre daha az yetkin sosyal bilgi işleme sürecine sahip oldukları belirlenmiştir.

Schultz ve arkadaşları (2010), video tabanlı bir ölçme aracı olan Schultz Duygu İşleme Testi-Ön Sürüm (Schultz Test of Emotion Processing-Preliminary Version/STEP-P) ölçeğini geliştirebilmek için geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yürüttükleri araştırmalarında Head Start programına devam eden 125 okul öncesi çocuğunun sosyal bilgi işleme becerilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları sosyal olarak daha yetkin çocukların duyguları atfetmede, saldırgan davranışları ahlaki açıdan kabul edilemez olarak etiketlemede ve provokasyonları tesadüfi olarak yorumlamada daha iyi olduklarını göstermiştir. Ek olarak bozucu davranışları olan erkek çocukların sosyal provokasyonları diğer gruplara kıyasla daha az rastlantısal olarak yorumladıkları görülmüştür. Araştırmacılar bu sonuçlardan yola çıkarak erken çocukluk dönemi müdahalelerinin, küçük yaştaki çocuklar arasında davranışsal işleyişi geliştirmeye yardımcı olabilecek duygu tanıma ve problem çözme becerileri gibi sosyal bilgi işleme ile ilgili kavramlara odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ziv ve Sorongon (2011) 196 okul öncesi çocuk ile yürüttükleri çalışmada, sosyal bilgi işleme süreci ile sosyodemografik risk ve okul öncesi davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, sosyal bilgi işleme süreci ile sosyodemografik risk ve davranış sorunlarının bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Denham, Way, Kalb, Warren-Khot ve Basset (2013) yaptıkları çalışmada, dört yaşında 298 çocuğun sosyal bilgi işleme tepkileri varsayımsal akran provokasyon durumları ile değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların değişik durumlarda vereceği duygusal ve davranışsal tepkilere odaklanılmıştır. Yetkin davranış seçimi ile üzücü duygular arasında ve kızgın duygular ile agresif davranışlar arasında ilişkiler bulunmuştur. Sonuçlar, sosyal bilgi işleme süreci ölçeklerine duygu durumlarının da eklenmesi gerektiği yönündeki görüşlere destek olmaktadır.

Ziv (2013), sosyal yetkinlik, okula hazırlık ve sosyal bilgi işleme süreci arasındaki bağlantının araştırıldığı araştırmada, 198 anaokulu çocuğu üzerinde boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgi işleme süreci ve sosyal yetkinlik ile okula hazırlığın ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal yetkinliğin, ayrıca sosyal bilgi işleme ve okula hazırlık arasındaki bağlantıya kısmen aracılık ettiği,

zihinsel işlemlerin sosyal becerilere çevrildiği ve ardından okula hazırlığa çevrildiği dolaylı yoldan belirlenmiştir.

Denham ve arkadaşları (2014), araştırmalarında okul öncesi çocukların sosyal bilgi işleme gelişimini ve potansiyel temellerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, ortalama yaşları 3 ile 5 arasında değişen 316 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak Duygu Bilgisi Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirmesi ve çocukların varsayımsal akran provokasyon durumlarıyla karşılaştıklarında duygusal ve davranışsal olarak nasıl tepki verdiklerini değerlendirmek için Zorlu Durumlar Görevi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, duygusal ve davranışsal tepkilerin yaşa göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Küçük yaştaki çocukların duygu ve davranış seçimlerinde mutlu tepkileri seçmeye daha yatkınken, yaşları büyüdükçe daha uyumlu davranışları seçtikleri görülmüştür. Aynı zamanda araştırmada çocukların ölçme aracındaki varsayımsal akran provokasyon durumlarına bildirdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri onların öz düzenleme durumları ve duygu bilgileriyle birlikte boylamsal olarak değerlendirilmiştir. Buna göre çocukların hem öz düzenleme hem de duygu bilgisi ile varsayımsal akran provokasyon durumlarında duygusal ve davranışsal tepkileri arasında anlamlı bir ilişkili olduğu görülmüştür. Öz-düzenlemenin bu tepkilerle aynı anda ortaya çıktığı ve üç aylık bir süre boyunca bu ilişkilinin sürdüğü görülmüştür. Benzer şekilde, duygu bilgisi de, çocukların araştırmaya ilk katıldıkları zaman ve 3 ay geçtikten sonra her iki noktada tepki seçimlerini yordamada önemli ölçüde katkı sağladığı bulunmuştur.

Ziv, Hadad, Khateeb (2014), 25 otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı bulunan çocuk ve normal gelişim gösteren 25 çocuktan oluşan 50 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptıkları araştırmada, OSB tanısı olan çocukların sosyal bilişsel eksikliklerinin altında yatan mekanizmanın incelenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre OSB tanısı alan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre, sosyal bilgileri etkin bir şekilde kodlama, yetkin tepkileri olumlu bir şekilde oluşturma ve değerlendirmeye ek olarak sosyal davranışları sergileme ihtimalinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca OSB olan çocukların olumsuz sosyal tepki geliştirme ihtimallerinin (düşmanca niyet yükleme, agresiflik gibi) normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Denham ve Bassett (2018) araştırmalarında, okul öncesi dönemde öz düzenleme ve duygu bilgisinin sosyal bilgi işleme tepkileriyle ilişkisini incelemeyi bunun yanında sosyal bilgi işleme tepkilerinin sınıfa uyum ve erken okuryazarlığı nasıl öngördüğünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ortalama 54 aylık 312 çocukla

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öz-düzenleme ve duygu bilgisinin, daha uyumlu sosyal bilgi işleme tepkileriyle ilişkili olduğunu ve bunun, gelişmiş sınıfa uyum davranışı ve daha yüksek erken okuryazarlık seviyeleri gibi olumlu sonuçlara yol açabileceğini ortaya koymuştur.

Johnson ve arkadaşları (2020) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlevin, dikkati kontrol eden üst düzey bilişsel işlevlerin ve hedefe yönelik davranışın, ilkokulun yıllarında sosyal bilgi işleme becerilerinin bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Yaş ortalaması beş olan ve tipik gelişim gösteren bir grup okul öncesi dönem çocuğu (n=313) okul öncesi eğitime devam ederken gelişimsel olarak uyguluğu test edilmiş dokuz yürütücü işlev görevinden oluşan ölçüme tabi tutulmuştur. Bu çocukların birinci sınıfa başladıklarında (yaş ort= 6,57) sosyal bilgi işleme becerileri ölçülmüştür. Araştırma bulguları okul öncesi yürütücü işlevin, cinsiyet, yaş ve sosyo ekonomik düzey kontrol altına alındıktan sonra sosyal bilgi işleme sürecinin iki adımını oluşturan, sosyal ipuçlarını kodlama ve yorumlamayı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, erken çocukluk döneminde zayıf yürütücü işlevin belirli sosyal bilgi işleme adımlarındaki eksiklikler için önemli bir risk faktörü olabileceğini öne sürmektedir.

Caporaso, Marcovitch ve Boseovski (2021) yapıkları araştırmada yürütücü işlevin üç bileşeninin (tepki engelleme, çalışma belleği, bilişsel esneklik), sosyal bilgi işlemenin dört adımıyla (ip uçlarını kodlama, yorumlama, tepkileri yapılandırma ve tepki kararı) ilişkisini incelemişlerdir. Buna ek olarak çalışmada, sosyal bilgi işleme sürecinin ilk iki adımındaki olumsuz bir tutumun (örneğin saldırganlık) modelin diğer adımlarındaki işlemeyi nasıl etkilediği araştırılmıştır. Dört-beş yaşındaki 72 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada, çocuklar her bir yürütücü işlev bileşeni için bir görev tamamladıktan sonra sosyal bilgi işleme sürecinin dört adımını değerlendiren yapılandırılmış bir görüşmeye alınmışlardır. Sonuçlar, yürütücü işlev bileşenlerinin sosyal bilgi işleme süreci ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yürütücü işlevlerden hem çalışma belleği hem de yanıt engellemenin bireysel sosyal bilgi işleme adımları ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir Mevcut çalışmanın sonuçları, bilişsel süreçlerin sosyal bilgi işlemenin gelişimine nasıl katkıda bulunduğuna dair yeni bilgiler sunmaktadır.

2.2.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Altan (2006) araştırmasında anne sosyalleşmesinin ve çocuğun mizacının çocukların duygu düzenlemeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, dört-altı yaş arası 145 okul öncesi dönem çocuğu, onların anneleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Zevki Erteleme Becerisi Testi" ile toplanmıştır. Araştırma sonuncunda annelerin olumlu ebeveynlik davranışlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Orta, Corapci, Yagmurlu ve Aksan (2013) yaptıkları çalışmada, duygu düzenleme ve düzenlememenin anneye duyarlılık, sosyal yeterliliğe sahip etkili kontrol ve dışsal semptomlar arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. 118 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan araştırmada, duygu düzenleme ve düzenlememe, geniş öz düzenleme endeksleri ile farklılıklar göstermiş, böylece duygusal düzensizlik hem düşük sosyal yetkinliği hem de yüksek dışsallaştırıcı semptomları öngörmüştür. Bulgular aynı zamanda anneye duyarlılığın daha iyi sosyal yetkinlik ve daha düşük dışsallaştırma ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kayhan-Aktürk (2015), okul öncesi eğitime devan eden 880 çocuk ve çocukların öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmasında çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkilerini yordamasını test etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerindeki eksiklik ile akranlarına karşı saldırgan veya çekingen olma, aşırı hareketlilik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duygularını düzenleyemeyen çocukların akranlarına karşı yardımseverlik gösterme davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileriyle duygu düzenleme durumlarının cinsiyet, izlenen çizgi film türü, okula uyum güçlüğü gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy (2018), okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan aile katılımlı duygu düzenleme eğitim programının etkililiğini incelediği araştırmasına dört-beş yaş arası 40 çocuk ve annelerini dahil etmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Kara ve Sığırtmaç (2022) ilişkisel tarama modelinde tasarladıkları araştırmalarında çocukların (n=687) duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile çocukların ebeveynleri (n= 618) ve öğretmenlerinin (n=142) duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiş bunun yanında,

bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem davranışları arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuş ve duygu düzenleme becerilerinin problem davranışlarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Ildız (2022) 60-72 aylık çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerini desteklemeyi ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine katkıda bulunmayı amaçladığı ön-test, son-test, kalıcılık testi, kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde bir araştırma tasarlamıştır. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemek için duygularla işlevsel baş etme modeli'nin kuramsal temellerine dayandırılarak Duygu Düzenleme Destek Programı geliştirilmiş ve deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri istatistiksel olarak anlamlı ve kalıcı şekilde farklılık göstermiştir. Bununla birlikte bağlanma stili kaçınmacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde farklılaşırken öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda ise uygulanan deneysel program duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde herhangi bir anlamlı farklılığa yol açmamıştır.

2.2.4. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, (1995), dört yaşındaki 96 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, çocuklar, ebeveynlerden alınan mizaç derecelendirme ölçümleri ile gözlemlenen serbest oyun davranışlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada, orijinal örneklemden toplamda 68 çocuk çeşitli isimlendirmeler verilerek gruplanmıştır. Bu gruplar: Sosyal etkileşimi düşük olanlar, duygu düzenlemede iyi olanlar; sosyal etkileşimi düşük ve duygu düzenlemesi zayıf olanlar; sosyal etkileşimi yüksek ve duygu düzenlemede iyi olanlar; sosyal etkileşimi yüksek, duygu düzenlemesi zayıf olanlar veya ortalama olanlar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, sosyal etkileşimi düşük ve duygu düzenlemesi zayıf olan grubun diğer gruplardan daha fazla dışsal problemli davranış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak aynı grup, sosyal etkileşimi yüksek, duygu düzenlemesi zayıf olanlar ile ortalama olanlara göre daha fazla içselleştirme sorunu

yaşadıkları görülmüştür. Buna dayanarak, duygusal düzensizliğin psikolojik uyumsuzlukla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher ve Welsh (1996), 79 okul öncesi çağındaki çocuk üzerinde, davranış problemleri ve duygu düzenleme üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çocukların duygusal yüz ifadeleri ifadesiz, ifadeli ve oldukça ifadeli olarak sınıflandırılmıştır. İfadeli ve oldukça ifadeli olarak tanımlanan gruplar, okul öncesi yaştan ve birinci sınıfa kadar takip edilmiş, diğer gruptakilerden daha dışsallaştırıcı semptomlara sahip olduğu bulunmuştur. İfadesiz çocukların daha endişeli ve depresif semptomları olduğu ortaya çıkmıştır.

Calkins, Johnson ve Smith (1999) yaptıkları çalışmada, 56 çocuk (24 aylık) ve anneleri ile duygusal işlevsellik (duygusal tepki ve duygu düzenleme) ile aynı cinsiyetten olan akranlarına gösterdiği sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar hem duygusal reaktivitenin hem de duygu düzenlemenin en az iki tür sosyal davranışın (çatışma ve işbirliği) önemli belirleyicileri olduğunu göstermiştir.

Garner ve Spears (2000), yaptıkları çalışmada, düşük gelirli okul öncesi çocukların olumsuz duygularının nedenlerini ve en yaygın düzenleme tepkilerini belirlemişler, aile sosyalleşmesi uygulamalarının ve mizacın çocuğun duygu düzenleme becerileriyle ilişkisini incelemişlerdir. 90 düşük gelirli okul öncesi çağdaki çocuk ve annesi çalışmaya katılmıştır. Çocuklar üzüntü duygu durumundan çok agresif davranışları gözlenmişse de üzüntüye tepki olarak daha yapıcı, agresifliğe tepki olarak daha yapıcı olmayan tepkiler geliştirdikleri görülmüştür. Sonuç olarak düşük ve orta gelirli çocukların akran ortamındaki olumsuz duyguların düzenlenmesi bakımından farklı oldukları anlaşılmıştır.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007), çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirmek ve sorunlu davranışları azaltmak için tasarlanmış, öğretmenler tarafından uygulanan evrensel bir sosyal-duygusal müfredat olan YOLLAR (PATHS-Promoting Alternative Thinking Strategies) uygulamasını okul öncesi çocuklara yönelik olarak yeniden uyarlayarak Okul öncesi YOLLAR Müfredatını (The Preschool PATHS Curriculum) oluşturmuşlardır. Uyarlanmış YOLLAR Müfredatı küçük çocuklarda davranış ve duygusal sorunları önlemeyi veya azaltmayı, çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir müfredattır. Araştırmacılar bu müfredatın etkililiğini Amerika'da uygulanan Head Start programına dahil olan okul öncesi çocuklardan oluşan bir çalışma grubu ile test etmişlerdir. Çalışmaya yaşları üç ila dört arasında değişiklik gösteren, o tanesi deney, on tanesi kontrol grubu olmak üzere 20

sınıftan toplam 246 çocuk katılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara dokuz ay boyunca araştırma öncesinde eğitim almış öğretmenler tarafından haftalık olarak müdahale etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma verileri eğitim yılının başında ve sonunda toplanan çocuk davranış değerlendirmelerine ilişkin öğretmen ve veli raporları ile çocuklara uygulanan çeşitli ölçekler elde edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu çocuklarının daha yüksek duygu bilgisine sahip olduğunu, diğer akranlarına kıyasla ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından sosyal açıdan daha yetkin olarak derecelendirildiği görülmüştür.

Kim ve Cicchetti (2010) yaptıkları çalışmada, çocuklarda kötü muamele, duygu düzenleme, akran kabul ve reddi ve psikopatoloji arasındaki boylamsal ilişkileri incelemişlerdir. Düşük gelirli ailelerden gelen 215 kötü muamele görmüş ve 206 kötü muamele görmemiş çocuklar üzerinde çalışılmıştır. Yapısal eşitlik modelleme analizleri, ihmal, fiziksel ve/veya cinsel istismara ve çoklu kötü muamele alt tiplerine uğrayan çocukların duygu düzensizliği gösterdiği anlaşılmıştır. Düşük duygu düzenlemenin, yüksek dışsallaştırma davranışı ile ilişki olduğu ve akran reddine katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir.

Roque ve Verissimo (2011), 18 ve 26 ay aralığındaki 55 çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışmada, yeni yürümeye başlayan çocukların duygularını ifade etme süreçleri incelenmiş ve duygu düzenleme ile annelerinin çocuklarına davranışları arasında güçlü bir ilişki bulunup bulunamadığını test etmişlerdir. Çocukların duygusal ifadelerinin yoğunluğunun annelerin davranışları ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Helmsen, Koglin ve Petermann, (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocuklarda, uyumsuz duygu düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkiye aykırı sosyal bilgi işlemenin (yani, düşmanca niyetin atfedilmesi, saldırgan tepki üretimi, saldırgan tepki değerlendirmesi ve kararı), aracılık edip etmediği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 193 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Duygu düzenleme ve saldırganlık öğretmenler tarafından derecelendirilirken, aykırı sosyal bilgi işleme çocukların varsayımsal sosyal çatışmalara verdiği tepkilerle ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, uyumsuz duygu düzenleme ve saldırganlık arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre duygu süreçleri ve saldırganlık arasındaki ilişkinin, yalnızca sosyal bilgi işlemenin ikinci adımını oluşturan niyetin düşmanca atfedilmesiyle sağlanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmacılar, duygu süreçlerinin hangi koşullar altında doğrudan saldırgan davranışa yol açtığını ve hangi koşullar altında sosyal-bilişsel süreçlere (sosyal bilgi işleme) dolaylı olarak yol açtığını

incelemek için daha fazla ampirik, teorik ve boylamsal araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

2.2.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırmada geniş kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak erken çocukluk döneminde duygu düzenleme ve sosyal bilgi işleme becerilerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan 32 çalışmaya ulaşılmıştır. Alanyazında sosyal bilgi işleme süreç becerilerine yönelik olarak yapılmış, çalışma grubu okul öncesi dönem çocuklarından oluşan 14 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yalnızca dördü yurtiçi literatürde yer almakta ve bunların da yalnızca biri deneysel araştırmadır. Yurt içinde yapılan okul öncesi dönem sosyal bilgi işleme süreç becerilerine ilişkin yapılan araştırmalardan hiçbirinin doğrudan duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yurtdışı literatürde son yıllarda, erken çocuklukta sosyal bilgi işlemenin bileşenleri ve gelişimi üzerinde farklı sosyo-bilişsel değişkenler incelenerek, açık ve örtük ölçümler, boylamsal ve ilişkisel tasarımlar kullanarak araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Her ne kadar son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme becerilerine yönelik araştırmalar artış gösterse de orta çocukluk ve ergenlik dönemi araştırmalarına kıyasla oldukça kısıtlı kalmıştır. Buna ek olarak özellikle erken çocuklukta sosyal bilgi işleme becerilerinin gelişimine yönelik deneysel araştırmalar yok denecek kadar azdır.

Duygu düzenleme becerilerine yönelik alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatürde oldukça fazla araştırma tespit edilmiştir. Ancak duygu düzenleme becerilerinin bir eğitim programı içerisinde yer aldığı deneysel tasarımlar oldukça kısıtlı kalmaktadır. Yurtiçi duygu düzenleme araştırmalarının bağlanma stilleri, akran kabulü, mizaç, annelerin davranışları ile ilişkisi üzerinde yoğunlaştığı ve ilişkisel tarama modelinde tasarlandığı görülmektedir. Duygu düzenleme araştırmalarının yurt dışı literatürüne bakıldığında, araştırmaların akran ilişkileri, çocuk mizacı, aile ilişkileri, davranış problemleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte yurt dışı literatürde okul öncesi dönemde duygu düzenleme ile sosyal bilgi işleme arasındaki ilişkiye yönelik yalnızca bir araştırma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme beceri gelişimi ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirmeye odaklanan müdahale araştırmalarının hem yurtiçi hem de yurt dışı araştırmalarda oldukça dar bir alanı kapsadığı söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine yönelik açıklamalara yer verilecek olup, araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle uygulanan duygu düzenleme müdahale eğitim programlarına ilişkin bilgiler sunulacaktır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla "ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Deneysel araştırmanın amacı, sebep-sonuç ilişkilerini belirlemektir. Deneysel araştırma yöntemi nedensel ilişkileri tanımlamamızı sağlar, çünkü kontrollü koşullar altında sistematik olarak değişen bir veya daha fazla değişkenin etkilerini gözlemlememize izin verir (Johnson ve Christensen, 2010). Spesifik olarak, deneysel araştırmada, araştırmacı, müdahale ile bağımsız değişkeni manipüle eder ve sonra ne olduğunu gözlemler. Bu nedenle, araştırmacı tarafından incelenen bir müdahale olan manipülasyon, deneysel araştırmanın en önemli özelliğidir. Nedensellik-etki ilişkilerini incelemede manipülasyon kullanımı nedensellik etkinlik teorisine dayanmaktadır (Reichardt, 2019). Aktif manipülasyon sadece deneysel araştırmalarda yer almaktadır. Bu nedenle, deneysel araştırma, sebep-sonuç ilişkilerinin varlığına ilişkin tüm araştırma yöntemlerinin en güçlü kanıtını sunar (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmada, araştırmacının hazırladığı duygu düzenleme eğitimin programı müdahale uygulamasının çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla "öntest, sontest, kalıcılık testi" kontrol gruplu 2x3'lük karışık desen (split-plot faktörİyel desen) kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerileri, bağımsız değişken ise çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerindeki etkisi incelenen duygu düzenleme eğitim programıdır. Karışık desenlerde, en az bir gruplar arası ve bir grup içi faktör bulunur. Bu çalışmada, gruplararası faktörü deney ve kontrol grupları, grupiçi faktörü ise ön test, son test ve kalıcılık testi oluşturmaktadır (Büyüköztürk 2017). Araştırmanın desenine ait simgesel gösterimi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
DG	O_1	X	O_3	O_5
KG	O_2		O_4	

DG: Deney grubunu;
KG: Kontrol grubunu;
O1, O3 ve O5: deney grubuna uygulanan ölçümler (sırasıyla ön test, son test ve kalıcılık testi);
X: Deney grubuna uygulanan duygu düzenleme eğitim programını simgelemektedir.
O2 ve O4: Kontrol grubuna uygulanan ölçümlerdir (sırasıyla ön test ve son test);

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Başakşehir İlçesine bağlı 36 bağımsız anaokulu arasından belirlenen, çalışmaya katılmaya gönüllü, iki anaokulu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacılar, araştırma amacına uygun, rahatça ulaşılabilen ve gönüllü katılımcıları seçerek çalışma grubunu oluşturur. (Gravetter ve Forzano, 2012). Daha kısa bir ifadeyle uygun örnekleme, araştırmacı için en uygun örneklemin seçilmesidir.

Çalışmaya katılmayı kabul eden iki anaokulunda, 60-72 ay arası çocukların yer aldığı toplamda 24 şube bulunmaktadır. Bu şubelerin 12'si sabahçı, 12'si öğlenci olarak belirlenmiştir. Çocukların yaş ortalamalarının 24 şube arasında benzer olduğu tespit edilmiş olup ($\bar{x}$=65 aylık), çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen ve velilerin sınıflarından iki şube deney grubu bir şube kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda herhangi bir gelişimsel tanı almış özel gereksinimli çocuk bulunmamaktadır. Dolayısıyla, çalışmada dışlama kriterine yer verilmemiş ve deney ve kontrol gruplarındaki tüm çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. 1. Deney grubunun müdahale eğitim programı uygulamalarının sınıfın kendi öğretmeni tarafından sürdürülmesi, 2. Deney grubunun uygulamalarının ise araştırmacı tarafından takip edilmesi planlanmıştır. Bu uygulamanın sebebi müdahale programlarının sınırlılıklarından biri olan uygulayıcı yanlılığının ortadan kaldırılmasıdır. Ancak Covid-19 salgını nedeniyle 1. Deney grubu öğretmenimizin uzun süre eğitime ara vermesi ve sınıftaki çocukların bir kısmının başka okullara nakil olması sebebiyle 1. Deney grubu çalışmadan çıkarılmak zorunda kalmış, çalışma bir deney bir kontrol grubu ile tamamlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

		Deney grubu		**Kontrol grubu**	
		n	**%**	**n**	**%**
Yaş	60-66	10	58,8	12	75,0
	67-72	7	41,2	4	25,0
Cinsiyet	Kız	9	52,9	8	50,0
	Erkek	8	47,1	8	50,0
Çocuk sayısı	1 çocuk	2	11,8	6	37,5
	2 çocuk	9	52,9	8	50,0
	3 ve üstü çocuk	6	35,3	2	12,5
Kardeş sırası	Tek çocuk	2	11,8	6	37,5
	İlk çocuk	7	41,2	6	37,5
	İkinci çocuk	7	41,2	2	12,5
	Üçüncü çocuk ve daha üstü	1	5,9	2	12,5
Okula devam süresi	İlk yılı	12	70,6	15	93,8
	2. Yılı	5	29,4	1	6,3
Anne-Baba Evlilik durumu	Anne baba birlikte	16	94,1	16	100,0
	Anne baba ayrı	1	5,9		
Aile yapısı	Çekirdek aile	15	88,2	16	100,0
	Geniş aile	2	11,8		
Hane geliri	2000-4000 arası	5	29,4	6	37,5
	4000-6000 arası	10	58,8	7	43,8
	6000 üstü	2	11,8	3	18,8
Anne eğitim	Okur yazar	1	5,9	3	18,8
	İlkokul mezun	1	5,9	2	12,5
	Ortaokul mezun	2	11,8	7	43,8
	Lise mezun	7	41,2	1	6,3
	Ön lisans mezun	3	17,6	2	12,5
	Lisans mezun	3	17,6	1	6,3
Baba eğitim	İlkokul mezun	1	5,9	2	12,5
	Ortaokul mezun	1	5,9	2	12,5
	Lise mezun	5	29,4	4	25,0
	Lisans mezun	9	52,9	1	6,3
	Lisansüstü mezun	1	5,9	7	43,8
	Toplam	17	100,0	16	100,0

Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik değişkenlere göre dağılımları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %58,8'inin, kontrol grubundaki çocukların %75'inin 60-66 aylık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %52,9'unun, kontrol grubundaki çocukların %50'sinin kız olduğu belirlenmiştir. Ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre deney grubundakilerin %52,9'unun 2 çocuk, %35,3'ünün 3 ve daha fazla çocuktan olduğu; kontrol grubunda ise çocukların %37,5'inin tek çocuk, %50'sinin 2 çocuk olduğu belirlenmiştir. Kardeş sırası bakımından incelendiğinde deney grubundaki çocukların %41'2'sinin ailedeki ilk çocuk, %41,2'sinin ikinci çocuk; kontrol grubundakilerin ise %37,5'inin tek çocuk, %37,5'inin ailedeki ikinci çocuk olduğu belirlenmiştir. Çocukların okula devam etme sürelerine bakıldığında deney grubundaki çocukların %70,6'sının, kontrol grubundaki çocuklarınsa %93,8'inin ilk kez bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerine ait demografik bilgiler ise şu şekildedir; deney grubundaki çocukların %94,1'inin, kontrol grubundaki çocuklarınsa tamamının anne ve babasını birlikte yaşadığı belirlenmiştir. Aile yapısı bakımından deney grubundaki çocukların %88,2'sinin çekirdek aile, kontrol grubundaki çocukların ise tamamının çekirdek aile oldukları görülmektedir. Sosyo ekonomik düzeye bakıldığında ise deney grubundaki çocukların %58,8'inin ailelerinin ortalama gelirlerinin aylık 4000-6000 TL arası; kontrol grubundaki çocukların %43,8'inin ailelerinin aylık ortalama gelirlerininse aylık 4000-6000 TL arası olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaklaşık %85'inin annesi, %90'ının babası lise ve daha üst bir mezuniyete; kontrol grubundaki çocukların ise yaklaşık %70'inin annesi, %90'ının babası lise ve daha üst bir mezuniyete sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Testi (SBİST)'nin ön ölçüm puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss	Levene Testi	t	sd	p
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Kontrol Grubu	16	11,1250	,88506	,263	,130	31	,415
	Deney Grubu	17	10,5294	,71743				
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Kontrol Grubu	16	2,3125	,79320	,616	,761	31	,452
	Deney Grubu	17	2,0588	1,08804				
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Kontrol Grubu	16	7,2500	1,29099	,630	,035	31	,973
	Deney Grubu	17	7,2353	1,14725				
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Kontrol Grubu	16	28,5625	4,24215	,170	,716	31	,479
	Deney Grubu	17	27,6471	3,04017				
Toplam	Kontrol Grubu	16	49,2500	4,50925	,975	1,176	31	,249
	Deney Grubu	17	47,4706	4,18506				

Tablo 3'te deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal bilgi işleme süreç beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan SBİST alt boyutlarına ilişkin puanlar ve toplam ön test puanları bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin sosyal ipuçlarını kodlama (t: ,130), sosyal ipuçlarını yorumlama (t: ,761), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması (t: ,035), tepki kararı ve değerlendirme (t: ,716) ve toplam (t: 1,176) puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: 1,176; p>,05). Buna göre çalışma grubunda yer alan çocukların benzer demografik ve gelişim özelliklerine sahip oldukları, deney ve kontrol gruplarının genel olarak birbirine denk olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklardan alınan Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)'nin ön ölçüm puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek Puanları ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	Levene Testi	t	sd	p
Dayanıksızlık (olumsuz)	Kontrol Grubu	16	40,6875	4,67217	,850	-,228	31	,821
	Deney Grubu	17	41,0588	4,69668				
Duygusal Düzenleme (olumlu)	Kontrol Grubu	16	28,8125	3,46831	,496	-,384	31	,704
	Deney Grubu	17	29,2941	3,72097				
Toplam	Kontrol Grubu	16	69,5000	7,67680	,571	-,317	31	,754
	Deney Grubu	17	70,3529	7,78573				

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ÇDDÖ alt boyutlarına ilişkin puanlar ve toplam ön test puanları bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin; Dayanıksızlık alt boyutuna ait deney ve kontrol gruplarının puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: ,-228; p>,05). Duygusal düzenleme alt boyutuna ait deney ve kontrol gruplarının puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: , -384; p>,05). Ölçeğin toplam ön test puan ortalamasına ait deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: ,-317; p>,05). Buna göre Duygu Düzenleme Becerileri bakımından çocukların ön test puanlarının benzerlik gösterdiği ve grupların denk olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)" kullanılmıştır. Çocukların sosyal bilgi işleme süreç

becerilerini değerlendirmek için ise Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi-Okul Öncesi Versiyonu (SBİST)" uygulanmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar ve çocukların aileleri hakkındaki çeşitli bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Genel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Kullanılan ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.3.1. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (The Emotion Regulation Checklist):

Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ), çocukların duygu düzenleme becerilerini (farklı durumlarda uygun olumlu veya olumsuz duyguları sürdürme, ortaya çıkarma veya engelleme yeteneği) ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Shields & Cicchetti, 1997). Ölçek Türkçe 'ye Altan (2006) tarafından uyarlanmış olup 24 maddeden oluşmaktadır (EK-7). Ölçme aracının "Duygu Düzenleme" ve "Dayanıksızlık/Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Duygu Düzenleme alt ölçeği, sosyal olarak uygun duygusal gösterimlerde bulunma ve empati gibi uyumsal düzenlemeyi temsil eden maddelerden oluşmaktadır. Dayanıksızlık/Olumsuzluk alt ölçeği ise uyarılma, tepkisellik, öfke düzensizliği ve duygu durum/ruh hali değişkenliğini belirlemeye yönelik maddeler içermektedir. 4'lü Likert tipindeki ölçek "Nadiren/Neredeyse hiç (1)", "Bazen (2)", "Sık sık(3)" ve "Her zaman(4)" seçenekleri ile derecelendirilmektedir. Dayanıksızlık/Olumsuzluk alt ölçeğinde yer alan maddeler ters puanlama yöntemiyle hesaplanarak toplam puana eklenmektedir. Öğretmenler ya da ebeveynler tarafından doldurulabilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 96'dır. Toplam puanın yüksek olması çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin hem orijinal formunun hem de Türkçe formunun yüksek güvenirliğe ve geçerliğe sahip olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin orijinal formunda Dayanıksızlık/Olumsuzluk alt boyutu için Cronbach alfa değeri .96, Duygu Düzenleme içinse .83 olarak hesaplanmıştır (Shields ve Cicchetti, 1997). Altan (2006) tarafından uyarlanan ölçeğin Türkçe formunda ise alt boyunlara ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı duygusal düzenleme alt boyutu için, .83, dayanıksızlık/olumsuzluk alt boyutu için ise .96 olarak, ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi- Okul Öncesi Versiyonu (Social Information Processing Interview-Preschool version):

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi- Okul Öncesi Versiyonu (SBİST), çocukların akranlarıyla olan sosyal ilişkilerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Ziv ve Sorongon (2011) tarafından geliştirilmiş, Şenol ve Metin (2019) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır (EK-6). Bu ölçek, özellikle çocukların, başkalarının sosyal niyetlerini algılaması ve böyle durumlarda kendileri için kişilerarası ve araçsal sonuçları fark etmesi bakımından özel nitelik önyargılarını belirlemek için tasarlanmıştır. Erkekler ve kızlar için ayrı ayrı (paralel formlar) resimli öyküler bulunmaktadır. Çocuklar öyküyü dinler. Görüşmeyi yapan araştırmacı, çeşitli noktalarda durur ve varsayılmış bilgi işlem süreci adımlarına dair sorular sorar (kodlama, yorumlama, tepki üretimi, değerlendirme gibi). Çocukların sorulara ilişkin yanıtları kaydedilir.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Ziv ve Sorongon (2011), orijinal testin güvenirlik katsayısını .87 olarak, Şenol ve Metin (2019), ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .92 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

Test 6 bölümden oluşmaktadır, birinci bölüm yüz ifadelerinin tanımlanması ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı bölümler ise öykülerden oluşmaktadır.

- Yüz ifadesi tanımlama bölümü: Çocuklardan beş duygusal ifadeyi tanımlamaları istenir (kızgın, şaşırmış, üzgün, mutlu ve korkmuş).
- Birinci ve dördüncü bölümde yer alan öyküler: Çocuklardan, bir akranı tarafından müdahale edilen ya da işi kesilen karakterin öyküsüne ilişkin sorulan soruları yanıtlamaları istenir.
- İkinci ve beşinci öyküler: Çocuklardan oyun oynayan akranlarına katılmaya çalışan karakter hakkındaki öyküye ilişkin sorulan sorulara cevap vermeleri istenir.
- Üçüncü öykü: Çocuklardan, annesiyle etkileşime giren bir karakter hakkındaki bir öyküye cevap vermeleri istenir.

Testin uygulanması her çocuk için yaklaşık 20-25 dakika sürmektedir.

Testin puanlaması/kodlanması:

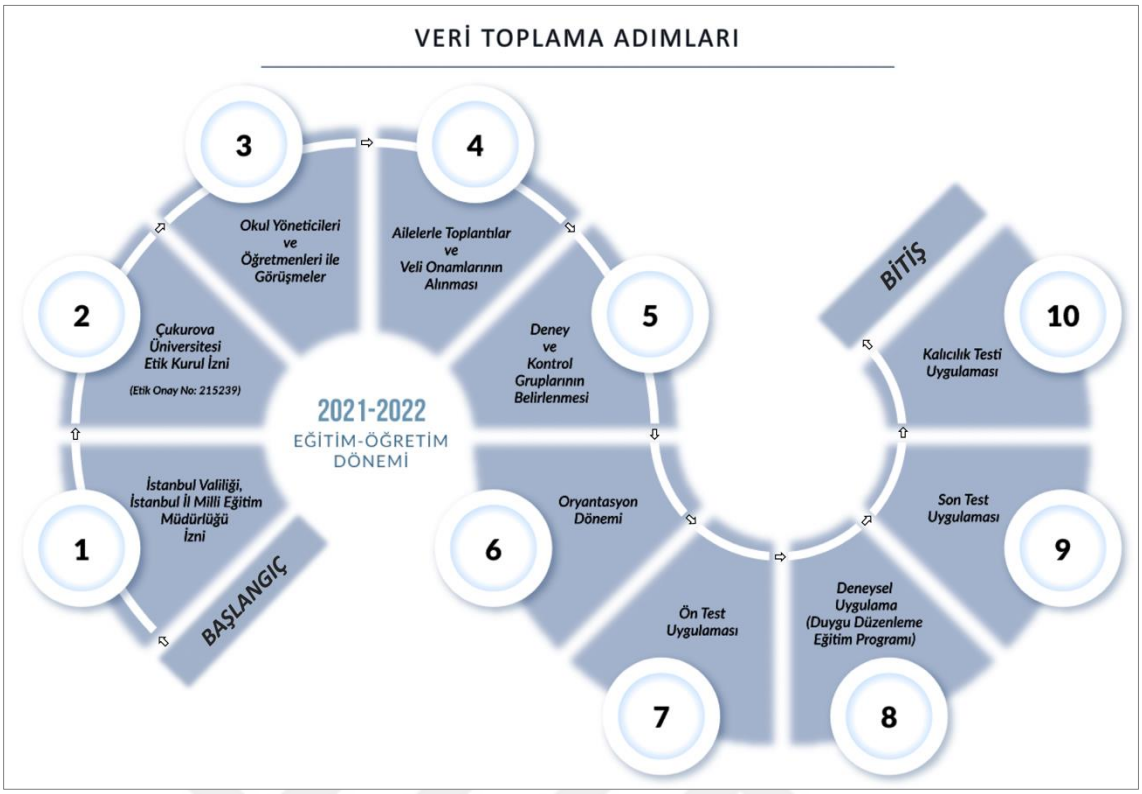
SBİST	Maddeler		Maddelerin Kodlanması
Yüz ifadelerini tanıma	Çocukların yüz ifadelerini doğru bir şekilde ayırt etme ve bu ifadeleri duygular ile bağdaştırma yeteneklerini ölçmektedir. Çocuğa doğru cevap hakkında geri bildirim sağlanır.	EM1, EM2, EM3, EM4, EM5	Doğru: 1 Yanlış: 0
Sosyal ipuçlarını kodlama	Çocuktan öyküde neler olduğunu anlatması istenir. Gerektiğinde alternatif sorular sorulur.	A1, B1, C1, D1, E1 (birinci bölüm), A2a, A2b, B2a, B2b, C2a, C2b, D2a, D2b, E2a, E2b	Birinci Bölüm Eksiksiz:2 Eksik/Eklenmiş:1 Bilmiyor:0 İkinci Bölüm Biliyor:1 Bilmiyor:0
Sosyal ipuçlarını yorumlama	Çocuğun davranışındaki niyetini belirlemeye yönelik sorular sorulur.	A3, B3, D3, E3	Doğru: 1 Yanlış: 0
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Çocukların cevapları yeterli, yetersiz/içine kapanık, agresif/ saldırgan, diğer ve bilmiyor olmak üzere beş kategori altında değerlendirilir.	A4, B4, C3, D4, E4	Yeterli:1 Yetersiz/İçe Kapanık ve Agresif/ Saldırgan:0 Diğer ve Bilmiyor: -1
Tepki kararı ve değerlendirme	Çocuklara tepki önerileri sunulur, tepkinin uygunluğunu ölçmeye yönelik sorular sorulur	A5-A13, B5-B13, C4-C12, D5-D13, E5-E13	Doğru: 1 Yanlış: 0

3.3.3. Genel Bilgi Formu:

Araştırmaya katılan çocukların, cinsiyet, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, annenin yaşı ve eğitim durumu, babanın yaşı ve eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi gibi sosyo-demografik özelliklerine ilişkin soruları içermektedir (EK-5).

3.4. Veri Toplama Süreci

Aşağıda yer alan şekilde çalışmanın veri toplama sürecine ait adımlara yer verilmiştir.



Şekil 7. Çalışmanın veri toplama adımları

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde yapılacak uygulamalar öncesinde İstanbul Valiliği, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-2) ve Çukurova Üniversitesi Etik İnceleme Kurulu'ndan (EK-3) araştırma ile ilgili gerekli tüm etik izinler alınmıştır (Etik onay no:215239). Alınan izinler doğrultusunda katılımcı okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amaçları anlatılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarındaki velilere veli onam formu gönderilmiş (EK-4) ve en çok dönüşün olduğu üç sınıftan veri toplanmasına karar verilmiştir. Çalışma grupları belirlendikten sonra katılımcı çocukların aileleri ile okulun ilk haftasında toplantılar yapılmıştır. Yapılan toplantılarda çalışmanın amacı, araştırma süresi boyunca ailelerden beklenenler, aile katılım çalışmalarına eksiksiz katılımın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Uygulanacak olan müdahale programı ve ölçme araçları ile ilgili örnek formlar aileler ile paylaşılmıştır. Ailelerin araştırma sürecine ilişkin soruları cevaplanmıştır. Bu toplantılar sayesinde başta araştırmaya katılmayı reddeden az sayıda ailenin kafasındaki soru işaretleri giderilerek, katılım onaylarının alınması sağlanmıştır.

Araştırma izinleri tamamlandıktan sonra katılacak olan öğretmenlerin ve çocukların okula alışması, uygulamalara hazır olması ve çocukların araştırmacıyı

tanıması amacıyla üç hafta oryantasyon dönemi olarak geçirilmiştir (6 Eylül - 24 Eylül 2021). Bu süreçte araştırmacı deney ve kontrol grupları ile çeşitli etkinliklere katılmış, sınıflarda yer alan merkezlerde çocukların oyunlarında yer almıştır. Katılımcı çocukların araştırmacıyı yabancı bir misafirden çok sınıfın bir üyesi olarak kabul etmeleri hedeflenmiştir. Oryantasyon döneminin ardından ön test uygulamalarına geçilmiştir.

3.4.1. Ön testlerin uygulanması

Araştırma kapsamında, Duygu Düzenleme Eğitim Programının uygulamasından önce deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testler uygulanmıştır. Uygulanan ön testlerden ilki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla, "Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)'dir." Bu ölçeğin ön test uygulaması 27-28 Eylül tarihinde kontrol ve deney gruplarındaki öğretmenlerin sınıflarındaki her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Diğer ön test uygulaması olan ve çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerini değerlendirmek amacıyla uygulanan "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)" ise 27 Eylül – 8 Ekim 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmacının çocuklara birebir görüşme yapmasını gerektiren hikayeler içeren bir röportajdan oluşan SBİST için okul idaresinden sessiz bir oda talep edilmiş ve okul müdürünün odası uygulamalar için araştırmacıya verilmiştir. Müdür odası çocuk boyunda masa ve sandalyeler eklenerek görüşme için uygun hale getirilmiştir. Görüşmelere çocuklar sırayla alınmış ancak sırası gelen çocuğun yorgun, hasta, aç ya da sevdiği bir etkinliğin ortasında olmamasına özellikle dikkat edilmiştir.

Birebir görüşmeye başlamadan önce katılımcı çocukla neler yapmayı ne tür oyunlar oynamayı sevdiği, vs. hakkında 2-3 dakikalık kısa bir sohbet edilmiş ve söz teste getirmeye çalışılmıştır. Örneğin, çocuk oyun hamurları ile oynamayı çok seviyorum derse, araştırmacı da "Ben de sana oyun hamurları ile oynayan birkaç çocuğun olduğu bir öykü okuyacaktım" denmiştir. Bu zaman periyodu görüşmenin başarısı için hayati öneme sahip olduğu için görüşmeye başlamadan önce çocuğun gerçekten araştırmacıyla iletişim kurduğundan emin olunmuştur. Çocuğun konuşmalarından rahat hissettiği ve iletişime açık olduğu mesajı alındığında öntest uygulamasına başlanmıştır. Bu kısa konuşma zaman kazanmak amacıyla bazı uygulamalarda çocuğu sınıftan görüşme odasına götürürken gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulaması sırasında çocuk hikayelerle ilgili olmayan bir şeyler anlatmaya çalıştığında araştırmacı tarafından "Belki bittikten sonra bana anlatabilirsin; O zaman duymayı çok isterim." gibi nazik uyarılarla ilgisini ve

konsantrasyonunu korumasına yardımcı olması sağlanmıştır. Çocuk görüşme sırasında bir soruya cevap vermezse, çocuğa makul bir süre verilmiş (yaklaşık 10-15 saniye) ve soru tekrarlanmıştır. Hala yanıt vermiyorsa "bilmiyor" olarak kodlanmıştır. Uygulamalar sırasında herhangi bir ipucu verecek ifadelerden özellikle kaçınılmıştır. SBİST uygulaması her bir çocuk için yaklaşık 20-25 dakikadır.

3.4.2. Deneysel Uygulama

Çalışmanın ön test uygulamaları tamamlandıktan sonra 11 Ekim-10 Aralık 2021 tarihleri arasında okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocuklar için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" 8 hafta süreyle, haftada üç gün deney grubuna uygulanmıştır. Wilson ve Lipsey (2006) evrensel okul temelli programlara ilişkin hazırladıkları Campbell sistematik incelemesinde, kısa ve yoğun müdahalelerin (örneğin haftada 2-5 saat, 8-16 hafta), uzun yıllara yayılan programlardan daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Genişletilmiş programlar rutin hale gelme eğiliminde olabilir ve bu nedenle öğrenciler üzerinde daha az etkisi olabileceğini belirtmişlerdir. Bu görüşten yola çıkarak hazırlanan "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın, haftada üç gün 8 haftalık bir program olarak tasarlanması uygun görülmüştür.

Duygu Düzenleme Eğitim Programının kuramsal temeli, amacı: Programın geliştirilmesinde erken çocukluk dönemi ve ilköğretime hazırlık grubu çocuklar için duygu düzenleme becerileri kazandırmaya yönelik literatürde yer alan müdahale programları incelenmiştir. İncelenen müdahale programların genelinde çocuklara duygu bilgisi, duyguları tanıma ve anlama, kendisinin ve başkalarının duygularını fark erme, duyguları ifade edebilme ve duygu düzenleme temel başlıkları altında bir dizi kavram ve beceri kazandırmayı amaçladığı görülmektedir (Black ve Fernando, 2014; Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan, 2008; Mirabile, 2009; Shapiro vd., 2015; Webster-Stratton ve Reid, 2003; Whitcomb ve Merrell, 2012). Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar ayrıntılı incelenerek geliştirilen bu program literatürdeki duygulara ilişkin temel kavram ve beceri öğretimini hedef alarak kuramsal ve felsefi temelini Gross (2002)'un duygu düzenlemede süreç modeline dayandırmaktadır. Bireysel iyi oluş halini duyguları düzenleyebilme ile yakından ilişkilendiren Gross (2002), duygu düzenleme kavramını oldukça geniş bir bakış açısıyla ele almış ve duygu düzenlemenin olumsuz duygulardan kaçınma, olumlu duygulara odaklamanın ötesinde bir beceri olduğunu ileri sürmüştür. Duygu düzenlemenin zaman

zaman olumsuz duyguları da sürdürmeyi ve hatta arttırmayı zaman zaman ise olumlu duyguyu azaltabilmeyi ya da durdurabilmeyi içerdiğini belirtmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Bu felsefi görüş doğrultusunda hazırlanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nda temel amaç çocukların olumsuz duygularını baskılamak, ortadan kaldırmak veya olumlu davranışa dönüştürmek değil sosyal çevreye uyum sürecinde kabul edilebilir duygusal tepkiler üretmesi için desteklenmesidir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programının içeriği ve geliştirilme süreci: Duygu Düzenleme Eğitim Programı, duygulara ilişkin temel bilgilere sahip olmanın ve duygu düzenleme becerisindeki yeterlilik düzeyinin erken çocukluk dönemindeki çocuklara sağlayacağı fayda üzerine geliştirilmiştir. Program çocukların okulda ve evde davranışlarını yönetmede daha başarılı olmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Program duyguları tanımaya ve duygulara izin verebilmeye bununla birlikte çocukları cesaretlendirerek duygularından korkmamalarını, duyguları ile güçlü olduklarını kabul ettirmeye odaklanır. Duygusal tetikleyicileri anlamlandırma ve duyguların bedensel etkilerine yönelik farkındalığı zenginleştirmeyi hedefleyen program, her bir etkinlikte çocukların duygular üzerinde kontrol sahibi olabilmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Gross (2002)'un süreç modeli göz önünde bulundurularak ve MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı temel alınarak hazırlanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı okul öncesi çocukların duygularını ifade etme ve yönetme becerisini desteklemeyi hedefleyen toplam 24 etkinlikten oluşmaktadır. Eğitim programının içeriği oluşturulurken seçilen kazanım ve göstergeler MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler arasından hedef kitle olan 60-72 aylık çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Seçilen kazanım ve göstergeler çerçevesinde etkinlikler oluşturulmuş ve çocukların tüm gelişim alanlarına hitap etmek amacıyla programdaki farklı etkinlik çeşitlerine (Drama, sanat, okuma yazmaya hazırlık vb.) dengeli biçimde yer verilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin çalışma şekli bakımından tek tip olmamasına özellikle dikkat edilmiş, büyük grup, küçük grup ve bireysel uygulamalar içeren etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca uygulama alanı çeşitliliğine de dikkat edilerek etkinliklerin zaman zaman bahçede zaman zaman sınıf içi ya da atölyelerde uygulama imkanı sunmasına özen gösterilmiştir Programdaki her bir etkinliğe ait materyaller araştırmacı tarafından temin edilerek bizzat hazırlanmıştır. Çocukların etkin katılımını sağlamak amacıyla etkinliklerin içeriğinde ilgi çekici görsel materyaller bulunmasına,

hareketli ve eğlenceli oyunlarla çocukların kendilerini ifade edip merak ettiklerini sorabilecekleri çocuk merkezli yapının oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Programda yer alan her bir etkinlik duygusal farkındalık, olumlu duyguları artırma, olumsuz duygularla başa çıkma, duygulara ilişkin ifade yönetimi, duyguları yönetmeye ilişkin öz yeterlilik kazandırma hedefiyle tasarlanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda hazırlanan eğitim programının içeriği şu şekildedir;

1. aşama: Duyguları tanıma, anlama ve ifade etme; eğitimin ilk basamağı duyguları tanıma ve fark etme ile ilgilidir. Örneğin etkinliklerde çocuklara yüzler, ifadeler, duruşlar ve beden diline ilişkin ip uçları gösterilerek duygulara ilişkin tipik ifadeleri kazandırmak amaçlanmıştır. Ek olarak duruma uygun sözel ya da sözel olmayan sunuş ve ifade biçimlerine yönelik etkinlikler uygulanmıştır.

2. aşama: Durum seçimi ve değişimi; eğitimin ikinci basamağında çocukların durumu şekillendirmesine yardımcı olmak hedeflenmiştir. Birçok durumun duygularla bağlantılı olduğu, duruma uygun duygu seçiminin veya uygun olmayan bir durumdan kaçınmanın bireyin kendi duygusal deneyimini kontrol etmesine yardımcı olabileceği görüşünden (Gross, 2013) yola çıkılarak hazırlanan bu basamağın etkinliklerde çocukların kontrol fonksiyonunu edinmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Resim, fotoğraf ve video gibi çeşitli görsellerle sunulan farklı durumlarda çocukların hangi duygu/duyguları hissedebileceğiyle ilgili iç görü sahibi olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda hoş bir durumu seçme veya hoş olmayan durumdan kaçınma deneyiminden birine karar vermesi için desteklenmiştir. Ek olarak tüm hoş olmayan durumlarda kaçınmanın tek bir alternatif olmadığı, sorunlu bir durumu daha keyifli hale getirme olasılıklarına yönelik uygulamalar planlanmıştır.

3. aşama: Dikkati Yönlendirme; duygusal bir deneyimi sürdürmek için dikkati belli bir yöne yoğunlaştırmak ya da istenmeyen bir duygusal deneyimden kaçınmak için dikkati zayıflatmak iyi bir yöntemdir (Gross, 2013). Uygulamalarda çocukların olumlu ya da olumsuz yönlere odaklanmalarını sağlayıcı durumlar sunulmuştur. Duyguların farklı odaklarla nasıl güçlendirip, nasıl zayıflatabileceğini ve dikkati kontrolü ile duyguların yoğunluğunun nasıl derecelendirebileceğini kazandırmak amaçlanmıştır.

4. aşama: Bilişsel Değişim; bilişsel değişim, yeniden değerlendirme ve yeniden yapılandırma yoluyla bireyin duygusal durumunu değiştirmeye yardımcı olmakla ilgilidir (Gross, 2013). Programın bu basamağındaki uygulamalarda durumlara ilişkin hissedilen duygusal etkiyi değiştirmek amacıyla düşünme biçimlerini değiştirmeye ve

şekillendirmeye odaklanılmıştır. Çocukların olumlu bakış açıcısı edinme, olumsuz duygularla baş etmede bu bakış açısının kullanımının öğretimi hedeflenmiştir. Örneğin dış dünyaya ilişkin farklı perspektiflerin karşılaştırıldığı uygulamalar yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz bakış açısının karşılaştırılarak olumlu tutumun ve kendi kendine verilen destekleyici talimatların duygusal refahı sağlamada yardımcı olduğunu fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

5. aşama: Tepki Değişimi; bu aşamadaki etkinliklerde çocukların kendi duygularını olumlu yönde etkileme yollarına odaklanılmıştır. Ruminasyon, inkar, içine kapanma, duyguları reddetme gibi olumsuz duygu düzenleme stratejilerinden kaçınarak kendi kendini rahatlatma, gevşeme ya da sosyal destek arama yollarıyla duygusal iyi oluşu sağlamak amaçlanmıştır. Çocuklarla yapılan bu basamaktaki etkinlikler kendini iyi hissetme ve rahatlama yollarını bulmalarını destekleyici uygulamaları içermektedir.

6. aşama: Duygusal Problem Çözme; Eğitimin son aşamasında duygularla başa çıkmak için problem çözme yaklaşımın kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Dur-Düşün-Davran" tekniğinin (Kendall, 1992) nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlikler tasarlanmıştır. Örneğin araba gezintisi benzeşimi ile uygulama yapılan bir etkinlikte aşamalar şu şekilde ilerlemektedir;

Dur: Güçlü olumsuz bir duyguyla karşılaşıldığında tıpkı kırmızı ışık gören bir araba gibi durmaları gerektiği tasvir edilmiştir.

Düşün: Karşılaşılan bu olumsuz duyguyla uygun bir şekilde başa çıkmak için seçeneklerin neler olduğu değerlendirilir.

Davran: Seçilen en uygun başa çıkma stratejisine uygun davranış sergilemesi yönünde destek verilir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programına ait uzman görüşü ve pilot uygulama süreci: Yurt içi ve yurt dışında yapılan duygu düzenleme eğitim çalışmalarına ilişkin literatür incelendikten sonra oluşturulan "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" bağımsız anaokulunda görev yapan üç okul öncesi öğretmeni ile çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi ve program geliştirme alanlarında çalışan dört akademisyene sunularak uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan eğitim programında yer alan her bir etkinliğe ilişkin alınan kapsamlı dönütler doğrultusunda programda düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemelerin ardından İstanbul'un Başakşehir ilçesindeki bir anaokulunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve veli onayı alınan bir grupla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yaklaşık 6 hafta sürmüştür. İlk haftası oryantasyon dönemi olmakla birlikte devamında

her güne programdaki her bir etkinliğin uygulanıp değerlendirilmesine imkan verecek şekilde pilot uygulamaya devam edilmiştir. Pilot uygulamada sayesinde Duygu Düzenleme Eğitim Programı'ndaki etkinliklerin uygulanabilirliği, kullanılacak yöntemlerin uygunluğunun değerlendirilebilmesi ve programda yer alan etkinliklerin tamamının test edilelebilmesi sağlanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrası programın bazı etkinlikleri revize edilmiş, sürelerinde değişiklikler yapılmış, uygulama yöntemlerde iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden ve ebeveynlerden alınan geri bildirimlere dair yapılan değerlendirmeler doğrultusunda son eklemeler ve düzeltmeler de yapılarak etkinliklere son hali verilmiştir (EK-8 ve Ek-9).

Duygu Düzenleme Eğitim Programın çalışma grubuna uygulama süreci: Çalışma grubunda yer alan deney grubuna, haftada 3 gün olmak üzere 8 hafta boyunca Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu programda yer alan etkinliklerin uygulaması yaklaşık 60-90 dakika sürmüştür. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahale yapılmamış, bu çocuklar uygulanmakta olan programlarına devam etmiştir. Çalışma süreci boyunca, deney grubundaki çocukların Duygu Düzenleme Eğitim Programı'ndaki etkinliklere uygun şekilde katıldığı ve düzenli olarak programa devam ettikleri takip edilmiştir. Programda yer alan her bir etkinlik, programın hedeflerine ulaşmasını sağlamak için özenle uygulanmış, eğitim süreci boyunca herhangi bir beklenmeyen durum veya aksaklık rapor edilmemiştir.

3.4.3. Son Testlerin Uygulanması

Deney grubunda Duygu Düzenleme Eğitim Programının uygulamasının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır. Uygulanan son testlerden ilki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmeye yönelik deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıflarındaki her bir çocuk için ayrı ayrı doldurduğu "Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)'dür." Bu ölçeğin son test uygulaması 15-16 Aralık 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Diğer son test uygulaması olan ve çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerini değerlendirmek amacıyla çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanan "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)" ise 15Aralık-24 Aralık 2021 tarihleri arasında yaklaşık 2 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Son test uygulaması tamamlandıktan sonra Duygu Düzenleme Eğitim Programına ait etkinlikler ve eğitim materyalleri kontrol grubu öğretmeni ve okuldaki diğer öğretmenlerle paylaşılmıştır.

3.4.4. Kalıcılık testlerinin uygulanması

Duygu Düzenleme Eğitim Programının kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla deney grubuna "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)" 7 Şubat-24 Şubat 2022 tarihleri arasında, son test uygulamasından yaklaşık 5 hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST) ve Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ile elde edilen veriler, betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Değişkenlerin normalliği ya istatistiksel ya da grafiksel yöntemlerle değerlendirilir. Normalliğin iki bileşeni çarpıklık ve basıklıktır. Çarpıklık, dağılımın simetrisi, basıklık ise dağılımın doruk noktasıyla ilgilidir. Dağılımın merkez noktası sağa ve sola eşit yakınlıkta bir eğri çiziyorsa simetriktir, veriler normal dağılmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2018). Bu araştırmada ölçme araçlarından alınan puanların normal dağılım gösterme durumları çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Örneklem sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda ±1,96, verilerin normalliğini oluşturmak için yeterlidir (Mishra vd., 2019). Yapılan analiz sonucunda ölçeklerin toplam puanları ve alt boyutları bakımından puanların -1,96 ile +1,96 aralığında yer aldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (EK 6). Buna göre verilerin analizinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır (Morgan ve ark., 2004).

Parametrik test; evrenin bazı varsayımsal dağılımlarına dayalı algoritmalar içeren ve bu dağılımın ortalaması ve standart sapması gibi parametreleri belirleyen esnek olmayan yöntem ve tekniklerin genel adıdır. Parametrik testler, belirli dağılımlar ve parametreler temelinde geliştirildiğinden, temel bazı varsayımları içerir ve yalnızca bu varsayımlar karşılandığında kullanılabilir (Bors, 2018; Howitt ve Cramer, 2011; Krzanowski, 2007). Bir ya da birden fazla varsayım ihlal edilirse, test sonuçları da yanlış olacaktır. Bu nedenle, analizden önce varsayımları kontrol etmek önemlidir. Varsayımların karşılanmış olması veri analizi sonuçlarının geçerli olduğuna bir kanıt niteliği taşır (Bors, 2018; Ravid, 1994; Stevens, 2002). Parametrik test uygulamanın bir varsayımı da Levene testidir. Levene değeri anlamlı değilse varyanslar homojendir ve parametrik test uygulanabilir demektir (Keselman vd., 1998; Levene, 1961). Bu araştırmada deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı fark bulunmasa

da öntest puanları arasındaki küçük de olsa puan ortalaması farkının kontrol altına alınarak sontest puanları arasındaki anlamlı farkı görmek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizi ile ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Best,1970; Punch, 2005). Çalışmadaki puan dağılımlarının parametrik test varsayımlarını karşılaması ve puan dağılımının normal dağılım göstermesi nedeniyle bu araştırmanın veri analizinde, parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan SBİST'in alt boyutları (sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme) ile duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan ÇDDÖ'nün alt boyutları (dayanıksızlık, duygusal düzenleme) ve her iki ölçme aracına ait toplam ön test/ toplam son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Uygulanan bağımsız gruplarda t-testi analizinde varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için tamamlayıcı istatistiklerden Levene (homojenlik) testi kullanılmıştır (Gastwirth, Gel ve Miao, 2009; Levene, 1961). Çocukların SBİST ve ÇDDÖ'den aldıkları ön ve son test puan ortalamalarına ilişkin dağılımların ve farkların görülebilmesi için grafikler oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların her iki ölçme aracına ait ön test ve son test puan ortalamaları farklarına ait karşılaştırmayı ortaya koymak için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların SBİST son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları farkına ulaşmak için de yine bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için iki ölçüm değişkeni arasındaki doğrusal bir ilişkinin en yaygın indeksi olan ve sürekli bir ölçekte ölçülen değişkenlerle çalışmak üzere tasarlanmış Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır (Bors, 2018). Pearson korelasyon katsayısının iki önemli varsayımı vardır: birincisi, yalnızca aralık veya oran verileriyle kullanılabilir ve ikincisi, verilerin normal dağılması gerekir (Puth, Neuhäuser ve Ruxton, 2014). Bu varsayımlar araştırmada sağlanmış olduğundan değişkenlerin birbiriyle ilişkisinin nasıl değiştiği Pearson korelasyon analizi ile hesaplanmıştır.

Araştırmada değerlendiricilerin puanlama hatalarını azaltmaya yönelik alınan önlemler kapsamında veri toplama araçlarına ait analizler çalışma grubundaki her bir

çocuk için iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda değerlendiriciler arasındaki uyumun ölçülmesi için eş puanlayıcı güvenirlik analizlerinden Cohen Kappa istatistiği kullanılmıştır. Cohen Kappa istatistiği, iki değerlendirici tarafından yapılan değerlendirmelerin ne kadar uyumlu olduğunu ölçmek için kullanılan bir istatistiktir (Cohen 1960). Hesaplanan Kappa katsayı değerleri SBİST için .809, ÇDDÖ için .935 olarak belirlenmiştir. Kappa değerinin .80 üzeri olması, uyum bakımından mükemmel uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırma ölçeklerinin eşdeğer araştırmacı tarafından güvenirliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerilerine "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" etkisini sınamak için yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Bulgular üç ana başlıkta toplanmış olup ilk olarak Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerine ilişkin bulgular ardından çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulgular son alarak da çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların SBİST'ten aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

			N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p	r
Kontrol Grubu	Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön test	16	11,1250	,88506	-1,098	15	,289	,179
		Son test	16	11,4375	,89209				
	Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön test	16	2,3125	,79320	-1,000	15	,333	,226
		Son test	16	2,5625	,81394				
	Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön test	16	7,2500	1,29099	-1,908	15	,076	,513
		Son test	16	7,8750	1,36015				
	Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön test	16	28,5625	4,24215	-2,292	15	,000	-,161
		Son test	16	32,1250	3,91365				

	Toplam	Ön test	16	49,2500	4,50925	-2,768	15	,014	-,128
		Son test	16	54,0000	4,63321				
Deney Grubu	Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön test	17	10,5294	,71743	-14,598	16	,000	-,147
		Son test	17	14,2353	,66421				
	Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön test	17	2,0588	1,08804	-5,494	16	,000	,593
		Son test	17	3,2353	,75245				
	Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön test	17	7,2353	1,14725	-9,769	16	,000	,382
		Son test	17	9,7647	,56230				
	Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön test	17	27,6471	3,04017	-17,024	16	,000	-,119
		Son test	17	42,9412	1,78433				
	Toplam	Ön test	17	47,4706	4,18506	-20,505	16	,000	,162
		Son test	17	70,1765	2,62762				

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların SBİST'ten aldıkları ön test- son test puanları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Tablo incelendiğinde; Kontrol grubundaki çocukların sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama ile tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutları son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>,05). Buna karşılık tepki kararı ve değerlendirme ve toplam puanlar bakımından ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Deney grubundaki çocukların sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında ön test puanlarına göre son test puanlarının daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p≤,05). Bulgular incelendiğinde deney grubundaki çocukların puanlarındaki artışın kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların SBİST'ten aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

			N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p	r
Deney Grubu	Sosyal İpuçlarını Kodlama	Son test	17	14,2353	,66421	-,566	16	,579	,799
		Kalıcılık	17	14,2941	,68599				
	Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Son test	17	3,2353	,75245	-2,426	16	,027	,208
		Kalıcılık	17	3,7059	,46967				
	Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Son test	17	9,7647	,56230	-,566	16	,579	,649
		Kalıcılık	17	9,8235	,39295				
	Tepki Kararı ve Değerlendirme	Son test	17	42,9412	1,78433	-1,289	16	,216	,909
		Kalıcılık	17	43,1765	1,50977				
	Toplam	Son test	17	70,1765	2,62762	-2,640	16	,018	,872
		Kalıcılık	17	71,0000	2,29129				

Tablo 6'da deney grubunda yer alan çocukların SBİST'ten aldıkları son test - kalıcılık testi puanları bağımlı gruplar t testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanlarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p \leq ,05$). Tablo incelendiğinde deney grubundaki çocukların sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ile tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p >,05$). Buna karşılık, sosyal ipuçlarını yorumlama ve toplam puanlar bakımından son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Puan ortalamaları incelendiğinde sosyal ipuçlarını

yorumlama alt boyutuna ait kalıcılık testi puanlarının ($\overline{X}$: 3,70) son test puanlarına ($\overline{X}$: 3,23) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t: -2,426; p≤,05). Ayrıca ölçeğin toplam puanları bakımından kalıcılık testi puanlarının ($\overline{X}$: 71,00) son test puanlarına ($\overline{X}$: 70,17) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t: -2,640; p≤,05).

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların SBİST'ten aldıkları son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss	Levene Testi	t	sd	p
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Kontrol Grubu	16	11,4375	,89209	,167	-10,261	31	,000
	Deney Grubu	17	14,2353	,66421				
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Kontrol Grubu	16	2,5625	,81394	,673	-2,467	31	,019
	Deney Grubu	17	3,2353	,75245				
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Kontrol Grubu	16	7,8750	1,36015	,147	-5,274	31	,000
	Deney Grubu	17	9,7647	,56230				
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Kontrol Grubu	16	32,1250	3,91365	,320	-10,320	31	,000
	Deney Grubu	17	42,9412	1,78433				
Toplam	Kontrol Grubu	16	54,0000	4,63321	,159	-12,434	31	,000
	Deney Grubu	17	70,1765	2,62762				

Tablo 7'de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların SBİST'ten aldıkların son test puanları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin sosyal ipuçlarını kodlama (t: -10,261), sosyal ipuçlarını yorumlama (t: -2,467), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması (t: -5,274), tepki kararı ve değerlendirme

(t: -10,320) ve toplam (t: -12,434) puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p≤,05). Farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, farklılığın deney grubu lehine geçekleştiği görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının SBİST ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen SBİST öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa fark bulunması (bkz. Tablo 3) ve bu 2 puanlık farkın eşitlenerek deney ve kontrol grubunun SBİST son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Uygulanan ANCOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Doğrulanan Model	2157,085[a]	2	1078,543	74,856	,000	,833
Intercept	986,689	1	986,689	68,481	,000	,695
Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Testi Ön test	,223	1	,223	,015	,902	,001
Grup	2055,937	1	2055,937	142,691	,000	,826
Hata	432,248	30	14,408			
Düzeltilmiş R^2= ,822						

Bağımlı Değişken: Sosyal bilgi işleme süreç becerileri testi (son test)

Tablo 8'de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerine göre kovaryans analizi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ön test puanlarının son test üzerindeki etkililiği incelenmiş, deneysel uygulamanın çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerinde %82 oranında etkili olduğu belirlenmiştir (F: 74,856; Adj. R2: ,822; p≤,05).

4.2. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	Duygu Düzenleme Becerileri		N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p	r
Kontrol Grubu	Dayanıksızlık	Ön test	16	40,6875	4,67217	-2,590	15	,020	,938
		Son test	16	41,8750	3,51900				
	Duygusal Düzenleme	Ön test	16	28,8125	3,46831	,532	15	,603	,852
		Son test	16	28,5625	3,44420				
	Toplam	Ön test	16	69,5000	7,67680	-1,167	15	,262	,914
		Son test	16	70,4375	6,21792				
Deney Grubu	Dayanıksızlık	Ön test	17	41,0588	4,69668	-7,308	16	,000	-,007
		Son test	17	49,8824	1,61564				
	Duygusal Düzenleme	Ön test	17	29,2941	3,72097	-8,709	16	,000	,500
		Son test	17	36,6471	3,18082				
	Toplam	Ön test	17	70,3529	7,78573	-8,582	16	,000	,799
		Son test	17	86,5294	3,87488				

Tablo 9'da deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ'den aldıkları ön test-son test puanları bağımlı örneklem t testi ile test edilmiştir. Tablo incelendiğinde; kontrol grubunda dayanıksızlık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu (t: -2,590; p≤,05), duygusal düzenleme ve toplam puanlarda ise anlamlı farklılık olmadığı (p>,05) belirlenmiştir. Kontrol grubunda dayanıksızlık puanlarının ortalamaları incelendiğinde son test puanlarının ($\overline{X}$: 41,87), ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu ($\overline{X}$: 40,69) belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların dayanıksızlık son test puanlarında kısmı bir artış olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların dayanıksızlık, duygusal düzenleme ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde dayanıksızlık alt boyutunda çocukların son test puanlarının ($\overline{X}$: 49,88) ön test ($\overline{X}$: 41,06) puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t: -7,308; p p≤,05). Duygusal düzenleme alt boyutunda çocukların son test puanlarının ($\overline{X}$: 36,65) ön test ($\overline{X}$: 29,29) puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t: -8,709; p p≤,05). Ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında çocukların son test puanlarının ($\overline{X}$: 86,53) ön test ($\overline{X}$: 70,35) puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t: -8,582; p p≤,05). Buna göre deney grubu çocuklarının son test puanlarının dayanıksızlık, duygusal düzenleme ve ölçeğin toplam puanları bakımından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ'den aldıkları son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek Puanları ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	Levene Testi	t	sd	p
Dayanıksızlık	Kontrol Grubu	16	41,8750	3,51900	,173	-8,982	31	,000
	Deney Grubu	17	49,8824	1,61564				
Duygusal Düzenleme	Kontrol Grubu	16	28,5625	3,44420	,847	-7,010	31	,000
	Deney Grubu	17	36,6471	3,18082				
Toplam	Kontrol Grubu	16	70,4375	6,21792	,056	-8,486	31	,000
	Deney Grubu	17	86,5294	3,87488				

Tablo 10'da deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ'den aldıkların son test puanları bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. Tablo incelendiğinde; dayanıksızlık alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (t: -8,982; p≤,05). Duygusal düzenleme alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı farklılık

olduğu görülmüştür (t: -7,010; p≤,05). Ölçeğin toplam puanlarına ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (t: -8,486; p≤,05). Elde edilen bulgulara göre duygu düzenleme becerileri bakımından deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre son test puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ÇDDÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen ÇDDÖ öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa fark bulunması (bkz. Tablo 8) ve bu 1 puanlık farkın eşitlenerek deney ve kontrol grubunun ÇDDÖ son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Uygulanan ANCOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 11'da sunulmuştur.

Tablo 11.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Doğrulanan Model	2459,462[a]	2	1229,731	74,517	,000	,832
Intercept	907,376	1	907,376	54,983	,000	,647
Duygu Düzenleme Becerileri Öntest	325,090	1	325,090	19,699	,000	,396
Grup	2034,096	1	2034,096	123,258	,000	,804
Hata	495,083	30	16,503			
Düzeltilmiş R^2 = ,821						

Bağımlı Değişken: Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri Testi (son test)

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerine göre kovaryans analizi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ön test puanlarının son test üzerindeki etkililiği incelenmiş, deneysel uygulamanın çocukların duygu düzenleme becerilerinde %82 oranında etkili olduğu belirlenmiştir (F: 74,517; Adj. R2: ,822; p≤,05).

4.3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile ve sosyal bilgi işleme süreç becerileri son test puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Son Test Puanları ile Duygu Düzenleme Becerileri Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Sosyal İpuçlarını Kodlama	Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Tepki Kararı ve Değerlendirme	Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri	Duygusal Düzenleme	Dayanıksızlık	Duygu Düzenleme
Sosyal İpuçlarını Kodlama	r	1	,405	,671***	,768***	,854***	,672***	,744***	,743***
	p		**,019**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	r		1	,573***	,470	,581***	,376	,290	,352
	p			**,000**	**,006**	**,000**	**,031**	**,102**	**,045**
	N		33	33	33	33	33	33	33
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	r			1	,623***	,761***	,610***	,636***	,654***
	p				**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**
	N			33	33	33	33	33	33
Tepki Kararı ve Değerlendirme	r				1	,972***	,686***	,751***	,754***
	p					**,000**	**,000**	**,000**	**,000**
	N				33	33	33	33	33
Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri	r					1	,726***	,780***	,791***
	p						**,000**	**,000**	**,000**
	N					33	33	33	33
Duygusal Düzenleme	r						1	,810***	,955***
	p							**,000**	**,000**
	N						33	33	33
Dayanıksızlık	r							1	,947***
	p								**,000**
	N							33	33
Duygu Düzenleme Becerileri	r								1
	p								
	N								33

*** Korelasyon p<.05 düzeyinde anlamlıdır.
** Korelasyon p<..01 düzeyinde anlamlıdır.
* Korelasyon p<..001düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri son test puanları ile duygu düzenleme becerileri son test puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Pearson r hesaplaması, +1 ile -1 arasında bir değer döndürür ve "0" hiçbir ilişki olmadığını gösterir. Sayının mutlak değeri ne kadar yüksek olursa, iki değişken arasındaki ilişki o kadar güçlü olur. Pozitif bir korelasyon, her iki değişkenin de aynı yönde hareket ettiği anlamına gelir (Prion ve Haerling, 2014). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda Pearson korelasyon katsayısı için kabul edilen değerler zayıf (.21-.35), orta (.36 ile .67 arasında), güçlü (.68 ile .90 arasında) ve çok güçlü (.91 ve üzeri) olmak üzere 4 düzeyde ilişkinin gücü yorumlanır (Taylor, 1990; Shavelson, 1996). Bu bilgiler ışığında yapılan korelasyon analizi sonucunda;

Çocukların sosyal ipuçlarını kodlama ile sosyal ipuçlarını yorumlama (r: ,405) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu; tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması (r: ,671), tepki kararı ve değerlendirme (r: 768), sosyal bilgi işleme süreç becerileri (r: 854), duygusal düzenleme (r: 672), dayanıksızlık (r: ,744), duygu düzenleme becerileri (r: 743) puanları arasında ise güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($p\leq,05$)

Çocukların sosyal ipuçlarını yorumlama ile tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması (r: ,573), tepki kararı ve değerlendirme (r: 470), sosyal bilgi işleme süreç becerileri (r: 581), duygusal düzenleme (r: 376) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; dayanıksızlık (r: ,290) ve duygu düzenleme becerileri (r: 352) puanları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p\leq,05$).

Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutundan elde edilen puanlar ile tepki kararı ve değerlendirme (r: 623), duygusal düzenleme (r: 610), dayanıksızlık (r: ,636) ve duygu düzenleme becerileri (r: 654)) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; sosyal bilgi işleme süreç becerileri (r: 761) puanları arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($p\leq,05$).

Tepki kararı ve değerlendirme alt boyutundan elde edilen puanlar ile sosyal bilgi işleme süreç becerileri (r: 972) arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu, duygusal düzenleme (r: 686), dayanıksızlık (r: ,751), duygu düzenleme becerileri (r: 754) puanları arasında ise güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($p\leq,05$).

Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri ile duygusal düzenleme (r: 726), dayanıksızlık (r: ,780), duygu düzenleme becerileri (r: 791) puanları arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (p≤,05).

Çocukların duygusal düzenleme ile dayanıksızlık (r: ,810) puanları arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; duygu düzenleme becerileri (r: 955) puanları arasında ise çok güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (p≤,05).

Çocukların dayanıksızlık ile duygu düzenleme becerileri (r: ,947) puanları arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (p≤,05).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan Duygu Düzenleme Eğitim Programının (DUDEP) çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular alan yazından edinilen literatür doğrultusunda tartışılıp yorumlanmıştır. Bölüm, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak ve bulgular kısmıyla paralel şekilde 3 ana başlıkta toplanmıştır. İlk olarak "Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum" ardından "Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum" son alarak da "Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum"a yer verilmiştir.

5.1. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme becerilerini tespit etmek amacıyla çalışma grubuna uygulanan Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri Testinden (SBİST) aldıkları toplam puanlar ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar bir arada değerlendirilmiş ve ortaya çıkan bulgulara ait sonuçlar birlikte tartışılarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal bilgi işleme süreç beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan SBİST'in alt boyutları ile tamamından elde edilen ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer demografik ve gelişim özelliklerine sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği yorumu yapılabilir. Buna karşılık ölçeğin tüm alt boyutları ve toplamından alınan son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak, duygu düzenleme eğitiminin deney grubu çocuklarının sosyal bilgi işleme becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının SBİST ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen SBİST öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 2 puanlık küçük de olsa bir fark bulunması sebebiyle bu puan farkı kovaryans analiziyle eşitlenerek ön test puanlarının son test üzerindeki etkililiği incelenmiştir. İnceleme

sonucunda Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulamasının çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerinde %82 oranında etkili olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST'ten aldıkları ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların yalnızca tepki kararı ve değerlendirme alt boyutundan dolayısıyla da toplam puanlar bakımından ön test ve son test puanlarında düşük de olsa anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın kontrol grubundaki çocukların dil, sosyal-duygusal ve bilişsel beceriler gibi çeşitli alanlarda olgunlaşmaya bağlı devam eden gelişimi (Choe, Lane, Grabell ve Olson, 2013; Dodge ve ark., 1986), ebeveyn uygulamaları (Maccoby ve Martin, 1983; Darling ve Steinberg, 1993), akran etkileşimi (Dodge ve ark., 2003), çocukların mizaç özellikleri (Salley, Miller ve Bell, 2013), kontrol grubunun da kendi eğitimsel uygulanmalarına devam ediyor olması veya kontrol altına alınamayan diğer dış etkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında deney grubundaki çocukların puanlarındaki artışın kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu dolayısıyla yapılan deneysel uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Deney grubuna son test uygulamasından yaklaşık beş hafta sonra uygulanan kalıcılık testi uygulaması sonucunda SBİST'ten aldıkları kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerinde olumlu ve kalıcı etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

Sosyal bilgi işleme teorisi, problemli ya da karmaşık uyaranlara karşı üretilen davranışsal tepkilerin niyet yükleme ve karar verme gibi bir dizi bilişsel sürecin bir fonksiyonu olarak ortaya çıktığını varsaymaktadır (Dodge ve Crick, 1990). Sosyal dünyayı algılama, yorumlama ve sosyal etkileşimlerdeki hareketlere karar verme mekanizmalarını etkileyen sosyal bilgi işleme süreci, sosyal bilişsel yeteneklerinin temel bir yönüdür. Literatürde de bir çok gelişimsel araştırma, çocukların sosyal ipuçlarını nasıl kodladıklarını, başkalarının duygularını ve niyetlerini nasıl yorumladıklarını ve kendi hedefleri doğrultusunda bu tür sosyal bilgilere nasıl yanıt verecekleri konusunda karar alma mekanizmalarını incelemiştir (Denham, Way, Kalb, Warren-Khot ve Bassett, 2013). Araştırma bulguları ile paralel şekilde alanda yapılan boylamsal araştırmalar ve ampirik çalışmalar sosyal bilgi işleme becerisinin erken çocukluk döneminde geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; Shultz, Wells ve Sarda (1980), okul öncesi dönem çocuklarının amaçlanan eylemleri hatalardan, reflekslerden ve pasif hareketlerden ayırt

etme becerisinin gelişimi üzerine planlanan ampirik bir araştırmada niyet, arzu, inanç gibi yapıları zihinde anlamlandırma becerisinin okul öncesi yıllarda hızla geliştiğini, uygun müdahalelerle çocukların üç-beş yaşlarında sosyal bilgileri zihinsel olarak işleyebileceğini ve başarılı bir şekilde kasıtlı/tesadüfi eylemleri ayırt edebileceğini belirtmektedir. Denham (1998) çocukların duygusal deneyimleri, ifadeleri, bilgileri ve düzenlemeleri bağlamında kişilerarası etkileşimlerden gelen bilgileri işlemeyi erken yaşlarda öğrendiklerini vurgulamaktadır.

Kontrol grubu çocukların son test puanlarından elde edilen sonuçlara dayanarak deney grubundakilere göre sosyal bilgi işleme süreç becerilerinde gösterdikleri eksiklikleri açıklamak için çocukların yetersiz duygu düzenleme süreçlerine odaklanılmıştır. Duygular, düşünmeyi, öğrenmeyi ve davranışsal eylemleri organize etmede önemli rol oynar, buna bağlı olarak duyguların düzenlenmesi bilişsel sonuçlar üzerinde bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir (Cole vd., 2004). Bu araştırma ile benzer şekilde, çocukların duygu bilgisine sahip olmasının, belirli duyguları gösterebilmek için sözlü etiketleri kavrama ve duygu uyandıran durumlara verilen tepkileri anlama yeteneğinin sosyal bilgi işlemenin merkezinde yer aldığı görüşü (Lemerise ve Arsenio, 2000) daha bir çok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin, Denham, Bouril ve Belouad (1994) duygusal tepkiler, akran ilişkileri ve sosyal biliş arasındaki ilişki üzerine 47-69 aylık okul öncesi dönem çocuklarıyla (n=28) yaptıkları araştırmada çocukların seçtikleri duygusal tepkilerin genellikle seçtikleri davranışsal tepkilerle bağlantılı olduğunu bildirmişlerdir. Çocukların duygu bilgisi görevlerindeki performanslarının ve sosyal bilgiyi işleme tarzlarının, çocukların akran saldırganlığının sık hedefi olarak seçilme derecesini yordayıp yordamadığını araştıran Garner ve Lemerise (2007) de doğru duygu bilgisine sahip olmanın, sosyal bilgi işlemenin önemli yönleriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmalara da dayanarak erken çocukluk döneminde çocukların duygusal becerilerini güçlendirmenin sosyal bilgi işleme becerilerine de olumlu katkılar sağlayacağı yorumu yapılabilir.

Alan yazın incelendiğinde son hem yurt içi hem yurt dışı araştırmalarda erken çocukluk döneminde davranışsal eğitime yönelik bir çok evrensel program geliştirme girişimleri görülmektedir (Bellone, Dufrene, Tingstrom, Olmi ve Barry, 2014; Conner ve Fraser, 2011, Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius ve Sippel, 2013; Izard vd., 2008; Koglin ve Petermann, 2013; McLeod vd., 2017; Petermann ve Natzke, 2008; Şenol ve Metin, 2019; Tominey ve McClelland, 2011; Zorlu ve Öğülmüş, 2020). Bu girişimlerin büyük bir çoğunluğu öfke, saldırganlık gibi yaygın

davranış bozukluklarını önlemek veya azaltmak için sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır. Özellikle çocukların başkalarının duygularını tanıma ve adlandırma, sosyal durumları algılama ve uygun çatışma çözme stratejileri geliştirme gibi becerilerin programlardaki öğretim hedeflerinin ana temasını oluşturduğu görülmektedir. Geliştirilen bu programlar, kullanılan müdahale stratejileri ve öğrenci popülasyonları bakımından farklılık gösterse de evrensel okul temelli müdahalelerin çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu konusunda benzer sonuçlara varılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında davranış eğitimi evrensel bir önleyici tedbirdir ve kişisel geçmişleri veya riske maruz kalma dereceleri ne olursa olsun tüm çocuklara yöneliktir. Bu yaklaşımın avantajı, tüm çocukların eğitime dahil edilmesidir. Bu şekilde eğitim, günlük okul yaşamının bir parçası olarak tanıtılabilir. Çocuklara yönelik önleyici tedbirlerin etkililiği birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Bu konuya ilişkin Durlak ve arkadaşları (2011), okul temelli sosyal ve duygusal öğrenme programları meta-analiz çalışmasından elde ettiği bulgulara dayanarak programların standart eğitim uygulamalarına dahil edilmesinin çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Duygu düzenlemenin, sosyal bilgi işleme adımları üzerinde ümit vadedici sonuçlarını ortaya koyan müdahale araştırmaları alan yazında yer almakla birlikte bunların çoğunlukta orta çocukluk (Fraser ve ark., 2005; Harper vd., 2010; Quiggle, Garber, Panak ve Dodge, 1992; Terzian vd., 2015) ve ergenlik döneminde (Arsenio vd., 2009; Calvete ve Orue, 2012) yoğunlaştığı görülmektedir Yaşamın ilerleyen aşamalarındaki davranış seyrinin belirleyicisi olan erken çocukluk dönemi yaşantılarının önemi göz önüne alındığında bu dönemde yapılan her bir erken müdahalenin yetişkinlik yaşamına da etkileri olduğu söylenebilir (Yoshikawa, 1995). Johnson ve arkadaşları (2020) tarafından, yaş ortalaması beş olan bir grup çocuğunun (n=313) izlendiği boylamsal araştırmada okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri ile dikkati içeren üst düzey bilişsel işlevlerin ve hedefe yönelik davranışların, ilkokul yıllarındaki sosyal bilgi işleme becerilerinin bir göstergesi olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev başarısının, sosyal bilgi işleme sürecinin ilk iki adımı olan, sosyal ipuçlarını kodlama ve yorumlamayı yordadığını göstermektedir.

Yürütücü işlev, planlama, dikkati odaklama, yönergeleri hatırlama ve birden çok görevi başarılı bir şekilde yürütme becerisini içeren bilişsel bir süreçtir. Dikkati ve hedefe yönelik davranışı kontrol etmekten sorumlu olan üst düzey bir bilişsel işlevdir (Garon,

Bryson ve Smith, 2008). Davranışı düzenlemek, duyguları yönetmek ve karar verme mekanizması üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Yürütücü işlev, sosyal yeterliliğin gelişiminde kilit bir faktör olarak vurgulanmakta, bu işlevdeki aksaklıkların duygu düzenleme bozuklukları, davranış problemleri ve saldırganlıkla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Espy, Sheffield, Wiebe, Clark ve Moehr, 2011). Dikkat, yürütücü işlevler ve bellek, öğrenme mekanizmalarını nasıl geliştireceğimizi anlamada kritik olan bilişsel yapılardır ancak bu bilişsel işlevlerden herhangi biri gerçekleşmeden önce, bireyin duygusal deneyim filtresinden geçmesi gerekir (Kopp, 2002). Bu nedenle, erken çocukluk dönemi eğitim uygulayıcılarına duygu düzenleme gelişiminin arkasındaki mekaniği daha iyi anlamaları ve uygun stratejilerin nasıl kullanılacağını öğrenmeleri için yardımcı olmak, çocuklar başta olmak üzere eğitime dahil olan herkes için daha ilgi çekici, dinamik ve etkili bir eğitim deneyimi sağlayabileceği söylenebilir (Martin ve Ochsner, 2016). Özellikle erken çocuklukta duyguları düzenlemedeki eksikliklerin diğer bir deyişle davranış kalıpları ve davranışların olası sonuçlarını düzenleme yeteneğinden yoksun olmanın ön yargılı tepki üretmeye eğilimli olma ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte yetersiz sosyal bilgi işleme becerisinden doğan davranış problemlerinin erken başlangıç kalıplarının oldukça istikrarlı olduğu söylenebilir. Örneğin, Richman, Stevenson ve Graham (1982), dürtüsellik ve karşıt davranış sorunları olan üç yaşındaki çocukların %62'sinin bu sorunları sekiz yaşına kadar sürdürdüklerini bulmuştur. Özellikle çocuklarda yürütücü işlev becerisini baltalayan, yüksek oranda dikkatsizlik ve dürtüselliğe neden olan duygu düzenlemedeki eksikliklerin, çocuklarda davranış sorunları geliştirme riskini artırdığı söylenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının sahip olduğu sosyal bilgi işleme becerilerini erken sosyal uyumla ilişkilendiren Denham ve arkadaşları (2013), sosyal bilgi işlemenin adımlarını oluşturan tepki oluşturma ve tepki kararı vermede öğretmenleri tarafından yıkıcı olarak etiketlenen çocukların duygusal olarak da daha ön yargılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Hart, DeWolf ve Burts, (1992) ise daha fazla antisosyal/yıkıcı davranışta bulunan okul öncesi çocukların, daha az yıkıcı davranış gösteren akranlarına göre, düşmanca çatışma çözme yöntemleri için daha olumlu araçsal kazanımlar beklediklerini ortaya koymuştur. Duygu düzenleme ve davranış sorunları olan çocuklar söz konusu olduğunda, araçsal kazanımlar, olumlu ilişkiler geliştirmek veya sosyal uyumu teşvik etmek yerine, istedikleri veya ihtiyaç duydukları bir şeyi elde etmeye odaklanan hedefleri takip etme eğilimlerine işaret edebilir. Örneğin, duygu düzenlemede sorunlar yaşayan bir çocuk, akranlarıyla yakın arkadaşlıklar kurmak veya işbirliğini geliştirmek yerine, arzulanan bir nesneyi elde

etmeye veya belirli bir statüye ulaşmaya yönelik hedefler belirleyebilir. Bu bağlamda, araçsal kazanç, çocuğun başkaları üzerindeki etkisini dikkate almadan kendi amaçlarına ulaşmasının bir yolu olarak görülebilir. Araştırmacılar sosyal bilgi işleme modelinin her bir adımında beklenen veya kabul edilen davranışlardaki herhangi bir sapmanın duygu düzenleme eksikliği ve saldırgan davranış eğiliminden kaynaklanabileceğini tartışmaktadırlar (de Castro ve van Dijk, 2017). Bu bağlamda duygu düzenleme sorunu olan saldırgan çocukların sosyal bilgi işleme modelinin beklenen adımlarını takip edemeyebilecekleri anlamına gelmektedir. Öyle ki duygu düzenleme sorunları olan saldırgan çocukların daha fazla düşmanca ipuçları kodlayabildiklerini görülmektedir. Bu durum başkalarının davranışlarını öyle olmasa bile saldırgan veya tehdit edici olarak yorumlayabilecekleri anlamına gelir. Ayrıca, duygu düzenlemede sorun yaşayan saldırgan çocukların, intikam veya saldırgan davranışlar yoluyla ödüllerin veya kaynakların elde edilmesi olarak da ifade edilen araçsal kazanıma yönelik daha fazla etkileşim hedefi belirledikleri ortaya koyulmaktadır. Runions ve Keating (2007) ABD Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü Erken Çocuk Bakımı Çalışmaları'na ait verileri kullanarak (n=1,364) yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemindeki sosyal bilgi işlemenin (düşmanca niyet yükleme eğilimi) birinci sınıftaki problem davranışlarının iyi bir yordayıcısı olduğu, küçük çocukların niyet atıflarının, bilişsel işlevsellik kontrol edildikten sonra, sosyal davranış işleyişini öngördüğünü bildirmişlerdir. van Dijk (2018), yüksek düzeyde düşmanca niyet yükleme yanlılığına sahip yaşları 3 ila 7 arası değişen çocukların, olumsuz sonuçlara karşı daha yüksek bir duyarlılığa sahip olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar çocuklara düşmanca olmayan niyetleri öğretmenin gerekliliğini göstermenin yanı sıra, erken dönemde tasarlanan müdahalelerle çocukların dikkatlerini bu tür etkileşimlerin olumsuz sonuçlarından uzaklaştırmasına yardımcı olmanın yollarını bularak (ör: duygu düzenleme stratejilerinden dikkati yönlendirme) çocukların akran kışkırtmalarının olumsuz sonuçlarına karşı duyarlılığını azaltmada iyi sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir.

Sosyal bilgi işleme değişkenleri için ortaya koyulan tüm bu araştırmalara ait etki boyutlarının, erken çocukluk döneminde saldırganlığı azaltmak için evrensel önleyici programlar tasarlamada eğitim politikacıları, öğretmenler ve bilim insanları için öğretici olacağı ifade edilebilir. Bu araştırmanın mevcut sonuçlarını destekleyen, alana ait literatüre dayanarak sosyal bilgi işlemenin erken çocukluk dönemindeki duygulara yönelik hazırlanan müdahale programlarıyla geliştirilmesinin önemli olduğu çıkarımı yapılabilir.

Bu bilgiler ışığında, müdahale çalışmalarında duygu düzenleme ve sosyal bilgi işleme araştırmalarına ait çıktıların birleştirilmesinin, çocuklar için kritik öneme sahip gelişimsel ve eğitimsel sonuçları üzerinde büyük etki potansiyeline sahip olduğu yorumu yapılabilir.

5.2. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla çalışma grubuna uygulanan Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeğinden (ÇDDÖ) aldıkları toplam puanlar ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar bir arada değerlendirilmiş ve ortaya çıkan bulgulara ait sonuçlar birlikte tartışılarak yorumlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ÇDDÖ'nün alt boyutlarıyla ölçeğin tamamına ait ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerileri bakımından benzer ön bilgi ve beceriye sahip olduğu ve deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplardan oluştuğu yorumu yapılabilir. Buna karşılık ölçeğin tüm alt boyutları ve toplamından alınan son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu farka dayanarak, deney grubuna uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kontrol grubuna uygulanan programa oranla daha etkili bir program olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ÇDDÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 1 puanlık küçük de olsa fark bulunması sebebiyle bu puan farkı kovaryans analiziyle eşitlenerek ön test puanlarının son test üzerindeki etkililiği incelenmiştir. İnceleme sonucunda Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulamasının çocukların duygu düzenleme becerilerinde %82 oranında etkili olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇDDÖ'den aldıkları ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların dayanıksızlık alt boyutu puanlarında çok belirgin olmamakla birlikte anlamlı bir farklılık oluşurken, duygusal düzenleme ve ÇDDÖ toplam puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların son test puanlarında kısmı bir artış olduğu ve bu artışın, çocukların iletişim, sosyal-duygusal ve bilişsel beceriler gibi çeşitli alanlardaki devam eden gelişimi (Gunnar ve Davis, 2003;

Thompson, 2001), gelişimsel ilerleme nihayetinde gözlemlediğimiz, davranışsal entegrasyon için işlevsel bir mekanizma sağlayan farklı sinir sistemlerinin ve süreçlerinin olgunlaşması (Lewis ve Todd, 2007), çocukların okula uyumlarındaki artan kararlılık sonucu ortaya çıkan akran etkileşimlerindeki artış (Denham vd., 2003; Rubin vd., 1999), ebeveynleriyle olan ilişki kalitesi ve ebeveynlerin sergilediği duygu düzenleme uygulamaları (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington ve Bornstein, 2000) gibi bir çok faktöre bağlı olarak ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir. Buna karşılık deney grubundaki çocukların son test puanlarında oluşan artışın kontrol grubundaki çocuklara göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu lehine elde edilen bu artışın uygulanan duygu düzenleme eğitim programının etkisiyle gerçekleştiği ve uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

Literatürde duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir çok müdahale programı bulunmaktadır (Fox ve arkadaşları, 2012; Grazzani ve Ornaghi, 2011; Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003). Bu programlar uygulama amacı, yöntemi, tekniği, materyalleri ya da süresi açısından farklılık gösterse de programların çocukların üzerinde ortak etkileri olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, bu tür programlar çocukların duygularını anlama ve duygularını sağlıklı yollarla ifade etme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bunun yanında erken çocukluk dönemi okul temelli duygu düzenleme eğitim programları farklı duyguları tanıma, ayırt etme ve etiketleme, güçlü duyguları harekete geçirmeden yönetme, zorlu duygusal durumlarla başa çıkmak için problem çözme becerilerini kullanma gibi becerileri içerdiği görülmektedir (Domitrovitch, Cortes ve Greenberg, 2007, Izard vd., 2008; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Bu becerilerin bir sonucu olarak, çocukların başkalarıyla daha olumlu ilişkiler kurabileceği, okul yaşamında akademik olarak daha iyi performans gösterebileceği, bilişsel ve duygusal iyilik halini geliştirebileceği belirtilmiştir. Zayıf duygu düzenleme becerisine sahip olma çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğundan, erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin psikososyal, duygusal ve tıbbi sonuçlar üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir (Denham, Bassett, Brown, Way ve Steed, 2013; Raver vd. 2007). Gelişimsel bir bakış açısıyla, çocukluğun erken dönemlerinde ve takip eden okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin kazanılması gibi önemli bir gelişimsel görevde gösterilen başarı veya başarısızlığın, çocukların ilerleyen yaşlardaki okul bağlamları ve akran

etkileşimlerindeki ciddi problem davranışların gidişatında rol oynadığı düşünülmektedir (Hill, Degnan, Calkins ve Keane, 2006; Keane ve Calkins, 2004).

Erken çocukluk dönemi duygu düzenleme eğitim ve önleme programları öncelikle duygusal yetkinliği geliştirmeye ve olumlu-olumsuz duyguların kontrolüne odaklanan sınıf içi etkinliklerle test edilmiştir (Pons ve ark., 2003). Bu araştırmada da benzer biçimde tasarlanmış bir eğitimsel müdahale yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin önleyici bir yaklaşımla, çocukların becerileri üzerindeki etkisini test etme imkanı sunmasının yanı sıra, sınıf ortamında kullanılabilecek, grup temelli ve yapılandırılmış sosyal sistemlerde duygu düzenleme müdahale uygulamaları için bir model sağladığı söylenebilir.

5.3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Bilişsel ve duygusal süreçlerin kavramsal bağlantılarına vurgu yapan Gray (2004), bu iki kavramı birbirinden tamamen ayırmanın mümkün olmadığını, aynı zamanda alt süreçlerinin de birbirini yoğun biçimde etkilediğini vurgulamıştır. Bilişsel ve duygusal süreçlerin karşılıklı bu ilişkisi çift yönlü bir akış şeması içinde değerlendirilebilir. Öyle ki bazı spesifik duygusal durumlar, bilgi işlemeyi farklı şekillerde etkileyebilirken, bilişsel kontrol çeşitli duygusal deneyimleri düzenleyebilir.

Kavramsal olarak duygu düzenleme ve sosyal bilgi işleme birbiriyle oldukça ilişkili görünse de, sosyal bilgi işleme ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiye yönelik ampirik çalışma oldukça sınırlı kalmıştır. Araştırmalar erken çocukluk dönemine doğru indirgendikçe bu sınırlılık daha da artmaktadır. Öyle ki sosyal bilgi işleme süreç becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dair yapılan az sayıda araştırma da orta çocukluk ve ergenlik döneminde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda özellikle erken çocukluk dönemindeki literatüre de katkı sağlayacak bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre çocukların kendi duygularıyla başkalarının duygularını algılama yeteneğinin, çatışmaları algılamasında önemli bir rol oynadığı yorumu yapılabilir. Duyguları tanımak, çocuğa etkileşim hakkında gerekli olan daha fazla bilgi sağlar ve böylece çocuğun daha sonraki davranışlarına rehberlik eder. Çocuk karşı karşıya kaldığı bir durumu yorumlarken mevcut duygusal ruh halinden, bu ruh halinin yoğunluğundan ve duygularını düzenleme yeteneğinden etkilenir (Lemerise ve Arsenio, 2000).

Duygu düzenleme ve yürütücü işlevler yaşamın erken yıllarında ortaya çıkar ve her biri daha sonraki uyumsal davranış için temel olarak görülmektedir (Calkins ve Marcovitch, 2010). Bununla birlikte, düzenleyici görevlerde ustalaşmanın daha sonraki yetkinliklerin önemli bir bileşeni olduğu göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme ve sosyal bilgi işleme gibi süreçlerin gelişimini ve birbiriyle ilişkisini anlamanın, diğer becerilerinin ortaya çıkışını ve gelişimsel alanlarda uyum sağlayan işleyişi anlamanın ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir (Calkins ve Fox, 2002). Teague (2005), bu görüşe paralel bir bakış açısıyla tasarladığı araştırmasında, sosyal bilgi işleme becerilerinde daha yetenekli okul öncesi çocukların aynı zamanda daha fazla sosyal yeterlilik ve daha az davranış problemi ile karakterize edildiğini bulmuştur.

Duygular yalnızca düzenleyici süreçlerin merkezinde yer almakla kalmaz, yaşam boyu bireye fayda sağlar, motivasyonu tetikler ve davranışlara rehberlik eder (Izard, Stark, Trentacosta ve Schultz, 2008). Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme yeteneğinin, sosyal bilgi işlemenin her bir adımına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008; Dodge, 1991; Eisenberg ve diğerleri, 1997; Hubbard ve Dearing, 2004; Lemerise ve Arsenio, 2000). Örneğin duygusal ipuçlarını saptamada veya sosyal bağlamlardaki duyguları doğru bir şekilde tanımakta yetersiz kalan çocuklar, sosyal etkileşimin başarılı bir şekilde sürdürülmesini engelleyen yanlış sosyal hedeflerin peşinde koşabilirler (Denham vd., 2014). Duyguların, sosyal bilgi işlemenin her adımına nüfuz ettiğini belirten sosyal bilgi işleme modeline dayanan hipotezlere (Lemerise ve Arsenio, 2000) uygun olarak, kendi duygusal durumlarını düzenlemede eksiklikler sergileyen bireylerin, saldırgan davranış gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (De Castro, 2004). Bir akranı oyuncağını aldığında çocuğun duygusal durumu (çocuğun üzgün ya da kızgın olması), tepki seçiminde önemli bir yer tutar. Söz gelimi üzgün hisseden bir çocuğun toplum yanlısı bir çözüm düşünmesi belki biraz zaman alsa da mümkün olabilir, oysa aynı duruma öfkeli bir çocuğun agresif şekilde saldırma eğilimi göstermesi daha olasıdır. Bireyin etkileşim esnasında kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularına ilişkin bilgisi, duygu yüklü etkileşimler sırasında sosyal bilgi işlemenin kodlama, yorumlama ve yanıt karar verme adımlarıyla uyum içinde çalışır (De Castro, 2004).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre duygularını düzenlemekte güçlük çeken çocukların duygusal olarak üzücü bir duruma ait ipuçlarını da doğru bir şekilde işlemekte özellikle zorlanabileceği yorumu yapılabilir. Bu konuda Helmsen, Koglin ve Petermann

(2012), çalışmalarında benzer bir bakış açısı ortaya koymuştur; araştırmada uyumsuz duygu düzenleme becerilerine sahip okul öncesi çocukların daha agresif tepkiler ürettiklerini ve bir sosyal bilgi işleme görevinde saldırganlığı olumlu olarak değerlendirme eğiliminde olduklarını bildirmiştir. Ek olarak aynı araştırmada, saldırgan davranışın uyumsuz duygusal düzenleme ve sosyal bilgi işleme sürecinin bazı adımlarında gösterilen önyargılı eğilimle ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer bir başka araştırma ise Eisenberg, Spinrad ve Eggum (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar yüksek düzeyde olumsuz duygulara sahip dolayısıyla daha az yapıcı düzenleme stratejileri kullanan çocukların, sosyal açıdan daha az yetenekli olarak değerlendirilirken, yeterli düzenleyici stratejilere sahip çocuklarınsa sosyal açıdan yetenekli olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Özetle mevcut bulgular ve alan literatüründeki çeşitli metot ve örneklem grupları üzerinde yürütülen çalışmalara dayanarak erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin sosyal bilgi işleme ile ilişkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerindeki bireysel farklılıkların çocuklardaki sosyal bilgi işleme süreçlerinin adımlarına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde ilk olarak araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ardından bu sonuçlardan hareketle gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerilerine Dair Sonuçlar

- Araştırmanın deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerine ilişkin ön bilgi ve hazırbulunuşluklarını ölçmek amacıyla Sosyal Bilgi İşleme Becerileri Testi (SBİST) uygulanmıştır. Uygulanan SBİST ön test toplam puanları ile alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal bilgi işleme becerileri bakımından ön test puanlarının benzerlik gösterdiği ve grupların denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların SBİST son test toplam puanlarıyla testin alt boyut puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.
- Araştırma neticesinde deney ve kontrol grupları SBİST ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen SBİST öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 2 puanlık fark bulunması sebebiyle bu fark eşitlenerek ön test puanlarının son test üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Uygulanan deneysel uygulamanın çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerinde %82 oranında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Duygu düzenleme eğitim programı uygulanan deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların ön test-son SBİST toplam puanları ile alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği ve uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programının kontrol grubuna uygulanan programa kıyasla 60-72 aylık

okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney grubundaki çocukların SBİST kalıcılık testi toplam puanları ile sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyut puanlarının son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkili olduğu, etkilerin uygulama sonrasında da devam ettiği ve kalıcı olduğu belirlenmiştir.

6.1.2. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Dair Sonuçlar

- Araştırmanın deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin ön bilgi ve hazırbulunuşluklarını ölçmek amacıyla Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) uygulanmıştır. Uygulanan ÇDDÖ ön test toplam puanları ile alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerileri bakımından ön test puanlarının benzerlik gösterdiği ve grupların denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ son test toplam puanlarıyla testin alt boyut puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.
- Araştırma neticesinde deney ve kontrol grupları ÇDDÖ ön test puanları arasında anlamlı bir farlılık bulunmamasına rağmen ÇDDÖ öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 1 puanlık fark bulunması sebebiyle bu fark eşitlenerek ön test puanlarının son test üzerindeki etkililiği belirlenmiştir. Uygulanan deneysel uygulamanın çocukların duygu düzenleme becerilerinde %82 oranında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Duygu düzenleme eğitim programı uygulanan deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların ön test-son test ÇDDÖ toplam puanları ile alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Farklığın deney grubu lehine gerçekleştiği ve uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programının kontrol grubuna uygulanan programa kıyasla 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreç Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

- Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri toplam puanı ile duygu düzenleme becerileri toplam puanı arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri toplam puanı ile alt boyutlarından tepki kararı ve değerlendirme puanları arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ve sosyal ipuçlarını kodlama puanları arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki, sosyal ipuçlarını yorumlama puanları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri toplam puanı ile duygu düzenlemenin olumlu alt boyutunu temsil eden duygusal düzenleme ve olumsuz alt boyutunu temsil eden dayanıksızlık puanları arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Çocukların duygu düzenleme beceri toplam puanları ile sosyal bilgi işleme süreç becerileri alt boyutlarından sosyal ipuçlarını kodlama ve tepki kararı ve değerlendirme puanları arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki; sosyal ipuçlarını yorumlama puanları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Çocukların duygu düzenleme beceri toplam puanları ile duygu düzenlemenin olumlu alt boyutunu temsil eden duygusal düzenleme ve olumsuz alt boyutunu temsil eden dayanıksızlık puanları arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada sosyal bilgi işleme süreci değerlendirmesinde çocuklardan belirli senaryolara stratejiler üretmeleri ya da üretilen stratejilerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Çocukların sosyal stratejilerine ilişkin araştırmaların metodolojik bir değerlendirme gerektirebilecek bir başka yönü, yalnızca görüşme tekniklerine dayanmasıdır. Bazı sosyal biliş çalışmaları, statü farklılıklarını araştırmak veya doğrulamak için sınıf içi ya da oyun alanı gözlemlerinden elde edilen verileri de içermektedir. Gözlemsel verilerin eklenmesi, çocukların görüşme sırasında sağladıkları stratejileri gerçekte ne ölçüde kullandıklarına dair fikir verebilir.
- Sosyal bilgi işleme ve duygusal süreçler arasındaki bağlantı göz önüne alındığında, çocukların kullandıkları sosyal bilgi işleme stratejilerinin çocukluğun ilerleyen yıllarında ve özellikle ergenlik döneminde daha istikrarlı hale gelmesi muhtemeldir. Bu nedenle boylamsal bir perspektiften faydalanarak çalışmanın diğer yönlerine dair boşluklar doldurulabilir.
- Bu araştırmada çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların uygulanan eğitim programını ne ölçüde etkilediği sistematik bir şekilde araştırılmamıştır. Daha yoğun ve bireysel olarak uyarlanmış bir müdahalenin, önceden var olan bireysel farklılıkları ortadan kaldırmada veya azaltmada başarılı olup olmayacağının tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Çeşitli müdahale çalışmalarından elde edilen sonuçlar, çocukların duygusal gelişiminin esnek ve çevresel etkilere açık olduğunu göstermektedir. Ev ve okul cephelerinde uygulanan çok yönlü müdahale çabaları ile ailelerinin birden çok üyesine sunulan entegre, kapsamlı hizmetlere daha geniş çapta bir fayda sağlayabilir. Bu sebeple tasarlanacak yeni müdahale programlarına ebeveyn eğitim programları da eklenerek müdahale programları zenginleştirilebilir.
- Son olarak, bu tür bir müdahalenin, risk altındaki çocuklar (örneğin, dezavantajlı koşullardan gelen çocuklar) veya DEHB, özgül öğrenme güçlüğü gibi özel tanı almış çocuklar üzerindeki etkisini doğrulamak yararlı olabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyecek eğitimsel etkinlikler planlama konusunda kendilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitimlere, konferans ve çalıştaylara katılabilir.
- Çocukların duygu düzenleme becerilerini ve sosyal bilgi işleme süreç becerilerini destekleyici bireysel eğitim girişimlerinde bulunulabilir.
- Ev yaşamı ve ebeveyn ilişkileri, çocukların duygu düzenleme becerilerini öğrenebilecekleri ve geliştirebilecekleri bir başlangıç bağlamını temsil eder. Bu görüşten yola çıkarak okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan eğitimsel girişimlere aile katılım etkinlikleriyle ebeveynleri de dahil ederek çocuklara sağlanacak faydanın boyutlarını genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Abelson, R. P. (1968). Simulation of social behavior. In G. Lindsay & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 274-356). Reading, MA: Addison-Wesley.

Almond, D. and Currie, J. (2011). 'Human capital development before age five', in (D. Card and O. Ashenfelter, eds.), *Handbook of Labor Economics*, vol. 4, pp. 1315-486, Amsterdam: Elsevier.

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Are, F., & Shaffer, A. (2015). Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development, 47,* 708-715.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. I: Psychological aspects; Vol. II: Neurological and physiological aspects.* New York: Columbia University Press.

Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development, 80*(6), 1739-1755

Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: social cognitive processes. *Journal of consulting and clinical psychology*, *53*(1), 80-87.

Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion.* New York: Springer-Verlag.

Bailey, C. A., & Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(6), 713-722.

Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental psychology*, *24*(2), 247-253.

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American psychologist*, *55*(11), 1247-1263.

Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie: Ein Überblick. *Psychologische Rundschau*, *63*(2), 111-124.

Barnow, S. (2020). *Handbuch Emotionsregulation: Zwischen psychischer Gesundheit*

und Psychopathologie. Heidelberg: Springer

Barrett, K. (1998). The origins of guilt in early childhood. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and Children* (pp. 75-90). San Diego: Academic.

Barrett, L. F. (2005). Feeling is perceiving: Core affect and conceptualization in the experience of emotion. In L. F. Barrett, P. M. Niedenthal, & P. Winkielman (Eds.), *Emotion and consciousness* (pp. 255-286). New York: Guilford Press.

Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and social psychology review*, *10*(1), 20-46.

Barth, J. M. & Bastiani, A. (1997). A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 43,* 107-128.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *41*(4), 315-332. doi: 10.1177/0022219408316095

Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). *Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. Journal of Learning Disabilities, 38(*1),45-61. doi:10.1177/00222194050380010401

Beauregard M., Levesque J., & Paquette V. (2004). Neural basis of conscious and voluntary self-regulation of emotion. In M. Beauregard (Ed.), *Consciousness, Emotional Self-Regulation and the Brain* (pp. 163-194). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bellone, K. M., Dufrene, B. A., Tingstrom, D. H., Olmi, D. J., & Barry, C. (2014). Relative efficacy of behavioral interventions in preschool children attending Head Start. *Journal of Behavioral Education, 23*(3), 378-400.

Bendezú, J. J., Cole, P. M., Tan, P. Z., Armstrong, L. M., Reitz, E. B., & Wolf, R. M. (2018). Child language and parenting antecedents and externalizing outcomes of emotion regulation pathways across early childhood: A person-centered approach. *Development and Psychopathology*, *30*(4), 1253-1268.

Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant–mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12*(4), 477-495.

Berscheid, E., & Reis, H.T. (1998). Attraction and close relationships. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology, Vol. 1,* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

Best, J. W. (1970). *Research in education.* New Jersey: Prentice Hall Inc.

Bindra, D. (1968). Neuropsychological interpretation of the effects of drive and incentive-motivation on general activity and instrumental behavior. *Psychological review*, *75*(1), 1-22.

Bindra, D. (1969). A unified interpretation of emotion and motivation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *159*(3), 1071-1083.

Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies*, *23*(7), 1242-1246.

Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (Vol. 2, pp. 300-320). New York: Guilford Press.

Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology*, *22*(04), 737-748.

Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2017). Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. *Early education and development*, *28*(1), 1-20.

Bodenhausen, G. V., Sheppard, L. A., & Kramer, G. P. (1994). Negative affect and social judgment: The differential impact of anger and sadness. *European Journal of social psychology*, *24*(1), 45-62.

Boekaerts, M. (2011). "Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning," in *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance,* eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 408-425.

Bors, D. (2018). *Data analysis for the social sciences: Integrating theory and practice*. Los Angeles, CA: Sage.

Bower, G. H., & Forgas, J. P. (2001). Mood and social memory. In J. P. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition* (pp. 95-120). Mahwah, NJ: Erlbaum

Bower, G. H., Monteiro, K. P., & Gilligan, S. G. (1978). Emotional mood as a context for learning and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *17*(5), 573-585.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss,* Vol. I. Attachment. New York: Basic Books. (Original work published 1969)

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). Forschungsansätze und Emotionstheorien. In *Motivation und Emotion* (pp. 158-173). Springer, Berlin, Heidelberg.

Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: a multi-level framework. *Social cognitive and affective neuroscience*, *12*(10), 1545-1557.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child development, 57,* 529-548.

Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. *Social development*, *15*, 185-211.

Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, *75*(2), 340-345.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture. New York: Guilford Press.*

Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2022). Parent-child attachment in early and middle childhood. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, 425-442.

Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 153-179). The Guilford Press.

Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development, 8,* 220-236.

Bush, G., Luu, P., & Posner, M.I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences, 4*(6), 215-222.

Buss, K.A., & Goldsmith, H.H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development, 69,* 359-374.

Buytedjik, F. J. J. (1950). The phenomenological approach to the problem of feelingsand emotions. In M. L. Reymert (ed.) Feelings and Emotions: The Mooseheart Symposium, pp. 127-141. New York: McGraw-Hill.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1999). The affect system: Architecture and operating characteristics. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 133-137.

Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). The psychophysiology of emotion. *Handbook of emotions*, *2*(01), 2000.

Cacioppo, J. T., Klein, D. J., Berntson, G. G., & Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotion. In R. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *The handbook of emotions* (2nd ed., pp. 173–191). New York, NY: Guilford Press.

Calkins, S. D. (2004). Temperament and emotional regulation: Multiple models of early development. *Advances in consciousness research*, *54*, 35-60.

Calkins, S. D., & Bell, M. A. (Eds.). (2010). *Child development at the intersection of emotion and cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, *14*, 477-498.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation.* (pp. 229-248). New York, NY US: Guilford Press.

Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2010). Emotion regulation and executive functioning in early development: Integrated mechanisms of control supporting adaptive functioning. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development: At the intersection of emotion and cognition* (pp. 37-58). Washington, DC: APA Press.

Calkins, S. D., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development & Psychopathology,* 7(1), 49-62.

Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social development*, *8*(3), 310-334.

Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L., & Johnson, M. C. (1998). Maternal interaction style across contexts: Relations to emotional, behavioral, and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development, 7*, 350 - 369.

Calvete, E., & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, *36*(5), 338-347.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1973). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, MA: Houghton-Mifflin Co

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

Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, *2*(1), 1-20.

Camras, L. A. (1977). Facial expressions used by children in a conflict situation. *Child development*, 1431-1435.

Cannon, W. B. (1927). The James–Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology, 39,* 106-124.

Cannon, W. B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotions. *Psychological Review, 38,* 281-295.

Caporaso, J. S., Marcovitch, S., & Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. *Cognitive Development, 58,* 101018. doi: 10.1016/j.cogdev.2021.101018

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behvior, Volume 2* (pp. 3-52). New York: Guilford.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 228-249 (Serial no. 240).

Choe, D. E., Lane, J. D., Grabell, A. S., & Olson, S. L. (2013). Developmental precursors of young school-age children's hostile attribution bias. *Developmental psychology*, *49*(12), 2245-2256. doi: 10.1037/a0032293

Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in cognitive sciences*, *11*(9), 393-399.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement, 20*(1), 37-46.

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

Cole, P. M., Lougheed, J. P., & Ram, N. (2018). The development of emotion regulation in early childhood: A matter of multiple time scales. In P. M. Cole & T. Hollenstein (Eds.), *Emotion regulation: A matter of time* (pp. 52-69). New York, NY: Routledge.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.

Cole, P. M., Tan, P. Z., Hall, S. E., Zhang, Y., Crnic, K. A., Blair, C. B., & Li, R. (2011). Developmental changes in anger expression and attention focus: learning to wait. *Developmental psychology*, *47*(4), 1078.

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, *105*(4), 518.

Cole, P. M., & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(11), 1327-1330.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218–232. doi:10.1037/0003-066x.55.2.218

Collins, W.A., & Laursen, B. (1999). Relationships as developmental contexts. *The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A., & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian journal of psychology*, *66*(2), 71-81.

Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool social-emotional skills training: A controlled pilot test of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice, 21*(6), 699-711.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, *115*(1), 74-101.

Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M., & Jó, P. S. B. (2008). Predicting aggressive behavior in the third year from infant reactivity and regulation as moderated by maternal behavior. *Development and Psychopathology*, *20*(1), 37-54.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 849-860.

Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dalgleish, T. (2003). Information processing approaches to emotion. In R. Davidson, K. Scherer, & H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 661- 673). Oxford, England: Oxford University Press

Daniel, S. K., Abdel-Baki, R., & Hall, G. B. (2020). The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing. *Journal of Child and Family Studies, 29*(7), 2010-2027.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: *An integrative model. Psychological Bulletin, 113,* 487-496.

Darwin, C. R. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals.* London: Albemarle.

Davidson, R.J., Lewis, M., Alloy, L.B., Amaral, D.G., Bush, G., Cohen, J., et al. (2002). Neural and behavioral substrates of mood and mood regulation. *Biological Psychiatry, 52(*6), 478-502.

Davis, M. (1992). The role of the amygdala in fear and anxiety. *Annual Review of Neuroscience, 15,* 353-375.

De Castro, B. O. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(1), 87-102.

De Castro, B. O., & Van Dijk, A. (2017). “It's gonna end up with a fight anyway”: Social cognitive processes in children with disruptive behavior disorders. In J. E. Lochman & W. Matthys (Eds.), *The Wiley handbook of disruptive and impulse-control disorders* (pp. 237-253). John Wiley & Sons Limited. https://doi.org/10.1002/9781119092254.ch15

De Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child development, 73*(3), 916-934.

De Rivera, J. (1977). *A structural theory of the emotions*. New York, NY: International Universities Press.

De Rivera, J., & Grinkis, C. (1986). Emotions as social relationships. *Motiv*

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(5), 565-579.

Deng, X., Sang, B., & Luan, Z. (2013). Up-and down-regulation of daily emotion: An experience sampling study of Chinese adolescents' regulatory tendency and effects. *Psychological Reports*, *113*(2), 552-565.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child development*, 194-201.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children: The Guilford series on social and emotional development.* New York: Guilford Press.

Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2018). Implications of preschooler's emotional competence in the classroom. In K. Keefer, J. D. A. Saklofske, & D. H. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence in education* (pp. 135–172). New York: Springer.

Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2020). 'You hit me! That's not nice and it makes me sad!!': relations of young children's social information processing and early school success. *Early child development and care*, *190*(6), 791-805.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, *26*(4), 667-679.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotion behavior, classroom adjustment, and early school success. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, *16*(2), 18-33.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2013). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252–262. doi:10.1177/1476718x13497354

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H., & Zinsser, K. (2014). "How would you feel? What would you do?" Development and underpinnings of preschoolers' social information processing. *Journal of Research in Childhood Education*, *28*(2), 182-202. doi:10.1080/02568543.2014.883558

Denham, S. A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal, 24*, 1-21.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development, 61*(4), 1145-1152.

Denham, S. A., Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' social information processing and early school success: The challenging situations task. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(2), 180-197. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02085.x

Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J.C., & Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. In Smith, P K, & Hart, C H (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 413-433). Malden, MA: Blackwell.

Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*, 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533

Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(8), 2626-2635. doi:10.1007/s10826-016-0409-6

Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review, 49*, 1-19. doi:10.1080/00131911.2016.1144559

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.

Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In S. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). New York: Cambridge University Press.

Dodge, K. A. (2014). A social information processing model of social competence in children. In *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 85-134). Psychology Press.

Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *53*, 1146-1158.

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, *39*(2), 349–371. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349.

Dodge, K. A., Godwin, J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-information-processing patterns mediate the impact of preventive intervention on adolescent antisocial behavior. *Psychological Science*, *24*(4), 456-465.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, *74*(2), 374-393.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, *53*(3), 344.

Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child development*, 163-173.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of abnormal psychology*, *104*(4), 632.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2, Serial No. 213).

Dolgin, K. G. (2014). Needed steps for social competence: Strengths and present limitations of Dodge's model. In *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*(pp. 135-144). Psychology Press.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, *28*(2), 67-91.

Duffy, E. (1941). An explanation of "emotional" phenomena without the use of the concept "emotion". *The Journal of General Psychology*, *25*(2), 283-293.

Dunn, J. (1993). *Young Children's Close Relationships: Beyond attachment.* Newbury Park, CA: Sage.

Durbin, C. E., & Shafir, D. M. (2008). Emotion regulation and risk for depression. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 149-178). New York: Guilford Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eder, A. B., & Brosch, T. (2017). Emotion. In J. Müsseler & M. Rieger (Eds.), *Allgemeine Psychologie* (pp. 185-222). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development, 42*(2), 192-202.

Egloff, B. (2009). Emotionsregulation. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 714- 722). Göttingen: Hogrefe

Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Ethology – The Biology of Behaviour*. New York: Holt, Rinehart &Winston.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology.* New York, NY: Aldine de Gruyter.

Eisenberg, N. & Morris, A.S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior, Vol. 30* (pp. 190-229). San Diego: Academic.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: personality in the life course* (pp. 46-70). New York: Cambridge University Press

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S. vd. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, *68*(4), 642-664.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, *6*(3-4), 169-200.

Ellsworth, P. C., & Smith, C. A. (1988). From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings. *Motivation and emotion, 12*(3), 271-302.

Ellsworth, P.C., & Scherer, K.R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R.J. Davidson, K.R. Scherer, & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.

Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996) Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development,* 67, 1329- 1344.

Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A., & Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*(1), 33-46.

Essau, C. A., LeBlanc, S. S., & Ollendick, T. H. (Eds.). (2017). *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents*. Oxford University Press.

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development, 72*(3), 907.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, *113*(3), 464.

Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*(2), 211-227.

Feldman, R., Eidelman, A. I., & Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: A model for parent and child influences in a unique ecology. *Child development, 75*(6), 1774-1791.

Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Campbell, J. L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development*, *13*(2), 213-228.

Fischer, K. W., Shaver, P. & Carnochan, P. (1988). From basic- to subordinate-category emotions: A skill approach to emotional development. In W. Damon (ed.) *Child Development Today and Tomorrow.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and emotion, 4*(2), 81-127.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology, 51*, 44-51. http://dx.doi.org/10.1037/a0038256

Fontaine, R. G., & Dodge, K. A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *32*(6), 604-624. doi: 10.1002/ab.20150

Fontaine, R. G., Tanha, M., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2010). Does response evaluation and decision (RED) mediate the relation between hostile attributional style and antisocial behavior in adolescence? *Journal of abnormal child psychology*, *38*(5), 615-626. doi:10.1007/s10802-010-9397-y

Fox, J.K., Warner, C.M., Lerner, A.B., Ludwig, K., Ryan, J.L., Colognori, D., vd. (2012). Preventive intervention for anxious preschoolers and their parents: Strengthening early emotional development. *Child Psychiatry Human Development, 43*, 544-559. doi:10.1007/s10578-012-0283-4

Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development, 72*, 1-21.

Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of consulting and clinical psychology*, *73*(6), 1045–1055. doi: 10.1037/0022-006X.73.6.1045

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226.

Fridlund, A. J. (1992). Darwin's anti-Darwinism in "The expression of the emotions in man and animals." In K. T. Strongman (Ed.), *International review of emotion* (Vol. 2, pp. 117-138). New York: Wiley.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*(5), 349–358.

Frijda, N. H., Kuipers, P., & Ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of personality and social psychology*, *57*(2), 212-228.

Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung, 2* (2), 59-71.

Fuchs, D., & Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development, (59)*1314-1322.

Funch, B. S. (1997). *The psychology of art appreciation*. Museum Tusculanum Press.

Gander, M. & Gardiner, H. (1981). *Child and Adolescent Development.* Boston and Toronto: little, Brown and Company.

Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and psychopathology*, *19*(1), 57-71.

Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, *9*(2), 246-264.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*(2), 89-100.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, *134*(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31

Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The impact of Levene's test of equality of variances on statistical theory and practice. *Statistical Science*, *24*(3), 343-360.

Gnepp, J., & Hess, D. L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental psychology*, *22*(1), 103.

Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford University Press.

Gottman, J. M. (1986). Merging social cognition and behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2)

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, *10*(3), 243.

Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences*, (4thed.). Belmont, CA: Wadsworth

Gray, J. A. (1971). *The Psychology of Fear and Stress.* London: Weidenfeld & Nicholson.

Gray, J. R. (2004). Integration of emotion and cognitive control. *Current directions in psychological science*, *13*(2), 46-48.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, *45*(1), 3-19.

Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of child language*, *38*(5), 1124-1139.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, *7*(1), 117-136.

Griffiths, P. E. (1989). The degeneration of the cognitive theory of emotions. *Philosophical Psychology*, *2*(3), 297-313.

Griffiths, P. E. (1997). *What emotions really are.* The University of Chicago Press.

Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child development*, *67*(3), 928-941.

Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, *13*(5), 551-573.

Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281-291.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New York, NY: Guilford

Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, *26*(1), 1-26.

Gross, J.J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation-conceptual foundations. İçinde: J.J. Gross (Editör). *Handbook of emotion regulation.* New York: The Guilford Press.

Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotional regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Gunnar, M.R., & Davis, E.P. (2003). Stress and emotion in early childhood. In R.M. Lerner & M.A. Easterbrooks (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol. 6. Developmental Psychology* (pp. 113-134). New York: Wiley.

Gust, N., Petermann, F., & Koglin, U. (2014). Wissen über Emotionsregulationsstrategien bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*.

Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of happiness studies*, *10*(3), 271-291.

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

Halligan, S. L., Cooper, P. J., Healy, S. J., & Murray, L. (2007). The attribution of hostile intent in mothers, fathers and their children. *Journal of abnormal child psychology*, *35*(4), 594-604.

Hammond, L. J. (1970). Conditioned emotional states. In P. Black (ed.) *Physiological Correlates of Emotion*, pp. 245–259. New York: Academic Press.

Harlow, H. F., & Stagner, R. (1933). Psychology of feelings and emotions. 2. Theory of emotions. Psychological Review, 40(2), 84–194.

Harper, B. D., Lemerise, E. A., & Caverly, S. L. (2010). The effect of induced mood on children's social information processing: Goal clarification and response decision. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(5), 575-586.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Blackwell.

Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, *20*(1), 48.

Hart, C. H., DeWolf, D. M., & Burts, D. C. (1992). Linkages among preschoolers' playground behavior, outcome expectations, and parental disciplinary strategies. *Early Education and Development*, *3*(4), 265-283.

Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*, 87-101.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology*, *174*(6), 642-663.

Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental psychology*, *42*(5), 913-928.

Hipson, W. E., Coplan, R. J., & Séguin, D. G. (2019). Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*, *28*(4), 893-907.

Holleb, L. J. (2011). *Social withdrawal during middle childhood: An exploration of social information processing, friendship experiences, and psychological adjustment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maine, Orono

Horsley, T. A., De Castro, B. O., & Van der Schoot, M. (2010). In the eye of the beholder: Eyetracking assessment of social information processing in aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(5), 587-599.

Howitt, D., & Cramer, D. (2011*). Introduction to SPSS statistics in psychology for version 19 and earlier* (5th ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, *14*(1), 101-120.

Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*(1), 1-20.

Hubbard, J. A., & Dearing, K. F. (2004). Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. *Children's Peer Relations: From Development to Intervention, 5*, 81–99.

Huesmann, L R. (1988). An information-processing model for the development of aggression. *Aggression Behavior, 14*, 13-24.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Appleton-Century-Crofts, New York

Husserl, E. (1913). *Ideas*. New York: Collier Books

Ildız, G. İ. (2022). *60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Izard, C. E. & Malatesta-Magai, C. (1987). Perspectives on emotional development 1: Differential emotions theory of early emotional development. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (2nd edn). New York: Wiley.

Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Springer Science & Business Media.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and psychopathology*, *20*(1), 369-397.

Izard, C. E., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives, 2,* 156-163.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind, 9*(34), 188-205.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Harvard ed., 2 vols.). New York: Holt

James, W. (1894). The physical basis of emotion. *Psychological Review, 1*, 516-529.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality, 72*, 1301-1334.

Johnson, A., Nelson, J. M., Tomaso, C. C., James, T., Espy, K. A., & Nelson, T. D. (2020). Preschool executive control predicts social information processing in early elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101195. doi:10.1016/j.appdev.2020.101195

Johnson, B., & Christensen, L. (2010). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE.

Kagan, J. (1981). *The second year. The emergence of self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kappas, A. (2011). Emotion is not just an alarm bell—it's the whole tootin'fire truck. *Cognition & Emotion, 25*(5), 785-788.

Kara, İ. ve Sığırtmaç, A. D. (2022). Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Problem Davranışları İle Öğretmen Ve Ebeveynlerinin Duygu Düzenleme ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(83), 887-908.

Karademas, E. C., Tsalikou, C., & Tallarou, M. C. (2011). The impact of emotion regulation and illness-focused coping strategies on the relation of illness-related negative emotions to subjective health. *Journal of Health Psychology*, *16*(3), 510-519.

Kayhan-Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of abnormal child psychology*, *32*(4), 409-423.

Keil, V., & Price, J. M. (2009). Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*(1), 43-52.

Keltner, D. and Ekman, P. (2000) Emotion: an overview. In A. E. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3* (New York: Oxford University Press), 162-167.

Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 467-480.

Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 505-521.

Kendall, P. C. (1992). *Stop and think workbook*. Philadelphia, PA: Temple University

Keselman, H. J., Huberty, C. J., Lix, L. M., Olejnik, S., Cribbie, R. A., Donahue, B., … Levin, J. R. (1998). *Statistical Practices of Educational Researchers: An Analysis*

of Their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA Analyses. Review of Educational Research, 68(3), *350.*

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, *51*(6), 706-716.

Kindt, M., Bierman, D., & Brosschot, J. F. (1997). Cognitive bias in spider fear and control children: Assessment of emotional interference by a card format and a single-trial format of the Stroop task. *Journal of experimental child psychology*, *66*(2), 163-179.

Klinnert, M. D., Campos, J. J., Sorce, J. F., Emde, R. N., & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 2. Emotions in early development* (pp. 57-86). New York: Academic Press.

Koglin, U. & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (2. überarbeitete Auflage).* Göttingen: Hogrefe

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, *25*(3), 343–354.

Kopp, C. B. (2002). Commentary: The Codevelopments of Attention and Emotion Regulation. *Infancy, 3*(2), 199–208. doi:10.1207/s15327078in0302_5

Krzanowski, W. J. (2007). *Statistical principles and techniques in scientific and social research*. United States: Oxford University Press.

Lagattuta, K.H., & Wellman, H.M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of emotion understanding. *Developmental Psychology, 38,* 564-580.

Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American psychologist*, *50*(5), 372-385.

Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The classical psychologists*, 672-684.

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, *34*(5), 709-718.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process.* New York:

McGraw-Hill.

LeDoux, J. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23,* 155-184.

LeDoux, J.E. (1996). *The Emotional Brain.* New York: Simon & Schuster.

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54,* 102-124.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development, 71*(1), 107-118.

Lemerise, E. A. & Dodge, K. A. (1993). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis& J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions,* pp. 537-546. New York: Guilford Press.

Levene, H. (1961). Robust tests for equality of variances. *Contributions to probability and statistics. Essays in honor of Harold Hotelling*, 279-292.

Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion, 13*(5), 481-504.

Lévesque, J., Joanette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J. M., Bourgouin, P., & Beauregard, M. (2004). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience, 129*(2), 361-369.

Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame and guilt. In M. Lewis& J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions*, pp. 563–574. New York: Guilford Press.

Lewis, M. and Haviland-Jones, J. M. (eds) (2000) Handbook *of Emotions*, 2nd edn (London: Guilford Press).

Lewis, M. D., & Todd, R. M. (2007). The self-regulating brain: Cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. *Cognitive Development, 22,* 406-430.

Lewis, M., Sullivan, M. W. & Vasen, A. (1987). Making faces: Age and emotion differences in the posing of emotional expressions. *Developmental Psychology, 23,* 690-697.

Lieberman, A. F. (1993). *The emotional life of the toddler*. New York: Free Press.

Lindsley, D. B. (1950). Emotions and the electroencephalogram. In M. L. Reymert (ed.) *Feelings and Emotions: The Mooseheart Symposium*. New York: McGraw-Hill.

Linsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, *33*(1), 39-53.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-102). New York: Wiley

Mackie, D. M., & Hamilton, D. L. (Eds.) (1993). *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*. San Diego, CA: Academic Press.

MacLean, P. D. (1970). The limbic brain in relation to the psychoses. In P. D. Black (ed.) *Physiological Correlates of Emotion*. New York: Academic Press.

Malatesta-Magai, C. Z., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child development, 53*(4) 991-1003.

Malatesta-Magai, C., Izard, C. E. & Camras, L. (1991). Conceputalizing early infant affect: Emotionsas fact, fiction or artifact? In K. T. Strongman (ed.) *International Review of Studies on Emotion,* Vol. 1, pp. 1–36. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Mandler, G. (1962). Emotion. In: R. Brown, E. Galanter, E.H. Hess, & G. Mandler (Eds.), *New Directions in Psychology* (pp. 269-343). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child development*, *66*(6), 1817-1828.

Martin, L. N. & Delgado, M. R. (2011). The influence of emotion regulation on decisionmaking under risk. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *23*, 2569-2581.

Martin, R. E., & Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: Implications for education. *Current opinion in behavioral sciences*, *10*, 142-148. doi: 10.1016/j.cobeha.2016.06.006

McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology.* London: Methuen.

McDougall, W. (1928). Emotion and feeling distinguished. In M. L. Reymert (ed.) *Feelings and Emotions*. Worcester, MA: Clark University Press.

McDougall, W. 2001. (original 1908, revised 1912). *An introduction to social psychology.* Rye Brook, NY: Adamant Media Corporation.

McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display Rule Application in a Disappointing Situation and Children's Emotional Reactivity: Relations with Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 306-24.

McDowell, D. J., Parke, R. D., & Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development*, *11*(4), 469-486.

McGuire, T. R. (1993). Emotion and behavior genetics in vertebrates and invertebrates. In M. Lewis and J. M. Haviland (Eds.), *The Handbook of Emotion* (pp. 155-166). NY: Guilford Press.

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, *18*(2), 204-213.

Meiselman, H. L. (2016). *Emotion measurement.* Cambridge, UK: Woodhead.

Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, *24*, 209 -224. http://dx.doi.org/ 10.1080/15377900802089981

Meyer, W.-U., Schützwohl, A., & Reisenzein, R. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie. Band II: Evolutionspsychologische Emotionstheorien.* Bern, Switzerland: Huber.

Millenson, J. R. (1967). *Principles of Behavioural Analysis*. New York: Macmillan.

Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, *20*(8), 1170-1192.

Mirabile, S. P. (2009). *Emotion socialization, emotional competence, and social competence and maladjustment in early childhood*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, USA.

Mirabile, S., Scaramella, L., Sohr-Preston, S., & Robison, S. (2009). Mothers' Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child & Youth Care Forum, 38*(1), 19-37.

Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac*

anaesthesia, 22(1), 67.

Moore , C. (2007). Understanding self and others in the second year . In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds), *Socioemotional Development in the Toddler Years* . New York : Guilford Press .

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.

Murphy, B. C., & Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality: Regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6, 18-36.

Nesse, R. M. (1990). Evolutionary explanations of emotions. *Human nature, 1*(3), 261-289.

NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*(4), Serial No. 278.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion, 1*(1), 29-50.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 229−255). New York: The Guilford Press.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences, 9*(5), 242-249.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2014). The neural bases of emotion and emotion regulation: A valuation perspective. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (Bd. 2, S. 23-42). New York: Guilford Press.

Ogelman, H. G., & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, *182*(12), 1623-1643.

Olsson, A., & Ochsner, K. N. (2008). The role of social cognition in emotion. *Trends in cognitive sciences, 12*(2), 65-71.

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*, *39*(4), 279-284.

Orta, I. M., Corapci, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, *22*(5), 459-479.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review, 117*(1), 233-242.

Öner, Ş., ve Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences, 8*(53), 759-770.

Panksepp, J. (1981). Toward a general psychobiological theory of emotion. *The Behavioral and Brain Sciences, 5*, 407-467.

Panksepp, J. (1993). Neurochemical control of moods and emotions: Amino acids to neuropeptides. In M. Lewis & J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions.* New York: Guilford Press.

Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press.

Panksepp, J. (2010). Evolutionary substrates of addiction: The neurochemistries of pleasure seeking and social bonding in the mammalian brain. In J. D. Kassel (Ed.), *Substance abuse and emotion* (pp. 137-168). Washington, DC: American Psychological Association

Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology & Psychiatry, 38*(4), 725-743.

Parrott, W. G. (1993). *Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods.* In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), Handbook of mental control (pp. 278-308). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pavlov, I. (1904). Physiology of digestion. In *Nobel lectures: Physiology or medicine* (pp. 141-155). Elsevier.

Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 9*(2), 148-158.

Petermann, F., & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, *29*(5), 606-626.

Peterson, C., & Whalen, N. (2001). Five years later: Children's memory for medical emergencies. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, *15*(7), S7-S24.

Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala. *Annu. Rev. Psychol.*, *57*, 27-53.

Plutchik, R. (1962). *The Emotions: Facts, Theories and a New Model.* New York: Random House.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis.* New York: Harper & Row.

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, *89*(4), 344-350.

Plutchik, R., & Kellerman, H. (1980). *Theories of emotion. Emotion: Theory, research, and experience.* New York: Academic Press. INC, USA

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, *44*(4), 347-353.

Posner, M., & Rothbart, M. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 427-442.

Prinz, J.J. (2004). *Gut reactions: A perceptual theory of emotion*. New York: Oxford University Press.

Prion, S., & Haerling, K. A. (2014). Making sense of methods and measurement: Pearson product-moment correlation coefficient. *Clinical simulation in nursing*, *10*(11), 587-588.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches.* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Puth, M., Neuhäuser, M., & Ruxton, G. D. (2014). Effective use of Pearson's productmoment correlation coefficient. *Animal Behaviour*, *93*, 183-189.

Quan, F., Yang, R., Zhu, W., Wang, Y., Gong, X., Chen, Y., Dong, Y., & Xia, L. X. (2019a). The relationship between hostile attribution bias and aggression and the mediating effect of anger rumination. *Personality and Individual Differences*,

139, 228-234.

Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305-1320.

Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y.-L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(1), 54-76.

Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4- year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 171*, 218-250.

Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development, 75*, 346-353.

Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.

Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators.* MD: University Press of America.

regulation of emotion.

Reichardt, C. S. (2019). *Quasi-experimentation: A guide to design and analysis*. Guilford Publications.

Reis, H.T., Collins, W.A., & Berscheid, E. (2000). Relationships in human behavior and development. *Psychological Bulletin, 126*, 844-872.

Reisenzein, R. (2006). Arnold's theory of emotion in historical perspective. *Cognition and Emotion*, *20*(7), 920-951.

Reisenzein, R. (2015). A short history of psychological perspectives on emotion. In *The Oxford handbook of affective computing* (pp. 21-37). Oxford University Press UK.

Reisenzein, R. (2020), “Cognitive theory of emotion”, in Zeigler-Hill, V. and Shackelford, T.K. (Eds), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Springer International Publishing, Cham, pp. 723-733.

Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., & Jetton, T. L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind. *Educational Psychologist*, *31*(2), 93-104.

Richman, N., Stevenson, J., & Graham, P. J. (1982*). Preschool to school: A behavioural study*. London: Academic Press.

Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2003). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology, 9,* 267-276.

Rogosch, F. A., Cicchetti, D., & Aber, J. L. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and psychopathology*, *7*(4), 591-609.

Rolls, E. T. (1990). A theory of emotion, and its application to understanding the neural basis of emotion. *Cognition & Emotion*, *4*(3), 161-190.

Roque, L., & Verissimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, *34*(4), 617-626.

Roseman, I. (1984). Cognitive determinants of emotions: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 5, pp. 11-36). Beverly Hills, CA: Sage.

Roseman, I. J. (2008). Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 343-366). New York: Psychology Press.

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rothbart, M.K., & Sheese, B.E. (2007). Temperament and emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). New York: Guilford Press.

Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*(6), 909-923.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, *7*(1), 49-62.

Rubin, K.H., Coplan, R.J., Nelson, L.J., Cheah, C.S.L., & Lagace-Seguin, D.G. (1999). Peer relationships in childhood. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (4th Ed.) (pp. 451-501). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rudolph, K. D., & Asher, S. R. (2000). Adaptation and maladaptation in the peer system: Developmental processes and outcomes. In A. J. Sameroff & M. Lewis (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nded., pp. 157 - 175). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations.* New York: Oxford University Press.

Rumelhart, D.E., Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montigue (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge.* Hillsdale, NJ: Eribaum.

Runions, K. C., & Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology, 43*(4), 838-849. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.838

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, *39*(6), 1161.

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

Saarni, C., Mumme, D.L., & Campos, J.J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Ed.), & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology, Vol. 3,* (5th Ed.), Social, emotional and personality development (pp. 237-309). New York: Wiley.

Salley, B., Miller, A., & Bell, M. A. (2013). Associations between temperament and social responsiveness in young children. *Infant and child development*, *22*(3), 270-288. doi:10.1002/icd.1785

Sartre, J. P. (1948). *The emotions: Outline of a theory*. New York: Philosophical Library

Sartre, J. P. (2007). *Existentialism is a Humanism*. New Haven, CT: Yale University Press.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 49-80). Academic Press.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. *Approaches to emotion, 2293*(317), 31.

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, *23*(7), 1307-1351.

Scherer, K.R. (1994) ‘‘Toward a Concept of ‘Modal Emotions’’’, in P. Ekman and R.J. Davidson (eds) *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, pp. 25-31. New York and Oxford: Oxford University Press

Schönenberg, M., & Jusyte, A. (2014). Investigation of the hostile attribution bias toward ambiguous facial cues in antisocial violent offenders. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, *264*(1), 61-69. doi: 10.1007/s00406-013-0440-1

Shultz, T. R., Wells, D., & Sarda, M. (1980). Development of the ability to distinguish intended actions from mistakes, reflexes, and passive movements. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*(4), 301-310.

Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children’s anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, *9*(3), 284-301. doi: 10.1111/1467-9507.00126

Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*, *13*(1), 53-67. doi:10.1017/s0954579401001043

Schultz, D., Ambike, A., Logie, S.K., Bohner, K.E., Stapleton, L.M., VanderWalde, H. vd. (2010). Assessment of social information processing in early childhood: Development and initial validation of the Schultz Test of Emotion Processing-Preliminary Version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(5), 601-613. doi:10.1007/s10802-010-9390-5

Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of personality and social psychology*, *45*(3), 513.

Schwarz, N., Bless, H., & Bohner, G. (1991). Mood and persuasion: Affective states influence the processing of persuasive communications. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 161-199). Academic Press.

Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2015). Contemplation in the classroom: A new direction for improving childhood education. *Educational Psychology Review*, *27*(1), 1-30.

Shavelson, R. (1996). *Statistical reasoning for the behavioral sciences.* Boston: Allyn and Bacon.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, *52*(6), 1061.

Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual review of clinical psychology*, *11*, 379-405.

Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, *33*(6), 906-916.

Shields, S. A., & Zawadzki, M. J. (2012). *Encyclopedia of the history of psychological theories* (pp. 1088-1105). Springer

Shonkoff, J.P., & Phillips, D. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.* Washington, DC: National Academy Press.

Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(1), 69-78.

Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological review*, *74*(1), 29.

Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial* (1st ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Smith, C. L., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). The relation of maternal behavior and attachment security to toddlers' emotions and emotion regulation. *Research in Human Development*, *3*(1), 21-31.

Smyth, J. M., & Arigo, D. (2009). Recent evidence supports emotion-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations. *Current Opinion in Psychiatry*, *22*(2), 205-210

Solomon, R. C. (1993) The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions*, pp. 3-15. New York: Guilford Press.

Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding:

Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, *22*(2), 189-222.

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development, 13*(1), 40-55.

Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. and LaFreniere, P. 1984. "The role of affect in social competence". In *Emotions, cognition, and behavior*, Edited by: Izard, C. E., Kagan, J. and Zajonc, R. 289-319. New York: Plenum.

Staats, A. W., & Eifert, G. H. (1990). The paradigmatic behaviorism theory of emotions: Basis for unification. *Clinical Psychology Review*, *10*(5), 539-566.

Stellar, E. (1954). The physiology of motivation. *Psychological review*, *61*(1), 5.

Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Hillsdale, NS: Erlbaum.

Stocker, M. (1987). Emotional thoughts. *American Philosophical Quarterly*, *24*(1), 59-69.

Stromquist, V. J., & Strauman, T. J. (1991). Children's social constructs: Nature, assessment, and association with adaptive versus maladaptive behavior. *Social Cognition*, *9*(4), 330.

Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: From everyday life to theory*. 5th ed. New York: Wiley.

Sullivan, L.E., (2009). Cannon-bard theory. In L. Sullivan (Ed.), *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences* (pp. 60-61). Thousand Oaks, CA: SAGE Reference.

Sumida, E. (2010). *Clarifying the relationship between emotion regulation, gender, and depression*. Utah State University.

Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okul Öncesi Sınıflarında Drama Eğitim Programının Çocukların Etkileşimi ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecine Etkililiğinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenol, F.B., & Metin, E. N. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi: Türkçe'ye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Social Information Processing Interview-Preschool Version: Validity and Reliability Study]. *Kastamonu Eğitim Dergisi [Kastamonu Education Journal]*. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2829

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2018). *Using Multivariate Statistics*, 7th Edn. London: Pearson Education.

Tan, PZ, Armstrong, LM ve Cole, PM (2013). Erken çocukluk döneminde mizaç ve öfke düzenlemesi arasındaki ilişkiler. *Toplumsal Gelişim*, *22* (4), 755-772.

Taylor, R. (1990). Interpretation of the correlation coefficient: A basic review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography, 1*, 35-39.

Teague, R. J. P. (2005). *Social functioning in preschool children: Can social information processing and self-regulation skills explain sex differences and play a role in preventing ongoing problems.* Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Faculty of Health, Australia.

Teglasi, H., Caputo, M. H., & Scott, A. L. (2022). Explicit and implicit theory of mind and social competence: A social information processing framework. *New Ideas in Psychology*, *64*, 100915.

Terzian, M. A., Li, J., Fraser, M. W., Day, S. H., & Rose, R. A. (2015). Social information-processing skills and aggression: A quasi-experimental trial of the Making Choices and Making Choices Plus programs. *Research on Social Work Practice*, *25*(3), 358-369.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, *59*(2-3), 25-52.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: Guilford Press.

Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, *2*(3), 124-131.

Thompson, R.A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of Child Psychology, Vol. 3, (5th Ed.), *Social, emotional, and personality development* (pp. 25-104). New York: Wiley.

Thompson, R.A. (2001). Development in the first years of life. *The Future of Children, 11*(1), 20-33

Thompson, R.A., & Lagattuta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 317-337). Oxford, UK: Blackwell.

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a

randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development, 22*(3), 489-519.

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77.

Tronick, E. Z. & Gianino, A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three: Bulletin of the National Center for Clinical Infant Programs, 6*, 1-6.

Turner, M. B. (1967). *Philosophy and the Science of Behaviour.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Ulusoy, R. U. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

van Dijk, A. (2018). *"Everyone is Mean to Me": On the Origins, Consequences, and Malleability of Hostile Attribution Biases in Young Children*. Unpublished doctoral dissertation, Utrecht University, Netherlands.

Verhoef, R. E., van Dijk, A., & De Castro, B. O. (2022). A dual-mode social-information-processing model to explain individual differences in children's aggressive behavior. *Clinical Psychological Science*, *10*(1), 41-57.

Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 69-88). New York: Cambridge University Press.

Walden, T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotional regulation. *Motivation and Emotion, 21*(1), 7-25.

Watson, J, B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist.* Philadelphia: Lippincott.

Watson, J, B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of experimental psychology, 3*(1), 1-14.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). The Incredible Years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 224 -240). New York, NY: Guilford Press.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 471–488. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x

Wellman, H.M., Harris, P.L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). *Early understanding of emotion: Evidence from natural language. Cognition and Emotion, 9,* 117-149

Wenger, M. A. (1950). Emotion as visceral action: An extension of Lange's theory. In M, L. Reymert (Ed.), *The Second International Symposium on Feelings and Emotions* (pp. 3-10). New York: McGraw-Hill.

Whitcomb, S. A., & Merrell, K. W. (2012). Understanding implementation and effectiveness of Strong Start K-2 on social-emotional behavior. *Early Childhood Education Journal*, *40*(1), 63-71.

White, G. M. (2010). Moral discourse and the rhetoric of emotion. *Psychological anthropology: A reader on self in culture,* 68-82.

Wilson, R. L., & Wilson, R. (2014). *Understanding emotional development: Providing insight into human lives*. Routledge.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2006). The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part I: Universal programs. *Campbell Systematic Reviews*, *2*(1), 1-42.

Winfrey, L. P. L., & Goldfried, M. R. (1986). Information processing and the human change process. In R. Ingram (Ed.), *Information processing approaches to clinical psychology* (pp. 241−258). San Diego, CA: Academic Press.

Wundt, W. (1911). *Einführung in die Psychologie*. Leipzig: Voigtländer

Wundt, W. M. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: W. Engelmann.

Wyer, R. S. (1974). *Cognitive organization and change: An information processing approach.* Potomac, MD: Erlbaum.

Yettie, Y. (2019). The Maternal Role On Emotional Competence Development of Early Childhood. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *8*(3), 310-333.

Yiend, J. (2010). *The effects of emotion on attention: A review of attentional processing of emotional information* (pp. 221-285). Psychology Press.

Yoshikawa, H. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children, 5*(3), 51.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 109-137). New York: Academic Press.

Zellner, M. R., Watt, D. F., Solms, M., & Panksepp, J. (2011). Affective neuroscientific and neuropsychoanalytic approaches to two intractable psychiatric problems: why depression feels so bad and what addicts really want. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *35*(9), 2000-2008.

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child development*, *67*(3), 957-973.

Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental psychology*, *32*(5), 842-849.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *27*(2), 155-168.

Zhu, W., Chen, Y., & Xia, L. X. (2020). Childhood maltreatment and aggression: The mediating roles of hostile attribution bias and anger rumination. *Personality and individual differences*, *162*, 110007. h

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Chazan-Cohen, R. (2016). Early childhood directors as socializers of emotional climate. *Learning Environments Research*, *19*(2), 267-290.

Ziv, Y. (2007). Social information processing in preschool children: Preliminary evidence regarding a promising new measurement tool. In J. A. Zebrowski (Ed.), *New research on social perception* (pp. 47-74). Hauppauge, NY: Nova Science.

Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, *114*(2), 306-320.

Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of experimental child psychology*, *109*(4), 412-429.

Ziv, Y., Hadad, B. S., & Khateeb, Y. (2014). Social information processing in preschool children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(4), 846-859.

Zorlu, H., Öğülmüş, S. (2020). Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönemi Çocukları Üzerinde Deneysel Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 270-283. doi: 10.17679/inuefd.521367