4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME VE SOSYAL YETERLİKLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nurhan CAN
191104110

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Gelişim Psikolojisi Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN

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

4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME VE SOSYAL YETERLİKLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nurhan CAN
191104110
ORCID:
0000-0002-9906-3970

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Gelişim Psikolojisi Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN

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



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

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

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

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

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecimde bilgi birikimi ve tecrübesiyle bana yol gösteren ve desteğini esirgemeyen sevgili danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

'İnsanın yaşam yolculuğu zordur. Tıpkı çocukların hızla boy attıkları gelişme dönemlerindeki "büyüme ağrıları" gibi, psikolojik gelişmede de zorlanma büyümeyi beraberinde getirir' der Ayşe Bilge Selçuk, İnsan Her Koşulda kitabında. Bu zorlu tez sürecindeki büyüme yolculuğumda gelişimime katkıda bulunan sevgili hocalarım, arkadaşlarım ve aileme ne kadar teşekkür etsem az.

İçinden çıkamadığım, umutsuzluğa kapıldığım anlarda desteklerini her zaman hissettiğim Prof. Dr. Ahmet Tabak, Prof. Dr. Ali Yılmaz, Dr. Öğr. Üyesi Binhan Koyuncuoğlu ve Doç. Dr. Hüseyin İrfan Balık'a teşekkür ederim. Veri analizlerinde takıldığım konularda bana her türlü desteği sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Ferzat Turan'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans tezime ilişkin değerli katkıları ve mesleki tecrübesi ile desteğini her zaman hissettiğim Arş. Gör. Dr. Işıl Aydın Özkan'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi ile hayatımda yeni bir sayfanın açıldığı İstanbul serüveninde, yolda yalnız yürümediğimi bana hissettiren ve elimi hiçbir zaman bırakmayan sevgili arkadaşım Uzm. Psk. Dan. Esra Sarı'ya teşekkür ederim.

Çıktığım bu yolda, yürürken attığım her adımı kolaylaştıran ve her duygumda yanımda olan sevgili anneme, varlığını ve desteğini hep kalbimde hissettiğim sevgili babama teşekkür ederim.

Annem ve babama…

Nurhan CAN

Eylül, 2022

ÖZ

4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME VE SOSYAL YETERLİKLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nurhan CAN
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı Adı
Gelişim Psikolojisi Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Araştırma kapsamında 4-6 yaş grubundaki okul öncesi öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve sosyal yeterlikleri, öğrencinin ve öğretmenin karakteristik özellikleri açısından farklılaşma durumu ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini bağımsız anaokulu veya ilkokula bağlı anaokulunda görev yapan 160 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada Öğretmen Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. SPSS İstatistik 26 versiyonu kullanılarak, bağımsız gruplar için T testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları neticesinde öğretmenin cinsiyetinin, mesleki tecrübesinin, öğrencinin yaşının ve cinsiyetinin duygu düzenleme becerisi ve sosyal yeterlik üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilmiş, sınırlılıklar ve güçlü yönler belirtilmiş, gelecek araştırmalar için de öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Duygu Düzenleme, Sosyal Yeterlik, Duygusal Gelişim, Sosyal Gelişim, Okul Öncesi Dönem

ABSTRACT

EXAMINATION OF EMOTION REGULATION AND SOCIAL COMPETENCES OF CHILDREN AGED 4-6 IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Nurhan CAN
Master Thesis
Department of Psychology
Developmental Psychology Program
Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN
Maltepe University Graduate School, 2022

Within the scope of the research, the emotional regulation skills and social competencies of preschool students in the 4-6 age group, the differentiation in terms of the characteristics of the student and the teacher were discussed. The sample of the research consists of 160 preschool teachers working in an independent kindergarten or a kindergarten affiliated to a primary school. Teacher Information Form, Emotion Regulation Scale and Social Competence and Behavior Evaluation Scale were used in the study. T-test, one-way analysis of variance and regression analysis were performed for independent groups using SPSS Statistics version 26. As a result of the research results, it was found that the gender of the teacher, professional experience, age and gender of the student made a significant difference on emotion regulation skills and social competence. The findings of the study were evaluated within the framework of the relevant literature, limitations and strengths were stated, and suggestions for future research were presented.

Keywords: Emotion Regulation, Social Competence, Emotional Development, Social Development, Preschool

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR xii
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi 3
1.3 Araştırmanın Varsayımları 4
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları 4
1.5 Tanımlar 4
2. GENEL BİLGİLER 6
2.1 Okul Öncesi Döneme Kuramsal Bakış 7
2.1.1 Erikson'un psikososyal kuramında okul öncesi dönem 7
2.1.2 Vygotsky'nin sosyokültürel bilişsel kuramında okul öncesi dönem 8
2.1.3 Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi'nde okul öncesi dönem 8
2.1.4 Freud'un psikoseksüel kuramında okul öncesi dönem 9
2.1.5 Kohlberg'in ahlak gelişimi 10

2.1.6 Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında okul öncesi dönem 10

2.2 Duygusal Gelişim 11

2.2.1 Duygu 12

2.2.2 Duygu ve duygu düzenlemeye ilişkin kuramlar 13

2.2.2.1 James-lange kuramı 13

2.2.2.2 Cannon-bard kuramı 14

2.2.3 Duygu düzenleme 15

2.2.3.1 Bebeklik döneminde duygu düzenleme becerisinin gelişimi (1-3 yaş) 15

2.2.3.2 Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisinin gelişimi (3-6 yaş) 17

2.2.4 Duygu düzenleme modelleri 19

2.2.5 Duygu düzenlemede etkili olan süreçler 21

2.2.5.1 Nörobiyolojik süreçler 22

2.2.5.2 Sosyalizasyon süreçleri 24

2.2.5.3 Kültürel bağlam 26

2.2.5.3.1 Kültür içi varyasyonlar 27

2.2.5.4 Bilişsel Süreçler 27

2.2.5.4.1 Dikkat 27

2.2.5.4.2 Yönetici işlev 28

2.2.5.4.3 Çaba gerektiren kontrol 28

2.2.5.5 Duygu türü 29

2.3 Sosyal Gelişim 30

2.3.1 Sosyal yeterlik 31
2.3.2 Sosyal yeterlikte etkili olan süreçler 32
2.3.2.1 Sosyo-bilişsel beceriler 32
2.3.2.1.1 Zihin kuramı 32
2.3.2.2 Mizaç 33
2.3.2.3 İletişim becerileri 35
2.3.2.4 Sosyalizasyon süreçleri 36
2.3.2.5 Kültürel bağlam 37
3. YÖNTEM 39
3.1 Araştırma Modeli 39
3.2 Evren ve Örneklem 39
3.3 Veri Toplama Araçları 41
3.3.1 Öğretmen bilgi formu 41
3.3.2 Duygu düzenleme ölçeği 41
3.3.3 Sosyal yeterlik ve davranış değerlendirme ölçeği (SYDD-30) 44
3.4 İşlem 47
4. BULGULAR VE YORUMLAR 47
4.1 Tartışma 63
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 78
5.1 Öneriler 80
KAYNAKÇA 80
EKLER 110
ÖZGEÇMİŞ 114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rothbart'ın Mizaç Modeli (Rothbart, 1981)..... 34
Tablo 2.Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları 40
Tablo 3.Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerine Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları 41
Tablo 4. Duygu Düzenleme Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Analizi 43
Tablo 5. Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Analizi 46
Tablo 6.Çalışmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarının Çarpıklık-Basıklık Katsayıları..... 46
Tablo 7.Kullanılan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı Analiz Bulguları (N=160)..... 47
Tablo 8.Öğretmenin Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları..... 48
Tablo 9.Öğretmenin Cinsiyetine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları 49
Tablo 10.Öğretmenin Yaş Grubuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları..... 49
Tablo 11.Öğretmenin Yaş Grubuna Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları..... 50
Tablo 12.Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları..... 51
Tablo 13.Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları 51
Tablo 14.Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüme Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları..... 52
Tablo 15.Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüme Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları 53
Tablo 16.Öğretmenin Mesleki Tecrübesine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları..... 54

Tablo 17.Öğretmenin Mesleki Tecrübesine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları 55
Tablo 18.Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Süresine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları..... 56
Tablo 19.Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Süresine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları 57
Tablo 20.Öğrencinin Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları..... 57
Tablo 21.Öğrencinin Cinsiyetine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları 58
Tablo 22.Öğrencinin Yaşına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları..... 59
Tablo 23.Öğrencinin Yaşına Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları60
Tablo 24. Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyleri 61
Tablo 25.Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yeterliği Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları 62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Modeli (Santrock, 2018)..... 11
Şekil 2. Duyguya İlişkin James-Lange Kuramı Modeli (Carlson, 2012)..... 14
Şekil 3.Duygu Oluşum Süreç Modeli (Gross, 1998b)..... 19
Şekil 4. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross, 2014, s. 7)..... 21

.

KISALTMALAR

DDÖ : Duygu Düzenleme Ölçeği

SYDD-30 : Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Okul öncesi dönemde duygusal-sosyal gelişim çocuğun temel psikolojik gelişiminde önemli bir yeri olan alandır. Bu dönemde çocukların gelişen zihin kapasiteleri onlara duygusal-sosyal gelişimin gereği olan duyguları kavrama, psikolojik sağlamlığı koruma ve sosyal ilişkileri sürdürebilme becerisi sağlar. Özellikle negatif güçlü duyguların ortaya çıkışı ile duygunun düzenlenmesi ihtiyacının farkındalığı ve bununla birlikte sosyal ve kültürel normlara uymanın gerekliği ortaya çıkar. Bu sosyal ilişkiler içerisinde çocuklar duygular ve duyguların sonuçlarına ilişkin çıkarımda bulunurlar. Bu bakımdan duygusal gelişim alanı gelişen mekanizmalar aracılığıyla çocukların sosyal yeterliğine katkıda bulunur ve psikolojik anlayışın temeli oluşur (Thompson ve Lagattuta, 2006).

2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 sebebiyle küresel pandemi sürecinin ilan edilmesiyle beraber önlem amaçlı olarak kısıtlamaların uygulamaya konulmasının öncelikle küresel anlamda ekonomik etkilerinin yanı sıra insanların yaşamlarına ve özellikle çocuklara doğrudan etkileri olmuştur. Önlem amaçlı olarak alınan tedbirler kapsamında, her ne kadar etkililiği tartışmalı olsa da (Viner vd., 2020) okullarda eğitime ara verilmiştir. Bu süreç, çocukların yaşamlarında bir dizi değişiklik meydana getirmiştir. Okuldaki öğrenme ortamından uzakta kalmanın yanı sıra dışarıdaki serbest oyun aktivitelerine erişiminin kısıtlanması ve akran ile birlikte vakit geçirmenin imkânsız hale gelmesi, ani bir karar ile okul ortamının artık evde online olarak gerçekleştirilmesi gibi yeni durumlar gündeme gelmiştir (Graber vd., 2021). Online olarak yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri okul öncesi dönemindeki çocuklar için ilk aşamada keyifli ve ilgi çekici olsa da zamanla ilgi kaybı ve ilgili yaş grubu bilişsel kapasitesinin bu faaliyetler için yeterli temel oluşturmayışı gibi sebepler dikkat dağınıklığı meydana getirmiş ve evde online olarak çalışmak zorunda olan ebeveynler bu durumun önüne geçebilmek için sürece dahil olmak zorunda kalmıştır (Stites, Sonneschein ve Galczyk, 2021). Ayrıca ebeveynlerin de bu dönemde bireysel olarak deneyimledikleri anksiyete ve stres, psikolojik sağlamlıkları açısından tehdit unsuru haline gelmiştir (Coyne vd., 2021). Sokağa çıkma yasağının daha katı uygulandığı dönemlerde fiziksel hareket ihtiyacını karşılamak isteyip karşılamayan çocukların

rutininde aksamalar meydana getirmiştir (Duran ve Ömeroğlu, 2022). Bahsi geçen tüm bu durumlar ve arka plandaki birçok faktörün etkileşerek oluşturduğu yeni normalde çocuklarda duygu ve düzenleme süreçlerine ilişkin alanlarda aksama ve problem davranışlarda olan (içselleştirme ve dışsallaştırma) artış yapılan çalışmalarda öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen bulgular neticesinde ortaya konulmuştur.

Duygusal-sosyal gelişim alanının önemli parçası olan duygu düzenleme ve sosyal yeterlik üzerine alanyazında oldukça fazla araştırma bulunsa da ilgili gelişim alanlarının problem davranışları değerlendirmeye yönelik boyutları, pandemi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklarda artan problem davranışlar göz önünde bulundurulduğunda, ilgili faktörler doğrultusunda araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin, çocukların sosyal-duygusal gelişimindeki rolü düşünüldüğünde öğretmene ilişkin değişkenlerin de araştırılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın problemleri şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Öğretmenin cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenin cinsiyetine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenin yaş grubuna göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenin yaş grubuna göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenin eğitim durumuna göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenin eğitim durumuna göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenin mezun olduğu bölüme göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenin mezun olduğu bölüme göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

9. Öğretmenin mesleki tecrübesine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmenin mesleki tecrübesine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmenin öğrenciyi tanıma süresine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
12. Öğretmenin öğrenciyi tanıma süresine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
13. Öğrencinin cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
14. Öğrencinin cinsiyetine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
15. Öğrencinin yaşına göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
16. Öğrencinin yaşına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
17. Öğrencinin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettiği puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada 4-6 yaş grubundaki okul öncesi öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri incelenmiştir. Bu kapsamda ilgili gelişim alanının duygu düzenleme ve sosyal yeterlik boyutu öğrenci ve okul öncesi öğretmenine ilişkin değişkenler kapsamında farklılığı ele alınmıştır. Söz konusu Covid-19 pandemi sürecinin de etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin, öğretmen karakteristik özelliği (cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, eğitim durumu) ve öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi dönemde kritik bir beceri olarak kabul edilen duygu düzenleme becerisi, psikolojik sağlamlığın yanı sıra bilişsel gelişim ve akademik başarıya katkıda bulunur.

Ayrıca başkaları ile iletişim kurma ve bu iletişimi sürdürebilme becerisine temel oluşturur (Denham vd., 2003).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal yeterlikleri üzerine birçok çalışmanın olduğu ancak küresel salgın dönemi göz önünde bulundurulduğunda bu iki önemli boyut arasındaki ilişkinin incelendiği ve ilgili boyutların da öğretmen ve öğrenci karakteristik özelliği açısından ele alındığı araştırmalara çokça yer verilmediği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimindeki rolü yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmene ilişkin özellikler, öğrencilerine yaklaşımını ve onları değerlendirme süreçlerini etkilemektedir. Koronavirüs pandemisinin getirdiği zorlu süreç kapsamında ilgili değişkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın literatüre yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.3 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada aşağıdaki varsayımlara göre hareket edilmiştir.

- Örneklemin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.
- Tüm katılımcıların araştırma sorularını içten yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulgularından elde edilen veriler 160 okul öncesi öğretmeninin 4-6 yaş grubundaki öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Bulgular, katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
3. Örneklemde yer alan katılımcılardan erkek öğretmenlerin sayısı 10 kişiyle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Sosyal Yeterlik: Sosyal ortamda uygun davranışın sergilenmesi, kişilerarası ilişkilere aktif olarak katılım ve bu ilişkileri sürdürebilme becerisidir (Rose-Krasnor, 1997).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, duygusal tepkilerin ortama uygun olarak ayarlama, izleme ve değerlendirilmesinden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır (Thompson vd., 1994).

Duygusal Gelişim: Duygunun ifadesi ve deneyimlenmesi, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularına ilişkin farkındalığı ve duygu düzenleme süreçlerini içeren, tüm yönüyle yaşam boyu gelişim gösteren bir alandır (Denham, Brown ve Domitrovich, 2011).

Sosyal Gelişim: Çocukların yaş ile birlikte değişime uğrayabilen ve başkaları ile etkileşiminde benimsediği davranış, örüntü, duygu, tutumların tümünü kapsar (Shaffer, 2009).

2. GENEL BİLGİLER

Okul öncesi dönem, gelişimin tüm yönleriyle hız kazandığı bir dönemdir. Gelişimsel açıdan birçok becerinin temelinin atıldığı bu dönemde dil gelişimi, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim temel gelişim alanlarını oluşturmaktadır. Çocuğun gelişimi ve işlemlemesine ilişkin birçok alan sosyal-duygusal gelişim alanı altında değerlendirilmektedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004).

Sosyal-duygusal gelişimin birkaç farklı tanımı bulunsa da (Denham, Brown ve Domitrovich, 2011; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999), birçok bilim insanı duygusal gelişimin sosyal gelişim ile birlikte ortaya çıktığı konusunda hem fikirdir (Saarni, 1999). Sosyal-duygusal gelişim, yetişkin ve akranlar ile kurulan olumlu sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin sürdürülmesi, ortam koşullarına uygun olarak duygunun ifadesi olarak tanımlanabilir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Duygusal gelişimi oluşturan bileşenlerden olan duygunun ifadesi, duyguya ilişkin farkındalık ve duygu düzenleme becerisi olan çocuklar, sosyal olarak daha yeterli, akranlarına karşı daha duyarlı, empatik ve prososyal davranış göstermeye çok daha meyillidirler (Denham vd., 2003). Duygusal ve sosyal gelişime ilişkin birbirine oldukça yakın elde edilen bulgular, gelişimcileri bu iki alanı tek başlık altında, sosyal-duygusal gelişim alanı olarak ele almaya yönlendirmiştir. Rose-Krasnor (1997)'a göre bu gelişim alanı, bir çocukta bulunan özellik olarak değil, gelişimin etkileşimsel doğasında doğuştan gelen ve ilişkileri pozitif yönde sürdürürken bireysel ihtiyaçları karşılayabilme yetisi olarak ele alınmalıdır.

Sosyal-duygusal gelişim özellikle okul öncesi dönemde önemli bir gelişim gösteren alandır. Okul hazırbulunuşluğu açısından kabul gören erken okuryazarlık ve matematik becerileri kadar sosyal duygusal gelişim alanı da eğitim ve psikoloji literatüründe önem kazanmaya başlamaktadır (Blair ve Raver, 2015). Bu gelişim alanında kazanılan beceriler ilerleyen yaşlarda çocukların psikolojik sağlamlığı ve kişisel, sosyal ve eğitim hayatına

ilişkin uyumu kolaylaştırması açısından önem arz etmektedir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015).

Sosyal-duygusal yeterliğin gelişiminde özellikle okul öncesi dönemde okulların önemi büyüktür (Bridgeland, Bruce ve Hariharan, 2013). Bu doğrultuda çocukların sosyal-duygusal yeterliğini geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitim programlarının önemi, son yıllarda dünya genelinde giderek artmaya başlamıştır. Örneğin, UNESCO 2019 yılında küresel alanda sosyal-duygusal yeterliği çocukluk döneminden itibaren desteklemek amacıyla ilgili programların hayata geçirilmesi için bildiri yayınlamıştır. Benzer şekilde 1996 yılındaki bildirisinde de UNESCO, sosyal-duygusal yeterliğin önemini vurgulamıştır (akt. Denham, Mortari ve Silva, 2022). Öte yandan sosyal-duygusal gelişimin davranış problemleri ve akademik performans vb. birçok alandaki üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda ilgili gelişim alanının zeminini oluşturan becerilerden olan duygusal farkındalığın artışı, empati becerisinin gelişimi, sağlıklı ilişkilerin inşa edilmesi ve doğru kararların alınmasını destekleyici öğrenme programları (SEL-social emotional learning) da geliştirildi (Elias ve ark., 2007).

Sosyal-duygusal gelişim, çocuklarda cinsiyet, ırk, mizaç ve dil gelişimi gibi faktörlere bağlı olarak farklı boyutlarda gelişmektedir. Çevresel ve etkileşimsel faktörler içerisinde farklı durumlara bağlı olarak değişebilen dinamik bir yapıdır (Johns, 2020). Okul öncesi dönemde hızla gelişim gösteren bu beceriler, çocukların okula hazır olarak başlamaları (Harrington, Trevino, Lopez ve Giuliani, 2020) ve çevreye uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Denham, Bassett, Brown, Way ve Steed, 2015).

2.1 Okul Öncesi Döneme Kuramsal Bakış

2.1.1 Erikson'un psikososyal kuramında okul öncesi dönem

Freud'un psikoseksüel kuramı üzerine kuramını inşa eden Erikson, psikososyal kuramında Freud'un aksine hem erken hem de geç deneyimlerin önemini vurgulamıştır. Erikson'a göre insan davranışının asıl güdüsü sosyal doğadadır. İnsan yaşamı boyunca çeşitli evrelerden geçer ve bu evrelerde çözülmesi gereken bir kriz bulunmaktadır. Birey bu krizleri ne kadar başarılı çözerse o kadar sağlıklı bir gelişim gösterecektir (Santrock, 2018, s. 23).

Gelişim dönemlerinden okul öncesi dönem ile ilgili olan psikososyal dönem, girişimciliğe karşı suçluluk duygusudur (3-6 yaş). Erken çocukluk döneminde bir şeyleri başarmak için kendi algısal, motor, bilişsel ve dile ilişkin becerilerini kullanan çocuklar yeni alanları keşfetmeye ilişkin yoğun bir enerjiye sahiptirler (Santrock, 2018, s.243).

Girişimcilik kelimesiyle de anlaşılacağı üzere bu dönemde çocuklar, yeni bir amaç duygusuna sahiptirler. Bu amaç duygusu ile birlikte yeni aktivitelere katılmaya ve yetişkin yardımı ile yapabilecekleri konusunda keşfetmeye oldukça heveslidirler. Öte yandan çocukların girişimlerinin eleştirildiği veya cezalandırıldığı, bu hissiyattan ötürü suçluluk ve vicdan duygusunun gelişimine temel olan bir dönemdir (Berk, 2020, s. 364).

2.1.2 Vygotsky'nin sosyokültürel bilişsel kuramında okul öncesi dönem

Vygotsky (1962), bilişsel gelişim için sosyal etkileşim ve kültürün önemini vurgulamıştır. Kuram, kültürün ve sosyal etkileşimin bilişsel gelişime katkısını vurgulayan sosyobilişsel bir kuramdır. Vygotsky, sosyal etkileşimin gelişime katkısını yakınsak gelişim alanı kavramıyla vurgulamaktadır. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun tek başına yapmakta güçlük çektiği ancak bir yetişkin veya daha becerili bir akran yardımıyla başarabileceği görevler aralığıdır. Burada destek olma kavramı devreye girer. Çocuğun görevi tamamlamasında yetişkin veya akran desteğinin önemi büyüktür. Destek olma sırasında araç olarak kullanılan dil, çocuklar tarafından yalnızca iletişim kurmak için değil, çözmeleri gereken görevleri başarmak için de kullanılır. Sosyal gelişim için elzem olan etkileşimin gerçekleşmesinde dil gelişimi önem arz eder. Dil gelişimi ve çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi Vygotsky(1962), dilin problem çözme, muhakeme ve öz-düzenleme işlevi üzerinden açıklamıştır (akt. Santrock, 2018, s: 25-220).

2.1.3 Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi'nde okul öncesi dönem

Piaget'nin gelişime olan bakışı çocukluğunun erken dönemlerinde deniz kabuklarına ve kuşlara duyduğu ilgi ile başlayarak biyoloji üzerinden şekillenmiştir. Kuramının merkezinde biyolojik bir kavram olan uyum yer almaktadır (Miller, 2017, s. 56).

Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine göre çocuklar dünyayı keşfederken bilgiyi yapılandırma süreçlerinde aktiftirler. Ona göre çocukların beyinleri geliştikçe ve

deneyimler de zenginleştikçe her dönemde düşüncenin farklı şekillendiği evrelerden geçerler (Berk, 2020, s.19). Bu evreler arasındaki ilerleme fiziksel olgunlaşma, fiziksel nesnelerle deneyim, sosyal deneyim ve dengeleme ile mümkün olmaktadır (Miller, 2017, s. 146).

Okul öncesi döneme ait 2-7 yaş aralığını içeren gelişim dönemi, işlem öncesi dönemdir. Bu dönemin başlıca özellikleri benmerkezcilik, düşünce katılığı, yarı mantıksal düşünce ve sınırlı sosyal biliştir. Piaget daha sonra kuramında revizyon yapmış ve gelişimi daha az aşamalı olarak görmeye başlamıştır. Evreler arasında ise daha uzun geçiş dönemleri olduğunu düşünmeye başlamıştır (Miller, 2017, s. 76-129).

Piaget, çocukların ahlak gelişimine ilişkin de düşünce süreçlerinin belirli aşamalardan geçtiğini öne sürmüştür. Okul öncesi döneme vurgu yapan 4-7 yaş aralığındaki ahlaki gelişme evresi, heteronom/bağımlı ahlak evresidir. Bu döneme hâkim olan düşünce yapısı çocukları, davranışın sonuçları üzerinden değerlendirmeye tabi tutar ve kuralların değişmez olduğu düşüncesi hakimdir (Santrock, 2018, s. 247).

2.1.4 Freud'un psikoseksüel kuramında okul öncesi dönem

Freud kuramında, kişiliği oluşturan *id*, *ego* ve *süper ego*nun etkileşiminin okul öncesi dönemde bireyin kişiliğinin oluşmasına katkısının olduğunu öne sürmektedir. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) süper egonun gelişimi, ebeveyn etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Berk, 2020, s. 15).

Okul öncesi dönemin gelişim özelliği olarak vurguladığı fallik dönemde Freud, daha çok erkek çocukları üzerine çıkarımda bulunmuştur. Dönemin özelliği olarak cinsel dürtüler karşı cinsten anne babaya yöneltilmiştir. Yöneltilen bu cinsel dürtüler erkek çocuklarında *Odipus Kompleksi*, kız çocuklarında ise *Elektra Karmaşası* olarak gündeme gelmektedir. Çocuklarda meydana gelen bu karmaşa özdeşim kurma ve anne-babanın tutumlarının içselleştirilmesiyle çözülmektedir (Miller, 2017, s. 183; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 33).

Freud kuramında erken dönemdeki ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişimsel açıdan öneminin altını çizmiş ve sağlıklı kişilik gelişimi açısından cinsel ve saldırganlık dürtülerinin yönetim şeklinin önemine vurgu yapmıştır (Berk, 2020, s. 15).

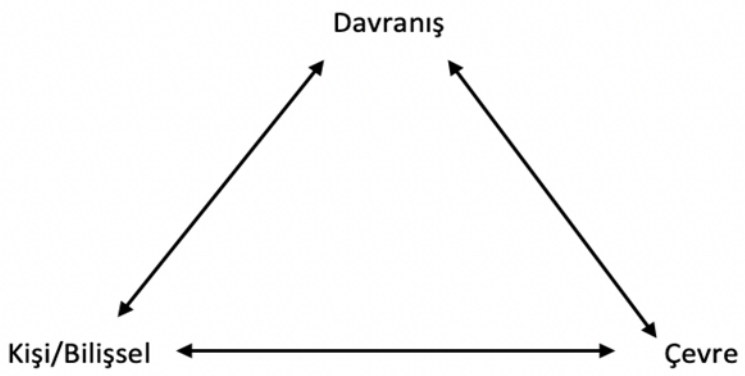
2.1.5 Kohlberg'in ahlak gelişimi

Kuramının temelini Piaget'nin bilişsel gelişim aşamaları üzerine oluşturan Kohlberg, ahlaki gelişimin altı aşaması olduğunu öne sürmüştür. Bu altı evrenin evrensel olduğunu ve evreler arasındaki geçişin, başkalarının bakış açısını kazanma ve daha ileri evredeki kişiler ile karşılaşma sonucu yaşanan çatışma ile mümkün olabildiğini ifade etmiştir (Santrock, 2018, s. 321).

Kohlberg, kuramında oluşturduğu aşamaların belirli bir sırada ilerlediğini ve yaşla paralel olarak geliştiğini savunmaktadır. Gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzey olarak sınıflandırdığı aşamalardan gelenek öncesi düzey, okul öncesi dönem çocukları tarafından kullanılan düzeydir. Bu düzeydeki evrelerde çocuklar, iyiyi ve kötüyü dışarıdan gelen ceza veya ödüle göre değerlendirmektedir (Santrock, 2018, s. 320).

2.1.6 Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında okul öncesi dönem

Sosyal bilişsel kuramın mimarı olan Bandura'ya göre, gelişim için gerekli olan parametreler davranış, çevre ve biliştir. Kuramında özellikle bilişsel süreçlerin çevre ve davranış ile olan ilişkisinin altını çizmiştir. Sosyal bilişsel kuramcılar insanların gözlem yoluyla duygu, düşünce ve davranışı büyük ölçüde kendi repertuarına dahil ettiğini ve bu elde edilen kazanımların ise ömür boyu organizmada varlığını sürdürdüğünü öne sürmektedir (Santrock, 2018, s.27). Okul öncesi dönemdeki çocuklar sosyal bilişsel kuram kapsamında ele alındığında, bu dönemde çocukların gelişen kapasitelerinin yanı sıra, akran ve yetişkinlerin gözlemlenmesi duygu, düşünce ve davranış repertuarının genişlemesine katkıda bulunur.



Şekil 1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Modeli (Santrock, 2018)

2.2 Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim sosyal, bilişsel ve biyolojik alanların bütününü içeren bir gelişim alanıdır. Örneğin, duygusal deneyimler sosyal etkileşim içerisinde anlam kazanırken, bilişsel gelişime temel olan entelektüel düşünce yapısı sosyal-duygusal gelişimin doğasına ilişkin anlayışın oluşumu ve neden-sonuç ilişkilerinin kurulabilmesi açısından katkı sağlamaktadır. Biyolojik gelişim ise, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimin zeminini oluşturan bir alandır (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006).

Duygusal gelişim; duygunun ifadesi ve deneyimlenmesi, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularına ilişkin farkındalığı ve duygu düzenleme süreçlerini içeren, tüm yönüyle yaşam boyu gelişim gösteren bir alandır. Çocuklar zaman içerisinde birtakım becerileri kazandıkça duygusal olarak yeterli hale gelmeye başlar. Gelişimsel açıdan duygusal yeterliğe sahip olan çocukların sahip olduğu bu beceri, sosyal yeterlik ve iyi oluş hali ayrıca sosyal ve akademik başarıya katkıda bulunmaktadır (Denham, Brow ve Domitrovich, 2011).

Duygusal gelişim büyük ölçüde temel bakımveren ile olan ilişki içerisinde şekillenir (Gross, Stern, Brett ve Cassidy, 2017; Saunders, Kraus, Barone ve Biringen, 2015). Bakımveren ve bebek arasında uyumun sağlanması, bakımverenin bebeğin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması güvenli bağlanmanın gerçekleşmesi için önemlidir. Bakımverenin duyarlı girişimi (bebek ağladığında kucağına almak, beslemek, rahatlatmak ve gülümsemek vb.) güven gelişimi, duygu düzenleme ve yardım arayışının oluşmasını sağlar. Bu süreçler duygusal gelişim için hayati öneme sahiptir. Bağlanma teorisi araştırmaları, güvenli bağlanma ve sağlıklı duygusal davranış arasındaki güçlü bağlantıyı göstermektedir (Kennedy ve Kennedy, 2004).

Duygusal gelişimin önemli bir boyutu olarak duygu düzenlemenin çalışılması, gelişimsel açıdan bakıldığında duygunun ifadesi (emotion expression), duygu dili (emotion language) ve duygunun anlaşılması (emotion understanding) konusunda yapılan

çalışmalara kıyasla daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Duygu düzenlemenin yapısı, duyguların diğer psikolojik süreçleri (örneğin; dikkati toplamak, problem çözme becerileri ve kişilerarası ilişkilerdeki rolü) neden ve tam olarak nasıl organize ettiği veya kolaylaştırdığı konusunu açıklamaya çalışmaktadır. Bu ilgili süreçlere neden bozucu etkileri olabileceği konusuna da açıklama getirir. Bu anlamda duygu düzenleme becerisi, çocuk gelişiminde tipik ve atipik gelişimin belirlenmesinde anlamlı bir bakış ortaya koyar (Cole ve ark., 1994; Keenan, 2000). Buradan hareketle duygu düzenleme becerisi sağlıklı birey gelişimi açısından önemli bir beceridir.

2.2.1 Duygu

Günümüzde duygunun doğasına ilişkin fikir birliği bulunmamaktadır. Birçok duygu teorisi bulunmakla birlikte, her modern duygu teorisinin farklı duygu tanımı bulunmaktadır. Duygular, bir tür radar ve hızlı yanıt sistemleri olmakla birlikte, bir dizi deneyimler sonucu anlam inşa eder ve bu deneyimler kayıt altına alınır. Deneyimlerimizi değerlendirme ve durumlara ilişkin uygun yanıtlar verme aracı olarak görev alırlar. Duygular, biyolojik kökenli süreçler olmakla birlikte bireye, durumlara ilişkin çabucak değerlendirme fırsatını verir ve tercih edilen durumları sürdürebilme ve olumsuz durumlar ile mücadele konusunda hazırbulunuşluk sağlar (Cole ve ark., 2004). Başka bir ifade ile duygu, herhangi bir çaba gerekmeksizin ortaya çıkan ve bazı psikolojik tepkiler doğuran zihin durumudur. Pozitif veya negatif olarak deneyimlenebildiği gibi, çeşitli yoğunluklarda geçici veya uzun süreli etkileri olabilmektedir (Gillespie ve Beech, 2017). Panksepp (2005) afektif nörobilim çerçevesinde duyguları şemsiye terim olarak ele almaktadır. Bu terim duygulanımsal, bilişsel, davranışsal, dışavurumsal ve birtakım fizyolojik değişimleri içerir. Panksepp, memelilerin yedi temel ilkel duygusal sistemden oluştuğunu (arayış, korku, öfke, arzu, bakım, beslenme, panik/yas ve oyun) ve bu sistemlerin hayatta kalmayı destekleyerek yaşama rehberlik ettiğini öne sürmektedir (Panksepp ve Biven, 2021).

Yaşamın ilk yıllarında çocuklar bakımveren ve kültürel beklentilerin fonksiyonu olarak duygularını düzenlemeyi öğrenirler (Buss ve Kiel, 2004; Fox ve Calkins, 2003). Yürüme çağı ile birlikte çocuklar basit ve kompleks yapıdaki çeşitli duyguları anlayabilir ve deneyimleyebilirler. Bağlama uygun olarak duygunun ifadesi ayarlanır, ketlenir veya

ifade edilir. Okul öncesi dönemde ise çocuklar bağlama uygun olarak gerektiğinde gerçek duygularını gizlemeyi öğrenirler (Buss ve Kiel, 2004).

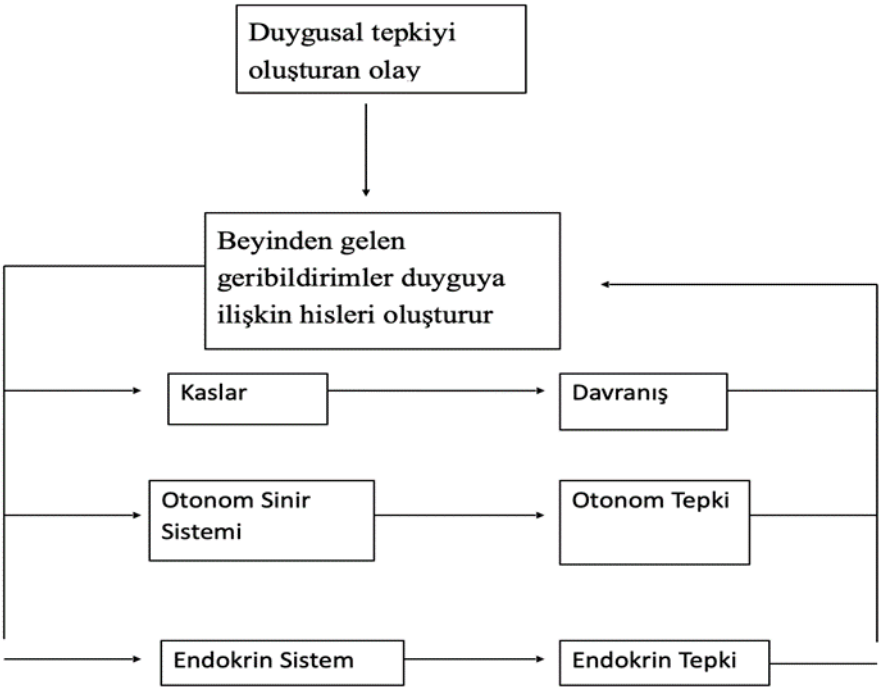
2.2.2 Duygu ve duygu düzenlemeye ilişkin kuramlar

Ayrık duygu kuramı, bebeklerin yaşamlarının ilk üç ayında evrensel bir yüz ifadesi sergilediğini (kızgınlık, korku ve neşe vb.) ancak bu yüz ifadelerinin spesifik olaylarla herhangi bir ilişkisi olmadığını öne sürmektedir. Bu temel duyguların sergilenmesi bağımsız olarak ortaya çıkar, çünkü herhangi bir bilişsel gelişim veya değerlendirme süreçlerine bağlı değildir (Ackerman, Abe ve Izard, 1998). Duygular nörokimyasal, dışavurumcu davranış ve öznel deneyim veya hissetme durumu gibi üç farklı aşamadan oluşur. Nörokimyasal süreç, sinir sisteminde duyguyu aktive eden ve düzenleyen durumları kapsar (Izard ve Harris, 1995). Özellikle amigdala, iç ve dış uyaranların öneminin değerlendirilmesinde, tepki açığa çıkaran duygu süreçlerinin aktivasyonunda rol oynamaktadır (LeDoux, 1987). Dışavurumcu davranış, yüz hareketlerinin motor örüntüsünü, sesli ifadeler ve birtakım jest-mimikleri içermektedir. Bu davranış sosyal bağlam içerisinde başkaları için ipuçları içermektedir. Duygunun öznel deneyimi ise diğer iki bileşen olan nöral ve motor süreçlerinin ürünüdür. Bu deneyimin motivasyonel yönü önem arz etmekle beraber, sözel olarak ifadesi her zaman gözlenmez (Ackerman, Abe ve Izard, 1998).

2.2.2.1 James-lange kuramı

William James ve Carl Lange birbirinden bağımsız olarak duyguya ilişkin benzer açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu sebeple kuram James-Lange kuramı olarak adlandırılmaktadır (James, 1884; Lange, 1887; akt. Carlson, 2012).

James, duygunun hissedilmesinin kas ve iç organlarından gelen duyusal geribildirime bağlı olarak bireyin kendisini nasıl bir durumda bulduğu ile alakalı olduğunu öne sürer. Örneğin, bıçak çeken hırsızdan kaçmak korku duygusunu açığa çıkartır. Yani vücuttaki titreme ve gerginlik hissiyatından ötürü korku duygusu deneyimlenir. Bu durum üst-beyin fonksiyonlarının bedensel değişimleri "okuması" ile gerçekleşmektedir (Carlson, 2012; Panksepp ve Biven, 2021).



Şekil 2. Duyguya İlişkin James-Lange Kuramı Modeli (Carlson, 2012)

2.2.2.2 Cannon-bard kuramı

Cannon-Bard teorisi, bilgiyi dış dünyadan alan duyu sistemlerinin, aldıkları bilgiyi serebral korteksin uzmanlaşmış alanlarına gönderdiği gerçeğine dayanır (gözlerden alınan bilginin görsel kortekse, kulaklardan alınan bilginin ise işitsel kortekse ulaşması). Bu yolculuk esnasında duyusal mesajlar yine talamustaki istasyonlarda dururlar. Çünkü buradaki bölgeler de duyu işleme konusunda uzmanlaşmışlardır. Talamusun bilgileri kortekse göndermesinin yanı sıra aynı zamanda hipotalamusa ilettiği öne sürülmüştür. İlgili bilgiyi alan hipotalamus, duygusal reaksiyonların özelliği olan otonomik ve davranışsal tepkileri üretmek üzere bedeni harekete geçirmektedir. Kortekste uyaranın ne olduğuna ve duygusal anlamına dair mesajların etkileşimi duygunun bilinçli deneyimiyle sonuçlanır. Diğer bir deyişle bu durum hissetmek olarak ifade edilebilir. Bu teoriye göre hissiyat ve ilgili duygusal tepki eş zamanlı olarak ortaya çıkar (LeDoux, 2020).

Cannon ve Bard teorisinde duyguların bilinçli deneyimlerinin hipotalamusa bağlı sinir uçlarının korteksi harekete geçirmesi yoluyla ortaya çıktığı öne sürülmektedir. İlgili alan

üzerinde yapılan lezyon çalışmalarında, korteks yokluğunda sinirli davranışın üretildiği ancak bilinçli hissiyatın oluşmadığı ifade edilmiştir (LeDoux, 2020).

2.2.3 Duygu düzenleme

18 aylık bir çocuğun kendisini sakinleştirmek için battaniyesini veya peluş oyuncağını kavrayışında, stresli olduğunda kendisini kucağına alması için öğretmenine yaklaşmasında duygu düzenlemeye ilişkin ipuçlarını görmek mümkündür (Thompson ve Goodvin, 2007).

Duygu düzenlemenin erken gelişimine ilişkin Kopp, bir yılın sonunda bebeklerin davranışları üzerinde ortaya çıkan gönüllü kontrol sürecine ve bakımverenin uyarılarına uyma davranışına vurgu yapar. İkinci ve üçüncü yıllarda kontrol davranışlarının aileye veya sosyal çevreye olan açık veya örtük ilişkisine vurgu yapar (Kopp, 1982).

Kopp (1982), çalışmasında duygu düzenlemeye temel olan öz düzenlemeye ilişkin farklı teorik yaklaşımları tek bir çatı altında birleştirerek bir perspektif ortaya koymuştur. Öz düzenleme sosyal olarak kabul gören davranışlara ilişkin farkındalığa vurgu yapmanın yanı sıra çocukların sosyalleşme süreçlerini önemli ölçüde yordamaktadır. Bu çerçevede nörofizyolojik düzenleme (yenidoğan, 2-3 ay), duyu-motor (3, 9-12 ay), kontrol (9-12, 18 ay), öz kontrol ve öz-düzenleme (2 yaş ve sonrası) yer alır. İlk olarak çevreye nörofizyolojik ve refleksif uyumlanmaya vurgu yapar, ikinci olarak algısal ve motivasyonel ipuçlarına karşılık duyu-motor adaptasyonlar, üçüncü, dördüncü ve beşinci aşamalar bakımverenin arzu ve beklentileri dikkate alarak bilişsel becerilerin katkısı ile davranışların kontrol altına alınmasından bahseder.

2.2.3.1 Bebeklik döneminde duygu düzenleme becerisinin gelişimi (1-3 yaş)

Duygu düzenleme becerileri, doğum öncesi dönemde gelişmeye başlar ve bebeklik, erken çocukluk ve okul çağında daha karmaşık ve birey odaklı bir hale gelerek gelişimini sürdürür (Posner ve Rothbart, 2000).

Diferansiyel duygu teorisine göre, bebekler yaşamlarının ilk aylarında kızgınlık, korku ve mutluluk gibi basit duygulara ilişkin, yalnızca herhangi bir durumla bağlantısı olmayan evrensel bir yüz ifadesi sergiler. 3 aydan sonraki dönemde, farklılaşan duygulanımlar

spesifik durumlar ile örtüşmekte ve gelişen dil becerileri, ilgili duygusal durumların ifadesini kolaylaştırmaktadır (Izard ve Malatesta, 1987).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme sürecinin gelişimi motor, dil, biliş ve sosyal gelişim alanlarında ilgili becerilerin kazanılması ile etkileşimli olarak ortaya çıkar. Örneğin, motor becerisinde meydana gelen gelişme ile negatif uyarandan geri çekilme gibi stratejilerin kullanımı gerçekleşmektedir. Dili kullanma becerisinin artması mevcut olan stresin ifadesini kolaylaştırmaktadır. Problem çözme becerilerinin gelişimi, duygusal uyaran karşısında alternatif beceriler ortaya koyulmasını sağlar. Bu anlamda, ilgili gelişim alanlarında kazanılan beceriler, duygunun işlevsel olarak düzenlenmesinde önem arz etmektedir (Calkins, 2007).

Bebekler 1 yaşının sonuna doğru duygusal uyaranları kontrol altına almak amacıyla girişimlerinde daha aktif ve amaç odaklıdırlar (Kopp, 1982). Öncelikle, çevrelerindeki uyaranlara yaklaşma, onlardan uzaklaşma, onları yönlendirme ve dolayısıyla kendilerini sakinleştirme imkanı sağlayan motor becerileri sayesinde uyaranları kontrol altına alırlar. Çevresindeki uyaranları yönlendirmeye başlayan bebeklerin bu girişimi bakımveren veya başkaları tarafından fark edildiğinde ilgili uyarıcı durumların düzenlenebilmesi konusunda katkı sağlamaktadır (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992).

Bebekler yaşamlarının ikinci yılında, duygu düzenlemenin kontrolünde pasif durumdan daha aktif duruma doğru geçiş sağlarlar (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992). Yaşları itibariyle uyaran durumları kontrol altına alma kapasiteleri kısıtlı olan bebekler, birtakım farklı stratejiler kullanarak ilgili durumları, bazen başarısız olsalar da, yönetebilme becerisine sahiptirler (Calkins ve Dedmon, 2000). 2 yaş ile birlikte bireysellik çabasının öne çıkması ve artan bağımsızlık girişimleri sayesinde, sosyal ve sosyal olmayan durumların gereklerine göre kendi davranışlarını değerlendirmeye başlarlar (Kopp, 1982).

3 yaşına geldiğinde çocuklar, dürtüleri karşısında daha kontrol sahibi olmanın yanı sıra belli durumlar karşısında davranışsal uyumu daha fazla göstermeye başlar. Haz odaklı girişimlerde bulunmak yerine hazzın ertelenmesi konusunda çok daha başarılıdırlar (Miller ve Zalenski, 1982). 2-3 yaşlarındaki bebeklerin bu dönemdeki öz farkındalık gelişimi de duygu düzenleme sürecine katkı sağlar: Örneğin, sözel olarak öz-referansın

(self-referential) kullanımı (Büyük ben!), içsel deneyimlerin (duygular, yeterlik iddiası, bağımsız olma çabası, yardımı reddetme ve kendi yapma çabası, bilincin ortaya çıkışı, kendisini cinsiyete ve başka yönlerden kategorize edebilme vb.) sözel olarak ifade edilmesi (Thompson, 2006). Duygusal deneyimlerinde kendilerini çoklu boyutlarda değerlendirmeye başlayan çocuklar bilinçli farkındalığın etkisiyle özellikle başkalarının olduğu ortamda duygularını nasıl yöneteceklerini öğrenirler (Thompson ve Goodvin, 2007). Bu dönemde duygusal öz düzenlemenin kazanılması, sosyal yeterliği, duygusal iyi olma halini ve birtakım psikolojik problemleri yordaması açısından önem arz etmektedir (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999).

Bu dönemde çocuklar her ne kadar duygularını düzenleme konusunda kendi stratejilerini kullanmaya başlasa da ebeveynler, bebek ve küçük çocukların özellikle engellenme ve tetikleyici durumlarında tırmanış gösteren duygularını düzenleyebilmesinde yatıştırıcı bir rol üstlenmektedir (Thompson, 1994). Bu durum sözel ipuçlarını içerdiği gibi sözel olmayan ipuçlarını da içermektedir: Örneğin, anne veya bakımveren yüz ifadesini, ses tonunu kullanarak veya dokunarak bebeğin yüksek sesle ağladığı zamanlarda ya da aşırı heyecanlandığında onun duygu durumuna girerek bebeği yatıştırmaya çalışır. Öncelikle yüksek bir ses tonu kullanır ve onu aynalar, daha sonra sesini yavaşça alçaltıp bebeğin daha sakin bir duruma gelmesini sağlar. Aynı şekilde bakımveren bebeği kucağına alıp ritmik hareketler ile sallayarak da bebeğin sakinleşmesini sağlayabilir. Mimiklerin de kullanımı belirli bir duygu stabilizasyonu sağlar (Gerhardt, 2019).

2.2.3.2 Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisinin gelişimi (3-6 yaş)

Bebeklik çağından erken çocukluk dönemine geçişin sağlanması ile birlikte, çocuklar duygusal deneyimlerine ilişkin artan kelime bilgisine sahip olurlar ve gündelik hayatta bunların kullanımı oldukça yaygınlaşmaya başlar. Dilin kullanımının artışı duygusal olarak zorlayan, kaygılandıran durumlarda çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığı için bu durum çocuğun kendini duygusal olarak düzenleyebilmesine yardımcı olur (Zeman ve ark., 2006). Duygusal dünyaya ilişkin ifade edici davranışta meydana gelen gelişme sayesinde, repertuardan uygun davranış seçimi ile sosyal bağlama uygun olarak tepki açığa çıkartılır (Zeman ve Shipman, 1996). Bu dönemde duyguların uygun şekilde ifade edilişine ilişkin anlayış oluşur. Bu anlayış, sosyal çevrenin ve kültürün

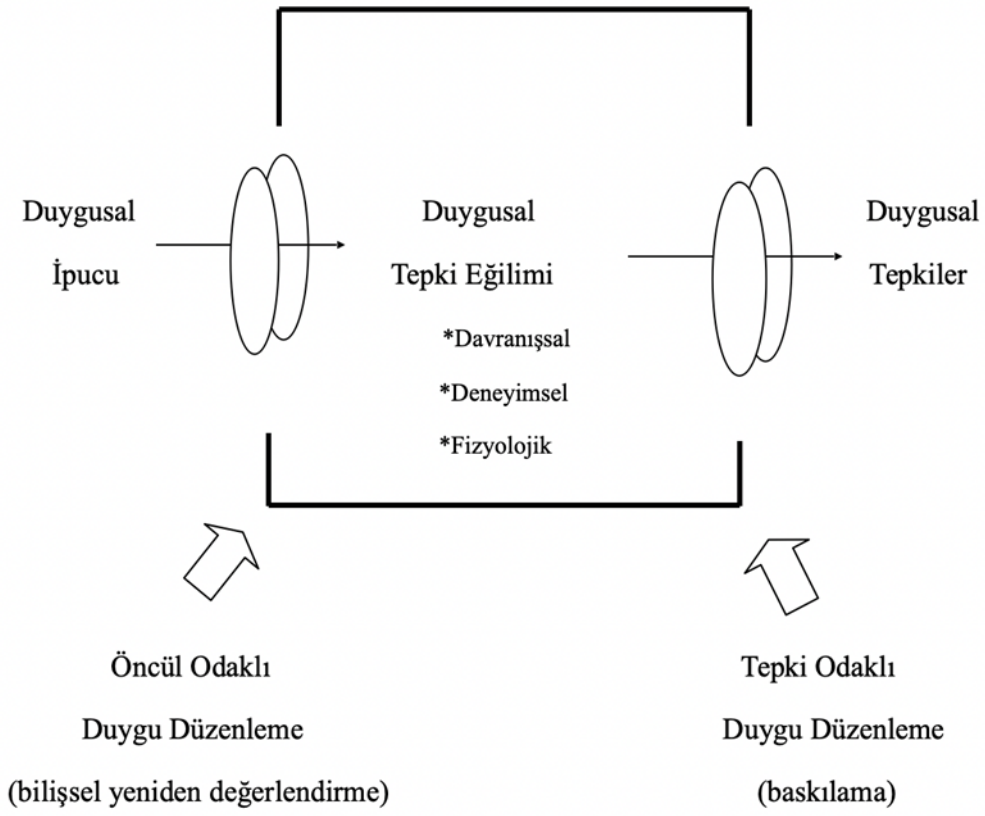
gereklerine uygun olarak, duygusal davranışın şekillenmesinde bir bireye yön veren kurallar olarak tanımlanmaktadır (Gnepp ve Hess, 1986).

Çocuklar, özelikle okul öncesi dönemde aktif sosyal okuyucudur; sosyal dünyayı anlamlandırmak için dikkatli bir şekilde inceler (Miller ve Aloise, 1989). Bu dönemde çeşitli duygusal durumlar ve bunların ifadesine ilişkin gerekli bilgiyi inşa ederler. Bu anlayış başkalarının kendilerinden farklı olarak duygulara sahip olabilmesi, duyguların sebep-sonuçlarını makul bir şekilde değerlendirilmesi ve duyguların daha komplike yönlerini anlaşılması ve sergilenmesi yönünde gelişir (Denham ve Kochanoff, 2002).

3-4 yaşlarından itibaren çocukların öfke nöbeti, ağlama krizi, kaygı gibi negatif duygulanımları azalmaya başlar (Kopp, 1989). Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ortamlarının (yeni arkadaşlar, sınıf ortamı ve öğretmenler) genişlemesiyle birlikte duygu ve duygunun düzenlenme süreçlerine ilişkin farkındalığın kazanıldığı zamana işaret etmektedir (Cole ve ark., 1994).

2.2.4 Duygu düzenleme modelleri

Duygu üzerine yapılan çalışmalar, duyguların içsel veya dışsal ipuçlarının değerlendirilmesi sonucu ortaya çıktığını göstermektedir. Yapılan değerlendirmeler davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik duygusal tepki eğilimlerini tetikler, algılanan durumun niteliğine bağlı olarak (kolaylık veya zorluk hali) uygun tepkinin açığa çıkması sağlanır. Bu durum Duygu Düzenleme Süreç Modeli ile açıklanmaktadır (Gross, 1998a).



Şekil 3.Duygu Oluşum Süreç Modeli (Gross, 1998b)

Duygu düzenlemeye ilişkin en bilinen model olan Duygu Düzenleme Süreç Modeli, Gross (1998a) tarafından öne sürülmüştür. İki aşamalı olarak beş süreçten meydana gelmektedir. İlk aşama olan Öncül Odaklı Duygu Düzenleme, duygu oluşturulmadan önce ortaya çıkar. Organizma sistemine girecek olan veri öncelikle manipüle edilir ve duygu açığa çıkar. Bu aşama durum seçimi, durum değişikliği, dikkat konuşlanması ve

bilişsel değişim süreçlerini içerir. Tepki Odaklı Duygu Düzenleme ise duygudan sonra ortaya çıkar. Diğer bir deyişle, organizma sisteminden çıkan veri manipüle edilir. Bu aşama ise tepki ayarlanması sürecini içerir.

Modeli oluşturan beş süreci daha detaylı açıklamak gerekirse, ilk süreç durum seçimi olarak adlandırılır. Bu süreç, birtakım kişi, yer ve nesnelerden duygu düzenleme amacıyla uzaklaşmak veya onlara yaklaşmak olarak tanımlanır. Durumlar karmaşık yapılardır ve duygusal anlamları farklı katmanlardan oluşur. Bu noktada durumlara yaklaşmak veya onlardan uzaklaşma adına sağlıklı karar verebilmek için durumlara ilişkin bireyin kendi bilgi kaynakları önem arz eder. Örneğin hoşlanmadığımız kişiye denk geldiğimizde yolumuzu değiştirmek veya kötü hissettiğimiz bir anda bizi en iyi anladığını düşündüğümüz kişiyi aramak durum seçimine verilebilecek örneklerdir.

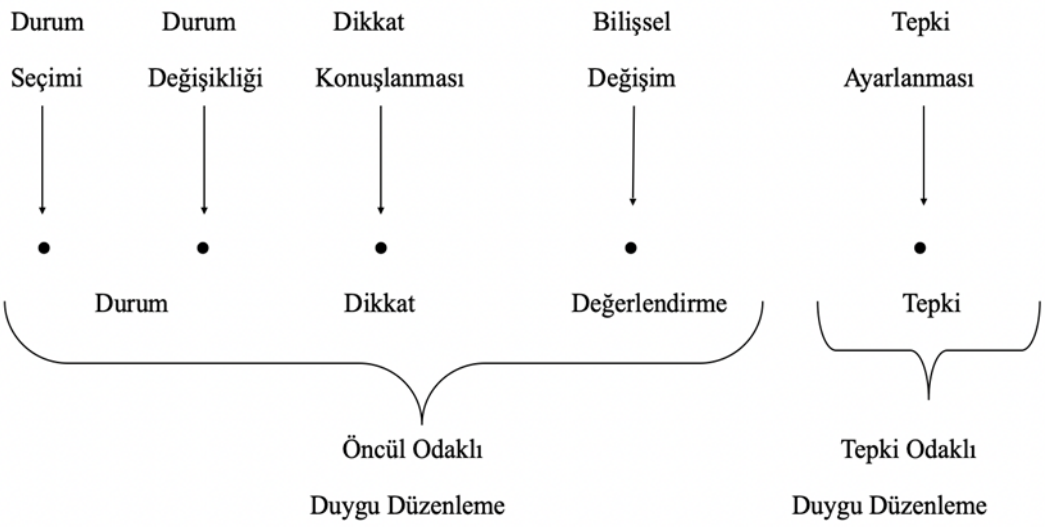
Durumlar arasında seçim yapıldığında, o durumun duygusal etkisini değiştirmek için ilgili durum uygun hale getirilir. Bu durum ikinci süreç olan durum değişikliğidir. Durum seçimi ile süreci ile benzer yönleri olsa da bireyin aktif girişimi yeni bir durumun ortaya çıkmasını sağlar. Dışsal ve fiziksel çevreye ilişkin değişikliğe vurgu yapar (Gross, 2014).

Durumlar tek bir varsayım üzerine kurulu olabilirken birden fazla opsiyon da sunabilirler. Üçüncü süreç olan dikkat konuşlanması, kişinin ilgili durumun hangi yönüne odaklanacağını veya odaklanıp/odaklanmayışını seçmesidir. Duygu düzenleme sürecinin gelişiminde ilk önce ortaya çıkan aşamalardan birisidir (Rothbart ve ark., 1992). Örneğin: bir bebeğin bakışını uyaran etkisini azaltmak için başka yöne çevirmesi (Stifter ve Moyer, 1991). Dikkat konuşlanmasının en yaygın formu, dikkatin başka yöne çekilmesidir. İlgili durumun başka bir yönüne odaklanmaya ya da durumdan tamamen dikkatin uzaklaştırılmasına vurgu yapar (Gross, 2014).

İlgili durumun yönü seçilse, ayarlansa dahi duygusal etkisini değiştirmek hala mümkündür. Bu noktada devreye dördüncü süreç olan bilişsel değişim girmektedir. Seçilen duruma ilişkin ne tür bir anlam yükleneceğinin kararı devreye girer. Anlam yükleme sonucu duygusal tepkilerden davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik eğilimler ortaya çıkar. Bazı durumlarda bilişsel değişim, dışsal faktörlere atfedilirken bazı durumlarda da içsel durumlara dayandırılır. Bilişsel değişimin bir formu olarak bilişsel yeniden değerlendirme öne çıkmaktadır. Bir durumun duygusal etkisini değiştirmek için

bilişsel olarak dönüşümü gerçekleşir. Genellikle negatif duygulanımın azaltılması şeklinde kullanırken, pozitif duygulanımın arttırılmasına da vurgu yapar (Samson ve Gross, 2012).

Beşinci süreç olan tepki ayarlanması yanıt verme yönelimlerine (davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik) olan etkiye vurgu yapar. Bahsi geçen duygu düzenleme süreçlerinin aksine, tepki ayarlanması duygu oluşturma süreçlerinden sonra; yani tepki eğilimlerinden sonra ortaya çıkar. Örneğin, fiziksel egzersiz ve derin nefes teknikleri deneyimlenen negatif duygulanımın etkisinin azalmasında oldukça etkilidir. Tepki Odaklı Duygu Düzenleme açısından bu durum baskılama olarak da tanımlanabilir. Duygu ifadesinin yer aldığı davranış devam ederken davranışı bilinçli baskılama ve duygusal cevabı düzenleme durumudur (Gross, 1998a).



Şekil 4. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross, 2014, s. 7)

2.2.5 Duygu düzenlemede etkili olan süreçler

Duygu düzenleme doğum ile başlayıp, zaman içerisinde gelişim gösteren bir beceridir. Duygu düzenlemenin gelişimi psikolojik olgunlaşma, bilişsel gelişim ve etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle beynin olgunlaşması, çocuğun kendilik ve duygu

anlayışında gelişme, ebeveynlik uygulamaları gibi süreçlerin çocukların duygu yönetimine katkısı olmaktadır (Thompson ve Goodvin, 2007).

2.2.5.1 Nörobiyolojik süreçler

Duygular biyolojik olarak basit, ancak farklı beyin bölgelerinin aktivasyonunu ve nörohormonal süreçleri içermesinden ötürü nörobiyolojik olarak kompleks yapılardır (Fox ve Calkins, 2003). Duygu düzenlemenin gelişimi de nörobiyolojik olarak, uyarıcı ve ketleyici sistemlerin beyindeki gelişimini içermesinden ötürü karmaşıktır (Gunnar ve Vazquez, 2006).

Merkezi sinir sistemi, otonom sinir sistemi ve birtakım fizyolojik bileşenler duygunun açığa çıkışı (tepkisellik eşiği, öğrenilen ilişki) , deneyimlenecek olan duygunun çeşidi, duygulanımın yoğunluğu ve süresi, bireyin duygulanım üzerindeki kontrol mekanizmaları konusunda önemli rol oynamaktadır. Bu sistemler içerisinde duygu ve düzenlenme süreçlerine katkısı olan alanlar amigdala, HPA sistemi, prefrontal korteks aktivasyonu ve vagal tone olarak sınırlandırılabilir (Davidson, Jackson ve Kalin, 2000; Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006).

Amigdala: Hayvanlarda amigdala üzerine yapılan lezyon çalışmaları korku ile ilişkili spesifik uyarana ilişkin davranışların kaybolduğunu göstermiştir (savaş ya da kaç tepkisi). Bu bulgu, amigdalanın uyaranın anlamı ve önemini belirleme konusunda rolü olduğunu göstermiştir. Uyaranın duygusal anlamının inşasından sonra, motor girişimi başlatan ve nörokimyasal ajanların ortaya çıkışını sağlayan alt beyin bölgelerine bilgi transfer edilir. Prefrontal korteksin ilgili alanları da, uyarana ilişkin ortaya konulan tepkinin devamlılığı veya ketlenmesi üzerine yorumunu amigdalaya iletir. Amigdalanın duygunun fizyolojik bileşenlere olan etkisi ve tecrübelerden kazanılan öğrenmeler yoluyla duygusal uyarımın ortaya çıkışı, sonlandırılması ve izlenmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (LeDoux, 1992; Zeman ve ark., 2006)

Prefrontal Korteks Aktivasyonu: Duygu düzenlemenin nörobiyolojik bileşenleri prefrontal korteksin farklı bölgelerini içermektedir. Dorsolateral prefrontal korteks, orbitofrontal korteks ve anterior singulat korteks duyguların yönetiminden sorumlu olan bölgelerdir (Diamond, 2002). Ayrıca medyal prefrontal korteks (=mPFC) ve dorsolateral

prefrontal korteks (=dlPFC) arasındaki ilişkinin de duyguların yukarıdan aşağı (top-down) kontrolünde etkisi olduğu ancak bu noktada dlPFC'nin etkisi tam olarak bilinmemektedir (Sütçübaşı, 2020).

Prefrontal korteksin duygu ve duygunun düzenlenmesi süreçlerinden sorumlu olan ilgili alanlarında meydana gelen hasarın bireyin yaşamına olan etkisinde Phineas Gage vakası öne çıkmaktadır.1800'lü yıllarda demir yolunda bir çalışan olan Phineas Gage, görev başında iken aniden bir demir çubuk şakak bölgesinden girip başının üst bölgesinden dışarı çıkarak kafa bölgesini yaralamıştır. Olaydan sonra herhangi bir hayati tehlikesi olmamış ancak bir şeyler onun adına eskisi gibi olmamıştır. Kaza öncesinde oldukça çalışkan, ciddi ve enerjik olan Gage, kaza sonrasında saygısız, sorumsuz, çocuksu ve bencil birine dönüşmüştür. İş verenleri onu en becerikli ve etkili bir çalışan olarak tanımlıyorken, kaza sonrası ise sorumsuz davranışları sebebiyle neredeyse kovulacak hale gelmiştir (Damasio ve ark., 1994).

Başka bir vakada ise, E.V.R. isimli hastanın, 35 yaşında iken kısa süreli bir kişilik değişimi ve görsel bozukluk sonrası, beyninde bir tümör bulundu. Frontal loblara baskı yapan bu tümör daha sonra yok edilmiştir. Sorunsuz bir şekilde iyileşen E.V.R, ameliyatından iki hafta sonra hastaneden taburcu olmuştur. Ameliyat sonrasında üç aylık iyileşme süreci sonrası hayatına geri dönen E.V.R. yoğun davranış değişiklikleri göstermiştir. Daha önce mesleğinde oldukça başarılıydı, mutlu bir evliliği vardı ve iki çocuk babasıydı. Korteks hasarı sonucu ise kişisel ve profesyonel hayatının getirdiği sorumluluklarda başa çıkmada oldukça güçlüklerle karşı karşıya kalmıştır. Birkaç ay sonra, girdiği tüm işlerden kovulmuştur. Eşi, çocuklarıyla beraber evi terk etmiştir. On yedi yıllık evliliklerini bitirme kararı almışlardır. Sosyal normları hatırlaması ve kesin bir ahlaki muhakemesine sahip olmasına rağmen, davranışları tümüyle uygunsuzdur (Eslinger ve Damasio, 1985).

mPFC, otomatik duygusal tepkilerin kontrolünü içerenler arasında bir kesişim noktasıdır. Bu nokta duygusal tepkilerimizin davranışlarımıza rehber olmasının ve çeşitli sosyal durumlarda duygusal tepkilerimizin oluşmasının kontrolünü içerir (Carlson, 2012). Duygu düzenlemede amigdala-frontal bölge etkileşimi önemli bir nöral mekanizma olarak görev yapmaktadır (Banks, Eddy, Angstadt, Nathan ve Phan, 2007).

HPA Sistem: Sistemin ürettiği kortizol hormonunun bireyi karşılaştığı duygusal ve fiziksel güçlüklere karşı hazırlamasının yanı sıra, HPA sistemin aktivasyonu dikkat ve tetikte olma halini arttırarak stresli durumlarda kullanılmak üzere gerekecek olan enerjiyi maksimum düzeye çıkartır. Oluşan bu durum kortizol hormonu ile dengelenir. Duygulanım tepkilerini düzenlemede kortizol seviyesinin miktarı önemli rol oynamaktadır (Stansbury ve Gunnar, 1994). HPA stres tepkisinde meydana gelen azalma, çocuklarda gelişen duygu kontrolüne ilişkin farkındalık ve kendini rahatlatma becerisi ile ilişkili bulunmuştur (Gunnar, Marvinney, Isensee ve Fisch, 1989).

Vagus Siniri: Sempatik ve parasempatik sinir sistemi arasında dengeyi sağlayan ve duygusal davranışın kontrolünde rol oynamaktadır. Vagus siniri içedönüklük, depresyon, agresyon, uyku problemleri, akademik başarı ve akran ilişkilerini yordamaktadır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Porges, 1996).

Okul öncesi dönemde bahsi geçen nörobiyolojik sistemlerin gelişiminin hızlanması duygunun öz kontrolü konusunda anlamlı gelişmeler sağlamaktadır (Thompson ve Goodvin, 2007).

2.2.5.2 Sosyalizasyon süreçleri

Duygu sosyalizasyonu ebeveynin çocuğun duygularına ilişkin farkındalığını, kabulünü ve onların yönetimi konusunda rehberliğini içerir. Bu anlamda duygu sosyalizasyon süreci, çocuklarda duygu düzenleme alanını da içeren duygusal gelişimi desteklemeyi hedeflemektedir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2015). Duygu düzenleme becerileri ilk olarak sosyal etkileşim yoluyla ebeveyn-çocuk ilişkisi içerisinde şekillenir (Malatesta ve Haviland, 1982; Parke, Cassidy, Burks, Carson ve Boyum, 1992) ve çocukların sosyal ve psikolojik adaptasyonu açısından önem arz eder (Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995). Yaşamın özellikle ilk üç yılında duygu düzenleme becerilerine ebeveyn-çocuk etkileşimi temel oluşturmaktadır (Kiel ve Kalomiris, 2015). İlgili dönemdeki bağımsızlık ve öz-kontrol becerilerinin gelişiminin öz düzenlemeye olan katkısına rağmen (Holodynski ve Friedlmeier, 2006) bakımverenin duygu sosyalleştirme davranışı, çocukluk boyunca gelişen duygu düzenlemenin temelini oluşturmaktadır (akt. Friedlmeier, Çorapçı ve Cole, 2011). Doğrudan ebeveyn-çocuk etkileşiminin yanı sıra, dolaylı olarak da ebeveynler

duygusal davranışın ifadesi ve yönetimi konusunda çocuklarına model olurlar (Zeman vd., 2006).

Erken çocukluk döneminde, çoğunlukla annelerin temel bakımveren olarak üstlendiği rolde, anneler çocuklara ilgili duyguların uygun şekilde ifadesi ve üstesinden gelebilmesinde büyük ölçüde model olmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar kreş ve anaokulunda akranları ile aynı ortamda bulunsa dahi temel bakımveren olan anne ile iletişimin yoğun olması sürecin şekillenmesinde oldukça belirleyici rol oynamaktadır. Bu sebeple düzenleme becerilerinin kazanımı konusunda annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının önemine ilgili literatürde yer verilmektedir (Denham, Renwick ve Holt, 1991; Dennis, 2006; Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

Duygu düzenlemenin gelişimine ebeveynlik tarzının etkisi göz önünde bulundurulduğunda, duygu düzenlemenin gelişimi iki aşama ile açıklanabilir (Thompson ve Meyer, 2007). İlk aşama birtakım uygulamalar üzerinden açıklanır: Örneğin, ebeveynlerin çocuklarının duygularına nasıl yanıt verdiği (destekleyici veya eleştirel), duyguların yönetimine ilişkin ilgili müdahalenin niteliği, duygu veya duygunun kontrolünde model olma ve duygusal gelişimin başka yollar kullanılarak desteklenmesi. İkinci aşamada ise, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği gelişmekte olan duygu düzenleme becerisini etkiler. Bu noktada ailenin ne kadar destekleyici olduğu veya güvensizliğe ilişkin ipuçları becerinin gelişimi konusunda devreye girer (Thompson ve Goodvin, 2007).

Ebeveyn tutumu açısından atipik sosyalizasyon süreçlerine maruz kalmak (örn; herhangi bir duygunun sergilendiği davranışa ilişkin düşmanca ebeveyn tutumu) duygusal uyaranlara ilişkin atipik tepkilerin öğretilmesi yoluyla çocukların gelişimini etkiler (Thompson ve Calkins, 1996). Ayrıca duygusal uyarımın nasıl yönetileceğine ilişkin imkanların öğrenilmesini kısıtlar. Bu yönüyle çocuklarda duygusal gelişim sekteye uğrar (Shipman ve Zeman, 2001).

Erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal gelişim için duygunun sosyalizasyon süreçlerinde, anne-baba duygu düzenleme becerisinin yanı sıra, ebeveyn kişilik özellikleri, psikolojik durumları ve evlilikte ortaya çıkabilecek çatışmaların da önem arz ettiği görülmektedir (Kaya, 2016).

2.2.5.3 Kültürel bağlam

Duygu kontrolünün gelişiminde kültürel bağlam, başka bir faktör olarak ele alınmaktadır. Kültürel ve gelişimsel açıdan ele alındığında duygular yalnızca biyolojik kökenli süreçler olmamakla beraber doğumdan itibaren kültürün etkisiyle de şekillenirler (Mesquita ve Albert, 2007). Duyguların nöral temelleri üzerine yapılan bir araştırmada amigdalanın korku ve tehdit eden durumlarda ortaya çıkan anksiyete tepkisindeki evrensel rolüne vurgu yapılmaktadır (LeDoux, 1995). Duyguların nöral işlemlenmesinin yanı sıra kültürel yönüne de vurgu yapılan başka bir araştırmada, korku tepkisi açığa çıkartan uyarana karşı farklı kültürler arasında gelişmiş amigdala tepkisi görülmektedir (Chiao vd., 2008). Başka bir araştırma ise, aynı duygunun kültürel normlar açısından farklı anlamlara gelebileceğini vurgulamıştır (Trommsdorff ve Cole, 2011; akt. Friedlmeier, Çorapçı ve Benga, 2015).

Birtakım görgü kurallarının kültürel olarak aktarımı, çocuklara duyguların ne zaman ve nasıl ifade edilmesi, maskelenmesi ve kontrol edilmesi gerektiğine ilişkin ipuçları sunar. Bahsi geçen yazılı olmayan bu kurallar, nesilden nesile doğrudan aile, okul veya dini kurumlar aracılığıyla ya da dolaylı olarak maruz kalınan medya ve gelenekler aracılığıyla aktarılır. Bu kuralların duygusal gelişime entegre olması ve başarıyla sergilenmesi çocukların okul çağına erişmesiyle gerçekleşir (Fox ve Calkins, 2003). Birkaç çalışma ise çocukların 3 yaş itibariyle duygusal davranışlarını kültürel norma uygun olarak sergileyebildiğini göstermektedir (Friedlmeier, Çorapçı ve Benga, 2015).

Öte yandan kültür, bakımveren ve ailenin çocuğun duygusal gelişimindeki rolünde de belirleyici rol oynamaktadır. Bakımverme uygulamaları hakkında (ne zaman, nasıl ve ne sıklıkla rahatlatma girişimi) kültürel beklentiler, duygu kontrolünün gelişiminde belirleyicidir (Fox ve Calkins, 2003). Duygu ve duygunun sosyalizasyon süreçlerine ilişkin, kültürel gruplar içerisinde ve arasında farklılıklar görülebilmektedir. Sosyalizasyon süreçlerine kültürler arası bakış açısından yapılan ve Çin, Hong Kong, Türkiye, Meksika, Çin asıllı Amerikan ve Hispanikler üzerinde yürütülen bir araştırmaya göre bakımverenlerin gelişimsel hedefleri (duygusal yeterliğin birbirini tamamlayıcı olan hem ilişkisel ve hem de bireysel yönü) yerine getirdiği ve kültürel modellere uygun olarak

duygu açıklama tarzlarını kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Ancak bu durum kendi bağlamları açısından farklılaşmaktadır (Friedlmeier, Çorapçı ve Benga, 2015).

2.2.5.3.1 Kültür içi varyasyonlar

Kolektif kültürün hâkim olduğu gelişmekte olan ülkelerde sosyodemografik değişkenler, eğitimli kent ailelerini ve daha az eğitimli geleneksel ailelerin sosyalizasyon süreçlerini hedef ve uygulama açısından etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Örneğin, yapılan bir çalışmada sosyoekonomik durum ile öfkenin dışavurumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Orta-yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip olan ailelerde düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelere kıyasla çocuklar öfke duygusunun dışavurumuna daha yatkındır (Okur ve Çorapçı, 2016). Bu sosyoekonomik durum aile değişim teorisi açısından anlamlıdır. Aile değişim teorisi, eğitimli ve kent yaşantısı süren Türk ailelerinin yakın aile ilişkilerini benimsemesinin yanı sıra değişen şehir hayatı içerisinde çocuklarının bağımsızlığını da desteklemektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Yapılan çalışmalar kolektif kültürün hâkim olduğu başka ülkelerde de (Hindistan ve Gana) sosyoekonomik durumun benzer şekilde öfke ifadesini yordadığını göstermektedir (Morelen ve ark., 2012; Raval, Martini ve Raval, 2007; akt. Okur ve Çorapçı, 2016). Öte yandan Okur ve Çorapçı (2016) tarafından yapılan çalışmada, utanç duygusunun dışavurumunda cinsiyet faktörü ele alındığında orta-yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelerde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

2.2.5.4 Bilişsel Süreçler

2.2.5.4.1 Dikkat

Dikkat, çocukların düşünme ve öğrenme süreçlerine rehber olan önemli bir yönetici işlevdir. Çocuklarda 1 yaş sonuna doğru dikkatin kontrolüne ilişkin mekanizmalar gelişmeye başlamaktadır. Dikkatle ilişkili olan kompleks yapıların gelişimi okul öncesi dönemde ve ilerleyen dönemde gelişimini sürdürmeye devam eder (Rothbart, 1989; akt. Fox ve Calkins, 2003). Öte yandan yapılan bazı çalışmalar ise stresin yönetiminde dikkatin rolünün erken bebeklik dönemine dayandığını öne sürmektedir (Harman, Rothbart ve Posner, 1997).

Dikkat sisteminin üç bileşeni olan yönelim (orienting), canlılık/aktif uyarılmışlık (vigilance) ve yönetici dikkat sistemleri (executive attention systems) (Posner, 1992) öz düzenleme becerisi ile ilişkilidir. Gelişen bu sistemler küçük çocuklara tepkiselliğin yönetilmesi için temel oluşturur. Çocuklar dikkati duygusal kontrolün sağlanmasında bir araç olarak kullanmaktadırlar (Rothbart ve Posner, 2015). Yürütülen bir çalışmada okul öncesi dönemdeki duygusal, davranışsal ve dikkat kontrolündeki yetersizlik duygusal dalgalanma, huzursuzluk ve olumsuz tutum ile ilişkilendirilmiş ve bu durum ergenlik dönemine ilişkin dışsallaştırma problem davranışları yordamaktadır (Caspi, Henry, McGee, Moffitt ve Silva, 1995).

2.2.5.4.2 Yönetici işlev

Bir hedefin gerçekleştirilme esnasında hedef ile ilgili olmayan uyaranlara karşı ortaya konulabilecek tepki eğilimini bastırmak (dürtü kontrolü), ilgili hedef doğrultusunda gerekli yönergeleri zihinde tutabilmek ve uygun biçimde uygulamaya geçirmek (çalışma belleği), odaklanılmış olan veya geliştirilmiş olan bakış açıları arasında geçiş yapabilme (zihinsel esneklik) gibi alt becerilerden oluşur (Lehto ve ark., 2003; Miyake vd., 2000). Tüm bu alt becerilerin ortak çalışması, amaca uygun olarak davranış girişimi, organizasyon ve problem çözümünü destekler, böylece bireyin düzenleme becerilerinden (dikkat, duygusal ve davranışsal) olan duygusal öz düzenleme becerisine katkıda bulunur (Blair ve Diamond, 2008; Pennington ve Ozonoff, 1996). Çocuklar okul öncesi dönemden okul çağına erişirken bilişsel öz düzenleme becerileri de bu süreçte gelişmeye devam eder. Bu sayede toplum içerisinde uygun davranış ve duygu tepkisinin açığa çıkışına ilişkin anlayış da oluşmaya başlar (Dodge, 1991).

2.2.5.4.3 Çaba gerektiren kontrol

Çaba gerektiren kontrol, öz-düzenleme becerisinin (duygu, davranış ve dikkat) mizaç bileşenidir. Nigg (2017, syf. 369-370), çaba gerektiren kontrolün, öz-düzenleme becerisindeki yukarıdan aşağı (top-down) yönüne vurgu yapmaktadır. Yukarıdan-aşağı düzenleme (top-down regulation) bilişsel kontrol süreçlerinden yönetici işlemlemeyi (executive functioning) ve yönetici dikkati (executive attention) içermektedir. Başka bir ifade ile bireylere duygu, davranış ve dikkat süreçlerini kontrol altına almayı, uygun davranışın sergilenmesi veya sosyal ortama uygun olmayan davranışın ketlenmesi,

dikkatin odaklanması veya ilgili yere yönlendirilmesi, bilişsel yönetici becerilerden olan planlama, hedef seçimi ve bilgi işlemleme süreçlerinden sorumlu beceri alanı çaba gerektiren kontroldür (Eisenberg, Eggum, Sallquist ve Edwards, 2010).

Yaşamın ilk yıllarında yönetici dikkat becerilerine ilişkin nöral bağlar güçlenmeye başladıkça, çaba gerektiren kontrol becerileri de gelişmeye başlar (Posner ve Rothbart, 2007). Özellikle okul öncesi dönem çaba gerektiren kontrol becerilerinin gelişiminin hız kazandığı bir dönemdir (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000) ve sosyal-duygusal gelişimde önemli bir rol oynamaktadır (Eisenberg, 2001). Çaba gerektiren kontrolün dikkat süreçlerine olan etkisi, duygulanımın yönetilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bir yere odaklanma veya odaklanılan yerden dikkatin yönlendirilebilmesi adaptif düzenleme becerilerini etkilemektedir. Örneğin 18 aylık bebekler üzerine yapılan bir çalışmada (Calkins ve Johnson, 1998), engellenme testi (frustration task) sırasında dikkatini başka yöne çekme konusunda yeterli olamayan bebeklerin yüksek düzeyde stres belirtisi gösterdikleri ve akranlarına kıyasla daha az adaptif duygu düzenleme becerisi gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

2.2.5.5 Duygu türü

Duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında deneyimlenen duygunun çeşidi önem arz etmektedir. Örneğin gözyaşı ile birlikte ifade edilen üzüntü duygusu için bireyler sosyal desteğe ihtiyaç duyabilirken (Balsters, Krahmer, Swerts ve Vingerhoets, 2013), tehlikeli duruma işaret eden korku duygusu bireylerde kaçınma davranışını ortaya çıkarabilmektedir (Frijda ve Mesquita, 1994). Deneyimlenen farklı duygulara ilişkin ortaya konulan düzenleme stratejileri farklılaşabilmektedir. Örneğin öz bildirime dayalı olarak yapılan bir çalışmada katılımcılar öfke duygusu karşısında üzüntü duygusuna kıyasla daha fazla düzenleme stratejisi kullandıklarını ifade etmiştir (Rivers, Brackett, Katulak ve Salovey, 2006). Yapılan başka bir çalışmada ise üzüntü duygusu karşısında öfke duygusuna kıyasla daha fazla düzenleme stratejisi kullanıldığı bulgusu elde edilmiştir (Dixon-Gordon, Aldao ve De Los Reyes, 2015). Bu durum tarihsel açıdan üzüntü duygusu sosyal bir fonksiyon olarak işlevinin yanı sıra sempati ve sosyal destek sağlaması olarak yorumlanmaktadır.

Duygu düzenleme kavramı psikoloji literatüründe son yıllarda oldukça yaygın araştırılan bir konu haline gelmiştir. 1990'ların başına dek duygu düzenleme üzerine oldukça az çalışma bulunurken, günümüzde çocuk gelişimine ilişkin çalışmalara bakıldığında, duygu düzenleme kavramının birçok kitabın başlığını oluşturduğu görülmektedir (Bradley, 2000; Eisenberg ve Fabes, 1992; Fox, 1994; Garber ve Dodge, 1991; Schore, 1994; akt. Cole ve ark., 2004). Psikoloji literatüründe, en hızlı büyüyen alanlardan biri olarak kabul edilmektedir (Koole, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde duygu düzenleme kavramının birçok alan ile ilişkisi araştırılmıştır. Akademik başarı (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007), kaygı (Suveg ve Zeman, 2004), sembolik oyun (Hoffmann ve Russ, 2012; Halfon, Yılmaz ve Çavdar, 2019), sosyal yeterlik (Blair vd., 2015), duygu bilgisi/farkındalığı (Lucas-Molina vd., 2022), annenin duygu sosyalizasyonu (Perry, Dollar, Calkins ve Shanahan, 2020), dikkat eksikliği ve hiperaktivite (Silverman vd., 2022), sosyoekonomik durum-ebeveynlik tutumu (Gülseven vd., 2018), bağlanma (Borelli vd., 2010) ve cinsel istismar (Langevin, Hébert ve Cossette, 2015) ele alınan çalışmalar arasında gösterilebilir.

2.3 Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim; çocukların yaş ile birlikte değişime uğrayabilen ve başkaları ile etkileşiminde benimsediği davranış, örüntü, duygu, tutumların tümünü kapsar (Shaffer, 2009). Freud, Mead, Bowlby, Erikson, Sullivan, Piaget ve Kohlberg teorilerinde çocukların sosyal etkileşimlerinin doğasının ve kalitesinin, bireysel gelişimleri üzerine anlamlı bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda özellikle erken çocukluk döneminde ebeveyn, kardeş, yetişkin bakımveren ile olan etkileşim sosyal gelişim üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998).

Sosyal gelişim; sosyal problem çözme, sosyal beceriler ve psikososyal gelişimi kapsamaktadır. Sosyal problem çözme, olası anlaşmazlıkların önüne geçmek veya yaşanmış anlaşmazlıkları çözmek adına başkaları tarafından kabul edilebilir ve aynı zamanda benliğe de uyumlu stratejiler üretmek ve bunları uygulamaya geçirmektir (Berk, 2020). Çocukların sosyal çevrelerini nasıl yorumladıkları ve buna ilişkin nasıl tepki verdiklerini çözüme kavuşturmak adına bilgi işleme modeli organize edilmiştir (Crick ve Dodge, 1994). Bu model 6 basamaktan oluşmakla birlikte, içsel-dışsal ipuçlarını fark

etme, bu ipuçlarını yorumlama, hedef belirleme, olası problem çözme stratejilerinin belirlenmesi, uygun stratejinin seçimi ve tepkinin açığa çıkartılmasını içermektedir. Her bir basamakta yeterli davranışın sergilenmesi yeterli sosyal beceriye işaret etmektedir. İlgili basamaklarda farklılaşan tepki örüntüsü, farklı sosyal kabulü içermektedir. Okul öncesi dönemde ve erken okul yıllarında çocukların sosyal problem çözme becerileri gelişmektedir (Mayeux ve Cillessen, 2003).

Sosyal beceriler başkalarıyla etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesinde gerekli önemli öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceri, başkalarının beklentileri ile ortak paydada buluşabilmek adına çocuğun birtakım becerileri kazanımını gerektirir. Örneğin; pozitif etkileşimin kurulması ve bunun sürdürülebilmesi, başkalarını dinleme, dikkatin sürdürülmesi ve yönerge takibi yapabilme becerilerdir (Gresham, 1997).

Psikososyal gelişim, sosyal uyaranlara ve grup normlarına ilişkin bireyin farkındalığının gelişimini içerir. Bu gelişim alanı çocuğa yaşadığı kültür ile uyumlanmasını kolaylaştırmasının yanı sıra içinde bulunduğu kültürün, grubun değerleri, davranış ve inançlarını benimsemesi açısından önemlidir (Gander ve Gardiner, 1998).

Sosyal gelişime temel olan ilgili sosyal becerilerin kazanımı sosyal yeterliği oluşturur. Beceri odaklı yaklaşım kapsamında sosyal yeterliğin çerçevesini çizmek mümkündür (Rose-Krasnor, 1997).

2.3.1 Sosyal yeterlik

Sosyal yeterlik, bir bireyin çevresiyle olan etkileşiminde ve sosyal çevresine ilişkin adaptasyonunda etkililiğe vurgu yapar (Rose-Krasnor, 1997). Yetişkin ve akran ile kurulan iletişim ve sürdürebilme becerisi, iş birliği içerisinde olma, başkalarını önemseme ve paylaşımda bulunma davranışı, prososyal ahlaki muhakeme ve empati gibi beceriler sosyal yeterliği oluşturur (Berkovits ve Baker, 2014; Rose-Krasnor ve Denham, 2009).

Sosyal-duygusal yeterliğin tanımı üzerine meydana gelen karışıklığın önüne geçmek ve çalışma alanını kolaylaştırmak amacıyla Rose-Krasnor (1997) prizma modelini öne sürmüştür. Modelin en tepesindeki alan, etkileşimdeki etkililiğe, kısa ve uzun dönemdeki gelişimsel ihtiyaçlar ile örtüşen organize davranışlara vurgu yapmaktadır. Bu anlamda, sosyal-duygusal yeterliğin bileşenleri, bir çocuğun başarılı ve etkili iletişimine (akranlar

ile sürdürülen pozitif etkileşim, duygu regülasyonu ve başkalarınca verilen pozitif geribildirim) önemli katkı sağlamaktadır. Rose-Krasnor, modeldeki ikinci alanda, sosyal-duygusal yeterliğin kendilik ve diğerleri boyutu açısından bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekliliğini öne sürmektedir (ör; ilişkilerin kalitesi, grup statüsü ve sosyal öz yeterlik). Etkileşimdeki etkililiğin değerlendirme sürecinde çocuk ve çocuğa ilişkin görüşlerin birlikte ele alınması önem arz etmektedir. Örneğin, zorbalık yaparak kendini oldukça mutlu hisseden bir çocuk, arkadaş grubu ve öğretmeni tarafından kendi hissettiği ölçüde sosyal olarak yeterli değerlendirilmeyebilir. Prizma modelinin en altındaki alanda sosyal-duygusal yeterliğe ilişkin en temel bileşenler olan sosyal, duygusal ve sosyal-bilişsel beceriler, davranışlar ve motivasyon yer almaktadır. Modelin bu alanında, kişinin sosyal etkiliğine ilişkin kendilik ve başkalarının görüşüne temel olan spesifik davranışlar, sosyal-bilişsel beceriler ve motivasyon süreçleri değerlendirilmektedir (Denham, 2006; Rose-Krasnor ve Denham, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal yeterlik kavramının birçok alan ile ilişkisi araştırılmıştır. Erken okuryazarlık (Curby ve ark., 2015), düşük doğum ağırlığı-yönetici işlevler (Wolfe, Vannatta, Nelin ve Yeates, 2015), duygu ifadesi-düzenleme ve okul uyumu (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013), erken doğum-yönetici işlevler (Alduncin, Huffman, Feldman ve Loe, 2014), güvenli bağlanma (Nóblega vd., 2019), mizaç (Çorapçı, 2008) ele alınan çalışmalar arasında gösterilebilir.

2.3.2 Sosyal yeterlikte etkili olan süreçler

2.3.2.1 Sosyo-bilişsel beceriler

2.3.2.1.1 Zihin kuramı

Sosyal davranışlarla bağlantısından ötürü zihin kuramı (Yagmurlu, 2014) önemli bir sosyo bilişsel beceridir. Çocuklarda başkalarının içsel tecrübelerine ilişkin anlayışın oluşumunu temsil eden zihin kuramı zihinsel gelişim ve şüphesiz sosyal yeterliğin gelişimi açısından önemli bir adımdır (Astington ve Gopnik, 1991).

Zihin kuramı, bireyin düşünce, niyet ve arzularına ilişkin zihinsel durumları temsil etme becerisi ve ilgili davranışların bu zihinsel durumlardan ötürü ortaya çıktığına ilişkin anlayışı ifade eder (Wimmer ve Perner, 1983). Bu becerinin gelişimi ile çocuk, gerçeğin

tek olduğu ancak bu gerçeğin zihinsel temsillerinin insanlar arasında farklılık gösterebileceğini kavrar (Selçuk ve Yeniad, 2017).

Zihin kuramı, açık ve örtük olarak iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Örtük zihin kuramı, sözel olarak ifade edilmese de bakışlar ve sözsüz davranışlar üzerinden ele alınmaktadır. Eğer bir çocuk bireylerin düşüncelerine uygun olarak hareket ettiği kanısına vardıysa, bu bireylerin zihinlerindeki temsiller doğrultusunda uygun davranışı sergileyebilecekleri yere doğru bakışlarını da yönlendirir. Açık zihin kuramı ise, çocuğun bireylere ilişkin zihinsel temsillerinin ortaya çıkaracağı davranış örüntüsünü sözel olarak ifade ettiği durum olarak kavramsallaştırılmaktadır (Selçuk ve Yeniad, 2017).

Erken çocukluk döneminde gelişimi hız kazanan sosyo bilişsel beceriler, çocuklara başkalarının zihinsel temsilleri hakkında ipucu sağlamanın yanı sıra, davranışlarının içsel süreçler tarafından yönlendirildiği ve motive edildiğine ilişkin farkındalık kazandırır (Maguire ve Dunn, 1997). Bu farkındalık aynı zamanda sosyal etkileşim ve bu etkileşimi sürdürme becerisine temel olan başkalarının duygu durumlarına ilişkin uygun tepkiler ortaya koyma becerisi sağlar. Kazanılan bu beceriler sosyal yeterliğe temel olan becerilerdir (Eisenberg ve Fabes, 1998).

2.3.2.2 Mizaç

Tereyağını eriten ateş, yumurtayı katılaştırır.

Gordon Allport

Rothbart, mizacı yapısal temelli olarak ele alarak tepkisellik ve öz-düzenlemenin duygu, dikkat ve davranış bileşenlerindeki bireysel farklılıklara vurgu yapar. Mizacın yapısal temelinde biyolojik özelliğine yani zamanla kalıtım, olgunlaşma ve deneyimden etkilenen yönüne vurgu yapılmaktadır.Mizaç karakteristiği, yeni doğmuş bir bebekte görülebilir ve anne karnındaki fetüste ölçülebilmektedir. Yeni doğmuş bebek, kaçınma hareketi ve stres belirtisi gösterebilmekte ve 2. ve 3. aylardan itibaren yakınlaşma tepkileri gülümsemede, kahkahada ve beden hareketinde gözlenebilmektedir. Genellikle 4 ile 6. aylardan itibaren gelişen motor sistemi izin verdikçe, fiziksel olarak yaklaşma girişiminde bulunabilir. Korku duygusu ile birlikte ortaya çıkan davranışsal kitlenme 7. ve 10. aylar itibariyle belirginleşir. Bebeklikte deneyimlenen korku duygusu, çocukların ilerleyen yaşlarındaki

ürkekliğini ve düşük saldırganlığını yordamaktadır. Kızgınlık ise, ilerleyen yaşlarda yüksek sinir krizlerini ve saldırganlığa işaret etmektedir. Bu sebeple korku hem yaklaşma hem de saldırganlık konusunda kontrol mekanizması olarak görev almaktadır (Rothbart ve Bates, 2006).

Tablo 1. Rothbart'ın Mizaç Modeli (Rothbart, 1981)

BOYUT	***TANIM***
TEPKİSELLİK	
Aktivite Düzeyi	Kaba motor aktivite düzeyi
Dikkat Süresi	Sürekliliği- Yönelme ya da ilgi süresi
Korkulu Stres	Alışık olunmayan uyaranlara karşı gösterilen temkinli olma hali ve stres
Huzursuz Stres	İsteklerin engellendiği durumda ortaya çıkan ağlama, mızmızlanma ve yarattığı stresin boyutu
Olumlu Duygulanım	Mutluluk ve olumlu duygulanımın ifade edilme sıklığı
ÖZ-DÜZENLEME	
Çaba Gerektiren Kontrol	Uyaran karşısında işlevsel bir tepkinin ortaya koyabilmek için gereken kapasite

Tepkisellik ve öz-düzenleme boyutları mizacı oluşturan temel bileşenlerdir. Tepkisellik, içsel ve dışsal kaynaklarda meydana gelen değişime ilişkin duyarlıktır. Tepkisellik, birçok çeşit parametreyi içermektedir, bu sebeple tepkinin yoğunluğu, süresi ve açığa çıkarıldığı zaman önemlidir. Rothbart ve Bates'e (2006) göre bireyler yalnızca mizacın tepkisellik boyutunda değil, öz düzenleme boyutu olan çaba gerektiren kontrol açısından da farklılaşmaktadır. Çaba gerektiren kontrol, bir uyaran karşısında uygun ve kontrollü tepkinin açığa çıkartılması için gerekli olan kapasite olarak ifade edilmektedir. Bu beceri

bir çocuğun nasıl odaklandığı, dikkatinin yönünü nasıl değiştirdiği, dürtülerine nasıl ket vurduğu ve olumsuz uyaran karşısında duygularını nasıl yönettiğine ilişkin ipucu sağlar.

Mizacın çaba gerektiren kontrol boyutu, davranış problemleri riski açısından koruyucu bir nitelik taşımakla beraber, sosyal yeterliği de olumlu yönde desteklemektedir. Çaba gerektiren kontrol boyutu ile çocukların sosyal yetkinlik becerileri ve kurallara uygun davranış sergileme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Çorapçı ve ark., 2010; Wilson vd., 2021). Çaba gerektiren kontrol becerisi dışsallaştırma ve içselleştirme problem davranışları ile negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Sirois ve ark., 2019; Wilson vd., 2021; Yavuz ve ark., 2017). İncelenen bu ilişkilerde korelasyonun etki boyutunun orta derecede olması, sosyal-duygusal gelişim açısından farklı değişkenlerin de ele alınması gerekliliğini göstermektedir (Buğan ve ark., 2022).

2.3.2.3 İletişim becerileri

Erken çocukluk ve okul öncesi dönemde hızla gelişen ve sosyal-duygusal gelişim alanına büyük ölçüde katkısı bulunan alanlardan birisi dil gelişimidir (Chow ve ark., 2018; Rose ve ark., 2018). Dil, çocukların başkaları ile ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri yönetebilmesini sağlayan temel araçtır. *Alıcı* ve *ifade edici* olmak üzere iki temel beceriden oluşur. Alıcı dil gelişimi, ifade edilen sözcük ve cümleler içerisinde duyduğunu anlayabilme becerisidir. İfade edici dil becerisi ise, duygu, düşünce ve amaçların aktarımıdır. Gelişimsel açıdan yaşından beklenen ölçüde dil gelişimine sahip olan çocuklarda bu becerinin kazanımı, akran ve yetişkinlere olan sosyal uyumu kolaylaştırmaktadır (Barnett ve ark., 2012; Mendez ve ark., 2002). Örneğin yaşadığı hayal kırıklığı, üzüntü ve kızgınlık hissiyatını gelişmiş olan dil becerisi sayesinde ifade edebilen, çevresinden gerekli desteği alabilen ve uygulayabilen çocuklar (Reilly ve Downer, 2019) duygularını daha kolay kontrol edebilmenin yanı sıra bu durum çocukların çevreye uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Chow ve ark., 2018). Yapılan bir çalışmada, 4 yaş ve üzeri çocuklarda, alıcı dil becerisi daha küçük yaş grubuna göre kıyasla, duygu ile ilişkili süreçlerde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur (Strand ve ark., 2016). Benzer şekilde başka bir çalışmada ifade edici dil becerisi ve öz düzenleme becerisi altı ay aralıklı yapılan ölçümlerde sırasıyla ilişkili bulunmuştur (Bohlmann ve ark., 2015). Bu bulgular, dil gelişiminin sosyal-duygusal gelişim için önemini vurgular niteliktedir.

Birçok sosyal becerinin temeli alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerine kuruludur. Başkalarını anlama kapasitesi ve bireyin kendi ihtiyaçlarını, düşüncelerini ve amaçlarını ifade etme becerisi dil yeterliğine bağlıdır. Dil becerisi yaşına uygun gelişim göstermemiş olan çocuklar başkaları ile olan etkileşiminde yeterince başarı gösteremeyebilirler. Kendini ifade etmede güçlük yaşayan çocuklar, akran ilişkileri konusunda kendilerini sınırlandırabilirler ve yaşadıkları güçlükler karşısında agresif tutum içinde olabilirler (Mendez ve ark., 2002). Öte yandan yeterli dil becerisine sahip olmayan çocuklar akranları tarafından dışlanma ve bu duruma bağlı olarak birtakım dışsallaştırma problemleri de yaşayabilmektedir (Chow ve ark., 2018; Chow ve Wehby, 2018). Nitekim yaş ile birlikte gelişen iletişim becerileri sayesinde çocuklar kendilerinin içsel süreçleri ve başkalarına ilişkin değerlendirmelerini ifade edebildikçe sosyal olarak daha yeterli olarak değerlendirilirler (Fabes ve ark., 2006; akt. Buğan ve ark., 2022).

Dil gelişimi ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişki alanyazına göre kuramsal açıdan tutarlıdır (Buğan ve ark., 2022). Dil gelişimi ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin aradaki ilişkiyi Vygotsky (1962), dilin problem çözme, muhakeme ve öz-düzenleme işlevi üzerinden açıklamıştır.

2.3.2.4 Sosyalizasyon süreçleri

Sosyalizasyon, bakımveren-çocuk etkileşiminde topluma ilişkin değerlerin kasıtlı veya kasıtlı olmaksızın birtakım beceri, davranış, değer ve motivasyon aracılığıyla çocukta yeterli işlemleme sürecinin oluşturulması için aktarımıdır (Maccoby, 2007). Ebeveyn ve çocuk etkileşimi içerisinde şekillenmeye başlayan sosyalizasyon sürecinin temeli, birçok çocuk için aile içerisinde atılmaktadır (Kuczynski ve De Mol, 2015). Sosyal ortamlarda bağlama uygun davranışın sergilenmesi, etkileşimin başlatılması ve bu etkileşimi sürdürebilme becerisinin yanı sıra prososyal davranış, empati ve duygusal yeterliği de kapsayan sosyal yeterlik becerisine temel olan sosyal davranışın ortaya çıkması aile ortamında gerçekleşmektedir (Corredor ve ark., 2017; Maccoby, 1992).

Aile sistemleri teorisi, ailenin etkileşimsel doğasını sosyalizasyon mekanizması olarak ele almaktadır (Cox ve Paley, 1997). Ebeveyn ve çocuk etkileşiminin birbirini nasıl etkilediğinin yanı sıra bu etkileşim süreçlerinin çocuk gelişimine özellikle çocuğun sosyal

etkileşim becerisinin gelişimine vurgu yapmaktadır (Gerard, Krishnakumar ve Buehler, 2006).

Okul öncesi dönemde okul ile birlikte sosyal çevrenin de genişlemesiyle çocuklar, arkadaşlık ve oyun arkadaşlığını birbirinden ayırmaya, akran statüsünün önem kazanmaya başladığı bir döneme geçiş yapmaktadır (Bukowski, Castellanos, Vitaro ve Brendgen, 2015). Ebeveyn haricindeki ilişkiler önem kazanmaktadır (Howes ve Hamilton, 1993). Sosyo-bilişsel becerilerin gelişimi yetişkinlerden bağımsız olarak, akran ilişkilerinde problem çözümünü kolaylaştırmakta ve sosyal yetkinliğin gereği olan olumlu ilişkilerin sürdürülmesini sağlamaktadır (Deneault ve Ricard, 2013; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Sosyalizasyon süreçlerinde ebeveyn-çocuk etkileşiminin yanı sıra çocuklar için okulun gündeme gelmesiyle birlikte, öğretmene ilişkin süreçler de sosyal yeterlik becerisinin gelişimi için önem arz etmektedir. Bu dönemde çocuklar gelişimlerini öğretmenleriyle birlikte inşa ederler. Bağlanma teorisi (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978; Bowlby, 1969; akt. Bailey, Ondrusek, Curby ve Denham, 2022) bakımverenin duyarlı ve tutarlı yaklaşımının optimal düzeyde gelişime katkısına vurgu yaparken, sınıf ortamında öğretmen-çocuk ilişkisinin duyarlı, sevecen ve tutarlı bir temeldeki inşası sağlıklı bir gelişim için önemlidir (Bailey, Ondrusek, Curby ve Denham, 2022). Sınıf ortamında yeterli düzeyde duygusal desteğin sağlanması bağımsızlık ve sosyal yeterlik becerisi ile pozitif ve yüksek düzeyde ilişki göstermesinin yanı sıra içselleştirme ve dışsallaştırma gibi problem davranışların azalmasını sağlar (Curby, Brock ve Hamre, 2013; Mashburn, vd., 2008). Duygusal desteğin tutarlı olarak öğretmenler tarafından sağlanması sağlıklı sosyal-duygusal gelişim için önemlidir (Curby, Brock ve Hamre, 2013). Ayrıca sınıfın beklentilerini karşılama, bireysel girişimler için fırsat yaratma, eğitim materyallerinin kullanımı için ve akran etkileşimine fırsat tanıyan uygun ortamın sağlanması pozitif bir sınıf iklimi yaratır. Katılımın aktif olarak desteklenmesi ve ait olma ihtiyacının karşılanması sosyal-duygusal gelişim için önemli bir girişimdir (Johns, 2020).

2.3.2.5 Kültürel bağlam

Sosyal girişkenlik ve davranışsal kontrol çocukların sosyal yeterlilik becerisinin iki önemli boyutunu oluşturmaktadır. Kültürel norm ve değerlerin ilgili beceriye temel olan

sosyal davranışın ortaya çıkması, anlamı ve gelişimine olan etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Çocukların sosyal davranışının gelişiminde ve kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesinde sosyal etkileşime ilişkin içselleştirilmiş olan değerlendirmeler ve tepkilerdeki kültürel etki, aracı değişken olarak görev yapmaktadır (Chen ve French, 2008).

Farklı toplumlar, çocuklar ve ergenlerde sosyal girişkenliğe ve norm temelli davranışsal kontrole farklı anlamlar yüklemektedir (Chen ve ark., 2006). Bireyselliğin ön plana çıktığı Batı toplumlarında bağımsızlık ve girişimci sosyal beceriler önemli sosyalizasyon hedefi olarak kabul edilmektedir (Triandis, 1995). Öte yandan grup temelli veya kolektif toplumlarda, Doğu Asya ve Latin Amerika gibi grup temelli toplumlarda, sosyal girişimcilik çok kabul edilebilir bir durum değildir. Çünkü grup içindeki uyum ve dayanışmayı kolaylaştırmayan bir niteliktir. Kişilerarasında ve grup içerisindeki uyumu korumak için, bireyler kişisel arzularını sınırlandırmalıdır (Tamis-LeMonda ve ark., 2008).

Toplum içerisinde meydana gelen değişimler de sosyal yeterliğe temel olan sosyal davranışın çeşitli yönlerden gelişimini etkilemektedir. Türk kültürü ekonomik ve sosyal dönüşüm geçirmesine rağmen (Sunar ve Fisek, 2005), bu dönüşüm ile kolektif değerler üzerine olan vurgu azalsa da varlığını devam ettirmektedir. Aileler üzerinde, kuşaklararası aktarımı sağlanan kültürün etkisi vardır. Genel olarak Türk ailelerindeki çocuklar, ailelerine ilişkin ve yaşlanan aile üyelerine bakım verme konusunda sorumluluk duygusuna sahiptir. Sonuç olarak aile bağlamında gelişen ve sosyal davranış olarak kabul edilen prososyal davranışlar, aile üyelerine katkısı olacak şekilde şekillenir (Kumru, 2002).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada İstanbul ili merkezinde faaliyet gösteren bağımsız anaokulu ve kreşlere gitmekte olan 48-72 ay arasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin farklı değişkenler ile olan arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma deseni, gruplar arasındaki karşılaştırmayı içeren 4-6 yaş arasındaki okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin farklı değişkenler ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olduğuna göre ilişkisel tarama modeline uygundur.

İlişkisel tarama modeli, geçmişte olan ya da hala var olmaya devam eden bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve aynen olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2010).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokulu veya ilkokula bağlı anaokulunda görev yapan 160 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden, öğrencisini duygu düzenleme becerisi ve sosyal yeterliğe ilişkin ölçek üzerinden değerlendirmesi istenmiştir.

Tablo 2.Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	150	93,8
	Erkek	10	6,3
Öğretmenin Yaşı	25-35 yaş	102	63,7
	36-45 yaş	49	30,6
	46-55 yaş	9	5,6
Öğretmenin Eğitim Düzeyi	Lise	2	1,3
	Ön lisans	4	2,5
	Lisans	140	87,5
	Lisans üstü	14	8,8
Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	136	85,0
	Çocuk Gelişimi	12	7,5
	Diğer	12	7,5
Öğretmenin Mesleki Tecrübesi	0-5 yıl	58	36,3
	6-10 yıl	42	26,3
	11 yıl ve üzeri	60	37,5
	Toplam	**160**	**100**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 150'si (%93,8) kadın, 10'u (%6,3) erkektir. Yaş dağılımları açısından ise, 102 kişi (%63,7) 25-35 yaş aralığında, 49 kişi (%30,6) 36-45 yaş aralığında, 9 kişi (%5,6) de 46-55 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, 14 kişi (%8,8) lisans üstü eğitim mezunu, 140 kişi (%87,5) lisans, 4 kişi (%2,5) ön lisans, 2 kişi (%1,3) ise lise mezunudur. Okul öncesi öğretmenlerinin branşları göz önünde bulundurulduğunda 136 kişi (%85) okul öncesi öğretmenliği mezunu, 12 kişi (%7,5) çocuk gelişimi mezunu iken, 12 kişi de (%7,5) diğer branş alanlarından mezun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri incelendiğinde ise 58 kişinin (%36,3) 0-5 yıl arasında, 42 kişinin (%26,3) 6-10 yıl arasında, 60 kişinin de (%37,5) 11 yıl ve üzerinde mesleki tecrübesi bulunmaktadır.

Tablo 3.Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerine Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Süresi	1 yıl veya altı	101	63,1
	1 yıl üzeri	59	36,9
Öğrencinin Cinsiyeti	Kız	88	55,0
	Erkek	72	45,0
Öğrencinin Yaşı	4 yaş	31	19,4
	5 yaş	69	43,1
	6 yaş	60	37,5
	Toplam	**160**	**100**

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 88 kişi (%55) kız öğrencisine ilişkin, 72 kişi ise (%45) erkek öğrencisine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin 31'i (%19,4) 4 yaşında, 69'u (%43,1) 5 yaşında ve 60'ı (%37,5) 6 yaşındadır. Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma süreleri dikkate alındığında, 101 öğrencinin (%63,1) 1 yıl veya daha az süredir tanındığı, 59 öğrencinin ise 1 yıl veya daha uzun zamandır tanındığına ilişkin veri elde edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak öğretmen bilgi formu ve iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Öğretmen bilgi formu

Çalışmada kullanılan öğretmen bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur. Anaokulunda görev yapan öğretmenin cinsiyeti, mesleki tecrübesi ve branşına ilişkin birtakım sorular yer almaktadır.

3.3.2 Duygu düzenleme ölçeği

Duygu düzenleme ölçeği Shields ve Cicchetti tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 6-12 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için geliştirilse de okul çağındaki çocuklar (Batum ve Yağmurlu, 2007; Kapçı ve ark., 2009; Shields ve Cicchetti, 1997) ve 3-6 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme

becerilerini değerlendirmek için de birçok çalışmada kullanılmıştır (Yağmurlu ve Altan, 2010; Crespo ve ark., 2017). Türkçe adaptasyonu Batum ve Yağmurlu tarafından 2007 yılında gerçekleştirilmiştir.

24 sorudan oluşan duygu düzenleme ölçeği, iki alt boyuttan (değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ve duygu düzenleme-kontrol alt boyutu) oluşmaktadır. Duygu düzenleme alt boyutu çocukların duygusal farkındalığı, empati becerisi ve yapıcı şekilde olan duygunun ifadesine vurgu yapar. Değişkenlik /olumsuzluk alt boyutu ise, duygunun düzenlenememesi, mod değişkenliği, negatif etki ve esnek olamama durumu ile ilişkilidir (Shields ve Cicchetti, 1997).

İlgili yaş aralığındaki çocuklar hakkında yeterince bilgi sahibi olan ebeveyn veya öğretmen tarafından doldurulabilmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için güvenirlik katsayısı α=0.96 iken, duygu düzenleme alt boyutu için güvenirlik katsayısı α=0.83 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise α=0.89 olarak bulunmuştur. Maddeler 4'lü likert (1=Asla, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Her zaman) olarak düzenlenmiştir. Ölçekte negatif yüklü olan maddeler ters puanlandıkları için alınan yüksek puan gelişmiş bir duygu düzenleme becerisine işaret eder (Shields ve Cicchetti, 1997).

Duygu düzenleme ölçeğinin Türkçedeki kullanımının yanı sıra Brezilya Portekizcesi (Reis vd., 2016), Fransızca (Nader-Grosbois ve Mazzone, 2015), İtalyanca (Molina vd., 2014), Norveççe (Oseland, 2019), Farsça (Meybodi vd., 2018) ve İspanyolca (Lucas-Molina vd., 2022) dillerinde de kullanımı mevcuttur. Duygu düzenleme ölçeğinin 6-13 yaş grubu üzerindeki Türkçe uyarlaması (Kapçı ve ark., 2009) tarafından yapılmıştır.

Duygusal gelişime ilişkin gelişimsel görevlerde ortaya çıkan birtakım aksamalar duygu düzenleme sürecine işaret etmektedir (Cicchetti ve ark., 1991). Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarından birisi olan değişkenlik-negatiflik boyutu genel uyarılmışlık hali, tepkisellik, öfke kontrolsüzlüğü ve ruh halinin değişkenliği ile ilgili maddeleri içermektedir. Bu durum, duygunun düzenlenememesi süreciyle açıklanmaktadır (Shields ve Cicchetti, 1997). Yapılan boylamsal bir çalışmada, erken çocukluk döneminde sergilenen zayıf duygu düzenleme becerileri (sürekli huzursuzluk, uyumsuzluk ve agresyon) halinin okul öncesi dönemde ve çocukluk yıllarındaki içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını yordadığı bulunmuştur (Shaw, Bell ve Gilliom, 2000). Başka

bir çalışmada ise *Çocuk Davranış Listesi*'nde (ÇDL) dışsallaştırma problem davranış boyutundan yüksek puan alan çocukların düşük puan alan çocuklara kıyasla, laboratuvar ortamındaki değerlendirilmede daha fazla duygu düzenleyememe problemi (üzüntünün açığa vurumu, abartılı negatif duygu ve dikkat dağınıklığı) yaşadıkları gözlenmiştir (Calkins ve Dedmon, 2000).

Duygu düzenlemede hedeflenen davranış, uyaran durumlarında sosyal olarak kabul edilebilir biçimde uygun tepkiler ortaya konulmasıdır (Bronson, 2001). Sağlıklı bir duygusal gelişim için duygu düzenleme becerisinin kazanımı bir ön koşul olarak kabul edilebilmektedir. Duygu düzenleme ölçeğinde yer alan empati becerisinin kazanımı, duygusal farkındalık ile ilişkili olan maddeler sağlıklı bir duygu düzenleme becerisinin gelişimine vurgu yapar. Yapılan bir meta-analiz çalışması gelişmiş olan duygu düzenleme becerisinin eş zamanlı olarak ve sonraki zamanda edinilen başarı, kişilerarası ilişkiler, akıl sağlığı ve sağlıklı yaşam ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde gelişmiş olan bu beceri daha iyi sosyal ilişkilere, okuryazarlık, kelime ve matematik becerisindeki daha yüksek performansı yordamaktadır. Ayrıca okul döneminde akran zorbalığı, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri daha seyrek görülmektedir. Okul çağındaki çocuklarda gözlenen iyi bir duygu düzenleme becerisi ise, ilerleyen yaşlarda daha seyrek gözlenen agresif davranış, depresif semptom, obezite, sigara ve yasadışı madde kullanımı, işsizlik, fiziksel rahatsızlık, kriminal davranış durumu ile bulgulanmıştır (Robson, Allen ve Howard, 2020).

Tablo 4. Duygu Düzenleme Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha	N
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	0,918	24
Duygu Düzenleme	0,769	8
Değişkenlik/Olumsuzluk	0,911	15

Tabloda Duygu Düzenleme Ölçeği'ne ait güvenirlik analizi sonuçları gösterilmektedir. (Ölçekte yer alan 12. madde puanlamaya katılmamaktadır.)

Çalışma kapsamında kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği'nin duygu düzenleme alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır ve güvenirlik katsayısı α=0,769, 15 maddeden oluşan

değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun ise güvenirlik katsayısı ise α=0,911 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik puanı ise α=0,918 olarak elde edilmiştir.

3.3.3 Sosyal yeterlik ve davranış değerlendirme ölçeği (SYDD-30)

Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, LaFrenière ve Dumas tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. 80 maddelik versiyonu önceki çalışmalarda araştırılmıştır (LaFrenière ve ark., 1992). Kısa formu olan SYDD-30 için kapsam, yapı, ölçüt geçerliği açısından incelenmiştir (LaFrenière ve Dumas, 1996). Öğretmen veya ebeveyn tarafından çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını değerlendirmek üzere doldurulabilmektedir. 4'lü likert tipi ölçek ile değerlendirilmektedir. Her soru için "1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3= sık sık, 4= her zaman" seçeneklerini belirtir. Üç alt boyuttan oluşmakla birlikte, sosyal yetkinlik alt boyutu çocukların akranları ile birlikteyken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık-saldırganlık alt boyutu, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, anksiyete-içe dönüklük (Aİ) alt boyutu ise, çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içindeki çekingenlik gösterme gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir.

Ölçeğin Türkçedeki (Çorapçı ve ark., 2010) kullanımının yanı sıra Fransızca (LaFrenière ve Dumas, 1996), Portekizce (Bigras ve Dessen, 2002), Çince (Chen ve Jiang, 2002), İtalyanca (Sette ve ark., 2015), Japonca (Masataka, 2002), Rusça (Butovskaya ve Demianovitsch, 2002), İspanyolca (Dumas ve ark., 1998), Slovence (Zupančić ve ark., 2000), Nijerya (Adetunji ve ark., 2022) gibi birçok dilde kullanımı mevcuttur.

Öfke-Agresyon: Ayrık duygu teorisi açısından öfke, yaklaşım temelli bir duygudur. Algılanan engellere karşı veya arzu edilen bir durumda gecikme yaşanması durumunda (özgürlüğü, otoriteyi, gurur, şöhret, normu tehdit eden durumlar veya adaletsizlik duygusu karşısında) aksiyon alındığına ilişkin başkalarına sinyal göndermeyi içerir (Carver ve Harmon-Jones, 2009). İlgili durumlar karşısında kontrolü sağlanamayan öfke ve agresif davranış çocukların akran ve öğretmenlerinin algısında sosyal yeterliklerine ilişkin olumsuz bir izlenim oluşturur (Denham, Blair, Schmidt ve DeMulder, 2002). Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarından birisi olan öfke-agresyon boyutundan elde edilen veriler ilgili alanyazın ile uyumlu olarak, yapıcı

olmayan biçimde öfkesini ifade eden çocukların sosyal olarak daha az yetkin olarak davranış sergilediğine dikkat çekmektedir. Bu davranış biçimi, öğretmen ve akranlarının algılarını da olumsuz yönde etkiler (Eisenberg ve ark., 1994).

Anksiyete-İçedönüklük: Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin bir alt boyutu olan anksiyete-içedönüklük, çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içerisindeki çekingenlik gösterme gibi içselleştirme sorunlarını değerlendirir (Çorapçı ve ark., 2010). Kaygı, korku gibi duygusunu ortama uygun şekilde düzenleyemeyen çocuklar sosyal olarak daha az yeterli davranış sergilerler. Pozitif yönde başa çıkma becerileri geliştirememiş olan çocukların, sosyal olarak daha yeterli çocuklara kıyasla anksiyete problemleri geliştirme olasılıkları yüksektir (Coplan ve ark., 2004). Öte yandan Amerika ve Çin arasındaki anlayış farklılığı dikkate alındığında, Amerikan toplumunda duyguların dışa dönük biçimde ifade edilmesi gerektiği anlayışı hakimdir. Çin kültüründe ise duyguların ifadesinden ziyade kontrol altında olması gerektiği görüşü benimsenmektedir. Bu anlayıştan ötürü Çin'de anksiyete-içedönüklük puanları sosyal yeterlik açısından anlamlı bulunmamıştır (Chen ve Jiang, 2002).

Sosyal Yetkinlik: Korelasyon analizleri çocukların sosyal yeterlik becerileri ile duygusal ve davranış problemleri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon). Anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon gibi negatif yüklü duygu ve davranışlar akran etkileşiminde ortaya çıkmaktadır. Bu durum çocukların duygu düzenleme ve akran etkileşim stratejilerinin gelişimi ile ilgilidir (Chen ve Jiang, 2002).

Tablo 5. Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha	N
Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD-30)	0,944	30
Sosyal Yeterlik	0,914	10
Anksiyete-İçedönüklük	0,863	10
Öfke-Agresyon	0,927	10

Tabloda Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği 'ne ait güvenirlik analizi sonuçları gösterilmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin sosyal yeterlik alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve güvenirlik katsayısı α=0,914 olarak elde edilmiştir. 10 maddeden oluşan anksiyete-içedönüklük alt boyutunun ise güvenirlik katsayısı α=0,863 ve öfke-agresyon alt boyutu ise 10 maddeden oluşmakla birlikte güvenirlik katsayısı α=0,927 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik puanı ise α=0,944 olarak elde edilmiştir.

Tablo 6.Çalışmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarının Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

Ölçek ve alt boyutları	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	-,589	,192	-,229	,381
Duygu Düzenleme/Kontrol	-,260	,192	,031	,381
Değişkenlik/Olumsuzluk	,768	,192	,044	,381
Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD-30)	-,585	,192	-,124	,381
Sosyal Yeterlik	-,427	,192	-,459	,381
Anksiyete-İçedönüklük	,645	,192	-,277	,381
Öfke-Agresyon	1,174	,192	1,172	,381

Çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının normallik varsayımı göz önünde bulundurulduğunda çarpıklık-basıklık katsayılarının ±1,5 arasında olması verilerin normal dağılım ölçütünü karşıladığını göstermektedir.

3.4 İşlem

Bu çalışma kapsamında Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Milli Eğitim'e bağlı resmi ve özel anaokulları yöneticileri ile görüşülüp öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya davet edilmiştir. Ancak koronavirüs pandemisi sürecinde okulların kapanmasından ötürü dağıtılıp toplanılacak olan veriler *Google Dokümanlar*'a yüklenmiş, yine anaokulu öğretmenlerinin gönüllü katılımı ile verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilere ilişkin yapılan istatistiksel analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7.Kullanılan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı Analiz Bulguları (N=160)

Ölçek ve alt boyutları	Min.	Max.	Ort.	S.S
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	1,67	3,83	3,01	0,49
Duygu Düzenleme/Kontrol	1,63	4,00	2,94	0,50
Değişkenlik/Olumsuzluk	1,13	3,60	1,99	0,57
Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD-30)	1,37	3,93	3,07	0,50
Sosyal Yeterlik	1,00	4,00	2,88	0,63
Anksiyete-İçedönüklük	1,00	3,10	1,78	0,54
Öfke-Agresyon	1,00	4,00	1,88	0,64

Min.: Minimum, Max.: Maximum, Ort.: Ortalama, S.S: Standart sapma

Tablo 7'de araştırmanın konusunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ölçeği ve sosyal yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı analiz bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan 160 öğretmenden alınan verilere göre; Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) genel ortalama puanı 3,01, standart sapma değeri 0,49, hesaplanan en küçük değer 1,67 ve en büyük değer 3,83 olarak bulunmuştur. Duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ortalama puanı 2,94, standart sapma değeri 0,50, hesaplanan en küçük değer 1,63 ve en büyük değer 4'tür. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan elde edilen ortalama puan ise 1,99, standart sapma değeri 0,57, hesaplanan en küçük değer 1,13 ve en büyük değer 3,60'tır.

Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD-30) genel ortalama puanı 3,07, standart sapma değeri 0,50, hesaplanan en küçük değer 1 ve en büyük değer 4 olarak bulunmuştur. Sosyal Yeterlik alt boyutundan elde edilen ortalama puan 2,88, standart sapma değeri 0,63, hesaplanan en küçük değer 1,63 ve en büyük değer 4'tür. Anksiyete-içe dönüklük alt boyutu ortalama puanı 1,78, standart sapma değeri 0,54, hesaplanan en küçük değer 1 ve en büyük değer 3,10'dur. Öfke-Agresyon alt boyutu ortalama puanı ise 1,88, standart sapma değeri 0,64, hesaplanan en küçük değer 1 ve en büyük değer 4'tür.

Tablo 8.Öğretmenin Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	Kadın	150	3,02	0,48	1,269	158	0,206
	Erkek	10	2,82	0,58			
Duygu Düzenleme/Kontrol	Kadın	150	2,96	0,49	2,508	158	0,013
	Erkek	10	2,56	0,53			
Değişkenlik/Olumsuzluk	Kadın	150	1,98	0,56	-0,499	158	0,618
	Erkek	10	2,07	0,64			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar T testi

Tablo 8'de, öğretmenin cinsiyetinin çalışma kapsamında kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği ve alt boyutları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Gruplar için T testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenin cinsiyetinin Duygu Düzenleme Ölçeği, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyut açısından farklılık göstermediği bulunmuştur (p>0,05). Duygu düzenleme/kontrol alt boyutunun

cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur (p<0,05). Duygu düzenleme/kontrol alt boyutu puan ortalamalarının kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9.Öğretmenin Cinsiyetine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	Kadın	150	3,09	0,50	1,657	158	0,099
	Erkek	10	2,82	0,58			
Sosyal Yetkinlik	Kadın	150	2,91	0,61	1,853	158	0,066
	Erkek	10	2,53	0,77			
Anksiyete-İçedönüklük	Kadın	150	1,77	0,53	-1,516	158	0,132
	Erkek	10	2,03	0,52			
Öfke-Agresyon	Kadın	150	1,87	0,64	-0,838	158	0,403
	Erkek	10	2,04	0,63			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar T testi

Tablo 9'da öğretmenin cinsiyetinin çalışma kapsamında kullanılan Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Gruplar için T testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenin cinsiyetinin Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları açısından farklılık göstermediği bulunmuştur (p>0,05).

Tablo 10.Öğretmenin Yaş Grubuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Yaş	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
DuyguDüzenleme Ölçeği (DDÖ)	25-35 yaş	102	2,98	0,51	-1,022	133,55	0,309
	36 yaş ve üzeri	58	3,06	0,44			

Duygu Düzenleme/Kontrol	25-35 yaş	102	2,94	0,50	-0,052	158	0,958
	36 yaş ve üzeri	58	2,94	0,50			
Değişkenlik/Olumsuzluk	25-35 yaş	102	2,03	0,60	1,27	158	0,206
	36 yaş ve üzeri	58	1,91	0,50			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar T testi

Tablo 10 ele alındığında, öğretmenlerin yaşlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme/Kontrol ve Değişkenlik/Olumsuzluk puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 11.Öğretmenin Yaş Grubuna Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Yaş	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	25-35 yaş	102	3,05	0,54	-0,788	158	0,432
	36 yaş ve üzeri	58	3,12	0,43			
Sosyal Yetkinlik	25-35 yaş	102	2,84	0,65	-1,146	158	0,254
	36 yaş ve üzeri	58	2,96	0,57			
Anksiyete-İçedönüklük	25-35 yaş	102	1,76	0,52	-0,71	158	0,479
	36 yaş ve üzeri	58	1,82	0,56			
Öfke-Agresyon	25-35 yaş	102	1,93	0,70	1,47	148,316	0,144
	36 yaş ve üzeri	58	1,79	0,51			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar T testi

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin yaşlarına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 12.Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim durumu	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	Lise, Önlisans ve Lisans	146	3,02	0,49	1,013	158	0,313
	Lisansüstü	14	2,88	0,43			
Duygu Düzenleme	Lise, Önlisans ve Lisans	146	2,94	0,49	0,292	158	0,771
	Lisansüstü	14	2,90	0,57			
Değişkenlik/Olumsuzluk	Lise, Önlisans ve Lisans	146	1,97	0,57	-1,115	158	0,266
	Lisansüstü	14	2,15	0,46			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar T testi

Tablo 12 incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği, duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 13.Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim durumu	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	Lise, Önlisans ve Lisans	146	3,09	0,51	0,929	158	0,354
	Lisansüstü	14	2,95	0,47	0,985		
Sosyal Yetkinlik	Lise, Önlisans ve Lisans	146	2,90	0,63	0,871	158	0,385
	Lisansüstü	14	2,74	0,63	0,867		
Anksiyete-İçedönüklük	Lise, Önlisans ve Lisans	146	1,77	0,53	-1,28	158	0,202
	Lisansüstü	14	1,96	0,61	-1,132		
Öfke-Agresyon	Lise, Önlisans ve Lisans	146	1,87	0,65	-0,277	158	0,782
	Lisansüstü	14	1,92	0,46	-0,367		

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar T testi

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumları ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 14.Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüme Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Bölüm	Betimsel İstatistik			Anova	
		N	Ort.	S.S	F	p
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	OkulÖncesi Öğretmenliği	136	3,03	0,49	1,641	0,197
	Çocuk Gelişimi	12	3,06	0,39		
	Diğer	12	2,77	0,52		
Duygu Düzenleme	OkulÖncesi Öğretmenliği	136	2,95	0,49	1,055	0,351
	Çocuk Gelişimi	12	2,98	0,32		
	Diğer	12	2,74	0,68		
Değişkenlik/Olumsuzluk	OkulÖncesi Öğretmenliği	136	1,97	0,57	1,334	0,266
	Çocuk Gelişimi	12	1,92	0,48		
	Diğer	12	2,24	0,54		

*p<0,05, **p<0,01, t: Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 14 incelendiğinde; öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı, duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 15.Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüme Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair ANOVA Testi Sonuçları

	Bölüm	Betimsel İstatistik			Anova	
		N	Ort.	S.S	F	p
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	Okul Öncesi Öğretmenlik	136	3,08	0,51	1,145	0,321
	Çocuk Gelişimi	12	3,20	0,43		
	Diğer	12	2,89	0,44		
Sosyal Yeterlik	Okul Öncesi Öğretmenlik	136	2,90	0,63	1,453	0,237
	Çocuk Gelişimi	12	2,96	0,51		
	Diğer	12	2,59	0,70		
Anksiyete-İçedönüklük	Okul Öncesi Öğretmenlik	136	1,79	0,55	0,891	0,412
	Çocuk Gelişimi	12	1,61	0,46		
	Diğer	12	1,89	0,42		
Öfke-Agresyon	Okul Öncesi Öğretmenlik	136	1,88	0,66	0,524	0,593
	Çocuk Gelişimi	12	1,75	0,57		
	Diğer	12	2,02	0,40		

*p<0,05, **p<0,01, F: Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 15 incelendiğinde; öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 16.Öğretmenin Mesleki Tecrübesine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Mesleki Tecrübe	Betimsel İstatistik			Anova		
		N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	0-5 yıl (A)	58	3,09	0,47	4,79	**0,01****	**B<A,C**
	6-10 yıl (B)	42	2,82	0,59			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	3,07	0,39			
Duygu Düzenleme/Kontrol	0-5 yıl (A)	58	3,05	0,50	3,785	**0,025***	**B<A,C**
	6-10 yıl (B)	42	2,78	0,51			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	2,95	0,46			
Değişkenlik/Olumsuzluk	0-5 yıl (A)	58	1,91	0,52	4,481	**0,013***	**A,C<B**
	6-10 yıl (B)	42	2,21	0,71			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	1,91	0,45			

*p<0,05, **p<0,01, F: Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri açısından Duygu Düzenleme Ölçeği ve alt boyutlarını oluşturan duygu Düzenleme ve değişkenlik-olumsuzluk alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanlarının, 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmüştür. 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin Duygu Düzenleme/Kontrol alt boyut puanları, 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları, 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17.Öğretmenin Mesleki Tecrübesine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Mesleki Tecrübe	Betimsel İstatistik			Anova		
		N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	0-5 yıl (A)	58	3,18	0,51	6,394	**0,002****	**B<A,C**
	6-10 yıl (B)	42	2,85	0,58			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	3,13	0,39			
Sosyal Yeterlik	0-5 yıl (A)	58	2,94	0,59	5,133	**0,007****	**B<A,C**
	6-10 yıl (B)	42	2,63	0,73			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	3,00	0,53			
Anksiyete-İçedönüklük	0-5 yıl (A)	58	1,62	0,51	4,695	**0,01****	**B>A,C**
	6-10 yıl (B)	42	1,93	0,50			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	1,84	0,55			
Öfke-Agresyon	0-5 yıl (A)	58	1,78	0,62	6,092	**0,003****	**B>A,C**
	6-10 yıl (B)	42	2,16	0,80			
	11 yıl ve üzeri (C)	60	1,77	0,44			

*p<0,05, **p<0,01, F: Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 17 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puan, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05).

6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin 0-5 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere kıyasla SYDD-30 ortalama puanı ve sosyal yeterlik alt boyut puan ortalamaları diğer alt boyutlara kıyasla daha düşüktür. Anksiyete-İçedönüklük alt boyut ve Öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları ise 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerde daha yüksektir.

Tablo 18.Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Süresine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrenciyi tanıma süresi	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
DuyguDüzenleme Ölçeği (DDÖ)	1 yıl ve daha az	101	3,01	0,50	0,047	158	0,962
	1 yıl ve üzeri	59	3,01	0,47			
Duygu Düzenleme/Kontrol	1 yıl ve daha az	101	2,93	0,50	-0,277	158	0,782
	1 yıl ve üzeri	59	2,95	0,50			
Değişkenlik/Olumsuzluk	1 yıl ve daha az	101	1,98	0,57	-0,208	158	0,836
	1 yıl ve üzeri	59	2,00	0,56			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar için T testi

Tablo 18 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenciyi tanıma süresine göre Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme/Kontrol ve Değişkenlik/Olumsuzluk puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 19.Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Süresine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrenciyi tanıma süresi	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	1 yıl ve altı	101	3,06	0,53	-0,36	158	0,719
	1 yıl üzeri	59	3,09	0,46			
Sosyal Yetkinlik	1 yıl ve altı	101	2,88	0,63	-0,097	158	0,923
	1 yıl üzeri	59	2,89	0,62			
Anksiyete-İçedönüklük	1 yıl ve altı	101	1,80	0,57	0,601	158	0,549
	1 yıl üzeri	59	1,75	0,47			
Öfke-Agresyon	1 yıl ve altı	101	1,89	0,67	0,256	158	0,798
	1 yıl üzeri	59	1,86	0,58			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar için T testi

Tablo 19 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenciyi tanıma sürelerine göre Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme, Sosyal Yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve Öfke-Agresyon puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 20.Öğrencinin Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrencinin cinsiyeti	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	Kız	88	3,12	0,44	3,139	140,495	**0,002****
	Erkek	72	2,88	0,51			
Duygu Düzenleme/Kontrol	Kız	88	3,04	0,46	2,847	158	**0,005****
	Erkek	72	2,82	0,52			
Değişkenlik/Olumsuzluk	Kız	88	1,87	0,51	-2,831	138,903	**0,005****
	Erkek	72	2,13	0,60			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar için T testi

Tablo 20 incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme/Kontrol ve Değişkenlik/Olumsuzluk puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). Kız öğrencilerin Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Duygu

Düzenleme/Kontrol puanları, erkek öğrencilerin bu boyutlardaki puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Ancak erkek öğrencilerin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları, kız öğrencilerin Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarından yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 21.Öğrencinin Cinsiyetine Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrencinin cinsiyeti	Betimsel İstatistik			t- testi		
		N	Ort.	S.S	t	s.d	p
Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme	Kız	88	3,14	0,47	1,968	158	0,051
	Erkek	72	2,99	0,53			
Sosyal Yeterlik	Kız	88	3,01	0,56	2,943	138,87	**0,004****
	Erkek	72	2,72	0,67			
Anksiyete-İçedönüklük	Kız	88	1,76	0,55	-0,523	153,829	0,602
	Erkek	72	1,81	0,53			
Öfke-Agresyon	Kız	88	1,82	0,60	-1,327	158	0,186
	Erkek	72	1,95	0,68			

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız Gruplar için T testi

Tablo 21 incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05). Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Yetkinlik puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). Kız öğrencilerin sosyal yetkinlik puanları, erkek öğrencilerin sosyal yetkinlik puanlarından yüksektir.

Tablo 22.Öğrencinin Yaşına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrencinin yaşı	Betimsel İstatistik			Anova		
		N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	4 yaş (A)	31	2,86	0,54	6,229	**0,002****	**A,B<C**
	5 yaş (B)	69	2,93	0,49			
	6 yaş (C)	60	3,18	0,41			
Duygu Düzenleme/Kontrol	4 yaş (A)	31	2,96	0,53			
	5 yaş (B)	69	2,87	0,48	1,457	0,236	-
	6 yaş (C)	60	3,01	0,50			
Değişkenlik/Olumsuzluk	4 yaş (A)	31	2,23	0,61	8,534	**0,000****	**A,B>C**
	5 yaş (B)	69	2,06	0,57			
	6 yaş (C)	60	1,77	0,46			

*p<0,05, **p<0,01, F: Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 22 incelendiğinde; öğrencilerin yaş grupları açısından Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutu olan Duygu Düzenleme/Kontrol puanları arasında farklılık görülmemiştir (p>0,05). Ancak öğrencilerin yaşlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). 6 yaşında olan öğrencilerin Duygu Düzenleme Ölçeği Genel puanları, 4 ve 5 yaşında olan öğrencilerin Duygu Düzenleme Ölçeği Genel puanlarından yüksek iken, 4 ve 5 yaşında olan öğrencilerin Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarından daha küçüktür.

Tablo 23.Öğrencinin Yaşına Göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrencinin Yaşı	Betimsel İstatistik			Anova		
		N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme	4 yaş (A)	31	2,89	0,58	3,819	**0,024***	**A<B,C**
	5 yaş (B)	69	3,06	0,52			
	6 yaş (C)	60	3,19	0,41			
Sosyal Yeterlik	4 yaş (A)	31	2,73	0,69	2,580	0,079	-
	5 yaş (B)	69	2,83	0,65			
	6 yaş (C)	60	3,02	0,54			
Anksiyete-İçedönüklük	4 yaş (A)	31	1,90	0,56	1,055	0,351	-
	5 yaş (B)	69	1,74	0,49			
	6 yaş (C)	60	1,77	0,58			
Öfke-Agresyon	4 yaş (A)	31	2,15	0,75	6,670	**0,002****	**A>B,C**
	5 yaş (B)	69	1,93	0,68			
	6 yaş (C)	60	1,67	0,43			

*p<0,05, **p<0,01, F: Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 23 incelendiğinde; öğrencilerin yaşlarına göre sosyal yeterlik ve anksiyete-içedönüklük puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0,05). Ancak öğrencilerin yaşlarına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı ve öfke-agresyon alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). 6 yaşında olan öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanları, 4 yaşında olan öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. 4 yaşında olan öğrencilerin öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları, 5 ve 6 yaşında olan öğrencilerin öfke-agresyon alt boyut ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların yaşı arttıkça Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlarda artış görüldüğü, ancak öfke-agresyon alt boyut ortalama puanlarında ise azalış görüldüğü söylenebilir.

Tablo 24. Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyleri

Değişkenler		DDÖ	DDK	DO	SYDD-30	SY	Aİ	ÖA
Duygu Düzenleme Ölçeği	r	1,00						
	p							
Duygu Düzenleme/Kontrol	r	**,781****	1					
	p	**0,00**						
Değişkenlik/Olumsuzluk	r	**-,960****	**-,580****	1				
	p	**0,000**	**0,000**					
Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme	r	**,857****	**,680****	**-,818****	1			
	p	**0,000**	**0,000**	**0,000**				
Sosyal Yeterlik	r	**,806****	**,684****	**-,749****	**,842****	1		
	p	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**			
Anksiyete-İçedönüklük	r	**-,538****	**-,567****	**,452****	**-,787****	**-,460****	1	
	p	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**		
Öfke-Agresyon	r	**-,792****	**-,468****	**,828****	**-,886****	**-,631****	**,576****	1
	p	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	

**p<0,05, **p<0,01, R: Korelasyon katsayısı*
DDÖ: Duygu Düzenleme Ölçeği, DDK: Duygu Düzenleme/Kontrol, DO: Değişkenlik/Olumsuzluk, SYDD-30: Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme, SY: Sosyal Yetkinlik, Aİ: Anksiyete-İçedönüklük, ÖA: Öfke-Agresyon

Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı ile ölçeğin alt boyutu olan Duygu Düzenleme, Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı ve alt boyutu olan sosyal yeterlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (p<0,05). Ancak Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı ile alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutu olan öfke-agresyon arasında yüksek düzeyde**,** anksiyete-içedönüklük alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir (p<0,05).

Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı ile sosyal yeterlik, Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı ve Düzenleme/Kontrol arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (p<0,05). Ancak Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme ile Değişkenlik/Olumsuzluk, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir (p<0,05).

Tablo 25.Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yeterliği Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std. hata$_B$	β (Beta)	T	p	Tolerance	VIF
Model 1 Sosyal Yetkinlik	Sabit	2,661	0,305		8,729	0,000		
	Duygu Düzenleme/Kontrol	0,472	0,072	0,376	6,534	**0,000**	0,664	1,506
	Değişkenlik/Olumsuzluk	-0,586	0,064	-0,531	-9,221	**0,000**	0,664	1,506
Model 2 Anksiyete-İçedönüklük	Sabit	2,883	0,36		8,011	0,000		
	Duygu Düzenleme/Kontrol	-0,493	0,085	-0,459	-5,786	**0,000**	0,664	1,506
	Değişkenlik/Olumsuzluk	0,176	0,075	0,185	2,337	**0,021**	0,664	1,506
Model 3 Öfke-Agresyon	Sabit	-0,069	0,297		-0,231	0,817		
	Duygu Düzenleme/Kontrol	0,023	0,07	0,018	0,332	0,74	0,664	1,506
	Değişkenlik/Olumsuzluk	0,944	0,062	0,838	15,261	**0,000**	0,664	1,506

Tablo 25'te yer alan model 1'e göre duygu düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut değişkenlerinin sosyal yeterlik üzerine etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($R=0,809$, $R^2=0,655$, $F(2,157)=148,81$, $p<0,01$). Duygu Düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut değişkenleri sosyal yeterlikteki değişimin %65'ini açıklamaktadır. Bu modelde, duygu düzenleme/kontrol alt boyut puanlarında meydana gelen artış sosyal yeterliğe 0,376 oranında pozitif yönlü, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanlarında ise meydana gelebilecek artışın sosyal yeterliğe 0,531 oranında negatif yönlü etkisinin olabileceği görülmüştür.

Tabloda yer alan model 2'ye göre duygu düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut değişkenlerinin anksiyete-içedönüklük üzerine etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($R=0,586$, $R^2=0,346$, $F(2,157)=41,15$, $p<0,01$). Duygu Düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut değişkenleri anksiyete-içedönüklük alt boyut

değişkenindeki değişimin %34'ünü açıklamaktadır. Bu modelde duygu düzenleme/kontrol alt boyut puanlarında meydana gelen artış anksiyete-içedönüklük alt boyutunu 0,459 oranında negatif yönlü, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanlarında ise meydana gelebilecek artışın anksiyete-içedönüklük alt boyutuna 0,185 oranında pozitif yönlü etkisinin olabileceği görülmüştür.

Tabloda yer alan model 3'e göre duygu düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut değişkenlerinin öfke-agresyon üzerine etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($R=0,828$, $R^2=0,685$, $F(2,157)=171,09$, $p<0,01$). Duygu Düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut değişkenleri anksiyete-içedönüklük alt boyut değişkenindeki değişimlerin %68'ini açıklamaktadır. Bu modelde duygu düzenleme/kontrol alt boyut puanlarında meydana gelen değişimin öfke-agresyon alt boyutunu etkilemeyeceği, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanlarında meydana gelen artış öfke-agresyonu alt boyutuna 0,838 oranında pozitif yönlü etkisinin olabileceği görülmüştür.

4.1 Tartışma

Araştırmanın amacı sosyal-duygusal gelişime temel olan duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliğin, çalışmaya konu olan 4-6 yaş grubu çocuklara ait katılımcı değişkeni ve okul öncesi öğretmenlerine ait değişkenler açısından incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın sorularına dair elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

Problem 1: Öğretmenin cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Öğretmene ilişkin birtakım karakteristik özellikler (yaş, cinsiyet ve tecrübe yılı vb.) onların öğrencilerine ilişkin değerlendirme süreçlerini etkilemektedir (Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui ve Florer, 2009). Ortaya attığı ahlak gelişimi kuramı için model aldığı katılımcıları çoğunlukla erkekler arasından seçen ve çalışmasını onlar üzerinden yürüten Kohlberg, erkek yönelimli yaklaşımı sebebiyle (Gilligan, 1982) tarafından eleştirilmiştir. Gilligan ise kadınlarla yürüttüğü çalışma neticesinde Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri ile uyuşan sonuçlar elde etmemiştir (akt. Salvano-Pardieu, Fontaine,

Bouazzaoui ve Florer, 2009). Buradan hareketle öğretmen cinsiyetinin değerlendirme süreçlerine olan etkisinin olabileceği öngörülmüştür.

Çalışmanın alt problemi açısından yapılan analizler sonucunda öğretmenin cinsiyeti ile öğrencilerin duygu düzenleme ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda duygu düzenleme alt boyutu ile öğretmenin cinsiyeti arasında bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar kadın ve erkeklerin duyguları fark etme becerisinin farklılık gösterdiğini, kadınların duygu ve düzenleme süreçlerine ilişkin ipuçlarını yakalamada daha etkin olduğunu göstermektedir (Collignon vd., 2011; Hampson ve ark., 2006). Öte yandan bağlanma teorisi (attachment promotion theory), kadınların evrimsel açıdan erkeklere kıyaslara duyguları tanıma, onların farkında olma açısından daha başarılı olmaları gerektiğini ve nihayetinde öyle de olduklarını öne sürmektedir (Ainsworth, 1979; Babchuk, Hames ve Thompson, 1985).

Dünya genelinde okul öncesi eğitiminde her ne kadar erkek öğretmenlerin de sayısı arttırılmaya çalışılsa da baskın olan öğretmen cinsiyeti kadındır (Azeem, Berglund ve Zhu, 2016). Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan 160 öğretmen içerisinde 10 erkek öğretmen, ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerinin de dünya ile benzerliğine bir örnektir. Mesleğin doğası gereği eğitimin yanı sıra bakım verme ve yetiştirme gibi uygulamaları içerebilmesinden ötürü sosyokültürel olarak kadınlara atfedilen bir çalışma alanıdır (Yang, 2015). Öte yandan araştırmada erkek öğretmenlere ilişkin elde edilen istatistiki verilerde duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarından herhangi bir anlamlı sonucun elde edilememesinin yeterli sayıda erkek öğretmene ulaşılamamasından ötürü kaynaklandığı düşünülmektedir.

Problem 2: Öğretmenin cinsiyetine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Allport (1954) yaptığı bir çalışmada insanların düşünme süreçlerinin kategorilendirme yardımı ile gerçekleşmesi gerektiğini öne sürmüştür. Kategorilendirme ve etiketleme insanların günlük etkileşimlerinde kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tür

genelleştirme ve varsayımlar kişilerin algılarını ve etkileşimlerini etkilemektedir (akt. Riley, 2014). Örneğin, öğretmenler öğrencilerine ilişkin cinsiyet vb. kişiye özgü değişkenler üzerinden akademik başarı veya davranış hakkında çıkarımda bulunabilmektedir (Auwarter ve Aruguete, 2008; Diamond ve Spillane, 2004). Benzer durum öğretmenler ve sürekli etkileşim halinde oldukları öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin değerlendirme süreçleri için de geçerlidir. (Birch ve Ladd, 1997; 1998) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kız öğrencileri erkek öğrencilere kıyasla daha işbirlikçi ve yakın ilişkiler kurabilen ve etkileşimleri sırasında daha az çatışmacı olarak değerlendirmiştir. Kategorilendirme ve değerlendirme süreçlerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada, öğretmen cinsiyetinden yola çıkarak öğrencilerin sosyal yeterlik ve davranış değerlendirme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşma durumu ele alınmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmenin cinsiyeti ile sosyal yeterlik ölçeğinden alınan bulgular arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde (150 kadın, 10 erkek) bulgular, ilgili literatür açısından diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Azeem, Berglund ve Zhu, 2016). Bu açıdan ele alındığında sayılardaki cinsiyetin dengeli olmayan dağılımının araştırma sonuçlarını beklenmeyen yönde etkilediği düşünülmüştür.

Problem 3: Öğretmenin yaş grubuna göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş aralığı 25 ile 55 arasında değişmektedir. İlgili literatürde farklı jenerasyona ait öğretmenlerin aldıkları formal eğitimin, eğitim sistemine olan yaklaşımları ve profesyonel tutumlarının yaş faktöründen ötürü farklılaşabileceği ve bakış açısını şekillendirebileceği öne sürülmektedir (Anastasiou, 2020). Ayrıca artan yaşın beraberinde getirdiği tecrübe sayesinde profesyonel kariyerin daha anlamlı olarak şekillendiği ve öğrenciye ilişkin süreçlerin farklılaştığı Brekelmans, Wubbels ve van Tartwijk (2005) tarafından yapılan çalışma ile öne sürülmüştür. Buradan hareketle öğretmenin yaş grubuna göre öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin değerlendirme süreçlerinin farklılaşacağı düşünülmüştür. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin yaşlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği

ortalama puan, duygu düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenliği tatmin edici bir meslek alanı olmasına rağmen, duygusal olarak zorlayıcılığı nedeniyle öğretmenler stresli durumlara tanıklık etmektedir (Zinsser, Christensen ve Torres, 2016). İş yeri ile ilişkili faktörler (uzun çalışma saatleri, adil olmayan maaş dağılımı vb.), yeterli kaynaklara erişim imkanının olmaması, izin sürelerinin kısıtlı olması gibi durumlar öğretmenler için yüksek oranda stres kaynağı olabilmektedir (Curbow ve ark., 2000). Çalışma kapsamında elde edilen bulgular üzerinde öğretmen stres faktörü gibi değişkenlerin belirleyici etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Problem 4: Öğretmenin yaş grubuna göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem, sosyal becerilerin kazanımı açısından önemli bir dönemdir. Maleki ve ark., (2019) tarafından yapılan çalışmada daha büyük yaştaki ve dolayısıyla daha tecrübeli olan öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal becerileri kullanma açısından daha başarılı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde anne yaşı ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu amaçla öğretmenin yaşına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların farklılaşma durumu incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğretmenin yaş grubuna göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puan, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sosyo bilişsel açıdan ele alındığında öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği çocuklara sosyal becerilerin kazanımını kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır (O'Connor, Dearing ve Collins, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012).

Özellikle Covid-19 pandemi şartları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen-öğrenci ilişkisinin koruyucu faktör olarak rol oynamış olabileceği ve bu açıdan öğretmenin yaş grubu fark etmeksizin sosyal becerilerin farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Problem 5: Öğretmenin eğitim durumuna göre Duygu Düzenlenme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Çocuk gelişimine ilişkin literatürdeki birçok araştırma öğretmenin eğitim durumunun öğretim uygulamalarındaki anlamlı katkısına vurgu yapmaktadır (Burchinal, Cryer, Clifford ve Howes, 2002; de Kruif ve ark., 2000; Scarr, Eisenberg ve Deater-Deckard, 1994). Erken çocukluk dönemine ilişkin eğitime sahip olan öğretmenler sınıf ortamında daha fazla duygusal destek sağlayabiliyorken (Pianta vd., 2005), bu alanda daha donanımlı öğretmenlerin çocuklara karşı daha duyarlı olduğu bulgusu elde edilmiştir (Connor ve ark., 2005). Buradan hareketle öğretmenin eğitim durumuna göre öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin elde ettiği puan ortalamalarının farklılaşacağı düşünülmektedir.

Yürütülen araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puan, duygu düzenleme/kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yapılan bir çalışmada daha donanımlı öğretmenlerin yüksek standartları olan işyerlerini seçebildiğini, bu sebeple öğretmenin eğitim durumu ile sınıf ortamının niteliği arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Hamre ve Bridges, 2004). Ayrıca çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde 146 öğretmen lise-önlisans ve lisans grubunda yer alıyorken, 14 öğretmen lisansüstü grubunda yer almaktadır. İstatistiksel açıdan anlamlı bulgu elde edilmemesi örneklem grubunun dağılımı ile de örtüşmektedir.

Her ne kadar literatür daha eğitimli olan öğretmenlerin öğrencilerine olan katkılarının etkililiğine vurgu yapsa da öğretmenin eğitim durumunun öğrenciye ilişkin süreçler ve sınıf kalitesi üzerine net bir bulgu elde edilmemiştir (Early vd., 2007).

Problem 6: Öğretmenin eğitim durumuna göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Sosyal yeterlik becerisinin gelişiminde öğretmenin rehberliği interaktif sosyal süreçlerin öğrenilmesini sağlar. Okul öncesi dönemde öğretmenler öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla sınıf dinamiğini

gözlemleyerek, interaktif sosyal ortam oluştururlar (Murray ve Male, 2005). Öğretmenin eğitim durumuna göre yürütülen birkaç çalışma formal eğitim sürecinden geçen öğretmenlerin eğitim öncesine kıyasla problem çözme ve sosyal becerilerini öğrencilerine transfer etme konusunda çok daha başarılı olduğunu bulgulamıştır (Klemola, Heikinaro-Johansson ve O'Sullivan, 2013).

Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Problem 7: Öğretmenin mezun olduğu bölüme göre Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analizler neticesinde okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenler arasında Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen bulgular herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Problem 8: Öğretmenin mesleki tecrübesine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin duygusal yeterliklerinin gelişiminde ebeveynler kadar büyük öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönemde okul hayatının gündeme gelmesiyle birlikte çocukların yeni bir grup içerisine girmesi, öğretmenin önemini arttırmaktadır (Denham, Bassett ve Miller, 2017). Duygusal yeterliğin gelişiminde sosyalizasyon aracı olarak öğretmenlerin rolünün yanı sıra meslek tecrübesi de önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalar çok fazla çalışma tecrübesi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin negatif yönde sosyalizasyon süreçlerini uygulayabildiğini ortaya koymaktadır (Jeon, Buettner ve Hur, 2016; Swartz ve McElwain, 2012). Öte yandan daha deneyimli öğretmenler, sosyal-duygusal gelişim alanının gerektirdiği becerilere ilişkin daha yetkin olduğundan, çeşitli stres faktörlerine karşı daha dayanıklı olmanın yanı sıra, kendilerini bu anlamda daha yeterli hisseder (Goroshit ve Hen, 2014). Bu bağlamdan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki tecrübelerine

göre duygu düzenleme ölçeği ortalama puan ve alt boyut ortalama puanlarının farklılaşabileceği düşünülmüştür.

Yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanları ve alt boyutlarını oluşturan duygu düzenleme ve değişkenlik-olumsuzluk alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanlarının, 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmüştür. 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin duygu düzenleme/kontrol alt boyut puanları, 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin değişkenlik/olumsuzluk puanları, 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin değişkenlik/olumsuzluk puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar mesleki tecrübenin duygu düzenleme süreçlerine ilişkin ortalama puanları farklılaştırması açısından tutarlı olsa da tecrübe yılının artışı ile ortalama puanlar arasında doğrusal bir farklılıktan söz edilemez. Öte yandan 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin aynı ortalamaya sahip olması dikkat çekici bir bulgudur. Daha deneyimli öğretmenlerin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda 0-5 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenler ile benzer ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin algılanan stres düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Curbow ve ark., 2000).

Problem 9: Öğretmenin mesleki tecrübesine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin ipuçlarını yakalayabilmesi ve buna ilişkin değerlendirmede bulunabilmesinde mesleki tecrübenin önemi büyüktür. Erken çocukluk döneminin gelişim özelliklerine ilişkin yeterli ve gerekli bilgi birikiminin sağlanması, çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillenecek olan uygun davranışın sergilenebilmesi sahip olunan tecrübeyle mümkündür (Howes, James ve Ritchie, 2003). Yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenler açısından öğrenciye ilişkin süreçleri yönetebilmek ve değerlendirmek birtakım güçlükleri beraberinde

getirebilmektedir (King vd., 2016). Bu bağlamda ele alındığında mesleki tecrübeye göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen ortalamaların farklılaşma durumu ele alınmıştır.

Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puan, sosyal yeterlik, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin 0-5 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere kıyasla SYDD-30 ortalama puanı ve sosyal yeterlik alt boyut puan ortalamaları diğer alt boyutlara kıyasla daha düşüktür. Anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları ise 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerde daha yüksektir.

Mesleki tecrübenin değerlendirme süreçlerine olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda tecrübeye yılına göre ortalama puanlarının farklılaşması beklenen yönde bir bulgudur.

Problem 10: Öğretmenin öğrenciyi tanıma süresine göre Duygu Düzenlenme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem gelişimin oldukça olduğu hızlı olduğu ve birçok gelişim alanı için kritik bir dönemdir. Bu dönemde gelişim üzerindeki çevresel faktörlerin etkisi oldukça fazladır. Gelişim dönemlerindeki hızlı değişime etkisi olabilecek risk faktörlerinin ortaya çıkması ilgili gelişim alanlarını sekteye uğratabilmektedir (Ghosh ve ark., 2020). Önemli bir çevresel faktör olarak Covid-19 pandemi süreci okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal gelişimi sekteye uğratan risk faktörlerini (akran ilişkilerinin yok denecek kadar az olması, ebeveyn stresi, korku, anksiyete vb.) içermektedir (Durmuşoğlu Saltalı, 2021). Yıldırım (2021), tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler Covid-19 pandemi sürecinin öğrencilerin duygusal-sosyal gelişimlerinin yanı sıra bilişsel ve psikomotor becerilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Risk faktörleri açısından ele alındığında bu çalışmada öğretmenin öğrenciyi tanıma süresine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık öngörülmüştür. Yapılan analizler neticesinde ise Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

İlgili literatürde yapılan çalışmalar Covid-19'un okul öncesi eğitim faaliyetlerine birçok yönden olumsuz etkileri olduğunu fakat ebeveyn-çocuk ilişkisi yönünden de olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Tang, Xiang, Cheung ve Xiang, 2021; Yıldırım, 2021). Pandemi sürecine bağlı olarak ortaya çıkan risk faktörleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı ailelerde ebeveyn-çocuk ilişkisinin koruyucu faktör olarak görev yapmasının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılık elde edilmemesi açısından anlamlıdır.

Problem 11: Öğretmenin öğrenciyi tanıma süresine göre Sosyal Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Okul hayatının başlaması ile birlikte çocukların öz-kontrol becerileri, hedef belirleme ve sosyal becerilerinde artış meydana gelmektedir (Tarasova, 2016). Öte yandan Covid-19'un hayatlarımıza girmesiyle birlikte, alanyazında çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları birçok faktörün (Alonso-Martínez ve ark., 2021; Feinberg ve ark., 2022; Jayanto, Koesma ve Soetikno, 2021; Li ve Zhou, 2021) etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada kullanılan Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nde ilgili problem davranışlar ile örtüşen alt boyut ortalama puanlarının, öğretmenin öğrencisini tanıdığı süre içerisindeki farklılığın görülmesi amaçlamıştır. Çalışmanın veri toplama süreci göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkabilecek problem davranışların gözlenmesine imkân tanıyacak süreci kapsamaktadır.

Yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu çalışma kapsamında pandemi kısıtlamalarından ötürü, yalnızca okul öncesi öğretmenlerine ulaşılabilmiş ve öğretmenlerden öğrencilerine ilişkin veri toplanmıştır. Önlem amaçlı olarak kısıtlamaların uygulamaya konulmasından ötürü ilgili öğrencinin aynı zamanda velisine ulaşmak mümkün olamamıştır. Ebeveyn görüşlerinin de bu sürece ilişkin anlamlı katkısının olacağı düşünülmektedir.

Problem 12: Öğrencinin cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Duygunun ifadesi ve düzenleme süreçlerinde meydana gelen farklılığın cinsiyet açısından ele alınması birçok çalışmanın konusunu oluşturmaktadır (Sanchis-Sanchis, Grau,

Moliner ve Morales-Murillo, 2020). Biyolojik kuramlar kadın ve erkeklerdeki duygu düzenleme süreçlerinin genetik faktörlerden veya yaş ile gelişim gösteren (hormonal farklılıklar gibi) mekanizmalardan etkilendiğini öne sürmektedir. Örneğin, kız çocuklarında baskın hale gelmeye başlayan ilgili hormonların çocuklarda ve ergenlerde depresif semptom gelişmesine ortam hazırlayabilen bir durumdur. Bu açıdan bebeklik ve erken çocukluk döneminde erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla uyarılma düzeyleri oldukça yüksektir (Zahn-Waxler, Shirtcliff ve Marceau, 2008).

Sosyal gelişim teorileri ise, çocukların cinsiyet rolleri ile uyumlu olarak, çevreyi gözlemleyerek ve deneyimleri üzerinden bilişsel örüntüler geliştirerek davranışların kazanıldığını öne sürmektedir (Liben ve Bigler, 2002). Sosyal öğrenme kuramı (Bandura ve Walters, 1959), cinsiyet özdeşleşmesi üzerinden rol-model etkisinin kolaylaştırıcı etkisini varsaymaktadır (akt. Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang, 2003).

Yürütülen bir meta analiz çalışmasında mizacın bir bileşeni olan çaba gerektiren kontrol becerisine ilişkin, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla dikkati kontrol altına alma ve sürdürme, dürtülerine ket vurma açısından daha iyi bir performans sergilediği bulgusu elde edilmiştir (Else-Quest ve ark., 2006). Çaba gerektiren kontrol becerisinin duygu düzenleme için temel rolü düşünüldüğünde, kız çocukları mizaç özelliği olarak erkek çocuklara göre duygunun düzenlenmesinde daha başarılıdır (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000).

Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde, öğrencinin cinsiyeti ile duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği ve duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin değişkenlik/olumsuzluk alt boyut ortalama puanlarının ise kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular Covid-19 pandemi süreci öncesinde yürütülen çalışma sonuçları ile tutarlıdır. Covid-19 pandemisinin başlangıcında yürütülen başka bir çalışmada ebeveyn stresi ve çocukların duygu düzenleme beceri ortalamaları pandemi öncesi ile benzer bulgular elde edilmiştir (Spinelli, Lionetti, Setti ve Fasolo, 2021). Ancak pandemi sürecinde yürütülen başka bir çalışmada tedbir amaçlı olarak uygulanan sokağa çıkma

yasakları ile beraber okul öncesi dönemdeki çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarında artışın görüldüğü, aileler çocuklarında cinsiyet fark etmeksizin duygu düzenleme güçlüğünü gözlemledikleri bulgusu elde edilmiştir (Alonso-Martínez, Ramírez-Vélez, García-Alonso, Izquierdo ve García-Hermoso, 2021). Bu çalışmanın da veri toplama süreci sokağa çıkma yasakları ve sonrası gibi uzun bir zaman dilimini içerdiğinden benzer bulgular elde edileceği düşünülmüştür.

Problem 13: Öğrencinin cinsiyetine göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ele alındığında, ölçek genel ortalama puanı, anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal yeterlik alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kız öğrencilerin sosyal yeterlik puanları, erkek öğrencilerin sosyal yetkinlik puanlarından yüksektir. Elde edilen bulgular neticesinde sosyal yetkinlik alt boyut ortalama puanları alan yazın ile uyuşmaktadır (Adetunji, Aliu ve Salami, 2022; Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve ark., 2010; Masataka, 2002; Sette, Baumgartner ve MacKinnon, 2015)

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenin cinsiyete göre bakış açısından da etkilenmektedir. Örneğin, birçok anaokulu öğretmeni, kız çocuklarını erkek çocuklara kıyasla daha arkadaş canlısı ve sosyal olarak değerlendirirken, erkek çocuklarını ise daha agresif ve saldırgan olarak değerlendirme eğilimine sahiptir. Öğretmenin algısındaki bu tür cinsiyet farklılığı eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansıyabilmektedir. Sosyal etkileşimleri sırasında uygun olmayan davranış sergileyen erkek çocuklarına gösterilen tolerans kız çocuklarına gösterilen toleranstan farklı olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmeninin algısını olumlu yönde etkilemek isteyen kız çocukları öz-kontrol mekanizmaları üzerine daha çok çaba göstermekte ve uzun vadede sosyal olarak daha yeterli olarak kabul edilen bir davranış repertuarı geliştirmektedir (Chen ve Jiang, 2002).

Covid-19 pandemi sürecinde önlem amaçlı olarak getirilen kısıtlamalar ile birlikte birçok çocuk geçici olarak eğitim çevresinden, akranları ile olan sosyal etkileşimlerinden ve

gelişimleri için gerekli bilişsel, duygusal ve fiziksel uyaran sağlayan çevresinden yoksun kalmıştır (Alonso-Martínez ve ark., 2021). Yapılan birçok araştırma Covid-19 pandemi süreci ve bu süreçten ötürü uygulamaya konan kısıtlamaların çocuk ve ergenler üzerinde içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarında artış olduğu konusunda hemfikirdir (Lionetti ve ark., 2022). Bu çalışma kapsamında kullanılan Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nde içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlara vurgu yapan anksiyete-içedönüklük ve öfke-agresyon alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu anlamlı bulunmamıştır. Çalışmanın veri toplama süreci kısıtlamalar ve kısıtlama sonrası gibi bir süreci içerdiğinden sonuçların alan yazın ile tutarlı olabileceği, cinsiyet fark etmeksizin içselleştirme-dışsallaştırma problem davranışlarına ilişkin anlamlı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmüştür.

Problem 14: Öğrencinin yaşına göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Gelişim psikolojisi duygu düzenleme becerisinin gelişimini birçok alan ile ilişkisinden ötürü (sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim) geniş kapsamlı olarak araştırmaktadır. Duygu düzenlemenin gelişimi okul öncesi dönemde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu dönemde çocuklar duygu düzenleme stratejilerini anlama ve onları kullanma yetisine sahip olurlar (Cole ve ark., 2009).

Yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaş grubu ele alındığında duygu düzenleme ölçeği ortalama puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. 6 yaş grubu çocukların 5 yaş grubu çocuklara, 5 yaş grubu çocukların ise 4 yaş grubu çocuklara kıyasla duygu düzenleme ortalama puanları daha yüksektir. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk alt boyut ortalama puanları arasında da anlamlı farklılık görülmüştür. 4 yaş grubu çocukların 5 grubu çocuklara, 5 yaş grubu çocukların ise 6 yaş grubu çocuklara kıyasla değişkenlik/olumsuzluk ortalama puanları daha yüksektir. Elde edilen bulgular gelişim psikolojisi literatürü açısından anlamlıdır (De Stasio, Fiorilli ve Di Chiacchio, 2014). Okul öncesi dönemde yaş ile birlikte bilişsel becerilerin (zihin teorisi ve yönetici işlevler) gelişimi duygu düzenleme süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Carlson, Moses ve Claxton, 2004; Cole ve ark., 2009). Bilişsel gelişimin bir parçası olan yeniden değerlendirme süreci herhangi bir duygusal uyaran

karşısında düşünme biçimini değişimleyerek uygun tepkinin açığa çıkması yaş ile kazanılan bir beceridir (Allen ve Windsor, 2019).

Erken çocukluk döneminde ve okul öncesi dönemde gelişim gösteren dil becerisi çocuklara duygularını ifade etme imkânı sağlar, duygusal yetkinlik kazandırır (De Stasio, Fiorilli ve Di Chiacchio, 2014). Erken çocukluk döneminde yeterli düzeyde dil gelişimi ve arka planda yeterli düzeyde destek sağlayabilecek bilişsel gelişimin olmayışı duygusal yetkinliği sekteye uğratır ve bu durum çalışma sonuçları ile tutarlıdır. 4 yaş grubu çocukların değişkenlik/olumsuzluk ortalama puanlarının sırasıyla 5 ve 6 yaş grubu çocuklara kıyasla daha yüksek olması manidardır.

Problem 15: Öğrencinin yaşına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Gelişimsel açıdan yaş ile birlikte duygusal ve bilişsel süreçlerde meydana gelen değişim, çocuklarda gelişen bir sosyal yeterlik becerisi sağlar. Örneğin 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklar daha küçük yaştaki çocuklara kıyasla sosyal yeterlik için temel olan başkalarının bakış açısını dikkate alma, kişilerarası ilişkilerinde tartışmak yerine konuşarak anlaşmazlıkları çözebilme becerisine sahip olur (LaFrenière vd., 2002). İlgili literatür çerçevesinde yaş farklılıklarına ilişkin (Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve ark., 2010; Denham ve ark., 2015; Masataka, 2002) tarafından yapılan çalışmada büyük çocukların küçük çocuklara kıyasla sosyal olarak daha yetkin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yürütülen bu çalışmada ise öğrencinin yaşına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarının farklılaşma durumu incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğrencilerin yaşlarına göre sosyal yeterlik ve anksiyete-içedönüklük alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu çalışma ile benzer yaş aralığının ele alındığı başka bir çalışmada 4-6 yaş grubu çocuklar arasında yaşa göre farklılaşan sosyal yeterlik becerisine ilişkin elde edilen bulgu anlamlı bulunmamıştır. Yaş aralığının dar olması öngörülen sosyal duygusal gelişim farklılığını ortaya koyabilmek için yeterli olmadığı öne sürülmüştür (Bigras ve Dessen, 2002).

Anksiyete-içedönüklük alt boyutundan elde edilen bulgular SYDD-30 uyarlamalarının gerçekleştirildiği örneklemle uyumludur (Çorapçı ve ark., 2010). Bu durum problem davranışın ergenlik ile beraber ortaya çıkması şeklinde yorumlansa da son yıllarda

yapılan çalışmalar içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarının 3 yaş ile birlikte görülebildiğini ortaya koymaktadır (Rescorla vd, 2012). Covid-19 pandemi süreci ve kısıtlamalar ile birlikte artan problem davranışlar göz önünde bulundurulduğunda (Duran ve Ömeroğlu, 2022) elde edilen bulguların anlamlı sonuç elde edileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin yaşına göre Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puan ve kızgınlık-saldırganlık alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 6 yaşındaki öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanlarının 4 yaşındaki öğrencilere kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgu, sosyal yeterlik becerisinin kültürlerarası araştırıldığı (Avusturya, Brezilya, Kanada, Çin, İtalya, Japonya, Rusya ve ABD) başka bir çalışmadan (LaFrenière vd., 2002) elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Çalışmada elde edilen kızgınlık-saldırganlık alt boyut puan ortalamaları ele alındığında, 4 yaşındaki öğrencilerin, 5 ve 6 yaşında olan öğrencilerin kızgınlık-saldırganlık puanlarından yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sosyal yeterlik becerisi yaşa göre farklılaşma eğilimi gösterirken (yaş ile birlikte sosyal yeterlik becerisinde meydana gelen iyileşme), kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutları için kültürel farklılıkların etkisi görülmektedir. Batı ülkelerinden elde edilen veriler ile Asya ülkeleri arasındaki veriler ilgili alt boyutlar açısından farklılaşmaktadır (LaFrenière vd., 2002).

Bununla birlikte bazı kültürlerin (Belçika-Vietnam) içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları için benzer yaş aralığına sahip olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur (Roskam, Hoang ve Schelstraete, 2017).

Problem 16: Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Son yıllarda yapılan çalışmalar duygu düzenleme becerisinin sosyal yeterlik için temel olduğu vurgusunu yapmaktadır. Çocukların erken çocukluk döneminden orta çocukluk dönemine dek duygu düzenleme becerilerinde anlamlı gelişmeler meydana gelmektedir (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Duygu düzenleme becerilerinde meydana gelen bu gelişmeler çocukların sosyal becerileri, akran kabulü ve arkadaşlığın niteliği ile ilişkilidir.

Yeterli düzeyde gelişmiş olan duygu düzenleme becerisi eşzamanlı olarak ve uzun vadede çocukların ve ergenlerin sosyal becerilerini yordamaktadır (Carlo, Crockett, Wolff ve Beal, 2012; Eisenberg vd., 1997).

Duygu düzenleme becerisi gelişmiş olan çocuklar daha yüksek bir dikkat performansı sergileyebilirken, dürtüselliğini kontrol altına alma konusunda çok daha başarılıdır. Gelişmiş baş etme becerileri akran ve çevre ile olan sosyal etkileşimlerin başarılı şekilde yürütülmesine katkıda bulunur ve nihayetinde çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını olumlu yönde etkiler (Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021). Yapılan çalışmada literatür ile benzer bulgular elde edilmiştir. Analizler neticesinde, Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı ile ölçeğin alt boyutu olan Duygu Düzenleme, Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı ve alt boyutu olan sosyal yeterlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Duygu düzenleme becerileri, çocukların uyum ve sosyal yeterliğine katkıda bulunmaktadır (Diener ve ark., 2002; Thompson ve Lagattuta, 2006; Zeman, Cassano, Perry-Parrish, ve Stegall, 2006).

Duygu Düzenleme Ölçeği ortalama puanı ile alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutu olan öfke-agresyon arasında yüksek düzeyde**,** anksiyete-içedönüklük alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Yapılan regresyon analizi sonucunda Duygu Düzenleme Ölçeği'nin değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanlarında meydana gelecek olan artışın Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin öfke-agresyon alt boyutuna 0,838 oranında pozitif yönlü etkisinin olabileceği bulgusu elde edilmiştir ve bu bulgu ilgili literatür açısından da anlamlıdır (Çorapçı ve ark., 2010).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal-duygusal gelişim, okul öncesi dönem öğrencileri açısından kritik bir gelişim alanıdır. Bu çalışmada 4-6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişime temel olan duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Erken çocuklukta sosyal-duygusal gelişim çocuğun psikolojik olarak büyümesine temel oluşturur. Küçük çocukların duyguları anlama çabası onların aynı zamanda gelişen zihinleri hakkında ipucu sağlar. Gelişen zihinsel kapasiteleri sayesinde duyguya ilişkin farkındalık psikolojik sağlamlık ve kişilerarası ilişkilerde öne çıkan sosyal yeterliğe katkıda bulunur. Güçlü duyguların yönetimi ile ilgili girişimler, özellikle negatif duygular, bu duyguların düzenlenmesi ve sosyal-kültürel normlara uymanın gerekliliğine ilişkin farkındalığın oluştuğunun göstergesidir. Duygu ve düzenlenme süreçleri, aile ve etkileşim içerisinde olunan ilişki içerisinde şekillenir, sosyal yeterliğe katkıda bulunur (Thompson ve Lagattuta, 2006).

Covid-19 pandemi sürecinin gündeme gelmesi, tedbir amaçlı olarak kısıtlamaların uygulamaya konulması birçok alanı sekteye uğratmıştır. Bu alanlardan birisi de okul öncesi eğitim faaliyetleridir. Bu süreçte her ne kadar online olarak eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmeye çalışılsa da hem okul öncesi eğitimcileri hem de aileler bu sürecin en çok çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu öne sürmektedir. Pandemi süreci etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada 4-6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin öğrencinin cinsiyeti ve yaş grubuna göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Öğretmenler çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (Murray, Murray ve Waas, 2008). Öğretmene ilişkin birtakım karakteristik özellikler de (yaş, cinsiyet ve tecrübe yılı vb.) onların öğrencilerine ilişkin değerlendirme süreçlerini etkilemektedir (Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui ve Florer, 2009). Buradan hareketle öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, mesleki tecrübe, öğrenciyi tanıma süresine göre öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve sosyal yeterliklerinin farklılaşma durumu incelenmiştir.

Mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrenci cinsiyet ve yaşının duygu düzenleme becerileri ve sosyal yeterlik açısından farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla duygu düzenleme becerilerini kullanma açısından daha başarılı olduğu ve sosyal olarak daha yeterli davranışlar sergileme eğiliminde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgu literatür açısından da anlamlıdır (Çorapçı ve ark., 2010). Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği kapsamında içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarına vurgu yapan alt boyutlar öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkeni açısından büyük ölçüde anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin karakteristik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda mesleki tecrübenin duygu düzenleme becerisi ve sosyal yeterlik için anlamlı farklılık oluşturduğu, araştırmanın konusu olan diğer değişkenler açısından ise anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Pandemi sürecinin beraberinde getirdiği yeni koşulların öğretmene ilişkin karakteristik özellikler üzerinde etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmene ilişkin değişkenler araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerine ilk önce yüz yüze ulaşılmaya çalışılmış ve öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya davet edilmiştir. Ancak pandemi sürecinin beraberinde getirdiği kısıtlamalar sebebiyle kapanmaların gündeme gelmesiyle birlikte öğretmenlere, anket katılım bağlantısı gönderilerek ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin veri toplamak amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri karakteristiği hakkında bilgi

edinmek amacıyla Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu kapsamda 160 okul öncesi öğrencisine ilişkin veri toplanmıştır.

Bu çalışmanın veri toplama süreci Covid-19 pandemi döneminde gerçekleşmiştir. Pandemi sürecinin beraberinde getirdiği kaos ortamında katılımcılara olabildiğince az soru yönelterek ve ölçek sayısını sınırlı tutarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmir.

5.1 Öneriler

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın örneklemine bakıldığında, 160 okul öncesi öğrencisine ilişkin veri, öğretmenlerinden toplanmıştır. Pandemi süreci göz önünde bulundurulduğunda önlem amaçlı olarak kısıtlamaların uygulamaya konulması öğretmenlere erişimi zorlaştırmıştır. Bu kapsamda daha geniş bir örneklem grubu ile gelecek araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin öğretmenlerine ek olarak bakım verenlerden de öğrenciye ilişkin veri toplanmasının araştırmada incelenen farklılıkları görmek adına daha net bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Örneklem grubunda okul öncesi öğretmen karakteristiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen cinsiyetinin büyük ölçüde kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel açıdan elde edilen bulguları anlamlı olarak etkilediği düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda cinsiyetin daha dengeli dağılımının öngörülen sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Çalışmada 4-6 yaş grubunda olan okul öncesi öğrencilerinin yaş grubuna göre duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin farklılaşma durumu bir alt problem olarak incelenmiştir. Yaş grubundaki gelişimsel farklılıkları daha net ortaya koyabilmek adına yaş grubu aralığının daha geniş tutulması önerilmektedir.

Temel bakımverenin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin de çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkısı düşünüldüğünde, öğretmene ilişkin farklı değişkenlerin (medeni durum, çocuk sayısı vb.) de çalışmaya dahil edilmesinin literatüre anlamlı katkısının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin demografik yapısının ilgili gelişim alanına etkisi göz önünde bulundurulduğunda demografik açıdan farklı değişkenlerin de ele alınması gelecek araştırmalara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ackerman, B. P., Abe, J. A. ve Izard, E. C. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. M. Mascolo ve S. Griffin (Eds.), What develops in emotional development? Emotions, personality, and psychotherapy içinde (s. 85-106). New York: Plenum Press.

Adetunji, A. A., Aliu, A. H. ve Salami, T. A. (2022). Psychometric characteristic of social competence and behaviour evaluation (SCBE-30) in a sample of Nigerian preschoolers . *Randwick International of Social Science Journal, 3*(1), 116-126.

Ainsworth, M. D. (1979). Attachment as related to mother-infant interaction. *Advances in The Study of Behavior, 9*, 1-51.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978.). *Patterns of attachment.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Alduncin, N., Huffman, L. C., Feldman, H. M. ve Loe, I. M. (2014). Executive function is associated with social competence in preschool-aged children born preterm or full term. *Early Human Development, 90*(6), 299-306. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2014.02.011.

Allen, V. C. ve Windsor, T. D. (2019). Age differences in the use of emotion regulation strategies derived from the process model of emotion regulation: a systematic review. *Aging & Mental Health, 23*(1), 1-14.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Alonso-Martínez, A. M., Ramírez-Vélez, R., García-Alonso, Y., Izquierdo, M. ve García-Hermoso, A. (2021). Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*, 693. https:// doi.org/10.3390/ijerph18020693.

Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers trait emotional intelligence in Greece and implications for preschool human resources management. *International Journal of Education and Practice, 8*(1), 26-36.

Astington, J. W. ve Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology, 9*(1), 7-31. doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00859.x.

Auwarter, A. ve Aruguete, M. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research, 101*(4), 243-246.

Azeem, A., Berglund, S. ve Zhu, Y. (2016). *Perceptions of Gender Diversity Among Swedish Preschool Teachers.* Lund University .

Babchuk, W. A., Hames, R. B. ve Thompson, R. A. (1985). Sex differences in the recognition of infant facial expressions of emotion: The primary caretaker hypothesis. *Ethology and Sociobiology, 6*(2), 89-101.

Bailey, C. S., Ondrusek, A. R., Curby, T. W. ve Denham, S. A. (2022). Teachers' consistency of emotional support moderates the association between young children's regulation capacities and their preschool adjustment. *Psychology in the Schools, 59*(6), 1051-1074. doi: 10.1002/pits.22659.

Balsters, M. J., Krahmer, E. J., Swerts, M. G. ve Vingerhoets, A. J. (2013). Emotional tears facilitate the recognition of sadness and the perceived need for social support. *Evolutionary Psychology, 11*(1), 148-158. doi: 10.1177/147470491301100114.

Bandura, A. ve Walters, R. H. (1959). *A study of the influence of child rearing practices and family interrelationships.* New York: Ronald Press.

Banks, S. J., Eddy, K. T., Angstadt, M., Nathan, P. J. ve Phan, K. L. (2007). Amygdala–frontal connectivity during emotion regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2*(4), 303-312. doi: 10.1093/scan/nsm029. .

Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R. ve Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development, 21*(4), 374-393. doi:10.1002/icd.1750.

Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology, 25*(4), 272-294.

Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa.* (N. I. Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel.

Berkovits, L. D. ve Baker, B. L. (2014). Emotion dysregulation and social competence: stability, change and predictive power. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(8), 765-776. doi: 10.1111/jir.12088.

Bigras, M. ve Dessen, M. A. (2002). Social competence and behavior evaluation in Brazilian preschoolers. *Early Education and Development, 13*(2), 139-152.

Birch, S. ve Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

Birch, S. ve Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.

Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. ve Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology, 51*(8), 1062-1073. doi: 10.1037/a0039472

Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899-911. doi: 10.1017/S0954579408000436.

Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*(1), 711-731.

Bohlmann, N., Maier, M. ve Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development, 86*(4), 1094-1111. doi:10.1111/cdev.12375.

Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M. ve Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10*(4), 475-485. doi: 10.1037/a0018490.

Bowlby, J. (1969). *Atachment and loss* (Vol. 3). Random House.

Bradley, S. J. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology.* New York: Guilford Press.

Brekelmans, M., Wubbels, T. ve van Tartwijk, J. (2005). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research, 43*, 55-71.

Bridgeland, J., Bruce, M. ve Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools.* A Report for CASEL: Civic Enterprises.

Bronson, M. B. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* New York: Guilford Press.

Bukowski, W. M., Castellanos, M., Vitaro, F. ve Brendgen, M. (2015). Socialization and experiences with peers. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (pp. 228–250). The Guilford Press.

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. ve Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science,* (6), 2-11.

Buss, K. A. ve Kiel, E. J. (2004). Comparison of sadness, anger, and fear facial expressions when toddlers look at their mothers. *Child Development, 75*(6), 1761-1773 .

Butovskaya, M. L. ve Demianovitsch, A. N. (2002). Social competence and behavior evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 Years. *Early Education and Development, 13*(2), 153-170.

Buğan, B., Çorapçı, F. ve Eroğlu Ada, F. (2022). Socioemotional development in the preschool period: Investigating the predictive role of temperament, language development, and emotion comprehension. *Education and Science, 47*(209), 1-23. doi: 10.15390/EB.2022.9751.

Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* içinde (pp. 261-284.). The Guilford.

Calkins, S. D. ve Dedmon, S. A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 103-118. doi: 10.1023/A:1005112912906.

Calkins, S. D. ve Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development, 21*(3), 379-395. doi: 10.1016/S0163-6383(98)90015-7.

Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C. ve 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.

Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M. ve Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development, 21*, 667-685. http://dx.doi.org/ 10.1111/j.1467-9507.2012.00660.x.

Carlson, N. R. (2012). *Fizyolojik psikoloji: Davranışın nörolojik temelleri.* (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.

Carlson, S. M., Moses, L. J. ve Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*, 299–319.

Carver, C. S. ve Harmon-Jones, E. (2009). Anger is an approach-related affect: Evidence and implications. *Psychological Bulletin, 135*(2), 183-204. doi: 10.1037/a0013965.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E. ve Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development, 66*, 55-68.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. ve McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606. doi: 10.1037/0893-3200.17.4.598.

Chen, Q. ve Jiang, Y. (2002). Social competence and behavior problems in chinese preschoolers. *Early Education and Development, 13*(2), 171-186.

Chen, X. ve French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology, 59*, 591-616. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093606.

Chen, X., Wang, L. ve DeSouza, A. (2006). Temperament and socio-emotional functioning in Chinese and North American children. X. Chen, D. French ve B. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context* içinde (s. 123-147). New York: Cambridge University Press.

Chiao, J. Y., Iidaka, T., Gordon, H. L., Nogawa, J., Bar, M., Aminoff, E., Sadato, N., Ambady, N. (2008). Cultural specificity in amygdala response to fear faces.

Journal of Cognitive Neuroscience, 20(12), 2167-2174. doi: 10.1162/jocn.2008.20151

Chow, J. C. ve Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 61- 82. doi:10.1007/s10648-016-9385-z.

Chow, J. C., Ekholm, E. ve Coleman, H. (2018). Does oral language underpin the development of later behavior problems? A longitudinal meta-analysis. *School Psychology Quarterly, 33*(3), 337–349. doi: 10.1037/spq0000255.

Cicchetti, D., Ganiban, J. ve Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. J. Garber ve K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* içinde (pp. 15-48). Cambridge University Press.

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

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

Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. N. A. Fox (ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* içinde (Vol. 59, pp. 73-100.). Monographs of Society for Research in Child Development.

Collignon, O., Girard, S., Gosselin, F., Saint-Amour, D., Lepore, F. ve Lassonde, M. (2011). Women process multisensory emotion expressions more efficiently than men. *Neuropsychologia, 48*(1), 220-225.

Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H. ve Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* (43), 343-375.

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. ve Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early

childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244-258. doi: 10.1037/0012-1649.40.2.244.

Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Romero-López, M. ve Benavides-Nieto, A. (2017). Longitudinal study of the effects of social competence on behavioral problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 479-485. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.093.

Cox, M. J. ve Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology* (48), 243-267.

Coyne, L. W., Gould, E. R., Grimaldi, M., Wilson, K. G., Baffuto, G. ve Biglan, A. (2021). First things first: Parent psychological flexibility and self-compassion during covid-19. *Behavior Analysis in Practice, 14*, 1092–1098. doi: 10.1007/s40617-020-00435-w.

Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Aikins, D. ve Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal emotion regulation and children's behavior problems: The mediating role of child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 2797-2809.

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

Curbow, B., Spratt, K., Ungaretti, A., McDonnell, K. ve Breckler, S. (2000). Development of the child care worker job stress inventory. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 515-536.

Curby, T. W., Brock, L. L. ve Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development, 24*(3), 292-309. doi: 10.1080/10409289.2012.665760.

Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. ve Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social–emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*, 549-570. doi :10.1002/icd.1899.

Çorapçı, F. (2008). The role of child temperament on head start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 1-16. doi: 10.1016/j.appdev.2007.10.003.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *17*(2), 63-74.

Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M. ve Damasio, A. R. (1994). The return of phineas gage: Clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science, 264*(5162), 1102-1105. doi: 10.1126/science.8178168.

Davidson, R. J., Jackson, D. C. ve Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin, 126*(6), 890-909. doi: 10.1037/0033-2909.126.6.890.

de Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. ve Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.

De Stasio, S., Fiorilli, C. ve Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology, 49*(5), 409-414.

Deneault, J. ve Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(1), 88-116. doi: 10.1080/00221325.2011.642028.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4.

Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child Youth Care Forum,* 46, 805-824.

Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (pp. 590–613). The Guilford Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E. ve Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533.

Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M. ve DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry, 72*(1), 70-82. doi: 10.1037/0002-9432.72.1.70.

Denham, S. A., Brown, C. ve Domitrovich, C. (2011). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success: Corrigendum. *Early Education and Development, 22*(1), 652-680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450.

Denham, S. A., Mortari, L. ve Silva, R. (2022). Preschool teachers' emotion socialization and child social-emotional behavior in two countries. *Early Education and Development, 33*(5), 806-831. doi: 10.1080/10409289.2021.2015915. .

Denham, S. A., Renwick, S. M. ve Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*(2), 242-249. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01528.x.

Denham, S. ve Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311-343. doi: 10.1300/J002v34n03_06. .

Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology, 42*(1), 84-97. doi: 10.1037/0012-1649.42.1.84.

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy and biochemistry. D. Stuss ve R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* içinde (s. 466–503.). New York: Oxford University Press.

Diamond, J. B. ve Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: the importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly, 35*, 75-98.

Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J. ve Frosch, C. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation and with fathers and mothers: Associations with emotional expression and attachment quality. *Infancy,* 3, 153-174.

Dixon-Gordon, K. L., Aldao, A. ve De Los Reyes, A. (2015). Emotion regulation in context: Examining the spontaneous use of strategies across emotional intensity and type of emotion. *Personality and Individual Differences*, 86, 271-276. doi:10.1016/j.paid.2015.06.011.

Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. J. Garber ve K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* içinde (s. 159-181). Cambridge University Press.

Dumas, J. E., Martinez, A. ve LaFrenière, P. J. (1998). The Spanish version of the social competence and behavior evaluation (SCBE)-preschool edition: Translation and field testing. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 20*(2), 255-269. doi: 10.1177/07399863980202008.

Duran, A. ve Ömeroğlu, E. (2022). How parents spent time at home with their preschool-aged children during the COVID-19 pandemic of 2020. *Journal of Early Childhood Research, 20*(1), 13-26. doi: 10.1177/1476718X211059906.

Durmuşoğlu Saltalı, N. (2021). Risk factors of the covid-19 pandemic in the development of preschool children and protective factors. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning , 3*(1), 1-8.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N. ve Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558-580.

Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development, 10*(1), 120-124.

Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. W. Damon ve N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of child psychology: Social,emotional and personality development* içinde*, Vol 3* (pp. 701-778.). New York: Wiley.

Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J. ve Edwards, A. (2010). Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. R. H. Hoyle(Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (s. 21-46. doi: 10.1002/9781444318111.ch2). Wiley-Blackwell.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. ve Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. ve Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*(1), 109-128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00738.x.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development, 68*(2), 295-311. http://dx.doi.org/ 10.2307/1131851.

Elias, M., Parker, S., Kash, V. ve Dunkeblau, E. (2007). Social-emotional learning and character and moral education in children: Synergy or fundamental divergence in our schools? *Journal of Research in Character Education, 5*(2), 167-181.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. ve Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33-72.

Eslinger, P. J. ve Damasio, A. R. (1985). Severe disturbance of higher cognition after bilateral frontal lobe ablation: Patient EVR. *Neurology, 35*(12), 1731. doi: 10.1212/WNL.35.12.1731. .

Fabes, R. A., Gaertner, B. M. ve Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (pp. 297–316. doi: 10.1002/9780470757703.ch15). Blackwell Publishing.

Feinberg, M. E., Mogle, J. A., Lee, J. K., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A., Bai, S. ve Hotez, E. (2022). Impact of the Covid-19 pandemic on parent, child,

and family functioning. *Family Process, 61*(1), 361-374. doi: 10.1111/famp.12649

Fox, N. A. (1994). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations.* (Serial No. 240 ed., Vol. 59). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion , 27*(1), 7-26.

Friedlmeier, W., Çorapçı, F. ve Benga, O. (2015). Early emotional development in cultural perspective. L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective* içinde (s. 127-148. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199948550.013.9). Oxford University Press.

Friedlmeier, W., Çorapçı, F. ve Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(7), 410-427. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x.

Frijda, N. H. ve Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. S. Kitayama ve H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* içinde (s. 51-87. doi: 10.1037/10152-002). American Psychological Association.

Gülseven, Z., Kumru, A., Carlo, G., Palermo, F., Selcuk, B. ve Sayıl, M. (2018). The mediational roles of harsh and responsive parenting in the longitudinal relations between socioeconomic status and Turkish children's emotional development. *International Journal of Behavioral Development, 42*(6), 563-573. doi: 10.1177/0165025418783279.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (3. Baskı). (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Yayınları.

Garber, J. ve Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation.* New York: Cambridge University Press.

Gerard, J. M., Krishnakumar, A. ve Buehler, C. (2006). Marital conflict, parent-child relations, and youth maladjustment: A longitudinal investigation of spillover effects. *Journal of Family İssues, 27*(7), 951-975. doi: 10.1177/0192513X05286020.

Gerhardt, S. (2019). *Sevgi neden önemlidir? Şefkat bir bebeğin beynini nasıl biçimlendirir?* (B. Tırnakcı, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. ve Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediatrics, 72*(3), 226-235.

Gillespie, S. M. ve Beech, A. R. (2017). Theories of emotion regulation. D. P. Boer, A. R. Beech, T. Ward, L. A. Craig, M. Rettenberger, L. E. Marshall ve W. L. Marshall (Eds.), *The Wiley handbook on the theories, assessment, and treatment of sexual offending* içinde (s. 245-263). Wiley Blackwell.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gnepp, J. ve Hess, D. L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology, 22*(1), 103-108. .

Goroshit, M. ve Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies, 2*(3), 26-32.

Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243-268. doi: 10.1037/0893-3200.10.3.243.

Graber, K. M., Byrne, E. M., Goodacre, E. J., Kirby, N., Kulkarni, K., O'Farrelly, C. ve Ramchandani, P. G. (2021). A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and the role of play in children's health. *Child Care Health Development*, 47, 143-153.

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

Gresham, F. (1997). Social skills. G. Bear, K. Minke ve A. Thomas (Eds.), *Children's needs* içinde (pp. 39-50.). Bethesda: National Association of School Pyschologits.

Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237.

Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-29. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (pp. 3-20). The Guilford Press.

Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E. ve Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661-678.

Gunnar, M. R. ve Vazquez, D. (2006). Stress neurobiology and developmental psychopathology. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience* içinde (pp. 533-577.). John Wiley & Sons Inc.

Gunnar, M., Marvinney, D., Isensee, J. ve Fisch, R. O. (1989). Coping with uncertainty: New models of the relations between hormonal, behavioral, and cognitive processes. D. S. Palermo (Ed.), *Coping with uncertainty: Behavioral and developmental perspectives* içinde (pp. 101–129.). Lawrence Erlbaum Associates.

Halberstadt, A., Denham, S. ve Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119.

Halfon, S., Yılmaz, M. ve Çavdar, A. (2019). Mentalization, session-to-session negative emotion expression, symbolic play, and affect regulation in psychodynamic child psychotherapy. *Psychotherapy, 56*(4), 555-567.

Hamaidi, D. A., Mattar, J. W. ve Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education, 10*(1), 66-76.

Hampson, E., van Anders, S. M. ve Mullin, L. I. (2006). A female advantage in the recognition of emotional facial expressions: Test of an evolutionary hypothesis. *Evolution and Human Behavior, 27*(6), 401-416.

Hamre, B. K. ve Bridges, M. (2004). *Early care and education staff preparation, quality, and child development: A review of the literature*. Unpublished manusscript. University of California at Berkeley.

Harman, C., Rothbart, M. K. ve Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion*, 21, 27-43.

Harrington, E., Trevino, S., Lopez, S. ve Giuliani, N. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion, 20*(1), 48-53.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A. ve Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642-663. doi: 10.1080/00221325.2012.759525.

Hoffmann, J. ve Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(2), 175-184.

Holodynski, M. ve Friedlmeier, W. (2006). *Development of Emotions and Emotion Regulation.* New York: Springer.

Howes, C. ve Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(1), 15-32. doi: 10.1016/S0885-2006(05)80096-1.

Howes, C., James, J. ve Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104-120.

Izard, C. E. ve Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol. 1: Theory and Methods* içinde. New York: Wiley.

Izard, C. E. ve Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* içinde (pp. 494–554.). John Wiley & Sons.

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

Jayanto, E., Koesma, R. E. ve Soetikno, N. (2021). The role of fathers' parenting stress and his parenting styles on behavior problems in children during the covid-19 pandemic. *1st Tarumanagara International Conference on Medicine and Health* (s. 137-147). Atlantis Press.

Jeon, L., Buettner, C. K. ve Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27, 551-571.

Johns, S. (2020). *Social competence growth in preschool: Individual differences and the role of classroom context.* (Doctoral dissertation). Arizona State University.

Jones, D. E., Greenberg, M. ve Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationships between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290.

Kapçı, E., Uslu, R., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 16*, 13-20.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, E. (2016.). *Babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamaların okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerindeki rolü.* Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2nd ed.).* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. doi: 10.1111/ j.1756-2589.2010.00048.

Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7*(4), 418-434. doi: 10.1093/clipsy.7.4.418.

Kennedy, J. H. ve Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247-259.

Kiel, E. J. ve Kalomiris, A. E. (2015). Current themes in understanding children's emotion regulation as developing from within the parent–child relationship. *Current Opinion in Psychology*, 3, 11-16. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.01.006. .

King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K. ve Kintner-Duffy, V. L. (2016). Preschool teachers' financial well-being and work time supports: associations with children's emotional expressions and behaviors in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 44, 545-553.

Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. ve O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding in PETE in a one- year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(1), 1-14.

Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social

development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220-232. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.220.

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

Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.343.

Kuczynski, L. ve De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* içinde (s. 323-368). Wiley.

Kumru, A. (2002). Prosocial behaviors within the family context and its correlates among Turkish early adolescents. *Unpublished doctoral dissertation.* Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln.

LaFrenière, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*(4), 369-377.

LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F. ve Dubeau, D. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment, 4*(4), 442–450. doi: 10.1037/1040-3590.4.4.442.

LaFrenière, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R. ve Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development, 13*(2), 201-220. doi: 10.1207/s15566935eed1302_6

Lange, C. G. (1887). *Über Gemüthsbewegungen.* Leipzig, East Germany: T. Thomas.

Langevin, R., Hébert, M. ve Cossette, L. (2015). Emotion regulation as a mediator of the relation between sexual abuse and behavior problems in preschoolers. *Child Abuse and Neglect*, 46, 16-26. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.02.001.

LeDoux, J. E. (1987). Emotion. F. Plum (Ed.), *Handbook of physiology, Section 1: The nervous system: Higher functions of the brain* içinde (s. 419-459). Bethesda, MD: American Pyhsiological Society.

LeDoux, J. E. (1992). Emotion and the amygdala. J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* içinde (s. 339–351.). Wiley-Liss.

LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology,* 46, 209-235. doi: 10.1146/annurev.ps.46.020195.001233.

LeDoux, J. E. (2020). *Duygusal Beyin: Duyguların Gizemli Dünyası.* (A. Uysal, Çev.) İstanbul: Pegasus.

Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L. ve Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(1), 59-80. doi: 10.1348/026151003321164627.

Li, X. ve Zhou, S. (2021). Parental worry, family-based disaster education and children's internalizing and externalizing problems during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 13*(4), 486-495.

Liben, L. S. ve Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: conceptualizing, measuring and evaluating constructs and pathways. *Monographs of The Society for Research in Child Development, 67*(2), 1-147.

Lionetti, F., Spinelli, M., Moscardino, U., Ponzetti, S., Garito, M. C., Dellagiulia, A., Aureli, T., Fasolo, M. ve Pluess, M. (2022). The interplay between parenting and environmental sensitivity in the prediction of children's externalizing and internalizing behaviors during COVID-19. *Development and Psychopathology*, 1-14.

Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Gorriz-Plumed, A. B., Giménez-García, C. ve Sarmento-Henrique, R. (2022). Spanish validation of the emotion regulation checklist (ERC) in preschool and elementary children: Relationship with emotion knowledge. *Social Development*, 1-17.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006-1017.

Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (s. 3-32.). Guilford Press.

Maguire, M. C. ve Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 669-686. doi: 10.1080/016502597384613.

Malatesta, C. Z. ve Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development, 53*(4), 991-1003. doi: 10.2307/1129139.

Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A. ve Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6, 64. doi:10.3390/children6050064.

Masataka, N. (2002). Low anger-aggression and anxiety-withdrawal characteristic to preschoolers in Japanese society where 'Hikikomori' is becoming a major social problem. *Early Education and Development, 13*(2), 187-200.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.

Mayeux, L. ve Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(2), 153-173. doi: 10.1080/00221320309597975.

Mendez, J. L., Fantuzzo, J. ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low–income African American preschool children. *Child Development, 73*(4), 1085-1100. doi: 10.1111/1467-8624.00459. .

Mesquita, B. ve Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 486-503). New York: Guilford.

Meybodi, F. A., Mohammadkhani, P., Pourshahbaz, A., Dolatshahi, B., Mousavi, M. E., ve Heydari, H. (2018). Psychometric properties of the Persian version of the emotion regulation checklist. *Midde East Journal of Family Medicine, 16*(2), 187-192.

Miller, P. H. ve Zalenski, R. (1982). Preschoolers' knowledge about attention. *Developmental Psychology, 18*(6), 871-875. doi: 10.1037/0012-1649.18.6.871.

Miller, P. H. ve Aloise, P. A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child Development, 60*(2), 257-285. doi: 10.2307/1130975.

Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları.* (B. Onur, Dü. ve Z. Gültekin, Çev.) Ankara: İmge.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734.

Molina, P., Sala, M. N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. A., Baiocco, R., Laghi, F., Pallini, S., De Stasio, S., Raccanello, D. ve Cicchetti, D. (2014). The emotion regulation checklist-Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology, 11*(5), 624-634.

Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C. ve Anderson, E. (2012). Children's emotion regulation within and across nations: A comparison of Ghanaian, Kenyan, and American youth. *British Journal of Developmental Psychology,* 30, 415-431. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02050.

Murray, C., Murray, K. M. ve Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 49-61.

Murray, J. ve Male, T. (2005). "Becoming a teacher educator: Evidence from the field.". *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 125-142.

Nader-Grosbois, N. ve Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf) . *European Review of Applied Psychology, 65*(1), 29-41.

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(4), 361-383. doi: 10.1111/jcpp.12675.

Nóblega, M., Bárrig-Jo, P., Gonzalez, L., Fourment, K., Salinas-Quiroz, F., Vizuet, A., ve Posada, G. (2019). Secure base scripted knowledge and preschoolers' social competence in samples from Mexico and Peru. *Attachment and Human Development, 21*(3), 253-264. doi: 10.1080/14616734.2019.1575548.

O'Connor, E., Dearing, E. ve Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162.

Okur, Z. E. ve Çorapçı, F. (2016). Turkish children's expression of negative emotions: Intracultural variations related to socioeconomic status. *Infant and Child Development, 25*, 440-458.

Oseland, S. W. (2019). *The emotion regulation checklist-factor form invariance and acquiescence in Norway (Master's thesis).* Norwegian University of Science and Technology.

Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition, 14*(1), 30-80. doi: 10.1016/j.concog.2004.10.004.

Panksepp, J. ve Biven, L. (2021). *Zihnin arkeolojisi: İnsan duygularının nöroevrimsel kökeni.* İstanbul: Alfa .

Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L. ve Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. R. D. Parke ve G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* içinde (s. 107–134). Lawrence Erlbaum Associates.

Pennington, B. F. ve Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*(1), 51-87. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x.

Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D. ve Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental Psychology, 56*(3), 541-552.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. ve Barbarin, O. (2005). Features of pre- kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they

predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144-159.

Porges, S. W. (1996). Physiological regulation in high-risk infants: A model for assessment and potential intervention. *Development and Psychopathology, 8*(1), 43-58. doi: 10.1017/S0954579400006969. .

Posner, M. I. (1992). Attention as a cognitive and neural system. *Current Directions in Psychological Science,* 1, 11-14.

Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology,* 58, 1-23. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085516.

Posner, M. ve Rothbart, M. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology, 12*(3), 427-441. doi:10.1017/S0954579400003096. .

Raffaelli, M., Crockett, L. J. ve Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development,* 166, 54-75. http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76.

Raval, V. V., Martini, T. S. ve Raval, P. H. (2007). 'Would others think it is okay to express my feelings?' Regulation of anger, sadness and physical pain in Gujarati children in India. *Social Development*, 16, 79-105. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00373.

Reilly, S. E. ve Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low- income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly,* 49, 229- 240. doi:10.1016/j.ecresq.2019.07.006.

Reis, A. H., Oliveira, S. E., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N. ve Sperb, T. M. (2016). Emotion regulation checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Temas em Psicologia, 24*(1), 97-116.

Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S., . . . ve Verhulst, F. C. (2012). Behavioral/emotional problems of preschoolers: Caregiver/teacher reports from 15 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(2), 68-81.

Riley, T. A. (2014). Boys are like puppies, girls aim to please: how teachers' gender stereotypes may influence student placement decisions and classroom teaching. *Alberta Journal of Educational Research, 60*(1), 1-21.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A. ve Salovey, P. (2006). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies, 8*(3), 393-427. doi: 10.1007/s10902-006-9017-2.

Robson, D. A., Allen, M. S. ve Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(4), 324–354. doi: 10.1037/bul0000227.

Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S. ve Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development, 29*(3), 342-356. doi: 10.1080/10409289.2017.1409096.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.

Rose-Krasnor, L. ve Denham, S. A. (2009). Social-emotional competence in early childhood. K. H. Rubin, W. M. Bukowski ve B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* içinde (s. 162-179). New York: The Guilford Press.

Roskam, I., Hoang, T. V. ve Schelstraete, M. A. (2017). A cross-cultural comparison of Belgian and Vietnamese children's social competence and behavior. *Early Education and Development, 28*(4), 475-487.

Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578. doi: 10.2307/1129176

Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. J. E. G. A. Kohnstamm ve M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in Childhood* içinde (s. 187-247.). John Wiley & Sons.

Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (2006). Temperament. N. Eisenberg, W. Damon ve R. M. Lerner, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 99-166.). John Wiley & Sons.

Rothbart, M. K. ve Posner, M. I. (2015). Temperament, attention, and developmental psychopathology. D. Cicchetti, ve D. J. Cohen(Eds.), *Developmental*

Psychopathology: Volume Two: Developmental Neuroscience içinde (s. 465–501.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Rothbart, M., Ziaie, H. ve O'Boyle, C. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. N. Eisenberg ve R. Fabes(Eds.), *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development* içinde (s. 7-23.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. ve Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. W. Damon ve N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th edition)* içinde (s. 619–700.). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology, 7*(1), 49-62. doi: 10.1017/S0954579400006337.

Sütçübaşı, B. (2020). *Duygu denetiminde etkili nöral ağların transkranyal manyetik uyarım (TMU) ve fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (FMRG) ile araştırılması.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

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

Salvano-Pardieu, V., Fontaine, R., Bouazzaoui, B. ve Florer, F. (2009). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 1-11.

Samson, A. ve Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition and Emotion, 26*(2), 375-384. doi: 10.1080/02699931.2011.585069. .

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R. ve Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 946.

Sanson, A., Hemphill, S. A. ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*(1), 142-170.

Santrock, J. W. (2018). *Yaşam boyu gelişim.* (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.

Saunders, H., Kraus, A., Barone, L. ve Biringen, Z. (2015). Emotional availability: Theory, research and intervention. *Frontiers in Psychology, 6*, 1069.

Scarr, S., Eisenberg, M. ve Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.

Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Selçuk, B. ve Yeniad, N. (2017). Dezavantajlı koşullarda yetişen çocuklarda yönetici işlev ve zihin kuramı gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay ve D. Tahiroğlu (Ed.), *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içinde (4. Baskı, 389-415). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Sette, S., Baumgartner, E. ve MacKinnon, D. P. (2015). Assessing social competence and behavior problems in a sample of Italian preschoolers using the social competence and behavior evaluation scale. *Early Education and Development, 26*(1), 46-65.

Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development (Sixth edition).* Wadsworth: Cengage Learning .

Shaw, D. S., Bell, R. Q. ve Gilliom, M. (2000). A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 155-172. doi: 10.1023/A:1009599208790.

Shields, A. ve 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.

Shipman, K. L. ve Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother–child dyads:A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology, 13*(2), 317-336. doi: 10.1017/S0954579401002073.

Silverman, M. R., Bennett, R., Feuerstahler, L., Stadterman, J., Dick, A. S., Graziano, P. ve Roy, A. K. (2022). Measuring emotion dysregulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: revisiting the Factor structure of the emotion regulation checklist. *Behavior Therapy, 53*(2), 196-207. doi: 10.1016/j.beth.2021.07.004.

Sirois, M. S., Bernier, A. ve Lemelin, J. P. (2019). Child temperamental anger, mother–child interactions, and socio-emotional functioning at school entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 30-38. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.10.005.

Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A. ve Fasolo, M. (2021). Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation. *Family Process, 60*(2), 639-653.

Stansbury, K. ve Gunnar, M. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* içinde (Vol. 59, pp. 108-134. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01280.x.). Monographs of the Society for Research in Child Development.

Stifter, C. A. ve Moyer, D. (1991). The regulation of positive affect: Gaze aversion activity during mother-infant interaction. *Infant Behaviors and Development, 14*(1), 111-123. doi: 10.1016/0163-6383(91)90058-Z.

Stites, M. L., Sonneschein, S. ve Galczyk, S. H. (2021). Preschool parents' views of distance learning during covid-19. *Early Education and Development, 32*(7), 923-939. doi: 10.1080/10409289.2021.1930936.

Strand, P., Downs, A. ve Barbosa-Leiker, C. (2016). Does facial expression recognition provide a toehold for the development of emotion understanding? *Developmental Psychology, 52*(8), 1182-1191. doi: 10.1037/dev0000144.

Sunar, D. ve Fisek, G. (2005). Contemporary Turkish families. U. Gielen ve J. Roopnarine (Eds.), *Families in global perspective* içinde (s. 169-183.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson.

Suveg, C. ve Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 33*(4), 750-759.

Swartz, R. A. ve McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development,* 23, 202-226.

Tamis-LeMonda, C., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. ve Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development, 17*(1), 183-209. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x.

Tang, S., Xiang, M., Cheung, T. ve Xiang, Y. T. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The

importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*, 279, 353-360. doi: 10.1016/j.jad.2020.10.016.

Tarasova, K. S. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 128-132.

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

Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. N. Eisenberg, W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 24-98.). John Wiley & Sons.

Thompson, R. A. ve Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development:The toddler years* içinde. New York: Guilford.

Thompson, R. A. ve Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (s. 317–337). Blackwell.

Thompson, R. A. ve Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 249-268.). The Guilford Press.

Thompson, R. ve Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*(1), 163-182. doi: 10.1017/S0954579400007021.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview.

Trommsdorff, G. ve Cole, P. M. (2011). Emotion, self-regulation, and social behaviour in cultural contexts. X. Chen ve K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* içinde (s. 131-163.). New York: Guilford.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., . . . ve Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health, 4*, 397-404. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113. .

Wilson, B. J., Dauterman, H. A., Frey, K. S., Rutter, T. M., Myers, J., Zhou, V. ve Bisi, E. (2021). Effortful control moderates the relation between negative emotionality and socially appropriate behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 105119. doi: 10.1016/j.jecp.2021.105119.

Wimmer, H. ve Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103-128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5.

Wolfe, K. R., Vannatta, K., Nelin, M. A. ve Yeates, K. O. (2015). Executive functions, social information processing, and social adjustment in young children born with very low birth weight. *Child Neuropsychology, 21*(1), 41-54. doi: 10.1080/09297049.2013.866217.

Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the covid-19 pandemic: A phenomenological study . *Early Childhood Education Journal*, 49, 947-963. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w.

Yagmurlu, B. (2014). Relations among sociocognitive abilities and prosocial behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 591-603. doi: 10.1007/s10826-013-9726-1.

Yang, Y. (2015). *Voices of male teachers in shanghai public kindergarten: A phenomenological study.* University of the Pacific.

Yavuz, H. M., Selçuk, B., Çorapçı, F. ve Aksan, N. (2017). Role of temperament, parenting behaviors, and stress on Turkish preschoolers' internalizing symptoms. *Social Development, 26*(1), 109-128. doi: 10.1111/sode.12192.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* . Ankara: Pegem.

Yağmurlu, B. ve Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development, 19*, 275-296.

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A. ve Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*, 275-303.

Zeman, J. ve Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology, 32*(5), 842-849. doi: 10.1037/0012-1649.32.5.842. .

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168. .

Zhang, X. ve Nurmi, J. E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(3), 125-135. doi: 10.1016/j.appdev.2012.03.001.

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

Zupančić, M., Gril, A. ve Kavčić, T. (2000). The Slovenian version of the social competence and behavior evaluation scale preschool edition (OLSP): the second preliminary validation. *Horizons of Psychology, 9*(4), 7-23.

EKLER

EK-1

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Merhaba sevgili öğretmenim;

Sizi Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans programı kapsamında, yüksek lisans öğrencisi Nurhan Can tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan danışmanlığında yürütülen araştırmaya katılım için davet ediyorum. Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini sosyal yeterlik ve duygu düzenleme becerileri kapsamında değerlendirmektir.

Aşağıda sizden cevaplamanızı istediğimiz sorular bulunmaktadır. Bu sorulara cevap verirken belirli bir süredir gözlemlediğiniz ve tanıdığınız çocuklardan bir tanesini sosyal yeterlik ve duygu düzenlemesi açısından cevap veriniz.

Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup, elde edilecek olan tüm veriler gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız ilgili soruları cevaplamanızı rica ediyoruz. Katkı ve katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-2

Öğretmen Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Eğitim düzeyiniz?
4. Mezun olduğunuz bölüm?
5. Mezun olduğunuz bölüm üzerine kaç yıl tecrübeniz bulunmaktadır?
6. Çalışmaya konu olan öğrencinizi ne kadar süredir tanıyorsunuz? (Kapanma ve kısıtlama süreleri dahil olmak üzere)
7. Öğrencinizin cinsiyeti nedir?
8. Öğrenciniz kaç yaşındadır?

EK-3

Duygu Düzenleme Ölçeği

1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca üzgünleşebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4

20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışırsa, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4

EK-4

Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

4. Yaptığı iş kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4
6. Gündelik işlere yardım eder (ör: masa hazırlama, masa toplama gibi).	1	2	3	4
7. Çekingen ve ürkektir; yeni ortamlardan kaçınır.	1	2	3	4
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4

24. Yaşıtlarını ve tanıdıklarını istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4
25. Kızdığı zaman aile bireylerine vurur ya da evdeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4
26. Endişeye kapılır.	1	2	3	4
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya yanaşır.	1	2	3	4
28. Anne veya babasının önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Nurhan CAN

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı
Yüksek Lisans	2022	Maltepe Üniversitesi-Gelişim Psikolojisi
Lisans	2015	Ondokuzmayıs Üniversitesi-Psikoloji

İş/İstihdam (Varsa)

2022	Sinop Üniversitesi-Araştırma Görevlisi

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri (Varsa)

Yıl	Kurum
2015 -	Türk Psikologlar Derneği