



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI**

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE EBEVEYN VE ÖĞRETMEN DUYGU
SOSYALLEŞTİRME DAVRANIŞLARININ ARACI VE DÜZENLEYİCİ
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Kamile MUTLU

Yüksek Lisans

**KONYA
Şubat 2022**

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE EBEVEYN VE ÖĞRETMEN DUYGU
SOSYALLEŞTİRME DAVRANIŞLARININ ARACI VE DÜZENLEYİCİ
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Kamile MUTLU

KTO Karatay Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Programı

Yüksek Lisans

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN

Konya
Şubat 2022

BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans/Doktora tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.¹

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir.²

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.³⁴

03 Ocak 2022

Kamile MUTLU

¹ MADDE 6(1) Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

² MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

³ MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

⁴ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Doç. Dr. Sema BÜYÜKBAŞKAPU SOYDAN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez/proje çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez/proje çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim.

21 Şubat 2022

Kamile MUTLU

TEŞEKKÜR

Çalışmamın ilk gününden itibaren akademik deneyimleri ile ışık tutan, yeni bakış açıları kazandıran, yoğun çalışma temposuna rağmen her daim beni destekleyen ve cesaretlendiren çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Sema SOYDAN'a,

Olumlu geribildirimleriyle çalışmamı destekleyen değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU'na

Araştırmamın veri toplama sürecinde katılımcılara ulaşmamda büyük pay sahibi olan Uzm. Psk. Nadire KOYUNCU'ya, İlyas Küçükler İlkokulu Müdürü Ersin ÖZKAN'a, Kale İlkokulu Müdür Yardımcısı Ayşegül ÜNLÜTÜRK ÖZKAN'a, Covid-19 salgın sürecinde kurumlarında veri toplamama imkân veren kurum yöneticilerine, örneklem grubundaki öğretmenlere, ebeveynlere ve çocuklarına,

Tanıştığımız günden beri hiç çekinmeden kişisel, mesleki ve akademik deneyimleri ile bana destek olan ve hayatıma neşe katan çok değerli arkadaşım Okt. Sümeyye Hanne AKBAŞ'a,

Lisans öğrenimimden itibaren her zaman yardımcı olan, bana inanan ve beni cesaretlendiren değerli arkadaşlarım Uzm. Çocuk Gelişimci Ayşe GÖNÜLTAŞ'a, Çocuk Gelişimci Neslihan ULAŞ'a, Dyt. Fatma Cansu ÖNEM'e,

Hayatım boyunca koyduğum hedeflerde ilerlemem için çalışan, destekleyen ve sevgilerini esirgemeyen annem Emine MUTLU'ya, babam Emin MUTLU'ya, abilerim İbrahim MUTLU ve Av. Hüseyin MUTLU'ya ve beni akademik hayata yönlendiren, ilham kaynağım teyzem Prof. Dr. Ayşe Gül ZAMANI'ye teşekkürlerimi sunarım.

21 Şubat 2022

Kamile MUTLU

ÖZET

Kamile MUTLU

5-6 Yaş Çocukların Mizaç Özellikleri İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ve Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Aracı ve Düzenleyici Etkilerinin İncelenmesi

Yüksek Lisans

Konya, 2022

Bu araştırmanın amacı 5-6 yaş aralığındaki çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkilerini belirlemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmaya Konya ve Karaman illerinde görev yapan 40 öğretmen ve bu illerde çocukları anasınıfına devam eden 196 ebeveyn katılmıştır. Tüm katılımcılar 'Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmuştur. Veri toplama araçları olarak 'Çocuk Davranış Listesi, Kısa Form', 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların olumsuz mizaçları ile öz düzenleme becerileri arasında olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaçları ile öğretmenlerin ceza davranışı arasında negatif; avutma, ödüllendirme, ihmal etme ve büyütme davranışları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin ödüllendirme, avutma, cezalandırma, büyütme davranışları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cezalandırma davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif; avutma, ödüllendirme, ihmal etme ve büyütme davranışları arasında ise negatif ilişki tespit edilmiştir. Ebeveynlerin cezalandırma, avutma, büyütme, ödüllendirme davranışları ile öz düzenleme becerileri arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaçları ile öz düzenleme becerileri arasında öğretmenlerin ihmal ve ödüllendirme davranışlarının aracı rolü tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaçları ile öz düzenleme becerileri arasında öğretmenlerin cezalandırma davranışının düzenleyici rolü tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaçları ile öz düzenleme becerileri arasında ebeveynlerin ödüllendirme ve cezalandırma davranışının düzenleyici rolü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Çocuk mizacı, öz düzenleme, ebeveyn duygu sosyalleştirme, öğretmen duygu sosyalleştirme

ABSTRACT

Kamile MUTLU

Investigation of Mediator and Regulatory Effects of Parent and Teacher Emotion Socialization Behaviors on the Relationship Between Temperament Characteristics and Self-Regulation Skills of 5-6 Years-Old Children

Master's Thesis

Konya, 2022

The aim of this study is to determine the mediator and regulatory effects of parent and teacher emotional socialization behaviors on the relationship between the negative temperament characteristics and self-regulation skills of children aged 5-6 years. 40 teachers working in Konya and Karaman provinces and 196 parents whose children attend kindergarten in these provinces participated in the study, in which relational scanning model was used. All participants filled the 'Personal Information Form', 'Child Behavior List, Short Form', 'Preschool Self-Regulation Scale' and 'Children's Reactions to Emotions Scale' were used as data collection tools. As a result of the study, a negative relationship was determined between the negative temperament of children and their self-regulation skills. There is a negative relationship between the negative temperament of children and the punishment behavior of teachers; A positive relationship was found between comforting, rewarding, neglecting and nurturing behaviors. A positive relationship was found between the negative temperaments of the children and the rewarding, comforting, punishing and nurturing behaviors of the parents. There is a positive relationship between teachers' punishing behavior and self-regulation skills; On the other hand, a negative relationship was found between comforting, rewarding, neglecting and nurturing behaviors. A negative relationship was found between the behaviors of punishing, comforting, nurturing, and rewarding parents and their self-regulation skills. It has been determined that the mediating role of teachers' neglect and rewarding behaviors between children's negative temperaments and self-regulation skills. The moderating role of teachers' punishment behavior between children's negative temperaments and self-regulation skills was determined. The moderating role of parents' rewarding and punishment behavior was determined between children's negative temperaments and self-regulation skills.

Keywords

Child temperament, self-regulation, parent emotion socialization, teacher emotion socialization

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durum	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amaçları	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırma Sınırlılıkları	7
2. ÖZ DÜZENLEME	8
2.1. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Gelişimi.....	9
2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	11
2.2.1. Duygu Düzenleme	11
2.2.2. Davranış Düzenleme.....	13
2.2.3. Dikkat Düzenleme	14
2.3. Öz Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler	15
2.3.1. Mizaç ve Öz Düzenleme.....	16
2.3.2. Öğretmen ve Öz Düzenleme.....	18
2.3.3. Ebeveyn ve Öz Düzenleme.....	21
3. MİZAÇ.....	24
3.1. Mizacın Alt Boyutları.....	24
3.1.1. Thomas ve Chess'in Mizaç Gruplaması	24
3.1.2. Rorthbart ve Bates'in Mizaç Gruplandırması.....	27
3.2. Mizacın Etkilediği Faktörler	28
4. DUYGU SOSYALLEŞTİRME	32
4.1. Duygu Sosyalleştirme Modelleri.....	34

4.1.1. Duygu İlişkili Sosyalleştirme Davranışları.....	34
4.1.2. Meta Duygu Felsefesi	36
4.2. Duygu Sosyalleştirme Davranışları	37
4.2.1. Model olma.....	37
4.2.2. Çocukların Duygularına Tepkiler Verme	38
4.2.3. Duygular Hakkında Konuşma	39
4.3. Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Etkileri.....	40
4.3.1. Destekleyici Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Etkileri.....	40
4.3.2. Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Etkileri	41
4.4. Yetişkinlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarına Etki Eden Faktörler.....	43
4.4.1. Ebeveyne Ait Özellikler	43
4.4.2. Öğretmene Ait Özellikler	44
4.4.3. Çocuğa Ait Özellikler	45
4.4.4. Kültürel Özellikler	46
5. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	48
5.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	48
5.1.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	48
5.1.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	49
5.2. Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar	51
5.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	51
5.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	55
5.3. Duygu Sosyalleştirme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	58
5.3.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	58
5.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	61
6. YÖNTEM.....	64
6.1. Araştırma Yöntemi	64
6.2. Çalışma Evren ve Örneklem.....	66
6.3. Veri Toplama Araçları.....	69
6.3.1. Kişisel Bilgi Formu	70
6.3.2. Çocuk Davranış Listesi, Kısa Form (ÇDL-KF).....	70
6.3.3. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (OÖDÖ).....	71
6.3.4. Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği (ÇDTÖ) Ebeveyn Formu	72
6.3.5. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (ÇDTÖ) Öğretmen Formu	73

6.3.6. Veri Toplama Süreci.....	74
6.3.7. Verilerin Analizi	74
7. BULGULAR.....	76
8. TARTIŞMA	92
8.1. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Öğretmen İhmal Davranışının Aracı İlişkisine Yönelik Değerlendirme.....	93
8.1.1. Mizaç ve İhmal Etme.....	94
8.1.2. İhmal Etme ve Öz Düzenleme	94
8.1.3. İhmal Etme Aracılık Etkisi	96
8.2. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Öğretmen Ödüllendirme Davranışının Aracı İlişkisine Yönelik Değerlendirme.....	98
8.2.1. Mizaç ve Ödüllendirme	99
8.2.2. Ödüllendirme ve Öz Düzenleme	100
8.2.3. Ödüllendirme Aracılık Etkisi.....	102
8.3. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Öğretmen Cezalandırma Davranışının Düzenleyici İlişkisine Yönelik Değerlendirme	105
8.3.1. Cezalandırma ve Öz Düzenleme	105
8.3.2. Cezalandırma Düzenleyici Etkileri.....	107
8.4. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Cezalandırma Davranışının Düzenleyici İlişkisine Yönelik Değerlendirme	109
8.4.1. Cezalandırma ve Öz Düzenleme	109
8.4.2. Cezalandırma Düzenleyici Etki	111
8.5. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ödüllendirme Davranışının Düzenleyici İlişkisine Yönelik Değerlendirme	113
8.5.1. Ödüllendirme ve Öz Düzenleme	114
8.5.2. Ödüllendirme Düzenleyici Etkisi	116
9. SONUÇ.....	119
KAYNAKLAR	124
ÖZGEÇMİŞ	148
EK 1. EBEVEYN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	150
EK 2. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	152
EK 3. ÇOCUKLARIN DUYGULARINA VERİLEN TEPKİLER (EBEVEYN FORMU)	153
EK 4. ÇOCUKLARIN DUYGULARINA VERİLEN TEPKİLER (ÖĞRETMEN FORMU)	154
EK 5. ÇOCUK DAVRANIŞ LİSTESİ BİLGİ FORMU	155

EK 6. ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	156
ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ/MUAFİYETİ.....	157

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Çocukların özelliklerine ilişkin istatistikler	66
Tablo 2. Ebeveynlerin Özelliklerine İlişkin İstatistikler	67
Tablo 3. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin İstatistikler	68
Tablo 4. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler	76
Tablo 5. Değişkenlere Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Bilgileri	78
Tablo 6. Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracılık etkisinin manidarlığına yönelik sonuçlar	79
Tablo 7. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracılık etkisinin manidarlığına yönelik sonuçlar	83
Tablo 8. Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici etkisine yönelik analiz sonuçları	86
Tablo 9. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici etkisine yönelik analiz sonuçları	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çocukların Mizaç Özellikleri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Aracı Etki Modeli	64
Şekil 2. Çocukların Mizaç Özellikleri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Düzenleyici Etki Modeli	66

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma	Açıklama
ÇDL-KF	Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu
OÖDÖ	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
ÇDTÖ	Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Öz düzenleme, çocuklardaki içsel duyguları ve duygularla ilgili davranışları kontrol etme, davranışı bir amaç için erteleme ve sosyal olarak tanınan davranışları gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kopp, 1982; Eisenberg vd, 1998). Erken çocukluk döneminde hızla gelişen öz düzenleme becerileri; bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal yetenekler dahil olmak üzere tüm gelişimin temel taşıdır (McClelland vd., 2013). Yaşamın ilk yıllarında meydana gelen hızlı değişimlerle birlikte çocukların öz düzenleme becerileri okul öncesi dönemde önemli gelişme göstermektedir. Çevresiyle etkileşime giren çocuk öz düzenleme becerisini geliştirmek için birçok fırsat elde etmektedir. Fırsatları değerlendirip düzenleme becerilerini geliştiren çocuklar duygu ve davranışlarını bilinçli olarak kontrol etmekte ve görevlerine odaklanmaktadır (McClelland vd., 2013). Sorunlarla karşılaştığında dikkat dağıtan durumlarda bile odak noktalarını koruyarak sorunların asıl nedenini bulup çözme becerisinde yetkin hale gelmektedir. Yüksek kelime dağarcığı edinen bu çocuklar sorun çözme becerisi sayesinde çocuklar daha uyumlu akran ilişkileri göstermektedir (Reardon ve Portilla, 2016). Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar kurallara, verilen görevlere uyma, sorumluluk alma becerileri sayesinde okula hazır bulunmaktadır (Turney ve McLanahan, 2015). Okula uyum sürecini kolay atlatmakta, erken okuryazarlık ve matematik becerilerinde yüksek performans sergilemektedir (McClelland vd, 2007). Bu sayede öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar uzun vadede daha yüksek akademik başarı göstermektedir (Turney ve McLanahan, 2015). Özetle erken çocukluk döneminden itibaren öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi, çocukların şimdi ve gelecekteki sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini, akademik başarılarını ve yaşam boyu öz düzenleme becerilerinin kazanılması için çok önemlidir.

Öz düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için okul öncesi dönemden itibaren çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olan etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Murray vd. (2016), çocukların öz düzenleme

becerilerinin gelişiminde birçok farklılık olduğunu ve bir çocuğun öz düzenleme kapasitesini etkileyen en içsel faktörün çocuğun biyolojisi, genetiği ve mizacı olduğunu ifade etmektedir. Literatür de çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Mizaç, erken çocuklukta görülebilen ve çocuğun ilerleyen yaşantısındaki kişiliğine katkıda bulunan, öz düzenleme için önemli olan duygusal, dikkat ve motor tepkilerdeki biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlanmıştır (Rothbart, 2007). Mizaç ve öz düzenleme ile ilgili araştırmalar, çocukların mizaç alt boyutları olan olumsuz duygulanım, çaba gerektiren kontrol ve dışa dönüklüğün öz düzenleme becerileri üzerinde çeşitli etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Rothbart ve Bates, 1998; Rubin, Burgess, Dwyer ve Hastings, 2003; Rudasill vd., 2013). Olumsuz tepkisellik, zor mizaç, çocukların duygu ve davranışlarını kontrol etmesinde güçlük yaşatmalarına, sosyal aktiviteler sırasında saldırgan ve dürtüsel davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Rubin vd., 2003; Rudasill vd., 2013). Bu çocuklar duygularını yoğun yaşadıklarından olaylara aşırı tepki vermekte, davranışlarını düzenleyemediklerinden dolayı davranış problemleri göstermekte ve akran ilişkilerinde uyum sorunları yaşamaktadırlar. Tepkisel çocuklar öz düzenleme becerileri konusunda daha az yetkin olduklarından bu becerileri geliştirebilmek için daha fazla yetişkin yardımına ihtiyaç duymaktadır (Eisenberg vd, 1995). Mizacın diğer boyutu olan çabalı kontrol, sebat, genel olarak öz düzenlemeyi etkileyen ana biçim olarak ele alınmaktadır (Rothbart ve Bates, 1998). Dikkat odaklı odaklanma, engelleyici kontrol, yüksek algısal duyarlılık ve planlılık yönlerini içeren çabalı kontrol çocuğun öz düzenleme kapasitesini etkilediği ifade edilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992; Rothbart, 2007). Sebatkâr çocukların, mekânsal görevler dikkat ve odaklanma gibi yüksek dikkat düzenleme becerileri gerektiren durumlarla daha iyi başa çıktığı belirtilmiştir (Chang ve Burns, 2005).

Öz düzenleme becerileri sadece çocuğun kendi mizaç özelliklerinden değil aynı zamanda çocuğa bakım veren kişiden de etkilenmektedir (Murray vd., 2016). Bakıcı desteği, (ebeveynler ve öğretmenler) çocuklarda öz

düzenlemenin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bakım veren yetişkinlerin çocuğun davranışlarına duygularına tepkilerine gösterdikleri tepkiler sayesinde çocuğun öz düzenleme becerisi gelişmektedir (Denham vd., 2015). Çocuklar yetişkinlerden aldığı tepkilerle davranışının doğru ya da yanlış olduğuyla ilgili geri dönüt almaktadır. Verilen yönlendirmeler aracılığıyla çocukların öz düzenleme becerilerine olumlu katkılar sağlanmaktadır. Bu yönlendirmelerden biri de ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğun davranış ve duygularına karşı duygu sosyalleştirme davranışlarıdır.

Duygu sosyalleştirme, çocukların yaşadığı olumsuz duygular sırasında yetişkinlerin (ebeveyn ve öğretmen) bu duygulara verdikleri tepkiler ve bu tepkiler aracılığıyla sağladıkları iletişim olarak ifade edilmektedir (Eisenberg vd., 1998). Duygu sosyalleştirme tepkileri olumlu ve olumsuz tepkiler olmak üzere iki çeşittir. Olumlu sosyalleştirme tepkileri; çocukların öz düzenleme becerilerini, empati yeteneğini, duyguları anlama yeteneğini geliştirmekte, davranış problemlerini azaltmakta ve çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2015; Pala, 2020; O'Neal ve Magai, 2005). Olumsuz sosyalleştirme tepkileri ise çocukların öz düzenleme gelişimini sekteye uğratmakta, duyguların reddedilmesine ve davranış problemlerinde artışa sebep olmakta, problem çözme becerilerinde sorun yaşamasına neden olmaktadır. (Goodman vd., 2011; McElwin, Halberstadt ve Volling, 2007; Speidel vd., 2020). Olumsuz tepkiler çocuğun olumsuz davranışlarını pekiştirerek sorunlu davranışların artmasına neden olmaktadır. Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar, öğretmenlerin ebeveynler ile benzer tepkileri verdikleri ve çocuk üzerindeki etkilerinin de benzer sonuçlar doğurduğunu ortaya çıkarmıştır. (Rose, McGuire-Snieckus ve Gilbert, 2015). Bu çalışmalar öğretmenlerin de en az ebeveynler kadar önemli sosyalleştiriciler olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygu sosyalleştirme ile ilgili yapılan çok sayıdaki araştırma ise çocuğun mizacından etkilendiği ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların olumsuz mizaçları ile yetişkinlerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri arasında güçlü bağlantılar kurulmuştur (Kaul vd., 2019). Olumsuz tepkisel mizaçlı çocukların ebeveynlerinin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme

tepkileri sergilemesine neden olmaktadır (Kiel, Price ve Buss, 2021). Çocukların olumsuz mizaçlarını yansıtmaları ile birlikte yetişkinler daha yüksek düzeyde olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini uygulamayı tercih etmektedirler (Eisenberg vd, 1996). Bu aynı zamanda yetişkinlerin destekleyici olmayan tepkilerinden uzaklaşmasına neden olmakta ve çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Bu araştırmalar her değişkenin birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak ebeveynler üzerinde yoğunlaşıldığı ve ebeveynlerin çeşitli değişkenler arasındaki aracı etkilerinin araştırıldığı görülmüştür (Altan, 2006; Cole vd., 2009; Eisenberg vd., 1998; Eisenberg vd., 2010; Gottman vd., 1996; İnce, 2019; Kaya, 2016; Mutlu, 2020). Ancak öğretmen tepkilerinin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili sınırlı çalışmalar yürütüldüğü tespit edilmiştir (Bassett vd., 2017, Bailey, 2009; Brophy-Herb vd., 2019; Denham, 2019). Olumsuz mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için yetişkinlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde gelişimin ve değişimin çok hızlı olduğunu ve bireyin ilerleyen dönemlerdeki yaşantısını etkilediğini belirtmektedir. Öz düzenleme gelişimi de okul öncesi dönemde kazanılması gereken bir beceridir. Öz düzenleme becerileri; çocukların dürtüsellliğini, olumsuz duygularını, motivasyon ve dikkatini kontrol etme yeteneğini etkilemektedir (Blair, Protzko, Ursache, 2011; Calkins ve Williford, 2009). Öz düzenleme becerileri sayesinde çocuk olumlu sosyal ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye başlamaktadır. Kişisel sorunları etkili bir şekilde öğrenme ve çözme becerisi gelişmektedir (Neuenschwande vd., 2012). Çocuklar, sorunsuz bir akran ilişkisi oluşturmanın yanı sıra öğretmenin talimatlarını iyi takip etmekte, sınıf etkinliklerine aktif olarak katılmakta ve okula daha iyi uyum sağlamaktadır. Yeteneklerinin farkına varmak ve bu yeteneklerini geliştirmek için fırsat elde etmektedir. Ayrıca, hareketlerini önceden planlayabilen bu çocuklar süreci kontrol etme ve problemlerle karşılaştığında

problem çözme stratejileri geliştirebilmektedir (Yang, 2011). Okul öncesi dönemde oluşan öz düzenleme becerisi; sosyal ve duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve ilerleyen yaşamdaki akademik başarı üzerinde sürekli bir etkiye sahiptir (Eisenberg vd., 1995).

Çocukların birçok özelliğini geliştiren öz düzenleme becerilerini desteklemek için bu becerilerin etkilendiği faktörlerin belirlenmesi önemli bir süreçtir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öz düzenleme becerilerinde ebeveyn çocuk yetiştirme stilleri, ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları, çocuk mizacının doğrudan etkilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Denham, 1998; Gottman vd., 1996; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, çocuklara sunulacak eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve öz düzenleme becerisine bağlı sorunların çözümlenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkisinin incelenmesi sayesinde çocuğun aile ve sınıf ortamında ve ebeveyn-öğretmen-çocuk ilişkisinde nasıl bir yer edindiğinin belirlenmesinde oldukça faydalı olacaktır. Bu sayede çocukların ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek programlarının sadece çocuk odaklı değil çocuğun gelişimini her boyutuyla destekleyecek ebeveyn ve öğretmen katılımı içeren çok boyutlu bir destek programı geliştirilmesinde dikkate alınacak bir yapı olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin aracı ve düzenleyici etkileri araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Amaçları

Araştırmada 5-6 yaş aralığındaki çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkilerini belirlemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları arasında ilişki var mıdır?
3. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öğretmen duygu sosyalleştirme davranışları arasında ilişki var mıdır?
4. Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları ile 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı etkisi var mıdır?
6. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici etkisi var mıdır?
7. Öğretmen duygu sosyalleştirme davranışları ile 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?
8. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı etkisi var mıdır?
9. 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici etkisi var mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan “Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu”nun çocukların mizacını belirlediği varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin çocukların öz düzenleme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
4. Araştırmada kullanılan “Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği”nin ebeveyn ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.

5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ebeveynler ve üretmenler tarafından dürüst bir Şekilde cevaplandığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırma Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma, Konya ve Karaman illerinde bulunan Mill Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar, üretmenleri ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

2. ÖZ DÜZENLEME

Öz düzenlemenin gelişimi, çocukların eğitim başarısı ve ilerleyen yaşamlarının esenliği için önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Bronson, 2000; Perry, 2018). Öz düzenleme becerileri sınıf ortamında akademik, ev ortamında sosyal-duygusal alanlarda başarılı olabilmeleri için gerekli bir beceri olarak görülmektedir (Blair vd., 2011 Calkins ve Williford, 2009). Öz düzenlemenin kullanılacağı bağlama ve araştırmacılara bağlı olarak öz düzenleme becerilerinin tanımları literatürde değişiklik göstermektedir. Örneğin, Boekaerts ve Corno (2005) duygusal, sosyal ve motivasyonel unsurlar dâhil olmak üzere insan davranışının tüm yönlerinin izlenmesi ve kontrolü olarak tanımlamaktadır. Calkins ve Williford (2009) ise öz düzenlemeyi bireylerin belirli bir bağlamda davranışlarını ve duygularını uygun şekilde yönetme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Öz düzenlemeyi bilişsel beceriler üzerinden değerlendiren araştırmacılar hedefe yönelik davranışlara yönelik çalışan, işleyen bellek, dikkat ve engelleyici kontrolden oluşan ve yürütücü işlev olarak tanımlanan bir dizi bilişsel beceri olarak ifade etmektedir (Blair vd., 2011; McClelland vd., 2018). Bazı çalışmacılar ise öz düzenlemeyi duygularını düzenleme becerilerini temel alarak tanımlamaktadır. Buna göre öz düzenlemeyi hazzı erteleyebilme veya duygusal durumlar ve tepkiler üzerinde çaba harcayarak kontrolü sürdürebilme becerileri olarak kabul edilmektedir (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Zimmerman (2008) öz düzenlemeyi yetenek ya da bir performans olarak tanımlamak yerine çocukların zihinsel becerilerinin akademik yeteneklere çevirdikleri kendilerinin yön verdiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Sosyal açıdan incelendiğinde karmaşık ya da basit tüm hedeflere yönelik amaç belirleme ve bunu gerçekleştirme süreci olarak kavramlaştırıldığı görülmektedir (Davisson ve Hoyle, 2017). Leong ve Bodrova (2012) öz düzenlemeyi davranışlar üzerinden gözlemlenebileceğini belirtmiştir. Davranışın engellenmesi ve diğer bir sonraki davranışın gerçekleştirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Bazı araştırmacılar ise öz düzenlemeyi oldukça geniş bir şekilde tanımlamışlardır (Kopp, 1982; Vohs ve Baumeister, 2004). Örneğin, Kopp

(1982) kişinin düşüncelerini ve eylemlerini duruma göre ayarlaması ve kişinin yaşadığı ortama etkin bir şekilde uyum sağlama becerisini geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Vohs ve Baumeister (2004) ise temel biyolojik kontrol mekanizmalarından duyguların ve bilişin daha karmaşık kontrolüne kadar, kişinin kendi üzerinde kontrol sahibi olması olarak tanımlamıştır. McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey (2010) duygu, davranış ve biliş üçlüsünün düzenlemesi ile ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu üçlüden herhangi birinin gelişimindeki aksaklık öz düzenleme becerilerinin kazanımlarını etkileyecektir. Bu yüzden öz düzenleme sadece duygu, davranış ya da biliş odaklı değil birleşiminden oluşan bir beceri olduğu belirtilmektedir. Yapılan bütün bu tanımlar özetlenecek olduğunda, öz düzenlemenin doğuştan gelen veya tek seferlik bir yetenek olmadığı, gelişimin çevresindeki çeşitli faktörlerin ve ortamların etkisiyle birlikte sürekli olarak gelişme sürecinde olduğu görülmektedir.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Gelişimi

Öz düzenleme becerileri de çocukluk dönemindeki tüm gelişim alanlarında olduğu gibi yaşa bağlı olarak gelişmektedir (Calkins ve Marcovitch, 2010). Erken çocukluk döneminden başlayarak beynin prefrontal korteks alanı olgunlaştıkça çocuklarda öz düzenleme becerileri gelişir ve daha amaçlı hale gelmektedir (Blair, 2002).

Öz düzenleme becerilerinin ilk gözlemlendiği davranışlar bebeklik döneminde çocukların parmak emme gibi fiziksel davranışlarıdır (Sameroff, 2009). İlk davranışlara bakıldığında çocukların kendi başlarına düzenleme becerileri elde ettiği gibi görünse de öz düzenleme becerileri tek başına gelişmemektedir. Fiziksel ve sosyal süreçlerde birincil bakıcılar başta olmak üzere çocuğun sosyal çevresindeki kişilerin etkisi büyüktür (Sameroff, 2009). Bebeklik döneminden itibaren yürümeye başladıkları döneme kadar çocukların, dış düzenleyiciler olarak adlandırılan birincil bakıcılarına bağımlılığı devam etmektedir. Ancak bu süreçte kendi iç düzenleme becerileri giderek artış göstermektedir (Premo ve Kiel, 2014). Yaşamın ilerleyen yıllarınca çocuklar dikkat ve davranış düzenleme becerileri için

önemli olan yansıtıcı düşünme becerilerini elde etmekte ve öz düzenleme becerilerinin temeli olan hayal kırıklıklarına katlanma yetenekleri gelişmektedir (Leong ve Bodrova, 2012; Eisenberg vd., 1998). 2 yaş dönemine denk gelen bu süreçte çocuklar bir hedefe yönelik bilgileri belleklerinden geri çağırarak başkalarının davranışlarını kontrol ederek düzenlemeye çalışmaktadırlar (Bronson, 2000). Aynı zamanda Kopp (1982) vurma davranışının kontrolünü de sağladığı dönem olarak belirtmiştir. 2 yaşının bitimine doğru da olumsuz duygularını başkalarının önünde gizleme yeteneği gelişmeye başlamaktadır. 3 yaşından itibaren beyinin prefrontal bölgesindeki gelişmelerle öz düzenleme becerilerindeki gelişmeler daha belirgin olmaktadır (Blair, 2002) 3-4 yaşlarında çocuklar kurallara uygun olarak gerek ev gerekse okul ortamında başkalarının davranışlarını incelemekte, kurallara aykırı davranışları şikâyet etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle şikâyet etme davranışı başkalarının davranışlarını düzenlemeye çalışma çabalarından kaynaklandığı için davranış düzenleme öz düzenleme becerileri arasında doğumdan itibaren sürekli gelişen bir beceri olarak görülmektedir (Leong ve Bodrova, 2012). Ancak çocukların bu tepkileri bilinçli ve özerk değildir. Bunun sebebi çocuklarda gelişen davranış düzenlemesi kendileri farkındalıklarından değil dışsal bir otoritenin koyduğu kurallardan kaynaklanmaktadır. Kopp (1982) öz düzenleme temellerinin 3-4 yaşa kadar hız geliştiğini, 6 yaşından sonra ise yavaşlayarak ilerlediğini belirtmiştir.

Çocuklar okulöncesi eğitim almaya başladıklarında daha sık ve karmaşık öz düzenleme becerileri edinmeye ve sergilemeye başlamaktadırlar (Kopp, 1982). Okul ortamında uygun tepkiler düşünmeyi, tepkilerini sosyal ipuçlara ve ilişkilere dayalı olarak değiştirmeyi öğrenmeye başladıklarında, öz düzenleme yeteneklerinde ilerleme göstermektedirler. Tam olarak hala sosyal beceriler ve bilişsel kapasiteleri çocukların kendi kendilerini düzenleyebilmesi için gerekli seviyede değildir (Blair, 2002). Ancak 6 yaş itibariyle çocukların davranış yönetebilme becerileri öğretmenlerin desteği ve farklı sosyal çevreler ile birlikte gelişebilmektedir. Çocuklar farklı sosyal çevreler sayesinde akran ve öğretmenlerini gözlemleyerek davranış

kalıplarını öğrenmekte ve kendi öz düzenleme becerilerine yansıtılmaktadır (Sameroff, 2009). Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried, (2004) 3-4 yaşta gösterilen dış etkenlere bağımlı düzenleme becerilerin 6 yaşta içsel kaynaklı davranış düzenleme becerilerine dönüştüğünü belirtmektedir. 3-4 yaşa göre çocukların 5-6 yaşlarında daha yetkin öz düzenleme becerilerine sahip olmaktadır. 5-6 yaşlarında isteklerini geciktirebilmeleri için gerekli olan daha uzun bastırma becerilerine sahip oldukları, bekleme ve dikkat etmede daha az güçlük çekmektedirler.

2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenlemenin tanımları incelendiğinde duygu, davranış ve dikkat düzenlemeyi içeren bir beceriler bütünü olduğu ve birbirinden etkilenmektedir (McClelland vd., 2010).

2.2.1. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, “kişinin amacına ulaşmak için duygusal tepkileri, özellikle yoğun ve zamansal özelliklerini izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu içsel ve dışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994). Duygu düzenleme, devam eden bir duygu sürecini modüle eden, teşvik eden veya başka şekilde kontrol eden veya değiştiren hem duyguya içkin hem de ona dışsal olan istemli ve istemsiz süreçleri içermektedir (Eisenberg vd., 2004). Öz düzenlemenin duygusal bileşeni, duyguları tanıma ve idare etme yeteneğini vurgulamakta ve empati becerileri için güçlü bir temel oluşturmaktadır. Gross (1998) bireylerin hangi duygulara, ne zaman sahip olacaklarına ve bunları nasıl deneyimleyip ifade edeceklerine karar vermelerini sağlayan süreçler dizisi olarak tanımlamıştır.. Benzer şekilde, Denham (1998) caydırıcı, sıkıntılı duygularla veya onları ortaya çıkaran durumlarla başa çıkmak olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımlara ek olarak Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) duygu düzenlemenin bilişsel, sosyal, davranışsal ve fizyolojik süreçlere sahip çeşitli bileşenleri bulunduğunu belirtmektedir. Örneğin bilişsel olarak; duyguları seçme, sahip olduğu yoğun duygusal anıları değiştirme, bu duyguların varlığını inkâr etme

gibi başa çıkma yöntemleriyle duyguların düzenlenebileceğini belirtmiştir. Sosyal olarak, maddi ve manevi destek aramayla düzenlenmesini içermektedir. Davranışsal olarak; geri çekilerek, bağırarak, kızgınlığını başkasına yönelterek, ağlayarak duygularını düzenlenebilmektedir. Fizyolojik olarak; duygulara bağlı olarak gelişen hızlı nabız atımı, solunum, aşırı terleme gibi sonuçlar insan bedeninde otomatik olarak düzenlenmektedir. Gross (1998) ise duygu düzenlemenin öncül ve tepki odaklı bileşenleri olduğunu ifade etmiştir. Öncül odaklı olarak, duyguları daha yaşanmadan manipüle edilerek duyguların düzenlenmesini içermekte ve 4 ögeden oluşmaktadır. Bunlar; durum seçimi, uyarlaması, dikkat dağıtma ve bilişsel değişimdir. İstenmeyen duyguların oluşumuna neden olacak durumlardan kaçınması duygu seçimini; ortamdaki kaçınması durum uyarlamasını tanımlamaktadır. Duyguları etkileyen olaylardan başka bir şeye odaklanma ise dikkat dağıtma olarak ifade edilmektedir. Son olarak bilişsel değişim ise duyguları değiştirebilmek amacıyla durumları yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Tepki odaklı olarak, duyguların ifade edilmesindeki manipülasyonu içermektedir. Bu manipülasyonlara duyguları abartan ya da azaltan şekilde ifade etmek veya duygularını kısıtlamak örnek gösterilebilir. Denham (1998) ise duyguları düzenlemeyi aşamalara bölmüştür. Buna göre duyguların düzenlenebilmesi için ilk önce duygusal olarak bir olayın yaşanması ve bunların hissedilmesi gerekmektedir. Ardından bu duyguların bilişsel süzgeçten geçirilip algılanmalıdır. Son adımda ise duygularını anlamlandıran çocukların bu duygulara yönelik harekete geçmektedir. Bu adımları takip eden çocuklar duygu düzenleme becerisiyle kendi duygu ve niyetlerini anlamasına yardımcı olmaktadır.

Kendi duygu ve niyetlerini anlayan çocuklar böylece başkalarının duygularını daha rahat anlayabilmektedir (Denham, 1998). Bir çocuk duygusal düzenleme becerilerini geliştirmek için ne kadar erken destek ve imkânlarla sahip olursa, çocuğun daha sonraki stres ve hayal kırıklığı deneyimleriyle yüzleşmesi ve buna tolerans göstermesi o kadar iyi durumda olmaktadır (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010). Özellikle duygusal tepkilerini düzenlemekte güçlük çeken çocuklar, gündün güne çok çeşitli duygu

uyandıran uyaranların bulunması ve hedefe yönelik okula odaklanma ihtiyacı nedeniyle sınıf ortamında zorluk yaşamaktadırlar (Calkins ve Marcovitch, 2010). Buna karşılık duygu düzenleme becerilerini etkin kullanan yani duygularının farkında olan, gerekli olduğunda sahip olduğu duyguları değiştiren ve bu duyguları etkili bir biçimde anlatabilen çocuklar zorlu durumlarla karşı karşıya kaldığında sosyal çevresinde daha az zorluk yaşamaktadırlar (Denham vd., 2012).

2.2.2. Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, bir hedefi veya kuralı akılda tutma ve kuralı takip etme veya hedefe ulaşmak için davranışı engelleme yeteneğini içermektedir (Calkins ve Marcovitch, 2010). Kopp (1982) ise davranış düzenlemeyi kişinin belirli bir bağlamda taleplere kendi tepkilerini kontrol etme, yönetme ve sürdürme yeteneği olarak tanımlamıştır. Çocukların davranış düzenleme becerisi, derin düşünme, problem çözme, planlama yeteneği gibi bilişsel faktörlerin kendini kontrol etme, değerlendirme ve pekiştirme gibi davranışsal faktörlerin birleşimidir (Kendall ve Wilcox, 1979). Örneğin, okul öncesi çağında davranış düzenleme becerisini kazanmış çocuklardan sınıf içinde koşmak yerine yürüme gibi kurallara uymaları, dışarıya geçiş gibi sınıf rutinlerini bozmamaları beklenmektedir (Miller, Gouley, Siefer, Dickstein ve Sheilds, 2004). Sınıfta çocukların sırayla söz alması, aktivitelerde sırasını beklemesi, kızdığı bir durumda bağırması ya da heyecanlandığı durumlarda bile bekleyebilmesi için dürtü ve hareketlerinin kontrolünü sağlaması gerekmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde davranışsal düzenlemenin çocukların problem davranışları ve okula hazır bulunuşlukları için önemli bir beceridir (Blair ve Raver, 2015; Eisenberg vd., 2000).

Bir insanın sosyalleşme süresi boyunca karşılıklı etkileşimleri sürdürmek için sosyal ipuçlara yanıt olarak kişinin davranışını kendi kendine kontrol etmesi son derecede önemlidir (Ickes, Holloway, Stinson ve Hoodenpyle, 2006). Okul öncesinde özellikle hazzı erteleme gibi davranış düzenleme görevlerindeki başarılar sosyal becerilerin kontrolüyle yakından ilişkilidir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Örneğin davranışlarını

düzenleyebilen çocukların sosyal motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu bu sayede akranlarıyla daha rahat iletişime geçmekte çevreden aldıkları ipuçlarıyla tekrar davranışlarını düzenleyebilmektedir (Blair ve Raver, 2015). Diğer yandan davranış düzenleme yeteneği kazanamamış çocuklar sosyal açıdan deneyimsiz olurken bu sosyal ipuçları algılamakta zorluk çekmektedirler. Sosyal motivasyonu düzen çocuklar çevreleriyle iletişime geçemediklerinden davranış düzenleme becerilerini geliştirememektedirler. Sonuç olarak bu çocuklar okula hazır bulunuşlukları etkilenmektedir. Çocukların bu döngüden kurtulabilmesi için okul ortamının sunduğu davranış düzenlemeye yönelik aktivite ve eğitimleri, okula hazır bulunuşluk açısından ve sosyal çevre edinimi açısından öz düzenleme becerilerinin son derece önemli parçasını oluşturmaktadır.

2.2.3. Dikkat Düzenleme

Erken çocukluk döneminde gelişen öz düzenleme becerilerindeki önemli becerilerden bir diğeri de dikkat düzenlemesidir (Davis, Harris ve Burns, 2010). Bir çocuğun dikkat düzenleme becerileri, keşfetme, öğrenme ya da hüsrana uğrama yeteneğini belirlediğinden sosyal çevre ile ilişkisini ve sınıf içerisindeki başarısını etkilemektedir (Rueda, Checa ve Rothbart, 2010). Deneysel çalışmalar, erken eğitimdeki çocukların başarı kazanmaları için ezber yapmaları, bunlar hakkında yetkin hale gelmeyi ve hatırlamaları gerektiğini göstermektedir (Aydoğan ve Başyurt, 2013). Dilin, hafızanın ve duyguların duyuşal olarak işlenmesi, öz düzenleme becerilerinden dikkat düzenleme becerilerine bağlıdır (Rueda, Checa vd Rothbart, 2010).

Eisenberg vd., (2010) dikkat düzenlemesini bireyin istemli olarak dikkatini ve davranışını engelleyebilmesi, aktive edilebilmesi ve yeri geldiğinde davranışlarını gözden geçirerek değiştirebilmesi becerileri olarak tanımlamaktadır. Smith Donald vd., (2007) davranışların düşünülmesi bu davranışın planlanması, sabır gösterilmesi, eyleme dönüştürülen davranışın dürtüsel olmaması, davranışın olumsuz sonuçlanması ihtimaline karşı hayal kırıklıkların üstesinden gelinebilmesini kapsayan düzenlemeleri kapsadığını belirtmiştir.

Bu becerileri elde eden çocukların bir işe başladığında bitirebilecek odaklanmayla birlikte başladıkları işlerdeki sorunlara karşı daha yüksek duygu ve davranış becerilerine sahip olmaktadır (Eisenberg vd., 1996). Aksine dikkat düzenleme becerileri edinememiş çocuklar sorunlarla karşılaştıklarında bu sorunları çözebilecek derecede dikkatini odaklayamamakta, dalgın bir durum içinde olduklarından basit hatalar yapabilmektedirler (Smith-Donald vd., 2007). Bu basit hatalar ise genellikle çocukların okula başlamasıyla birlikte akademik başarıyla gözlemlenebilmektedir.

Okul dönemine önemli etkileri olan dikkat düzenleme becerisinin erken çocukluk döneminde özellikle 3-7 yaşlarında gelişmektedir (Kochanska vd., 2000). Okul öncesi dönemde dikkat düzenleme becerilerinin araştırıldığı çalışmada verilen etkinliklerdeki görevlerinde başarılı sonuçlar gösteren çocukların bakış açılarını ve dikkatin odağını esnek bir şekilde değiştirme gibi yeteneklere sahip olduklarını belirtmiştir (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Leong ve Bodrova (2012) da dikkat dağıtıcı her şeyin görmezden gelinmesi ve o konuya odaklanma becerilerine sahip çocuklar okul öncesi dönemde okul döneminde kullanacakları temel bilgileri içselleştirilebilmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu becerileri elde edebilen çocuklar okula başlamalarından itibaren akademik başarılar gösterebilmektedir. Dikkat düzenleme, çocukların özellikle akademik ve okula hazır bulunuşluk açısından öz düzenleme becerilerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

2.3. Öz Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal duygusal becerileri başta olmak üzere tüm gelişim alanları için dikkate değer etkileri olan öz düzenleme becerilerinin etkilendiği faktörlerin belirlenmesi öz düzenleme becerilerini geliştirmek için önemlidir. Alan yazınında öz düzenleme becerileri; çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere göre değiştiği görülmektedir.

2.3.1. Mizaç ve Öz Düzenleme

Çocukların pek çok özellikleri öz düzenleme becerileri üzerinde etkilidir (Eisenberg vd., 1995; Eisenberg vd., 1998; Erel, 2016; Morris vd., 2013). Örneğin çocukların cinsiyeti öz düzenleme becerilerinde önemli bir rol oynamaktadır (Brophy-Herb vd., 2019; Morris vd., 2013). Sınıf içinde öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmada kızlar ve erkekler arasında potansiyel olarak farklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar; kızların problemli sınıf ortamlarında öz düzenleme becerilerini kullanarak erkeklere göre daha kontrollü davranışlar sergilemesidir (Brophy-Herb vd., 2019). Erel (2016) ise okul öncesi dönem çocuklarındaki içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinin çocuklardaki öz düzenleme becerilerini etkilediğini belirtmiştir. İçselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini, daha az problem gösteren çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Gökşen (2019) çalışmasında beyin yapılarının öz düzenleme becerilerine etki ettiğini belirtmiştir. Beynin sağ lobunun duygularla ilgili alanlarda daha aktif görev aldığını, sol lobun ise olumsuz duyguları bastırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Çocukların ebeveyn-çocuk ilişkisindeki deneyimleri de çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kopp, 1982). Çocuklar ebeveynleri ile ilişkilerinde daha olumlu ve mutlu deneyimler elde ettiklerinde öz düzenleme becerilerinde daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler.

Çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir diğer çocuk özelliği ise mizaçtır (Altan, 2006; Eisenberg vd., 1995; Rothbart ve Bates, 2006). Eisenberg vd., (1995) tüm mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin araştırdığı çalışmasında olumsuz mizaçlara sahip olan çocukların diğer mizaçlı çocuklara oranla daha düşük öz düzenleme becerisi sergilediğini ifade etmiştir. Erken çocukluk döneminde mizacın tepkisel ve sebat özellikleri, öz düzenlemenin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Acar, Torquati, Raikes ve Rudasill, 2021; Rothbart ve Bates, 2006; Liew,

2012). Mizaç, Rothbart ve Bates (2006) tarafından tanımlanan şekliyle tepkisellik ile öz düzenleme becerileri arasındaki farklılıkları içermektedir. Öz düzenleme becerilerindeki bileşeni çabalı kontrol olarak adlandırılmakta ve istenmeyen tepkilerin engellenmesi daha uygun olan davranışın uygulanması, tepkileri planlama ve bununla meşgul olmayı içermektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Çabalı kontrolün tanımı incelendiğinde tepkisel mizaç ile farklı ve öz düzenleme becerileri ile uyumlu özellikler gösterdiği görülmektedir. Çocukların mizaçlarındaki bu farklılıklar, öz düzenleme görevlerinde verdikleri tepkileri etkilemektedir (Liew, 2012). Örneğin, mizaç yapıları olarak çocukların korkulu ve çaba gerektiren kontrolleri, erken çocukluk döneminde laboratuvar temelli görevlerle ölçülen öz düzenlemeye verdikleri tepkiler ile ilişkilendirilmiştir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Sebatkâr mizaçlı çocuklar bu görevlerde daha yüksek öz düzenleme becerileri sergilemiştir. Altan (2006) 4-6 yaş çocukların mizacının duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkilerini incelediğinde tepkisel mizaçlı çocukların daha düşük duygu düzenleme becerisi gösterirken; sebatkâr çocukların ise daha yüksek duygu düzenleme becerisi gösterdiğini belirtmiştir. Brophy-Herb vd., (2019) Head Start programına dâhil olan çocukların mizaçları ile ilgili yapılan çalışmada ise daha az olumsuz mizaç özelliği gösteren çocukların daha yüksek duygu tanıma ve öz düzenleme becerilerine sahip olduğu, daha yüksek olumlu sosyal davranışlar sergilediğini; daha yüksek olumsuz mizaç özelliği gösteren çocukların daha düşük öz düzenleme ve duygu tanıma becerilerine sahip olduğu, daha düşük olumlu sosyal davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Dikkat düzenleme becerisi üzerinde yapılan başka bir çalışmada da 5-6 yaşında okul öncesi eğitimi alan olumsuz mizaçlı çocukların dikkat düzenleme becerisinin daha az geliştiği ve sosyal davranışlarda sorunlu yaklaşımların oyun davranışlarını da etkilenmesine neden olmuştur (Özdemir ve Budak, 2019). 27 ve 33 ayda erken öz düzenleme becerilerine etki eden faktörler incelendiğinde çocukların tepkisel mizaçları öz düzenleme becerilerinin gelişmesini olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Song vd., 2018). Buna ek olarak çocukların sebatkar ve çabalı kontrolleri ise çocukların 27 aylık öz düzenleme becerilerine oranla 33 aylık öz düzenleme becerilerinde

daha başarılı sonuçlar elde etmesine yardımcı olmuştur. Sonuç olarak yaşamın ilk dönemleri de dâhil olmak üzere erken çocukluk döneminde çocukların olumsuz, tepkisel mizacı öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemiş; sebatkâr, çabalı kontrol mizacı ise öz düzenleme becerilerini olumlu etkilemiştir.

2.3.2. Öğretmen ve Öz Düzenleme

Biyo-Ekolojik Modele göre öğretmen davranışları ve okul, çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal davranışları başta olmak üzere tüm gelişimini etkilemektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Bassett vd., 2017). Çocukların öz-düzenleme yetkinliklerini geliştirmek için öğretmenler çok önemlidir (McClelland vd., 2007). Kurallara uyma, işbirlikli hareket etme, adapte olma esnekliği gibi öz düzenleme becerilerinde ön koşul olarak belirlenen özellikler en iyi sınıf ortamında verilmektedir (Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010). Çünkü sınıftaki sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel etkinlikler çocukları birçok duygu-durum bombardımanına uğramaktadır. Bu etkinlikler, öğretmenler ve akranlarını model alarak duygusal tepki ve davranışlarını yönetmeleri için öğrenme fırsatları sağlamaktadır (Raver, Garner ve Smith-Donald, 2007). Okul, bunları deneyimleyen çocuklar daha otomatik hale gelebilmeleri için elde ettikleri düzenleme becerilerini kullanarak pratik yapabilecekleri bir ortam görevi görmektedir (Calkins ve Marcovitch, 2010). Okul ortamında elde edilen bu becerilerin doğru ve etkin kullanılabilmesi için öğretmen önemli bir faktördür (Bassett vd., 2017). Öğretmen, çocuklarda gelişebilecek öz düzenleme becerilerinde bir kontrol mekanizması işlevi görerek onların doğru bir öz düzenleme becerileri kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Okul ortamında öğretmenler çocukların öz düzenleme becerilerini kazanabilmeleri için duygu sosyalleştirme tepkilerini kullanmaktadır (Blair, 2002). Öğretmenler destekleyici olan probleme odaklı, duyguya odaklı, duygu ifadesini kolaylaştırıcı, ödüllendirici tepkiler sayesinde çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Halligan vd., 2013; O'Neal ve Magai, 2005; Yağmurlu ve Altan, 2009). Bu destekleyici

tepkiler çocukları duygu bilgisini, anlama, yönetme ve duygularını düzenleme becerilerinde daha yetkin kılmakta, öz düzenleme becerilerini desteklemekte, duyguları sebep ve sonuçlarıyla birlikte anlamalarına yardımcı olmakta, duygularla başa çıkma yeteneklerine katkı sağlamaktadır (Baker vd., 2011; Brophy-Herb vd., 2019; Eisenberg vd., 1998; Yağmurlu ve Altan, 2009).

Ancak çocuklardaki öz düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için öğretmenlerin bu destekleyici tepkileri çok yüksek düzey ve sıklıkta veya çok düşük düzeyde kullanmaması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar çok yüksek düzeyde ya da çok düşük düzeyde kullanılan bu destekleyici tepkilerin çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesine engel olduğunu ortaya koymuştur (Brophy-Herb vd., 2019; Rabineau, 2004). Örneğin sınıf ortamında bir sorunla karşı karşıya kalan çocukların o sorunları algılaması, yönetmesi ve çözmesine fırsat vermeden öğretmenlerin hemen ve yüksek yardım vermesi çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesine fırsat tanımamaktadır (Brophy-Herb vd., 2019). Buna benzer durumlarla karşılaşan çocuklar her zaman bir yetişkine bağımlı ve destek olmadan sorunları çözemeyecek bir tutum içinde olmaktadır. Ya da öğretmenlerin çok düşük düzeydeki yardımları da çocukların öz düzenleme becerilerine katkı sağlamamaktadır (Rabineau, 2004). Rabineau (2004) çalışmasında öğretmenlerin düşük düzeydeki destekleyici tepkiler kullanması çocukların düşük düzeyde yardım alması çoğu zaman ise daha önce karşılaşmadıkları durumlar karşısında kendi kendilerine çözüme ulaşmaya çalışmalarıyla sonuçlanmaktadır. Çözüme ulaşamayan çocuklar ise sonunda yeterli ve gerekli bilgileri edinemediklerinden duygu düzenleme becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar.

Destekleyici tepkilerin bu etkileri ile birlikte destekleyici olmayan küçümseyici, cezalandırıcı, ihmal edici, avutucu, büyütücü tepkilerle de öğretmenler çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemektedir (Brinckman, 2021; Brophy-Herb vd., 2019; Denham vd., 2020; Rudasill vd., 2013; Rudasill vd., 2017). Örneğin, öğretmenlerin çocukların saldırgan ve olumsuz davranışlarına destekleyici olmayan tepkileri çocukların duygu

yönetme becerilerini öğrenmek için gerekli fırsatlardan yararlanamamaktadır (Brinckman, 2021). Öğretmenlerin sürekli olarak bu tepkileri sergilemesi öz düzenleme becerilerindeki sorunları çözemeyen çocukların daha olumsuz davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Buna ek olarak cezalandırıcı tepkiler çocuklara duygularını bastırmaya yöneltmekte ve kontrol etme kabiliyetlerinin düşük düşürmektedir (Bassett vd., 2017; Denham vd., 2012). Duygularını kontrol etmede sorun yaşayan bu çocuklar duygu ve davranışlarını düzenleme becerilerinde sorun yaşamakta ve akran ilişkilerinde daha saldırgan olmaktadır (Denham vd., 2020; Rudasill vd., 2013; Rudasill vd., 2017).

Buna karşılık destekleyici olmayan davranışların öz düzenleme becerileri üzerinde faydalı birtakım etkileri bulunmaktadır (Bailey, 2009; Denham vd., 2020; Myers ve Morris, 2009). Bailey (2009) ve Denham vd., (2020) olumsuz duygu ve davranışlarına karşı öğretmenlerin düşük düzeyde çocukları ihmal etmesi çocuklarda pasif bekleme görevlerinde ve olumsuz duygularını düzenleme becerilerinde daha başarılı olduklarını, daha yüksek duygu bilgisi edindiklerini bu dayede ifade becerileriyle duygu düzenle becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bunun bir sebebi çocukların aile ortamında daha yüksek düzeyde destekleyici olmayan tepkilere maruz kalmaları ve öğretmenin ebeveynlerinden daha düşük düzeyde destekleyici olmayan tepkiler kullanmalarındır (Denham vd., 2020). Bir diğer sebebi ise sınıfta gösterilen olumsuz duygu ve davranışa öğretmenler, ihmal edici ve küçümseyici tepkileri kullanmayı tercih ederken; sınıf kurallarına uygun, sınıf düzenini bozmayan davranışları ise destekletici tepkilerle desteklemeleridir (Eisenberg vd., 1998; Spinrad vd., 2004). Bu sayede olumsuz davranışlar gösteren çocuklar ihmal edildiğini hissetmekte ve bir gruba ait olmak için öğretmenin sınıf içinde koyduğu kurallara uymak için kendi duygu ve davranışlarını düzenlemeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin bu tür tepkileri çocuklara duygu ve davranışları hakkında durumsal hedefler verip ve çocukları bu hedeflere ulaşmak için kendi kendilerini düzenleme yapmaya motive etmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin destekleyici ve

destekleyici olmayan çeşitleri tepkilerinin çocukların öz düzenleme becerilerini doğrudan etkilemektedir.

2.3.3. Ebeveyn ve Öz Düzenleme

Çocukların davranış ve duyguları çoğunlukla dış düzenleyiciler olarak ebeveyn tarafından düzenlenmektedir. Yaş ilerledikçe çocuklar, bakım verenin yokluğunda iç düzenleme süreci olarak duygularını ve davranışlarını düzenlemelerine izin veren bir dizi düzenleme davranışı kazanmaktadır (Jaramillo, Rendón, Muñoz, Weis ve Trommsdorff, 2017). Dolayısıyla ebeveynlik, öz-düzenleme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar ebeveynlik tarzlarının, duyarlılığının, akıl sağlığı durumunun tepkilerinin çocukların düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Blair vd., 2014; Perry vd., 2018). Ebeveynlik kalitesinin de çocuklukta öz düzenleme gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Ebeveyn hassasiyeti, sıcaklık ve yanıt verme yeteneği, bir çocuğun daha iyi öz düzenleme gelişimini öngörmektedir (Murray, Rosanbalm, Christopoulos ve Hamoudi, 2015). Yetersiz ebeveynlik ise çocuklarının öz düzenlemeleri üzerinde önemli ve olumsuz etkilere neden olmaktadır (Acar vd., 2018). Özetle erken çocukluk deneyimlerinin başlıca destekçisi ebeveynlerinin çocuğun ihtiyaçlarını karşılama ve gelişimini destekleme konusundaki özellikleri ve yeterliliği oldukça önemlidir.

Ebeveynliğin çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki bir diğer faktörü ise ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileridir (Morris vd., 2007). Morris vd., (2007) çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için ebeveynlerin duygu sosyalleştirme faktörlerinin üçlü bir modelini oluşturmuştur. Bu üçlü modelin ilk bileşenini gözlemsel öğrenme, modelleme, ebeveyn davranışlarının sosyal referansı; ikinci bileşenini ebeveyn uygulamaları (duygu koçluğu, çocuğun davranışlarına tepki, duygu inançları) ve sonuncu bileşenini ise aile duygusal iklimi, ebeveynlik tarzı, bağlanma ilişkisi (aile duygu kurallarını sergileme, evlilik çatışması vb.) olarak belirlemiştir. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmelerine yönelik çok sayıda alan yazını da bu modele destek sağlamıştır (Eisenberg vd., 1999;

Eisenberg vd., 2005; Gottman vd., 1996; Kiss, Fehete, Pop ve Susa, 2014; Song vd., 2018). Örneğin; ebeveynlik uygulamaları, anne sıcaklığı ve daha yüksek duyarlılık çocuğun kendi kendini düzenleme becerilerine katkı sağlamaktadır (Eisenberg vd., 2005). Kiss vd., (2014) ebeveynlerin duygu ifadesinin, çocukların duygularına verilen tepkilerin ve ebeveynin çocuk duygularını düzenlemesinin, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmesinde rol oynadığını göstermiştir. Ek olarak hem olumlu hem de olumsuz ebeveyn tepkiselliğın okul öncesi çocuklarında öz düzenlemenin erken gelişimini etkileyebileceğı ve engelleyebileceğı sonucuna varmıştır. Özellikle çocukların olumsuz duygularına yönelik verilen olumsuz tepkiler ve cezalandırıcı ebeveynlik, çocuklarda daha düşük öz düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmiştir (Eisenberg vd., 1999; Morris vd., 2007). Ebeveynlerin duygu hakkındaki inançları da çocuklarının duygu deneyimleri ve duygu düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Gottman vd., 1996). Örneğın, olumsuz duyguların işlevsel amaçları olduğuna ve dikkate alınması gerektiğine inanan ebeveynler, çocuklarını bunları bağlama uygun yollarla ifade etmeleri için eğitebilmektedir (Gottman vd., 1997). Stresli, üzücü durumlarda ebeveynler çocuklarını daha iyi hissettirmek için ortamı değıştirme, olumsuz duygulara neden olan etkenleri değıştirme ya da dikkatlerini dağıtma gibi bazı yöntemlerle çocukların kendilerini düzenleme becerilerine katkı sağlamaktadırlar (Kopp, 1989; Morris vd., 2007). Ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirmeleri çocukların bilgi işlemlerini kolaylaştırmakta ve duygularını daha kolay düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Eisenberg vd., 2005). Çocuklar bu tepkiler sayesinde duyguları olumlu olarak içselleştirmekte, farkındalıkları artmakta, duygularını kabul etmekte, bunlar hakkında konuşarak destek arayabilmekte ve bu sayede duygularını daha iyi ifade ettiklerinden duygularını düzenleyebilecek yeteneğı elde etmektedir (Eisenberg vd., 2005; Ramsden ve Hubbard, 2002). Ebeveynlerin destekleyici ve olumlu tepkileri çocukların başa çıkma stratejilerini desteklediğinden dolayı çocukların bilişsel karar verme gerektiğinde olumsuz duygudan kaçınma de saldırı durumları bastırma yeteneklerini artırmaktadır. Bu sayede dikkat ve davranış düzenleme

becerilerinin gelişmesi için gerekli beceriler elde edilmekte ve öz düzenleme becerileri gelişmektedir.

Öz düzenleme becerileri için gerekli yeteneklerden yoksun olan çocuklar öz düzenleme becerilerinde daha düşük performans göstermektedir (Shewark ve Blandon, 2015). Ya da ebeveynlerin belirli olumsuz duygusal durumların kötü olduğuna ve bunlardan kaçınılması gerektiğine inanması, kendi çocuklarını da bu olumsuz durumları benzer şekilde ihmal etmeye teşvik edebilir (Gottman vd., 1997). Duyguları ve onu yönetme hakkında yeterli bilgili olmayan çocuk ebeveyninden de gerekli desteği göremediğinden duygularını düzenleme becerilerini elde edememektedir. Özellikle babaların çocukların duygularına destek vermeyen tepkileri çocukların öz düzenleme becerilerinde zayıf olmalarına neden olmaktadır (Shewark ve Blandon, 2015). Babalarla yapılan kısıtlı çalışmalar babaları tarafından cezalandırıcı, küçümseyici, ihmal eden tepkilere maruz kalan çocukların oyunlarında daha tepkisel oyunlar oynadığı ve dikkat düzenleme becerisinde düşüş gösterdiğini tespit etmiştir (Towe-Goodman vd, 2014). Ebeveynlerin bu duyguları reddedici tepkileri çocuklarda daha düşük duygu düzenleme becerilerine ve daha yüksek düzeyde dışsallaştırıcı davranış problemlerine neden olmakta (Lunkenheimer, Shields ve Cortina, 2007) davranış ve duygu düzenlemede sorun yaşayan çocuklar öz düzenleme becerilerinde de sorunlar yaşamaktadır.

Özetle, ebeveynlerin destekleyici tepkileri daha iyi duygu düzenleme becerileri ile ilişkili iken (Eisenberg vd., 1998; Eisenberg vd., 2010; Gottman vd., 1997; Katz vd., 2012; Speidel vd., 2020; Zinsser, Gordon ve Jiang, 2021), destekleyici olmayan tepkiler zayıf duygu düzenlemesi ile bağlantılıdır (Altan, 2006; Berk, 2013; Eisenberg vd., 1998; Havighurst vd., 2015; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Dolayısıyla, duygu sosyalleştirme tepkileri, çocukların öz düzenleme becerilerinin iyi düzenlenip düzenlenmeyeceğini belirlemede önemli bir etkidir (Eisenberg vd., 1998).

3. MİZAÇ

Mizaç, bir çocuğun kendine ait davranış tarzını belirleyen, doğumdan itibaren var olan bireysel özelliklerin toplamını ifade etmektedir ve çocukların kişiliğini, psikolojik uyumunu ve sosyal davranışlarını etkileyen temel bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Saudino, 2005). Mizaç çocukların okul başarısı, olaylara bakış açısı ve sosyal davranışı gibi birçok yönünün gelişiminin belirleyicisidir (Rothbart ve Bates, 1998). Rothbart (2007), mizacı yeni doğanda görülebilen ve daha sonraki kişiliğe katkıda bulunan, öz düzenleme için önemli olan duygusal, dikkat ve motor tepkilerdeki biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlamıştır. Rothbart (2007) olgunlaşma ile mizacın değiştiği savunmuş ancak mizacın bir boyutu değişse bile bazı boyutlarının değişmediğini ifade etmiştir. Bunun sebebini mizacın kalıtsal yönünün haricinde çevreyle birlikte şekillenmesi olarak açıklamaktadır. Araştırmacılar kendi bakış açılarıyla mizacın farklı tanımları yapsa da bu tanımların bazı ortak noktaları vardır. Mizaç; kişiliğin bir bileşenidir, erken çocukluk döneminden itibaren oluşmaktadır, biyolojik kökenlidir, kısmen genetik olarak belirlenir ve diğer kişilik özelliklerine kıyasla kalıcı ve değişmesi zordur (Shiner vd., 2012).

3.1. Mizacın Alt Boyutları

3.1.1. Thomas ve Chess'in Mizaç Gruplaması

Erken çocukluk dönemine ait yapılan ilk çalışma New York boylamsal çalışmasıdır (Thomas, Chess ve Birch, 1968). Çalışma sonucunda mizacın sadece çevreye verilen tepkilerin çeşitliliği olmadığı, bireysel bir farklılığın nedeni olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar için 9 mizaç alt boyutu oluşturulmuş bu boyutlar 3 gruba ayrılmıştır (Thomas vd.,1968). Bu alt boyutlar şu şekildedir.

Yakınlaşma/Çekingenlik (Approach or Withdrawal): Çocukların yeni olan her şeye karşı olan ilk tepkilerini ifade etmektedir. Yeni durumlara yakınlık gösteren bir çocuk girişken olarak tanımlanırken çekingen çocuklar ise yeni durumlara uzak kalmakta ya da reddetmektedir.

Ritmiklik (Rhythmicity): Çocukların vücutlarındaki acıkma, uyku, tuvalet gibi fizyolojik düzenin tahmin edilebilirliğini ifade etmektedir. Yüksek derecede ritmik olan çocukların fizyolojik düzeninin takibi kolaydır.

Aktivite Düzeyi (Activity Level): Çocuğun gün içinde aktif olduğu zamanların, aktif olmadığı zamanlara oranıdır. Bu oran çocuğun genel motor seviyesini belirtmektedir. Gün içerisinde aktif olduğu zamanların daha fazla olduğu çocuk daha heyecanlı, hareketli ve enerjik olarak nitelendirilmektedir. Genelde ebeveynlerini ya da kendisiyle ilgilenen diğer kişileri yormaktadır (Kristal, 2005).

Uyarılma Eşiği (Threshold of Responsiveness): Çocuk üzerinde herhangi bir tepki çıkarması için gerekli olan uyarının seviyesini ve şiddetini ifade etmektedir. Uyarılma eşiği yüksek olan çocuklar çevrelerindeki seslere karşı hassastır.

Tepkilerin Yoğunluğu (Intensity of Reaction): Çocuk hangi ruh halinde olursa olsun kendini ifade ettiği tepkinin yoğunluğunu tanımlamaktadır. Tepkileri aşırı yoğun olan çocuklar genelde tüm duygularını yoğun hisseder ve etrafına gösterir. Tepkileri düşük olan çocuklar ise sakin olarak ifade edilmektedir (Kristal, 2005).

Uyumluluk (Adaptability): Çocuğun çevresindeki değişim ve yeniliklere uyum sağlamasını ifade etmektedir. Uyum düzeyi yüksek olan çocuklar yeniliklere, geçişlere kolay uyum sağlayabilirken uyum düzeyinin düşük olması değişikliklere diğer çocuklara kıyasla daha zor uyum sağlamaktadır (Thomas ve Chess, 1977).

Dikkat Süresi ve Devamlılık/ Sebat Etme (Attention Span and Persistence): çocuğun üzerinde uğraştığı bir işi sırasında engel ya da zorluklara karşı direnmesi ve dikkat dağıtıcı öğelere rağmen o işi yapmaya devam etmesi olarak tanımlanır. Dikkat süresi ve sebat etme düzeyi yüksek olan çocuk başladığı bir işi bitirme becerisine sahiptir. Bunun aksine düşük düzeydeki sebatkârlık ve dikkat süresi çocukların kolay sinirlenmesine ve engellerle yüzleştğinde yaptığı işten cayma eğilimindedir (Thomas ve Chess, 1977).

Dikkat Dağınıklığı (Distractibility): Çocuğun dikkatinin çevresel uyarana ne derecede kolay alıkonduğu ifade etmektedir. Yüksek derecede dikkat dağınıklığı olan bir çocuk herhangi bir şeye odaklanmakta zorlandığından kısa süreli bir ilgisi vardır. Düşük derecede dikkat dağınıklığı olan çocuklar aktivitelere kolay bir şekilde yoğunlaşabilmektedir.

Duyguların Niteliği (Quality of Mood): çocuğun genel duygu durumundaki olumlu davranışlarının olumsuz davranışların oranıdır. Duygularının niteliği yüksek olan çocuklar neşeli, sevecen iken duygu niteliği düşük çocuklar kızgın, huzursuzdur.

Bu 9 mizacın çeşitli birleşimleriyle temel 3 çeşit mizaç grubu oluşturulmuştur (Thomas vd., 1968). Bunlar; Kolay, Yavaş Isınan ve Zor Çocuklardır. 9 mizacın birleşiminden oluşan bu 3 çeşit mizaç grubu çocukların %65'ini oluştururken kalan %35'ini 9 mizacın farklı birleşimleri oluşturmaktadır (Kristal, 2005). Kolay çocuklar genel olarak uyumlu olarak nitelendirilir. Yeni durumlara kolay alışabilen değişikliklere kolay uyum sağlamaktadır. Kolay çocuklara kıyasla yavaş ısınan çocuklar yeni olay ve durumlara karşı daha çekingen kalan çocuklardır.

Zor çocuklar ise kolay çocukların tam zıttı bir gruptur. Olumsuz duygusallık ve çaba gerektiren kontrolün birleşiminden ortaya çıkan yüksek olumsuz duygusallık ve zayıf çaba harcayan çocukları tanımlayan bir tanımdır (Putnam, Sanson ve Rothbart, 2002). Bu çocuklar yeniliklere karşı dirençli olan zor çocuklar uyku, beslenme, tuvalet eğitimi, okula başlama gibi olaylara tepkili yaklaşmaktadır. Zor çocuklarda saldırganlık, yıkıcı davranış, depresyon veya kaygı göstermelerinin sebebi daha olumsuz ve daha az kendini düzenleme becerisine sahip bu çocukların sosyal etkileşimlerinde etkili olmamasıdır. Genel olarak bu gruba giren çocuklarda dışsallaştırma, içselleştirme problemleri ve depresyon çok sık görülmektedir (Lozano, Conesa ve Fernández-Vilar, 2020).

3.1.2. Rothbart ve Bates'in Mizaç Gruplandırması

Rothbart ve arkadaşları mizacı dışadönüklük, olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol olarak üç boyuta ayırarak incelemiştir (Rothbart ve Bates, 2006). Negatif duygulanım boyutunda; rahatsızlık, korku, kızgınlık/düş kırıklığı, mutsuzluk ve yatıştırılabilirlik bulunmaktadır. Dışadönüklük boyutunda; dürtüsellik, aktivite, yaklaşım, yüksek-yoğunluklu uyaranla memnuniyet ve utangaçlık bulunmaktadır. Gayretli kontrol boyutunda; düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet, gülümseme/kahkaha, engelleme denetimi, algısal hassasiyet ve dikkat bulunmaktadır.

Aktivite Seviyesi: çocuğun kaba motor aktivitelerinin derecesi, hareketlerin oran ve yaygınlığını ifade etmektedir.

Kızgınlık / Hayal Kırıklığı: çocuğun etkinliğinin bölünmesine ya da isteklerinin engellenmesine karşı olumsuz etkilenme derecesini belirtmektedir.

Yaklaşım/Olumlu Katılım: çocuğun beklenen mutluluk verici aktiviteler için heyecanlanma ve olumlu katılımını göstermektedir.

Dikkati Odaklama: çocuğa verilen görev ve etkinliğe odaklanabilmesi ile çocuğun dikkatinin sürdürmesindeki eğilimi ifade etmektedir.

Rahatsızlık: çocuğun ışık, ses ve dokunuşla ilgili uyaranların olumsuz duygu dışı vurmasını belirtmektedir.

Azalan Tepki/Sakinleşme: çocuğu aşırı zorlamanın, heyecan ya da genel farkındalığının yatıştırma derecesini göstermektedir.

Korku: Beklenen aşırı, zorlayıcı ya da tehdit edici durumlara bağlı olarak çocuğun ortaya koyduğu huzursuzluk, üzülmeye ya da sinirliliği içeren olumsuz duyguyu tanımlamaktadır.

Yüksek Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet: Yüksek seviyeli uyaranın yoğunluğu, karmaşıklığı, yeniliğinin yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyeti ifade etmektedir.

Dürtüsellik: Verilen yanıtın hızı ve şiddeti ile belirlenir.

Engelleme Denetimi: Belirsizliğe ya da yeni olaylara yönelik uygun olmayan tepkinin engellenme kapasitesidir.

Düşük Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet: Düşük seviyeli uyarının yoğunluğu, karmaşıklığının yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyeti ifade etmektedir.

Algısal Hassasiyet: Beş duyuya yönelik uyarılara olan hassasiyetin derecesi ile belirlenir.

Mutsuzluk: Hayal kırıklığı ya da nesne kaybı gibi olumsuz durumlara yönelik enerjide azalma ve duygusal çöküş ve olumsuz duygunun artışıdır.

Utangaçlık: Yeni ve belirsiz durumlara çekingen davranması ile tanımlanmaktadır.

Gülümseme ve Kahkaha: Durumların yoğunluğuna ve karmaşıklığına verdiği olumlu duygusal yanıtın derecesi ile belirlenmektedir.

3.2. Mizacın Etkilediği Faktörler

Alan yazınında çocukların sahip olduğu mizaç özelliklerinin; çocukların davranışlarını, sosyal çevrelerini, ebeveyn ve öğretmenlerini etkilediğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Aytemiz, 2010; Eisenberg vd., 2003; Rudasil ve RimKaufman, 2009; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Çocukların mizaç özelliklerinin etkilediği faktörler aşağıda açıklanmaktadır.

Problem davranışlar: Problem davranış sorunları arasında mizacın etkilerinin en net ve sık görüldüğü problemler içselleştirme, dışsallaştırma sorunlarıdır (Eisenberg vd., 2003; Rudasil ve RimKaufman, 2009). Özellikle dışsallaştırma sorunlarına sebep olan mizacın tepkisel mizaç olduğu ifade edilmiştir (Yoleri, 2014). Bu problemlere ek olarak okul öncesi dönemde yapılan araştırmalar çocukların akran ilişkilerinin etkilendiği ve sosyal ilişkilerinde değişiklik gözlemlendiği belirtilmiştir (Sette vd, 2021). Olumsuz mizaçlı çocuklar oyunlarında tek başına olmayı, daha az olumsuz mizaçlı ya da sebatkâr çocuklar sosyal ve grup oyunlarını tercih ettiğini belirtilmiştir (Yoleri ve Tetik 2020). Bunun sebebinin olumsuz mizaçlı çocukların

saldırgan ve öfkeli oldukları, kendilerini düzenlemekte zorluk çektikleri için akranları ile sorunlar yaşamasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Bunun sonucunda akranları ile sorun yaşayan çocuklar diğer çocuklar tarafından dışlanmakta ve sosyal ilişkiye girmekte zorlanmaktadır. Daha az tepkisel ve daha iyi düzenlenmiş çocuklar, daha tepkili ve daha az düzenlenmiş çocuklara göre duygusal ve sosyal yeterlilikte daha yetenekli, yıkıcı davranış, anksiyete veya depresyon gibi psikolojik bozukluklar sergileme oranları daha düşüktür (Lozano vd., 2020). Yoleri (2014) zor mizaçlı çocukların saldırgan, yıkıcı, zorba davranışlar gösterdiğini, bu çocukların ilkokula geçişte de uyum sorunları ve davranış sorunlarını gösterdiğini; daha sebatkâr çocukların daha yüksek uyum becerilerine sahip olduğunu ve davranış sorunlarını daha az sergilediğini belirtmiştir.

Sosyal çevre: Mizaç, akran kabulü ve sosyal yeterlilik açısından okul öncesi çocuklar için önemli bir unsurdur (Eisenberg vd., 2003). Zor mizaç, kötü sosyal sonuçların olasılığını artıran biyolojik temelli bir risk faktörü olarak görülmektedir. Gleason, Gower, Hohmann ve Gleason (2005) okul öncesi çocuklarda mizaç ve arkadaşlık seçimi ile ilgili yapmış oldukları bir araştırmada arkadaş seçiminin mizaç özelliklerine göre değişebileceğini saptamıştır. Buna göre arkadaş çevresi değişen çocuklar da daha farklı sosyal çevrelere sahip olmakta ve kazandıkları deneyimler de farklılaşmaktadır. Yüksek tepkiselliğe sahip çocuklar konuşma ve oyun gibi sosyal aktiviteler sırasında saldırgan ve dürtüsel davranışlar sergiledikleri buna karşın kolay mizaçlı daha sebatkâr çocukların ise bu aktivitelerde daha uysal ve sorun çözücü olduğu tespit edilmiştir (Rubin vd., 2003).

Akademik sorunlar: Mizacın etkileri çocukların okula başlaması ile daha belirgin hale gelmektedir. Çalışmalar genel olarak çocukların öz düzenleme becerileri, akademik başarıları, çalışma örüntüleri, derse katılım ve okula uyum sağlama düzeylerinin belirgin bir şekilde değiştiğini göstermektedir (Curby, Rudasill, Edwards ve Pérez-Edgar, 2011; Valiente vd., 2010; Zhou vd., 2007). Saldırgan, tepkisel, zor mizaçlı çocukların kısa vadede okula uyum; uzun vadede okulu bırakma, suça yönelim ve suç işleme ile ilişkili bulunmuştur (Yoleri, 2014). Utangaç çocuklar ise sosyal davranışlarda geri

çekilme ve öğretmenle daha az yakınlık kurma gözlemlenmiştir. Sınıfa ve öğretmene uzak kalan çocuklarda daha fazla akademik başarıda düşüş göstermiştir (Curby vd., 2011). Düşük çaba gerektiren kontrollü mizaca sahip çocukların dışsallaştırma davranışlarıyla dolayısıyla okulda olumlu ilişkiler oluşturan problem ve akademik olarak düşük performansla ilişkilendirilmiştir (Olson, Sameroff, Kerr, López ve Wellman, 2005; Zhou vd., 2007).

Öğretmen: Utangaçlık ve çabalı kontrolün öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığına artırdığı, zor mizaçlı çocukların ise öğretmen-çocuk etkileşim sıklığını düşürdüğü ortaya çıkmıştır (Acar, 2016; Coplan ve Prakash, 2003). Olumsuz mizacın uzun vadede öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha az destekleyici olması ve daha az iletişime geçmelerine neden olmaktadır (Brinckman, 2021; Denham vd., 2012). Justice vd., (2008) bu bulgulardan farklı olarak utangaç çocukların davranışları öğretmenler tarafından daha olumsuz algılandığı ve çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler yaşadığını belirtmiştir. Bassett vd., (2017) tepkisel mizaçlı çocukların daha sık olumsuzluk ve duygusal patlamalar, odaklanma eksikliği ve daha sonra daha zorlayıcı davranışlar sergileyerek bazı öğretmenlerin bu duygulara tepkilerini ve öğretmen ile ilişkilerini olumlu yönde değiştirdiğini tespit etmiştir. Öğretmenler çocukların mizacını göz önünde bulundurarak bu olumsuz davranışları gelişim fırsatı olarak görmüş ve çocukların duygularını destekleyerek sınıf içi uygun olmayan davranışları sergilememelerini sağlamıştır. Ebeveyn literatüründe olduğu gibi çocukların mizaç özelliklerine ilişkin algılarının da öğretmenlerin davranışlarını şekillendiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Stuhlman ve Pianta, 2002). Örneğin öğretmenlerin çocukları uyumlu ve sebatkâr olarak algılamaları, çocuklara yönelik daha olumlu tepkiler vermelerini sağlamış ve olumlu çocuk-öğretmen ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olmuştur (Stuhlman ve Pianta, 2002).

Ebeveyn: Çocuğun mizacı ebeveynin çocuğuna yönelik davranışlarını etkileyen, ebeveynlerde farklı ebeveynlik tarzlarına yol açan ebeveynlik stilini belirleyen ve ebeveynlik stresine etkileri olan bir faktör olarak seçilmiştir (Aytemiz, 2010; Coplan vd., 2003). Mizaç türleri arasında özellikle tepkisel mizaç, ebeveynliği daha olumsuz ve belirgin

etkilemesinden dolayı ebeveynlik kalitesine yönelik bir risk faktörü olarak görülmektedir (Coplan vd., 2003). Örneğin, Girişken ve uyarlanabilir çocuklar daha olumlu ebeveynlik davranışını ortaya çıkarırken; zor mizaçlı çocukların ebeveynleri üzerinde daha olumsuz kontrol ve daha az sıcaklık davranışları göstermeye yönelttiği bunun sonucunda aile içinde sosyal uyum sağlamada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Putnam vd., 2002; Olson vd., 2005). Zor mizacın ebeveynler üzerindeki olumsuz etkilerine karşın bazı çalışmalar tepkisel mizaçlı çocuklara karşı ebeveynlerin daha olumlu ebeveynlik göstermelerine, çocuklarına karşı daha anlayışlı olmaya ve daha yüksek ebeveyn katılımı göstermelerine olanak sağladığını tespit etmiştir (Putnam vd., 2002; Song vd., 2018). Yalnızca çocukların bulunduğu mizaç grubunun özellikleri değil aynı zamanda ebeveynler tarafından algılanan çocuk mizacı da ebeveynlerin davranışlarını etkilemektedir. Örneğin ebeveynlerin çocuklarını zor mizaçlı olarak algılanması da çocuklarını daha az desteklemeye yöneltmiştir (Lozano vd., 2020). Buna karşılık kolay mizaçlı, sebatkâr algılanan çocukların ebeveynleri ise daha destekleyici davranışlar göstermiştir.

4. DUYGU SOSYALLEŞTİRME

Duygu sosyalleştirme çocukların yaşadığı olumsuz duygular sırasında ebeveynlerin bu duygulara verdikleri tepkiler ve bu tepkiler aracılığıyla sağladıkları iletiŐimdir (Eisenberg vd., 1999). Duygunun ebeveynlerde sosyalleŐtirilmesi, ebeveynlerin çocuğun duyguları konusundaki farkındalığı, çocuğun duygularını kabul etmesi ve ebeveynlerin çocuğa duygularını yonetme, modelleme ve olasılık hakkında talimat vermesini ifade etmektedir (Denham, 1998). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere duygu sosyalleştirme, duygular üzerine odaklı ebeveyn davranışlarını kapsamaktadır. Bu davranışlar olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Olumlu duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların öfke, korku, endişe, zuntü gibi olumsuz duygular yaŐadıklarında ebeveynlerin problemlerle başa çıkmalarına yardım etme, rahatlatma, yol gosterme davranışlarını oluşturmaktadır. Öte yandan olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların bu duyguları hissederken ebeveynlerin cezalandırma, küçümseme davranışlarından oluşmaktadır (Eisenberg vd., 1999, Gottman vd.. 1996, Yağmurlu ve Altan, 2010).

Çocukların duygusal olarak uyarıldığı durumlarda ebeveynlerin olumlu sosyalleştirme davranışları; duygu odaklı, duygu ifadesini destekleyici ve sorun odaklı tepkileri içermektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998). Duygu odaklı tepki, yetişkinlerin çocuğun dikkatini başka yöne çekmek için yaptığı eylemlerdir. Bu tepkiye göre ocuk olumsuz duygu yaŐadığında yetişkinler olumsuz olay yerine çocuğu daha iyi hissettirecek etkinliklere yönlendirmektedir. Bir ocuk düşüş canını acıtıp ağladığında annenin Şeker vermesi bu tepkiye örnektir. Duygu ifadesini destekleyici tepki, yetişkinlerin çocukların olumsuz duygularını onaylayıp bu duyguları ifade etmelerini destekleme giriŐimleridir. Oyuncağı kırıldığı için ağlayan bir çocuğa üzüldüğü için ağlamanın normal olduğunu söylemek duygu ifadesini destekleyici bir tepkidir. Sorun odaklı tepki, yetişkinin olumsuz bir duygu yaşayan çocuğun sorununu çözme ve desteklemeye yönelik davranışlarını içermektedir. Kitabın sayfası yırtıldığı için ağlayan bir çocuğa sayfayı yapıŐtirmasını önerip bunun için çocuğa destek olmak bu tepkiye bir örnektir.

Bu tepkiler, olumlu ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları olarak kabul edilmektedir. Ebeveynler olumlu duygu sosyalleştirme davranışları sayesinde çocuklarındaki olumsuz duygularının yıkıcı etkisini azaltmaktadır (Gottman vd., 1996). Ebeveynlerinden destek gören çocuklar, duygularını nasıl anlatacaklarını ve kontrol edeceklerini içselleştirmekte ve sonunda duygu düzenleme yeteneklerinde daha bağımsız hale gelmektedir. Duygularında yetkin hale gelen çocuklar çevresiyle daha iş birlikçi, kendini kontrol etme becerisi gelişmiş ve sorumluluk sahibi olmaktadır (Ambrose, 2013).

Ebeveynin yaşadığı olumsuz duygular sebebiyle veya çocukların duygularını bastırmak istemesinden dolayı ebeveynin çocuğa karşı cezalandırıcı, küçümseyici ve kaygı tepkileri olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını ifade etmektedir (Yağmurlu ve Altan, 2010). Cezalandırıcı tepki, çocukların duygularını ifade ettiklerinde yetişkinlerin çocukları cezalandırma davranışlarıdır. Bu tepkiye alışveriş sırasında şeker alınmadığı için bağırarak ağlayan çocuğa yetişkinin kızması veya alışveriş sırasında çocuğa alınan diğer oyuncakların geri bırakılması örnek gösterilebilmektedir. Küçümseyici tepki, yetişkinlerin çocukların duygularını önemseme davranışlarıdır. Rüyasında korkup ağlayan çocuğa yetişkinin buna mı ağladın? Gerçek değil ki! Gibi tepkiler örnek olarak verilebilmektedir. Kaygı tepkisi, çocuğun duygularına ebeveynin gösterdiği kaygılı tepkilerdir. Çocuk dışarıda koşarken ebeveynin çocuğun düşeceğinden endişelenmesi, kaygılı hisseden ebeveynin çocuğuna müdahale etmesini içermektedir. Bu olumsuz sosyalleştirme davranışları sonucunda çocuklarda duygu düzenleme bozukluklarına, anksiyete ve depresyon gibi içselleştirme problemlerine neden olmaktadır (Eisenberg, Spinrad, ve Eggum, 2010; Halligan vd., 2013). Duyguları desteklenmeyen çocuklar, yaşadıkları duygularla başa çıkmayı öğrenmediklerinden dolayı daha çok davranış problemi yaşamakta, sosyal ilişkileri olumsuz etkilenmektedir (Rogers vd., 2016).

4.1. Duygu Sosyalleştirme Modelleri

4.1.1. Duygu İlişkili Sosyalleştirme Davranışları

Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (1998), çocukların gelişiminde ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin rolü üzerine bir ebeveyn duygu sosyalleştirme modeli geliştirmişlerdir. Bu modele göre ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları ebeveyne, çocuğa ve kültüre bağlı birçok faktörden etkilenmektedir. Çeşitli faktörlerden etkilenen ebeveynler çocuğun duygularını destekleyici olan ve destekleyici olmayan şekillerde sosyalleştirmektedir. Destekleyici olan ebeveynler, çocukların duygularını onları desteklemek için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve bu süreçte çocuklarına yardım etmektedirler. Destekleyici olmayan ebeveynler ise çocukların olumsuz duygulardan kurtulması gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede ebeveynler çocuklarının zarar görmeyeceğini düşünmektedir. Eisenberg vd (1998), destekleyici olan ve olmayan ebeveynlerin duyguları sosyalleştirirken çocukların duygularına verilen tepkilerden, çocuklarla gerçekleştirdikleri duygu tartışmalarından ve çocukların duygu ifadelerinden yararlandıklarını belirtmektedirler. Tüm bu süreç boyunca ebeveynlerin çocukların duygularını sosyalleştirirken farkında olarak veya olmayarak sosyalleştirdiklerini ifade etmektedirler.

4.1.1.1. Çocuğun duygularına verilen tepkiler

Mimikleri, sözel olan veya olmayan davranışlarıyla duygularını ifade eden çocuklarını ebeveynler sosyalleştirmektedir. Çocuğun bir duygusuna farklı ebeveynler farklı tepki verebilmektedir. Örneğin arkadaşıyla küstüğü için ağlayan bir çocuğa annesi öfkeyle tepki verip cezalandırabilir. Bunun sonucunda çocuğun uyarılma düzeyi artabilir ve olumsuz duyguların güçlenmesine sebep olabilmektedir (Granic ve Loughheed, 2016). Diğer yandan baba çocuğun üzüntü ifadesini destekleyerek yardımcı olabilmektedir. Örneğin arkadaşıyla arasındaki sorunun ne olduğunu tespit etmesine, ifade etmesine ve çözmesine yardımcı olabilir. Bu sayede çocuğun uyarılma seviyesi düşebilir ve sonunda olumsuz duygu deneyimi

azalabilmektedir (Lougheed, Hollenstein, Lichtwarck-Aschoff ve Granic, 2015). Ebeveynlerin verdikleri tepkiler sonucunda çocukların deneyimleri ve ifade biçimleri etkilenebilmektedir.

4.1.1.2. Ebeveynlerin duygularla ilgili tartışmaları

Ebeveynlerin duygu kelimeleri kullanması, çocuklara kendi duygularını anlamalarına, tanımlarına ve onlara kendi duygularını ifade etmeleri için kelimeler öğrenmelerine ortam hazırlamaktadır (Eisenberg vd., 1998). Çocuklarla evcilik oynarken duygu konuşmaları, birinin nasıl hissettiğini açıklamak, çocukla beraber duygu odaklı kitap okumak ya da duygu temalı resimler yaptırılarak üzerine konuşmalar örnek verilebilir. Duygu odaklı yapılan bu konuşmalar çocukların duygu anlayışını geliştirmektedir (Dunn ve Brown, 1994). Bu ortamda büyüyen çocuklar sözlü ve sözlü olmayan duygu ipuçlarını anlamakta, duyguların sonuçlarını tahmin edebilmekte ve duygularını düzenleme becerileri elde edebilmektedir (Zinsser vd., 2021). Destekleyici olmayan durumlarda ise çocukların duyguları anlama becerileri gelişmemekte, duygu düzenleme becerilerinden yoksun kalmaktadır (Eisenberg vd., 1998).

4.1.1.3. Ebeveynlerin duygu ifadeleri

Ebeveynler duygularını sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade ederek çocukların duyguyu ve ifade ediliş biçimini öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Eisenberg vd., 1988). Bir eşyanın parçalarını birleştiremediği için üzgün olan bir ebeveynin derin bir nefes alıp sakince tekrar parçaları birleştirmeye başlaması ve çocuğun ebeveynini örnek alarak yapbozu yapamadığında ebeveynini taklit ederek benzer davranışlar sergilemesi örnek olarak verilebilir. İfade edici davranışlar, çocukların duygu düzenleme gelişimini desteklemekte ve işbirlikçi olmasına ortam hazırlamaktadır (Ambrose, 2013). Aksine duygulara ilişkin konuşmaların olmadığı ya da az olduğu ortamdaki çocuklar duygularını anlama, ifade etme ve düzenleme becerilerinde sorun yaşamaktadır (Pala, 2020).

4.1.2. Meta Duygu Felsefesi

Hooven, Gottman ve Katz (1995) "meta-duygu" terimini ebeveynlerin belirli duygular hakkındaki farkındalıklarına, çocuklarında bu duyguların farkına varmalarına ve kabul etmelerine ve duygu koçluklarına atıfta bulunmak için kullanmıştır. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını Gottman vd (1996), ebeveynlerin duygularla ilgili duygu ve düşüncelerine atıfta bulunan "ebeveyn meta-duygu felsefesi" tanımlamışlardır. Gottman vd (1997), farklı ebeveyn meta-duygu felsefesinin ana hatlarını çizmiştir. Bunlar duygu koçluğu, duyguyu önleme, serbest bırakma ve duyguyu onaylamamadır.

4.1.2.1. Duygu koçluğu

Ebeveynlerin çocuklarının duygusal durumlarına yönelik ilgisi, kabulü ve desteği, çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını öğrenmeleri ve anlamaları için önemlidir (Denham vd., 1997). Duygu koçluğu, Duyguyu değiştirmeye veya çocuğun dikkatini sıkıntı duygularından uzaklaştırmaya çalışmadan olumsuz duygularla ilgilenmeyi amaçlamaktadır (Havighurst ve Harley, 2007). Bu amaç doğrultusunda ebeveynler hem kendilerinin hem de çocuklarının duygularının farkında olmakta, çocuklarının olumsuz duygularını onaylamada ve etiketlemede yardımcı olmaktadır. Olumsuz ruh halleri yaşamayı çocuğa başa çıkma becerilerini öğretmek için bir fırsat olarak görmektedir.

4.1.2.2. Duyguyu önleme

Düşük yoğunluklu duyguların farkında olunmadığında, problem çözme becerilerine hâkim olunmadığında ya da olumsuz duyguları zararlı olarak görüldüğünde kullanılmaktadırlar (Denham vd., 1997). Ebeveynler çocuklarını veya kendilerini olumsuz duygulardan kaçınmak ya da korumak istediklerinde bu felsefeden yararlanmaktadırlar.

4.1.2.3. Serbest bırakma

Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularının farkında olduğu ve bu duyguları kabul ettiği bir felsefedir. Bu amaç doğrultusunda ebeveynler çocuklarının olumsuz duygularını rahatlatma yoluna gitmektedirler (Gottman vd., 1997).

4.1.2.4. Duyguyu onaylamama

Çocuklarının olumsuz duygularının farkında olan ebeveynlerin bu duyguları onaylamasıdır. Ebeveynler çocukları bu duyguları ifade edince onları cezalandırmakta ve küçümsemektedirler (Gottman vd., 1997).

4.2. Duygu Sosyalleştirme Davranışları

Literatür taraması yapıldığında Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları; model olma, çocukların duygularına tepki verme ve duygu öğretimi olarak 3 şekilde ele alındığı görülmektedir (Denham, 1998; Eisenberg vd., 1998; Gottman vd., 1997).

4.2.1. Model olma

Model olma, çocukların ebeveynlerinin hissettiği duyguları nasıl yansıttığını anlama ve ebeveynlerini taklit ederek kendilerini ifade etmeleridir (Denham, 1998). Ebeveynlerin sık sık çeşitli duygularını ifade etmesi çocukların duygular hakkında bilgi sahibi olmasına bu duygulara neden olan olayları öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Denham vd., 2015). Ebeveynlerin duygularını göstermesi sayesinde çocuklar bu duyguları özümsemeye ve ifade etmeye başlamaktadır. Yoğun olarak duyguların olumlu ya da olumsuz ifade edilmesi çocuklarda benzer duyguları ifade edebilecek davranışların meydana gelmesine neden olmaktadır. Ebeveynlerin olumlu model davranışları çocukların olumlu duygulara sahip olmasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar, ebeveynlerini taklit ederek model olunan duyguları daha iyi kavrayabilmektedirler (Pala, 2020). Çevresindeki kişilerin ve kendisinin duygularını öğrenen çocuk sorunları tespit etme, ifade etme ve

çözme becerilerinde gelişme göstermektedir. Diğer yandan, olumsuz duygularını kızarak, bağırarak ve daha birçok kötü şekilde ifade eden ebeveynler çocuklarına olumsuz model olmaktadır. Bu ortam çocuğu gergin, öz güveni düşük, anksiyete sahibi bir çocuğa dönüştürebilmektedir (Denham vd., 1997). Bu tür çocuklar duyguları anlamada, ifade etmekte sıkıntılar yaşamakta davranışsal sorunlar geliştirebilmekte ve buna bağlı olarak akranlarıyla ilgili sorunlar yaşamaktadır (Denham vd., 2015).

4.2.2. Çocukların Duygularına Tepkiler Verme

Ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri her tür tepkiler bu davranış altında değerlendirilmektedir. Eisenberg vd (1998), ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdikleri üç olumlu üç olumsuz tepki verdiklerini belirtmiştir. Üç olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri; duygu odaklı, duygu ifadesini destekleyici ve sorun odaklı tepkileridir. Üç olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri; cezalandırıcı, küçümseyici ve kaygı tepkileridir. O'Neal ve Magai (2005), bir olumlu dört olumsuz duygu tepkileri olduğunu ifade etmektedirler. Olumlu duygu sosyalleştirme tepkisi ödüllendirme dört olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri; cezalandırma, büyütme, ihmal etme ve dikkat dağıtma tepkileridir. O'Neal ve Magai (2005) ödüllendirme tepkisini olumlu çocuk sonuçlarıyla ilişkilendirmekte ve çocuğa olumlu duygulanımı sürdürerek olumsuz duygu etkisini azaltma amacıyla ebeveynlerin kullandığını ifade etmektedir. Bu tepkiye göre ebeveynler çocukları öfkelendikten sonra sevdiği bir şey yaparak neşelenmesini sağlamaktadır. Olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinden cezalandırma tepkisi çocuğun duygularının onaylanmaması ve duygularını ifade etmemesi için cezalandırma davranışlarını tanımlamaktadır. Cezalandırma davranışı ebeveynlerde çocukları canı yandığı için çocuklarına kızma şeklinde gözlenebilmektedir. İhmal etme tepkisi çocukların duygularının önemsenmemesi ve üstünde durulmamasını ifade eden tepkidir. Oyunağının bir parçası çıktığından dolayı ağlayan çocuğuna ebeveynin buna mı ağlanır? Yenisini alırız, boş ver gibi tepkiler vermesi örnek olarak verilebilir. Son olumsuz duygu sosyalleştirme tepkisi çocukların duygularına tepki vermeyen

ve çocuğun dikkatini dağıtmayı amaçlayan dikkat dağıtma tepkisidir. Oyuncağı kırıldığında üzüldüğü için ağlayan çocuğa ebeveyninin şeker vererek ağlamasını kesme çabası dikkat dağıtma tepkisidir.

Hem Eisenberg vd (1998) hem de O'Neal ve Magai'ye (2005) göre olumlu tepkiler çocukların duyguları anlama, düzenleme ve ifade etme gelişimine yardımcı olmaktadır. Buna karşılık, olumsuz tepkiler, çocuğu duyguları deneyimlemesini ve ifade etmesini engellemektedir. Bu tepkilerle karşılaşan çocuklar duygularla başa çıkmayı öğrenememektedir. Duygularıyla başa çıkamayan davranış problemleri geliştirmekte ve problem çözme becerisi kazanamamaktadır (Arıkan ve Kumru, 2021).

4.2.3. Duygular Hakkında Konuşma

Duygular hakkında konuşma; duyguları tanıtmayı, ifade etmeyi, duyguların ortaya çıkardığı davranışlar hakkında tartışmayı ve bu davranışların olası sonuçları üzerine konuşmayı içermektedir (Denham vd., 2015). Duygular hakkında konuşulan bir ortamda çocuklar çevresindeki kişileri daha iyi anlamakta davranışları yanlış yorumlamanın önüne geçmiştir. Ebeveynler bu konuşmalar sayesinde çocuklarına duygular ile davranışları arasında bağ kurmasında yardımcı olmaktadır. Ebeveynler bağ kurmak için çocuk kitaplarından, günlük konuşmalardan, geçmişte yaşanan olaylardan yararlanabilmektedir. Ebeveynler kitaplardaki karakterlerin duyguları üzerine konuşabilmekte duyguların ifade ediliş biçimine yönelik sohbet fırsatı oluşabilir. Günlük konuşmalarla o anda başka birinin duyguları anlama çalışılabilir. Ya da geçmişte yaşanan bir olay gündeme getirilip olaylar ve o olaylar sonucunda hissedilen duygular hakkında sohbet edilebilir. Yapılan tüm bu konuşmalar çocukların duyguları sebep ve sonuçlarıyla birlikte anlamalarına yardımcı olmaktadır (Eisenberg vd., 1998). Duyguların farkındalığı gelişen çocuklar akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilmekte ve depresyon, anksiyete gibi davranış problemlerini yaşama ihtimalleri azalmaktadır (Halligan vd., 2013). Diğer taraftan, duygu tartışmalarının gerçekleşmediği ortamdaki çocuklar sosyal ve duygusal yeterlilik açısından yetersiz kalmaktadır (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

4.3. Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Etkileri

4.3.1. Destekleyici Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Etkileri

Yetişkinlerin (Öğretmen ve ebeveyn), çocuklarının öfke, üzüntü, sevinç ve korku gibi duygularını ifade ettiği durumları destekleyici biçimde yönetmeleri, çocukların uyumlu duygusal becerilerini geliştirebilir (Zinsser vd., 2021). Araştırmalar, çocukların duygusal ifadelerine verilen tepkilerinin, çocukların duygusal yeterliliğinin gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Eisenberg vd., 2010). Çocuklarının olumsuz duygularını doğrulayan yetişkinler, bu duyguların günlük yaşamın bir parçası olduğunu ve çocukların duygularının haklı ve uygun olduğunu ifade etmektedirler (Katz vd., 2012). Destekleyici bu sosyalleştirme davranışları çocuklardaki davranış problemlerine etki etmektedir. Destekleyici davranışlar sayesinde çocukların saldırganlık davranışlarında azalma görülmüştür (Rabineau, 2004). Destekleyici sosyalleştirmelerle saldırganlığı azaltan yetişkinler duygu düzenleme becerilerini destek vermekte (Özen-Uyar, Yılmaz-Genç ve Aktaş-Arnas, 2018), çocukların duygularla başa çıkma yeteneklerine katkı sağlamaktadır (Yağmurlu ve Altan, 2009). Buna ek olarak çocuklardaki içselleştirme ve dışsallaştırma (Havighurst vd., 2015) gibi davranış problemlerinin azalmasına olanak sağlamıştır. Olumlu duygu sosyalleştirme davranışları sayesinde davranış problemleri azalan çocuklar duyguları hakkında daha yetkin hale gelmekte ve akranlarıyla ile daha uyumlu ilişkiler kurmaktadır (Baker vd., 2011; Eisenberg vd., 1999; Gottman vd. 1996). Destekleyici olmayan davranışlar sergileyen yetişkinler destekleyici davranışları kullanmaya başlaması dahi çocukların gelişimine destek sağlamaktadır. Speidel vd., (2020) duygu odaklı sosyalleştirme davranış eğitimini kötü muamele uygulayan ebeveynlere verdikten altı ay sonra çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Yetişkinler çocuklara duygusal koçluk ile çocuklara kendi sorunlarını çözmeleri için daha fazla zaman ve bağımsızlık sağlayarak çocukların kendi sorunlarını çözmeye daha aktif bir rol almalarını sağlamakta ve akran zorbalığı mağduru çocuklar gelişme göstermektedirler (Schwartz vd., 1997).

Bu sayede çocuklar daha fazla zorbalık mağduru olmayabilir, duygusal açıdan yetkin hale gelen ve girişken olan bu çocuklar zorba çocuklara yardımcı olabilir.

Sonuç olarak duyguların farkında olan, onları kabul eden ve çocuğa duygu yönetiminde rehberlik eden yetişkinler çocukların akranlarıyla daha az olumsuz etkileşim yaşamasına, daha az sorunlu davranış sergilemesine ve duygusal yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2015; Gottman vd., 1996).

Sınıf içinde verilen destekleyici tepkiler sayesinde öğretmenler; çocukları duygu bilgisini algılama ve duygularını düzenleme becerilerinde daha yetkin kılmakta, öz düzenleme becerilerini desteklemekte, duyguları sebep ve sonuçlarıyla birlikte anlamalarına yardımcı olmakta, duygularla başa çıkma yeteneklerine katkı sağlamakta, akademik başarısını yükseltmekte, akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilmesine fırsat tanımakta ve depresyon, anksiyete gibi davranış problemlerini yaşama ihtimalleri azalmaktadır (Bailey, 2009; Bassett vd., 2017; Brophy-Herb vd., 2019; Eisenberg vd., 1998; Halligan vd., 2013; Liew vd., 2010 Yağmurlu ve Altan, 2009). Baker vd., (2011) çocukların olumsuz duygularına karşı öğretmenler destekleyici tepkiler vererek çocukların duyguları anlama, yönetme becerilerini öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

4.3.2. Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Etkileri

Destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışları çocukların duygularının olumlu ya da olumsuz olması fark etmeksizin küçümseyici, cezalandırıcı, eleştirel bir şekilde yaklaşmayı içermektedir (O'Neal ve Magai, 2005). Bu davranışlar çocuklara duyguların önemli olmadığı mesajını iletmekte ve çocukların duygularını yönetmek için kullanabilecekleri düzenleyici stratejilerin gelişimini sınırlandırmakta, olumsuz duyguları artırmaktadır (Eisenberg vd., 1996; Ramsden ve Hubbard, 2002; Speidel vd., 2020).

Çocuklar duygu düzenleme becerilerini kazanmalarına engel olan destekleyici olmayan davranışlar çocukların gelecekte yaşayabilecekleri olası davranış problemlerine ya da olumsuz duygularını reddetmelerine neden olmaktadır (Lunkenheimer vd., 2007). Olumsuz duygularını düzenleyemeyen çocuklar davranışlarını kontrol edemez, olumsuz ve fevri davranışlar sergilemektedir. Kontrolsüz davranışlar çocuk ve çevresi için problem teşkil etmektedir. Bu süreçte yetişkinlerin olumsuz tepkileri çocuğun problem davranışlarını arttırmaktadır (Arıkan ve Kumru, 2021). Yetişkinlerin destekleyici olmayan davranışları bu problemler ek olarak olumsuz içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerine neden olmaktadır (McElwin vd., 2007). Destekleyici olmayan davranışlar sergileyen yetişkinler, çocukların problem davranışı sergilemesine okul çağında ise çocuklarının akran zorbalığı yapmasına neden olmaktadır (Shields ve Cicchetti, 2001). Yetişkinlerden olumsuz geri bildirim aldıklarında stres altında kalan ve olumsuz duygulara odaklanan çocuklar zorba taraf olmaktadır. Yüksek düzeyde kaygılanan çocuklar destekleyici olmayan tepkiler karşısında başkalarını önemsemeyi bırakabilir, kaçınmacı veya kendini korumacı davranabilirler. Kaçınmacı davranan ve kendini koruyan çocuklar zorbalığa maruz kalan taraf olabilir.

Sonuç olarak yetişkinlerin destekleyici olmayan olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları, çocukta artan içselleştirme, dışsallaştırma, öz düzenlemede düşük beceri göstermeye akran zorbalığı gibi davranışsal ve duygusal problemlere neden olmaktadır (Brinckman, 2021; Brophy-Herb vd., 2019; Rudasill vd., 2017). Çocukların olumsuz davranışlarına yetişkinlerin destekleyici olmayan tepkilerle yanıt vermesi ve çocukların etkili duygu yönetimi becerilerini öğrenme fırsatlarından yoksun kaldığından dolayı duygu düzenleme becerilerindeki sorunları çözümlenememekte, sonuç olarak bu davranışların çocuk tarafından sürekli uygulanmasına neden olmaktadır (Brinckman, 2021). Uzun vadede duygularını bastırma yolunu tercih eden çocukların öz düzenleme becerileri sürekli düşük düzeyde kalmaktadır (Bassett vd., 2017; Denham vd., 2012).

4.4. Yetişkinlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarına Etki Eden Faktörler

Literatür taramasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyen birçok faktör olduğu görülmektedir. Eisenberg vd., (1998) bu duygu ilişkili sosyalleştirme davranışlarının çocuğa, ebeveyne ve kültüre bağlı özelliklerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Çocuğa bağlı özellikler; çocuğun yaşı, cinsiyeti, mizaç özellikleri ve öz bağlanma stilleri olarak örnek gösterilmektedir. Ebeveyne bağlı özellikler; ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, duygu tepkilerinin proaktif-reaktifliği, ebeveyn duygusunun yoğunluğu, türü, netliği olarak belirtilmektedir. Kültüre bağlı özellikler genel olarak duyguların ifade edilişi, kardeş sayısı, sırası olarak ifade edilmektedir. Bu değişkenler aşağıda açıklanmaktadır.

4.4.1. Ebeveyne Ait Özellikler

Ebeveynin Cinsiyeti: Anneler babalardan daha fazla olumlu duygu sosyalleştirme davranışına yer vermektedir (Wong, McElwain, ve Halberstadt, 2009). Babalar çocukların üzüntüsüne tepki olarak küçültme tepkilerini daha fazla kullanırken anneler ise ifade edici teşvik ve problem çözme stratejileri daha fazla kullanmaktadır (Brown, Craig ve Halberstadt, 2015). Fakat eğitim seviyesi yüksek babaların olumlu duygu sosyalleştirme davranışları gösterdiği tespit edilmiştir (İnce, 2020).

Ebeveynin Eğitim Düzeyi: Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının olumsuz duygularına karşı daha az küçümseyici davranışlar sergilemektedir (Yağmurlu ve Altan, 2010). Babaların ise eğitim düzeyi ile destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri arasında ilişki bulunmaktadır (Seçer ve Karabulut, 2016). Babaların eğitim düzeyi arttıkça cezalandırıcı ve küçümseyici davranışlarında azalma ortaya çıkmaktadır.

Ebeveynin Kişilik Özellikleri: Denham (2007) ve Gottman vd., (1996) meta duygu felsefesi kapsamında ebeveyn davranışlarının kişilik özelliklerinden etkilendiğini vurgulamaktadır. Ebeveynlerin nevroitiklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve vicdanlılık gibi kişilik özellikleri sosyalleştirme

davranışlarını etkilemektedir (Hughes ve Gullone, 2010). Açık ve uyumlu olmayan ebeveynlerin çocuklarını baskıladıkları bu durumun olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Depresif ve belirtileri yüksek olan, yüksek düzeyde aleksitimik olan, kendi çocukluk döneminde olumsuz sosyalleştirme davranışlarına maruz kalan ebeveynlerin de diğer ebeveynlere göre daha fazla olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarında bulunmaktadır (Khaing ve Kyu, 2020; Milan, Carlone ve Dau, 2021)

Ailenin Gelir Düzeyi: Düşük gelir düzeyinden kaynaklı ebeveynin gergin, stresli davranışlarının daha kontrolcü olduğu bu yüzden olumsuz sosyalleştirme davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Acar, 2016; Shaffer vd., 2012). Düşük aile gelirin sürekli olarak ebeveyn disiplininin cezalandırıcı tarzlarını öngörmesinin sebebi aile içinde davranışların tolere edilme sıklığının daha az olduğundan kaynaklanmaktadır. Ailenin düşük sosyoekonomik durumunun annenin psikopatolojik belirtilerine ve duygu sosyalleştirme davranışlarına olumsuz etki etmektedir (Denham vd., 2019).

4.4.2. Öğretmene Ait Özellikler

Ebeveynlerin çocukların duygu sosyalleşmesi ve sosyal gelişimindeki rolüne ilişkin yaygın literatüre rağmen, öğretmenlerin sınıftaki duygu sosyalleştirme tepkilerini şekillendiren faktörler hakkında çok az şey bilinmektedir (Denham, 2019; İnce, 2020). Çalışmalar öğretmenlerin yaşlarına ve çalışma sürelerine göre değişiklik gösterdiği ancak eğitim seviyesi ve öğrenci sayılarına göre değişmediğini göstermiştir (Burak, 2019; İnce, 2020). Öğretmenlerin yaşı arttıkça destekleyici tepkileri daha az destekleyici olmayan tepkileri daha fazla kullanmaktadır. İleri yaşlardaki ve çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin çocukların duygularını daha az fark etmelerinden dolayı kaynaklandığı belirtilmiştir (İnce, 2020). Başka bir çalışma ise öğretmenlerin duygulara yönelik inanışlarının sosyalleştirme tepkilerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Brophy-Herb vd., 2019). Buna göre öğretmenler, çocukları üzücü durumlardan korumak ve olumsuz duyguları yaşamalarını engellemek için sürekli destekleyici tepkiler vermektedir.

Öğretmenlerin stres düzeyleri de verdikleri tepkileri etkileyen bir diğer faktördür (Jeon, Buettner, Grant ve Lang, 2019). Kendilerini yetersiz hisseden, yüksek düzeyde stres yaşayan, çocuklarla olumsuz etkileşimler yaşayan öğretmenler çocuklara daha az tolerans göstermekte, daha fazla müdahalelerde bulunmakta ve çocukların olumsuz duygularına destekleyici olmayan tepkiler vermektedir.

4.4.3. Çocuğa Ait Özellikler

Çocuğun Cinsiyeti: Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun cinsiyete göre değiştiği araştırma sonuçları karışıktır. Anneler erkek çocuklarının üzgün ifadelerini destekledikleri babalar ise kızların üzgün ifadesini desteklemektedir (Cassano, Zeman ve Sanders, 2014). Ebeveynlerin erkek çocuklarının olumsuz duygularını cezalandırma ve olumsuz duygularına verilen tepkileri görmezden gelme olasılıkları daha yüksekken, kız çocuklarının olumsuz duygularını ödüllendirme ve olumsuz duygulara koçluk yapma olasılıkları daha yüksektir (Sperling, 2012). Türk kültüründe ebeveynlerin erkek çocuklarına cezalandırma, tepkisizlik ya da aşırı tepki gibi olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha fazla uyguladığı görülmektedir (Seçer ve Karabulut, 2016). Chen, Fu, Shao (2015) ise çocuk cinsiyetinin ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türk kültüründe yapılan benzer bir araştırma annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir (Özen Uyar, Yılmaz ve Aktaş Arnas, 2021).

Çocuğun Yaşı: Çalışmalar çocukların yaşları ilerledikçe ebeveynlerin cezalandırıcı duygu sosyalleştirme yaklaşımını daha sık kullandıklarına işaret etmektedir (Klimes-Dougan vd., 2007). Ebeveynler 0-5 yaş arası çocuklarının olumsuz duygularını onların davranışlarını engelleyerek sosyalleştirmektedir (Çorapçı, 2013). Ebeveynler, olumsuz sosyalleştirme davranışlarını daha fazla 5 ve 7 yaşındaki çocuklarına uygularken olumlu sosyalleştirme davranışlarını ise daha fazla 6 yaşındaki çocuklarına uyguladıkları ortaya çıkmıştır (Nelson ve Boyer, 2018).

Çocuğun Mizacı: Çocukların bazı mizaç özellikleri ile ebeveynin olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları arasında bağlantı kurulmuştur (Kaul vd., 2019). Ebeveynler çocukların olumsuz mizacına daha fazla destekleyici olmayan tepkileri kullanırken sebatkar çocuklara daha fazla destekleyici tepkileri kullanmaktadır (Altan, 2006; Tamm vd., 2021). Yüksek düzeyde utangaçlık veya düzensiz korku sergileyen ve engellenmiş çocuklar yetişkinlerin cezalandırıcı ve küçümseyici olumsuz sosyalleştirme davranışları sergilemesine neden olmaktadır (Kiel vd., 2021).

Bağlanma: Ebeveynlerine güvenli bağlanan çocukların, anneleri ile ilişkilerinde uyumlu olmakta ve anneler olumlu duygu sosyalleştirme davranışları sergilemektedir (Kochanska vd., 2010). Erkeklerle göre ebeveynlerine daha güvenli bağlanan kız çocuklarına ebeveynler daha fazla olumlu duygu sosyalleştirme uygulamaktadır. Bağlanma kalitesi azaldıkça ebeveynler de olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini azaltmaktadır (Ahmetoğlu vd., 2018).

4.4.4. Kültürel Özellikler

Etnik kökene bağlı olarak ebeveynlerin davranışlarının değiştiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Morelen vd., 2013; Nelson vd., 2013; Tamm vd., 2016; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Etnik kökene bağlı yapılan çalışmaların Afrika kökenli ve Avrupa, Amerika kökenli ebeveynlere odaklandığı görülmektedir. Bu karşılaştırmalarda Afrika kökenli ebeveynlerin çocukların duygu ifadelerine karşı daha fazla cezalandırıcı ve küçümseyici davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Nelson vd., 2013). Bunun sebebi ailelerin çok yüksek düzeyde ırkçılığa maruz kaldığından çocuklarını olumsuzluklara hazırlamak istemeleri olduğu tespit edilmiştir. Asya kökenli olarak yapılan araştırmalarda ebeveynlerin diğer etnik kökenli ebeveynlere oranla daha az olumlu duygu sosyalleştirme davranışları göstermeyi tercih ettiği ortaya çıkmıştır (Morelen vd., 2013). Ebeveynlerinden düşük düzeyde destek görmelerine rağmen çocuklarda olumsuz etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Çocuklarının itaatini daha önemli gören Alman anneler, Rus annelerden daha fazla kontrolcü olduklarından dolayı daha fazla cezalandırıcı

davranışlara başvurdukları ifade edilmiştir (Tamm vd., 2016). Alman ebeveynler ile Türk ebeveynlerin sosyalleştirme davranışlarıyla karşılaştırıldığında benzerlik gösterdiği görülmektedir (Yağmurlu ve Sanson, 2009). Türk ebeveynler de Alman ebeveynler gibi cezalandırıcı tepkileri kullanarak çocukların duygularını olumsuz sosyalleştirmektedirler.

Sonuç olarak duygu sosyalleştirmenin kültürler arası farklılıklar göstermesinin nedeni ebeveynlerin farklılaşan yaklaşımların, duyguların olumlu ve olumsuz olarak atfedildiği anlamların kültürlerde farklılaşmasından kaynaklı olduğu ifade edilmektedir (Friedlmeier, Çorapçı ve Cole, 2011).

5. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

5.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

5.1.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Büyüктаşkapu Soydan ve Akalın (2022) çocukların öz düzenleme becerilerinin mizaç özellikleri ve annelerin ebeveynlik davranışları üzerindeki düzenleyici etkisini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını elde etmek için tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya bu sayede okul öncesi eğitime devam eden 253 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma verileri, 'Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu' 'Alabama Ebeveynlik Anketi' 'Öz Düzenleme Değerlendirmesi' kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, çalışkan kontrol ve öz düzenleme becerilerinin olumlu ebeveyn davranışını doğrudan etkilediğini ve çalışkan kontrol ile olumlu davranış arasındaki ilişkinin çocuğun öz düzenleme kapasitesine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. İkinci olarak, olumsuz duygulanım mizacının ve öz düzenleme becerilerinin olumsuz ebeveyn davranışlarını doğrudan etkilediği ve olumsuz duygulanım ile olumsuz ebeveyn davranışı arasındaki ilişkinin çocuğun öz düzenleme becerilerine göre farklılık gösterdiği bu çalışma ile belirlenmiştir.

Bayındır ve Biber (2019) Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin Türkiye'den seçilmiş bir örneklem grubu üzerinde incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, Balıkesir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 127'si kız, 129'u erkek toplam 256 çocuktan oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Okula Hazır Olma Ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Emre, Tarkoçin, Temiz, Ulutaş (2019), Bu araştırma okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ile çocukların

öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Bingöl ve Hatay ilinde okul öncesi eğitime devam eden ve rastgele seçilen 317 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; çocuklara ait bilgilerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu”, “Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında negatif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman (2019) Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerini ve okul uyumu becerilerini belirlemek, öz düzenleme becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde bulunan resmi ilköğretim anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 350 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla; çocuklar ve aileleri ile ilgili gerekli bilgilere ulaşabilmek için, Çocuklar için Genel Bilgi Formu; çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirleyebilmek için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenebilmesi için ise; 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına, devam ettiği okul öncesi kurumunun türüne, anne yaşına, anne öğrenim durumuna, anne mesleğine, aile tipine, babanın yaşına, babanın öğrenim durumuna ve babanın mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Araştırmada ayrıca okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Williford, Vick Whittaker, Vitiello ve Downer (2013), çocukların öğretmenlerle, akranlarla ve görevlerle etkileşiminin öz düzenleme

kazanımları ile ilişkisi tespit edebilmek için gözlemsel çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 341 okul öncesi öğrencisi katılmıştır. Eğitim yılının ilk ve ikinci yarılarında öz düzenlemeye ilişkin doğrudan değerlendirmeler yapılmış ve öğretmen raporları alınmıştır. Çocukların öğretmenlere olumlu katılımı, yıl boyunca uyum, yürütme işlevindeki kazanımları ile çocukların görevlere aktif katılımı, yıl boyunca duygu düzenleme kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler veya akranlarla olumlu ilişkiler kurmak, özellikle çocukların görev yönelimindeki kazanımlarını ve öz düzenlemedeki düzensizlikteki düşürmelerini desteklemiştir.

Jackson (2012), 2.5-5 yaş arası 67 okul öncesi çocuklarında olumsuz duygusallık düzeyleri, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi ve öz-düzenleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yakın bir öğretmen-çocuk ilişkisi yaşayan, olumsuz duygulanım düzeyi yüksek olan çocukların, olumsuz duygulanım düzeyi yüksek, mesafeli ya da çatışmalı bir öğretmen-çocuk ilişkisi yaşayan çocuklara göre daha yüksek öz düzenleme düzeylerine sahip olmaları beklenmiştir. Olumsuz duygusallık ve ebeveyn tarafından bildirilen öz düzenleme Çocuk Davranışı Anketi ile öğretmen-çocuk ilişkisi Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ile ve öz düzenleme davranışı Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirmesi ile gözlemlenmiştir. Sonuçlar, olumsuz duygu, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öz-düzenleme arasında öngörülen ilişkileri desteklememiştir.

Perry, Dollar, Calkins, Keane ve Shanahan (2018) bebeklik döneminde aşırı kontrollü ebeveynlik, erken çocukluk döneminde öz düzenleme ve ergenlik öncesi dönemde sosyal, duygusal ve akademik uyum arasındaki 8 yıllık bir zaman diliminde 422 çocuğun boylamsal ilişkileri incelemiştir. Aşırı kontrol edici ebeveynlik, duygu düzenleme ve engelleyici kontrol gözlemlenmiş; ergenlik öncesi uyum, öğretmen tarafından rapor edilmiş ve çocuklar tarafından bildirilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar, 2 yaşında aşırı kontrollü ebeveynliğin, 5 yaşında duygu düzenleme ve engelleyici kontrol ile negatif olarak ilişkili ve daha fazla çocuk tarafından bildirilen duygusal ve okul sorunları, daha az öğretmen tarafından bildirilen sosyal beceriler ve

öğretmen ile ilişkili olduğunu göstermiştir. 10 yaşında ise akademik üretkenlik tespit edilmiştir. Bu etkiler, 5 yaşında önceki uyum düzeyleri kontrol altında tutulduğunda dahi devam etmiştir; erken çocuklukta duygu düzenleme ve engelleyici kontrolün, çocukluktan ergenlik öncesine kadar sosyal, duygusal ve akademik işlevsellikte artış ve azalmalarla ilişkili olabileceğini düşündürmüştür. 2 yaşında aşırı kontrollü ebeveynlikten 10 yaşında ergenlik öncesi sonuçlara kadar dolaylı etkiler, hem engelleyici kontrol hem de 5 yaşında duygu düzenleme yoluyla anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, çocukluk döneminde ebeveynliğin, erken gelişen öz-düzenleme becerileri ile ilişkisi aracılığıyla çocuğun ergenliğe uyumu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Guirguis (2013) okul öncesi dönemde öz-düzenleme, akademisyenler ve Çift Dil Öğrenenler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. İlişkiler; Okumaya Hazır Ol, Anlatımcı Tek Kelimelik Resim Kelime Bilgisi, Alıcı Tek Kelimelik Resim Kelime Bilgisi, Fikir Öncesi Yeterlilik Testi ve Okul Öncesi Öz-Düzenleme Değerlendirmesi ile değerlendirilmiştir. Bir Head Start ve Evrensel Anaokulu Öncesi programından 70 katılımcıdan uygun bir örneklem seçilmiştir. Toplam örneklemin 32'si Çift Dil Öğrencisidir. Okullar, düşük bir sosyoekonomik düzeyde ve kültürel açıdan çeşitli bir bölgede bulunmaktadır. Katılımcılardan, okul yılının ilkbaharında (1. Zaman) ve sonbaharda (Zaman 2) olmak üzere iki kez veri elde edilmiştir. Sonuçlar, bilişsel kontrol ile ortaya çıkan yazı/fonolojik beceriler ve kelime becerileri arasında daha fazla ilişki olduğunu göstermiştir. Çift Dil Öğrenciler, dil ve bilişsel kontrol alanında sözel yeterlilik ve kelime bilgisi becerilerinde daha başarılı sonuçlar elde etmiştir.

5.2. Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar

5.2.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Özdemir ve Budak (2019) okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin oyun davranışlarını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli il

merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 212 çocuk ve anneleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Kısa Mizaç Ölçeği Anne Formu, 4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Anne Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları çocukların mizaç özellikleri, öz-düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Standart regresyon analizi sonuçlarına göre mizaç tepkisellik alt boyutu oyunun bozulması davranışının en güçlü yordayıcısıdır. Çocukların oyun davranışı, mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve mizaç (sebatkârlık), oyun davranışı (oyun etkileşimi) ve öz-düzenleme becerilerinin (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol davranış) kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Olumsuz mizaç özelliği (tepkisellik) arttıkça oyundan kopma ve oyun bozma davranışı artmakta buna karşın oyun etkileşimi azalmaktadır. Araştırmada öz-düzenleme dikkat becerisi alt boyutu ile mizaç sebatkârlık alt boyutu ve oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Yoleri ve Tetik (2020) okul öncesi dönemde çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi ve oyun davranışına etki eden faktörlerin belirlenmesini hedeflemiştir. Çalışma grubunu 251 çocuk (128 kız) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak anneler için “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve öğretmenler için “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal oyun davranışlarını sıklıkla, paralel oyun davranışlarını ara sıra, sessiz davranış ve tek başına oyun davranışlarını nadiren, itiş kakışlı oyun davranışlarını neredeyse hiç sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tepkisellik ve sıccakanlılık/utangaçlık ile sosyal oyun, tek başına oyun ve itiş-kakışlı oyun arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sebat alt boyut ile sessiz davranış ve itiş-kakışlı oyun arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Erkek çocukların kız çocuklara göre itiş kakış oyun davranışlarını daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın

sonucuna göre 49-60 aylık çocuklar daha fazla sessiz davranış sergilediği görülmüştür. Çocukların oyun davranışlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Kaya (2016) okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde babalarının duygu sosyalleştirme uygulamalarının rolünü incelenmiştir. Babaların duygu düzenleme becerileri ile çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide babaların duygu sosyalleştirme uygulamalarının aracı rolü ve babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ile çocuklarının sosyal yetkinliği ve psikolojik sorunları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü incelenmiştir. Son olarak, babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ile çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde çocuğun mizacının ve annelerin duygu sosyalleştirme uygulamalarının düzenleyici rolü ele alınmıştır. Katılımcılar 30-84 ay arası çocuğu olan 149 anne ve babadan oluşmaktadır. Anne ve babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları Olumsuz Duygularla Başa Çıkma Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Babaların destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme uygulamalarını yordayan faktörleri belirlemek amacıyla, Çiftler Uyum Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, Temel Kişilik Özellikleri Envanteri ve Ebeveynin Duygu Yönetimi Ölçekleri babalar tarafından doldurmuştur. Çocukların mizacı, duygu düzenlemesi ve sosyal yetkinliği anne ve babalar tarafından doldurulan Kısa Mizaç Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Bulgulara göre anne ve babalar destekleyici duygu sosyalleştirme uygulamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı tutumlar sergilemektedir. Babaların kişilik özellikleri (duygusal tutarsızlık ve uyumluluk/geçimlilik) ile babaların eşleri ile uyumu destekleyici duygu sosyalleştirme uygulamalarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Öte yandan, babaların eğitim düzeyi, kişilik özellikleri (dışadönüklük) ve psikopatolojisi destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme uygulamalarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

Yağmurlu ve Altan (2010) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlemesinde annenin sosyalleşmesi ve mizacının rolünü araştırmıştır.

Katılımcılar, İstanbul'un orta-yüksek sosyoekonomik banliyölerinden 145 okul öncesi çocuğu (79 erkek), anneleri ve kreş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Anne çocuk yetiştirme uygulamaları ve duygu sosyalleştirme davranışları, küçük çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olarak ebeveynliğin birbiriyle bağlantılı bileşenleri olarak birlikte incelenmiştir. Anneler, çocuklarının duygu düzenleme ve mizacının yanı sıra kendi duygu sosyalleştirme ve çocuk yetiştirme davranışlarını ölçen anket dizisi doldurmuştur. Öğretmenler ayrıca çocuğun duygularını düzenleme yeteneğini ölçen bir ölçek doldurmuştur. Hiyerarşik regresyon analizi, çocuğun tepkiselliğinin olumsuz ve ısrarcı olmasının duygu düzenlemesini olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Anne duyarlılığı ve çocuğa yaklaşma-çekilme arasındaki etkileşim de duygu düzenlemeyi önemli ölçüde yordamıştır. Verileri her iki yönde dilimleyerek basit eğim testleri yapılmıştır. İlk örnekte, Yaklaşımı düşük olan çocuklar için duygu düzenleme puanına Duyarlılığın basit eğimi önemli ölçüde pozitif çıkmıştır. Buna karşılık, Yaklaşım düzeyi yüksek olan çocuklar için, duygu düzenleme puanı üzerindeki Duyarlılığın basit eğimi anlamlı çıkmamıştır. İkinci örnekte, Annelerin Duyarlılık ortalaması, Duygu düzenlemeye Yaklaşım puanlarındaki basit eğim anlamlı derecede pozitif olduğu görülmüştür. Buna karşılık, Duyarlılığı yüksek anneler için, duygu düzenlemeye Yaklaşımın basit eğimi anlamlı görülmemiştir. Bu bulgular, olumlu ebeveynlik ve ketlenmiş mizacın okul öncesi çocuklarında duygu düzenlemenin önemli yordayıcıları olduğu etkileşimsel bir model içinde ele almıştır.

Altan (2006) anne duygu sosyalleştirmesi ile çocuğun mizaç özelliklerinin çocuğun duygu düzenleme becerisine olan etkisi ve anne duygu sosyalleştirmelerini farklı yönleriyle değerlendirmek amacıyla, annelerin duygu sosyalizasyonu ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcılar, 4-6 yaşlarında okul öncesi çocukla, onların anneleri ve anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu, İstanbul'da yaşayan orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerisi, anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

(Emotion Regulation Checklist) ve çocuklara uygulanan Zevki Erteleme Becerisi Testi (Delay of Gratification) ile ölçülmüştür. Annelerin duygu sosyalleştirmelerini ölçmek için Negatif Duygularla Baş Edebilme Ölçeği (Coping with Negative Emotions Scale), ve çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirebilmek için de Çocuk Yetiştirme Envanteri (Child Rearing Questionnaire) kullanılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerini ölçmek için ise anneler tarafından bir mizaç ölçeği (Short Temperament Scale for Children) doldurulmuştur. Araştırmanın sonuçlara göre; annelerin olumlu ebeveynlik davranışları, tepkisel mizaç ve olumlu ebeveyn davranışları ile sıcakkanlık mizaç arasındaki etkileşim, duygu düzenleme becerisi anlamlı olarak yordamıştır. Olumlu ebeveynlik davranışları orta düzeyde ve sıcakkanlık en yüksek düzeyde olduğu zaman duygusal düzenleme becerisinin en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Zevki erteleme becerisi, sebatkârlık ve sıcakkanlık mizaç özellikleri tarafından anlamlı olarak yordamıştır. Bu çalışma, annenin olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerisine önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Olumlu ebeveynlik davranışı çok yüksek düzeyde olduğu zaman yüksek düzeyde korumacı ebeveyn davranışı ile benzer bazı özellikler gösterdiği için düşük sıcakkanlık gösteren çocukları olumsuz etkilemektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu, duygu düzenleme becerisi ile zevki erteleme becerisi arasında bir ilişki olduğuna dikkati çekmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, duygu düzenleme becerisi ile zevki erteleme becerisinin çocuğun farklı becerilerini ölçtüğü göstermiş ve bu testin çocuğun duygu düzenleme becerilerinden daha çok davranış düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

5.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Sette vd., (2021) erken çocukluk dönemindeki çocukların utangaçlığı ile öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesi arasındaki bağlantılarda oyun davranışlarının rolünü araştırmıştır. Katılımcılar, İtalya'daki üç anaokulundaki 10 sınıftan seçilen 4-6 yaş arasındaki 212 (102 kız) çocuktur. Ebeveynler, çocukların utangaçlık seviyesini Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği ile değerlendirmiş, öğretmenler, çocuklarla olan ilişkilerini ve oyun davranışlarını Öğretmen-

Çocuk İlişki Kalitesi ve Çocukların Oyun Davranışları ile değerlendirmiştir. Sonuçlar utangaçlığın, öğretmen-çocuk ilişkileri ile ilişkili olan suskun davranışların gösterilmesini öngördüğünü göstermiştir. Utangaç çocukların daha az sosyal oyunlar oynadıklarını bu durum öğretmenlerin daha az yakınlık göstermesi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Lozano vd., (2020) 6-8 yaş arası 474 İspanyol çocuktan oluşan bir örnekleme, zor mizaç ve dışa yönelim/içselleştirme sorunları arasındaki ilişkide aile ortamının aracı rolünü analiz etmeyi amaçlamıştır. İkincil amacı ise bulunan arabuluculuk modelinde cinsiyetin etkisini analiz etmektir. Dışsallaştırma/içselleştirme sorunları, evlilik uyumu, ebeveynlik uygulamaları ve çocukların mizacını ölçmek için ebeveynlere Sosyalleşme Bataryası, Evlilik Uyum Testi, PCRI'nin İspanyolca versiyonu (Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Envanteri) ve Orta Çocuklukta Mizaç Anketi uygulanmıştır. Zor mizaç ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkide, evlilik uyumunun aracı rolünü ve ebeveynlik katılım ve sınır koyma uygulamalarını ortaya çıkaran istatistiksel bir aracılık modeli test edilmiştir. Evlilik uyumu ve ebeveyn katılımının, içselleştirme sorunları ile zor mizaç arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulunmuştur. Kız ve erkek çocukları karşılaştırıldığında sonuçlar farklı bir aracılık modelini göstermiştir. Zor mizaç ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkide evlilik uyumu ve ebeveyn katılımının aracı rolünün erkek çocuklarda kızlara göre daha güçlü olduğu bulunmuştur.

Rudasil vd., (2013) okul öncesi dönemde çocukların anaokulundan ikinci sınıfa kadar öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesi dikkate alındığında üçüncü sınıfta akranlarla etkileşimin bir yordayıcısı olarak çocuk mizacının moderatör ve aracı etkisini (saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, mağduriyet ve toplum yanlısı davranış) araştırmıştır. Araştırmaya 1364 (704 erkek) çocuk 1022 öğretmen dahil edilmiştir. Çocukların zor mizacı için annelere Çocuk Davranış Anketi, Öğretmenlere öğrenci öğretmen ilişkisini belirlemek için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların akran ilişkilerini belirleyebilmek için öğretmenlere Çocuk Davranış Ölçeği, Akran Mağduriyeti Ölçeği ve İlişkisel Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Yapısal eşitlik modellerinden elde edilen sonuçlar, erken ilkököl sınıflarında

öğretmen-çocuk çatışmasının çocukların mizaçları ve daha sonraki akran etkileşimleri arasındaki bağlantılara aracılık ettiğini göstermiştir. Bulgular, akran etkileşimlerinin gelişim mekanizmalarını incelerken çocukların mizaç özelliklerini ve öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesini dikkate almanın önemini vurgulamıştır.

Rudasil ve RimKaufman (2009) sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığı aracılığıyla çocuk mizacının ve cinsiyetin öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesine hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilerini incelemektedir. 819 birinci sınıf çocuğundan oluşan ebeveynler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların mizacını belirlemek amacıyla ebeveynlere Çocuk Davranış Anketi uygulanmıştır. Öğretmen çocuk etkileşimi sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Gözlemler çocuk ve öğretmen olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve çocukları gözlemek için gözetmenler eğitilmiştir. 6'şarlı 10 dakikalarla katılımcılar gözlemlenmiş ve videoya alınmıştır. Etkileşim, çocuk ile öğretmen tarafından başlatılan etkileşimlerin sayısı, gözlem döngüleri sırasında öğretmenin çalışma çocuğuyla en az 5 saniye boyunca bire bir etkileşime girdiğinin gözlemlendiği zamanların sayısı toplanarak hesaplanmıştır. Etkileşim türleri, çalışma çocuğuna yöneltilen soruları, çalışma çocuğunun yüksek sesle okuduğunu dinlemeyi ve okul çalışması, disiplin ve sınıf kuralları hakkında konuşmaları içermektedir. Çocuğun öğretmene yönelik davranışı çocuk tarafından başlatılan etkileşimlerin sayısı, gözlem döngüleri boyunca çocuğun öğretmenden yardım talep ettiği, öğretmenin isteği üzerine gönüllü olarak bir şeyler yapmaya çalıştığı gözlemlenme sayısı toplanarak belirlenmiştir. Öğretmen çocuk ilişki kalitesini belirlemek için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların utangaçlığı, gayretli kontrolü ve cinsiyeti, öğretmen-çocuk çatışmasına ve yakınlığına doğrudan katkıda bulunmuştur. Çocukların utangaçlığı, çocuk tarafından başlatılan öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığına, çocukların çaba harcayan kontrolü ise öğretmen tarafından başlatılan öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığına etki etmiştir. Utangaçlık, çocuk tarafından başlatılan öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığı yoluyla dolaylı olarak öğretmen-çocuk yakınlığına katkı sağlamıştır.

Çocuk ve öğretmen etkileşimlerin sıklığı çocuk ve öğretmene çift yönlü olarak ilişkilerine katkı sağlamıştır.

5.3. Duygu Sosyalleştirme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

5.3.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Pala (2020), annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Ankara ili merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına giden 50 çocuk ve anneleri katılmıştır. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları "model olma, çocukların olumsuz duygularına tepkiler verme ve duygu öğretimi" açısından ele alınmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak One Frog Too Many adlı sözsüz kitap, duygu kartları, annelerin tuttukları günlükler, Denham Duygu Anlama Testi, TEDİL Testi, Çocukların Olumsuz Duyguları İle Baş etme Ölçeği, Aile İçi Duygusal İfade Envanteri, Anne Çocuk Bilgi Formu kullanılmıştır. Nitel verilerde içerik ve betimsel analize başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, annelerin model olma yoluyla duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Annelerin kaygı, cezalandırıcı, duygu ifadesini cesaretlendirici ve probleme odaklı tepkileri ile çocukların duyguları anlama becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin kitap okurken en fazla açıklama yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Annelerin çocukları ile sohbet ederken en çok soru sorma yöntemine başvurdukları görülmüştür. Annelerin kitap okurken kullandıkları sosyalleştirme yöntemi ile çocukların duyguları anlama becerileri arasında pozitif; yorumlama yöntemi ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin çocukları ile sohbet ederken kullandıkları netleştirme ve sosyalleştirme yöntemi ile çocukların duygu anlama becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Taşdelen (2019), sosyo-ekonomik durum (SED), annenin psikopatolojik semptomları, annenin yansıtıcı işleyişi ve annenin duygu sosyalleştirme

uygulamalarının erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma aynı zamanda çocuğun yaşının ve cinsiyetinin göstermiş olduğu davranış problemlerinde fark yaratıp yaratmayacağını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan 1 ve 3 yaş arası çocuğu bulunan anneler (N = 534) katılmıştır. Annelerden demografik form, Kısa Semptom Envanteri, Ebeveyn İçsel Düşünme İşlevselliği Ölçeği, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği ve Çocuk Davranışları Kontrol Listesi bulunan bir ölçek paketini doldurmaları istenmiştir. Annelerin raporlarına dayanarak yapılan bu çalışma, SED, annenin psikopatolojik semptomu ve annenin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme uygulamalarının çocuklarda görülen içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemlerini yordadığını yapılan hiyerarşik regresyon analizlerinin sonucunda ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular erkek çocuklarının kız çocuklarından ve yaşça büyük olan çocukların ise küçük yaştakilerden daha fazla dışsallaştırma problemleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, beklentilerin aksine, destekleyici duygu sosyalleştirmesi çocuk davranış problemlerini anlamlı şekilde yordamamıştır. Genel olarak, bu çalışmanın bulguları çocuk davranış problemlerini yordamada aile süreç modeline destek sağlamıştır.

İnce (2020), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul iline bağlı 3 ilçede yer alan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında çocukları eğitim gören 378 anne, 357 baba ve bu sınıflardaki 74 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Anne-Baba-Çocuk Bilgi Formu", "Öğretmen Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Ebeveyn Formu)" ve "Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çalışma grubundaki çocukların duygu düzenleme düzeyleri cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba yaşı ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılık gösterirken; çocuk yaşı, anne yaşı ve

kardeş sahibi olma değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Çocukların duygu düzenleme becerisi ile annelerin ödül tepkisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki; annelerin ceza, büyütme, ihmal, avutma tepkileri; babaların ceza, büyütme, ihmal, avutma tepkileri ve öğretmenlerin avutma tepkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çalışmaya katılan annelerin duygu sosyalleştirme davranışları anne yaşı, anne çalışma durumu ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının, eğitim düzeylerine göre farklılaştığı, yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları öğretmen yaşı değişkenine göre farklılık göstermekte; eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca çalışma sonucunda; çocukların duygu düzenleme becerilerinin; annenin ödül tepkisi, annenin ihmal tepkisi, annenin büyütme tepkisi, babanın eğitim düzeyi, babanın ödül tepkisi, babanın avutma tepkisi, öğretmenin avutma tepkisi ve ailenin aylık geliri tarafından açıklandığı görülmüştür.

Erdem (2019), Anne babaların destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını kullanmaya teşvik edilmesi ve destekleyici olmayan yaklaşımların etkileri konusunda bilgilendirilmesi çocukların duygusal yetkinliklerini desteklemek için Çocukları Dikkate Almak Programını geliştirmiştir. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın 36-72 ay aralığında çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocukların duygusal yetkinliği üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya 59 anne çocuk çifti ve bu çocukların sınıflarında öğretim yapan yedi öğretmen katılmıştır. Ebeveynlerden veri elde etmek amacıyla 'Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği', 'Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği', 'Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği', 'Duygu Ayarlama Ölçeği' kullanılmıştır. Çocuklardan ise Denham Duygu Anlama Testi ve Hayal kırıklığı Yaratan Hediye Görevi ile veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın; ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının desteklenmesinde, çocukların ebeveyn bildirimine dayalı

davranış sorunlarının iyileşmesinde ve duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

5.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Havighurst, Wilson, Harley ve Kehoe (2019), Dads Tuning in Kids (Dads TIK), 4 yaşında çocukları olan babalara çocuklarına duyguları öğrenmeleri konusunda koçluk yapmayı öğretirken babaların kendi duygularının farkındalığını ve düzenlemesini artırmalarını hedefleyen ebeveynlik programının etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya Avustralya'nın Melbourne kentinde anaokuluna devam eden çocukların babaları (N=162) katılmıştır. Ebeveynlerden veri elde etmek amacıyla "Ebeveyn duygusal stil anketi", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği", "Düşmanca ebeveynlik", "Ebeveynlik yeterlilik duygusu ölçeği", "Kessler Psikolojik Sıkıntı Ölçeği", "Güçlü yönler ve zorluklar anketi" kullanılmıştır. Öğretmenlerde ise "Güçlü yönler ve zorluklar anketi" ile veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, babalar duygu sosyalleşmesinde, ebeveynlik tatmininde ve yeterliliğinde önemli artışlar göstermiş ve çocuklarının zor davranışlarında azalma tespit edilmiştir. Müdahale grubundaki babaların eşleri, ebeveynliği görmezden gelme duygularında azalma ve psikolojik iyi olma halinde iyileşme bildirmiştir. Bu bulgular, baba odaklı bir programın, babaların duygu sosyalleştirme becerilerinde, eşlerin ilişkisi ve çocukların davranışları için faydaları olabilecek değişikliklere yol açtığını göstermektedir.

Bjørk, Havighurst, Pons ve Karevold (2020), ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuk davranış problemlerini dışa vurma üzerindeki etkisinin, çocuğun duygu anlayışı yoluyla aracılık edip etmediğini test etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 5-6yaşındaki 40 Norveçli okul öncesi çocuğu ve onların anneleri katılmıştır. Veriler; ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları ile ilgili ebeveyn raporu, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği (CCNES) anketi kullanılarak elde edilmiştir. Çocuğun duygu anlayışı, doğrudan Duygu Anlama Testi (TEC) kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ebeveyn sıkıntı tepkileri ile dışsallaştırma çocuk davranış problemlerinin önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve ebeveyn

ifade edici cesaretlendirmenin çocuğun duygu anlayışı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ebeveyn ifade edici teşvikinin, çocuk davranış problemlerini çocuğun duygu anlayışı yoluyla dışa vurmasıyla dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, daha iyi çocuk duygu anlayışının ve daha düşük ebeveyn sıkıntısının, okul öncesi çocuklarda daha düşük davranış sorunları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ebeveyn duygu sosyalleştirmesinin çocuk davranış problemlerini dışa vurmadaki etkisinin, duygu anlayışı aracılığıyla aracılık edildiği Ebeveyn Meta-Duygu Felsefesi (PMEP) modelini desteklemektedir.

Tamm vd., (2021) boylamsal çalışmasında; çocukların mizaç özelliklerinin, yaşlarının, cinsiyetlerinin yanı sıra anne eğitimi ve yaşının annenin sosyalleşme değerlerini yordayıp yordamadığını ve nasıl yordadığını incelemiştir. Örneklem, çocukları Zaman 0'da 2-9 ve Zaman 1'de 4-11 yaşlarında olan Estonya'dan 567 anneyi içermektedir. Bulgular, Zaman 0'daki çocukların mizacının zaman 1'deki anne sosyalleşme değerlerini öngördüğünü göstermiştir. Fakat zaman 0'daki anne sosyalleştirme değerleri zaman 1'deki çocuk mizacını etkilememiştir. Zaman 0'da çocuklarını daha hayalperest olarak algılayan anneler, Zaman 1'de kendini sosyalleştirme değerlerini daha önemli, sosyal uygunluk ile ilgili değerlerini daha az önemli olarak görmüşlerdir. Çocuğun vicdanlılığı ve dışa dönüklüğü sosyal uygunluk ile ilgili sosyalleşme değerleriyle olumlu bir şekilde bağlantılı sonuçlanmıştır. Daha yaşlı ve daha yüksek eğitim seviyesindeki anneler, kendini maksimize sosyalleşme değerlerine daha fazla önem vermiştir. Çocukların yaşı ve cinsiyeti sosyalleşme değerleriyle ilişkili çıkmamıştır.

Denham (2019) duygusal yeterliliğe katkıda bulunmada öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını araştırmıştır. Katılımcılar 80 öğretmen sosyoekonomik risk yaşayan 312 okul öncesi çocuğu içermektedir. Çocukların duygusal olarak olumsuz/düzensiz, duygusal olarak düzenlenmiş/üretken ve duygusal olarak olumlu/olumlu sosyal davranışları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin duyguları ve çocukların duygularına yönelik destekleyici, destekleyici olmayan ve olumlu duygusal tepkiler kış aylarında gözlemlenmiştir. Bazı öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının

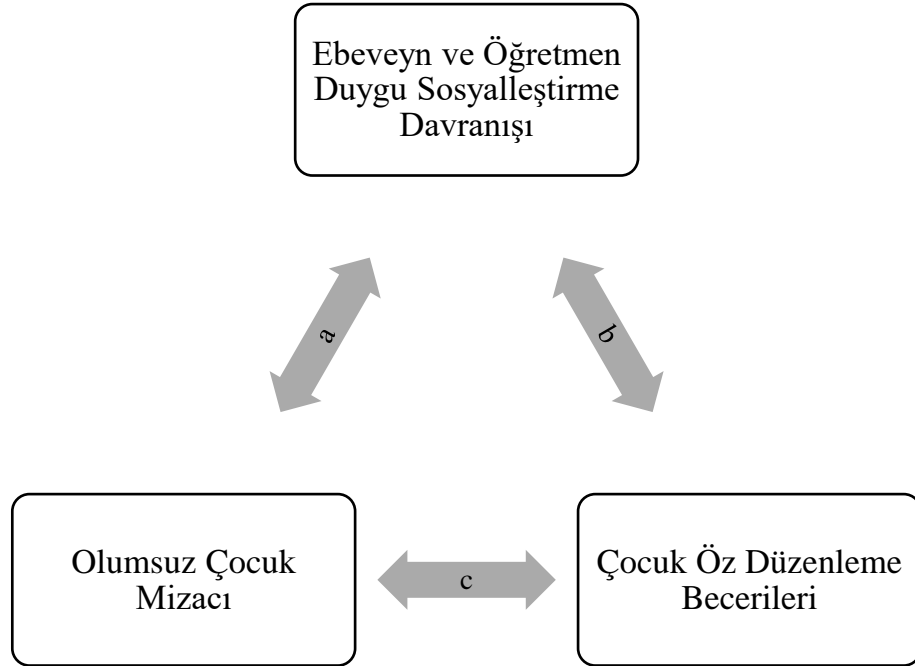
ebeveynlerinkine benzediği tespit edilmiştir. Destekleyici olmayan tepkilerin olmaması pozitifliği/sosyalliği artırmıştır. Diğer sonuçlar ise okul öncesi sınıf ortamlarına özgüdür. Son olarak, bazı sonuçlar ise sosyoekonomik risk yaşayan çocuklara özeldir.

6. YÖNTEM

6.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada, 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin aracı ve düzenleyici etkilerin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel taramalar, iki veya daha fazla değişken arasında herhangi bir müdahalede bulunmadan, değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç, 2017).

Araştırmanın amacı doğrultusunda ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin aracı etkisini test etmek amacıyla Baron ve Kenny'nin (1986) aracı etki analiz yöntemi kullanılmıştır. Aracılık etkisine ilişkin model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çocukların Mizaç Özellikleri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Aracı Etki Modeli

Şekil 1'de araştırmanın aracı etki modeli sunulmuştur. Bu yöntemde öncelikli olarak bağımsız değişken olan çocuk mizacının aracı değişken olan ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışı üzerindeki etkisinin (a)

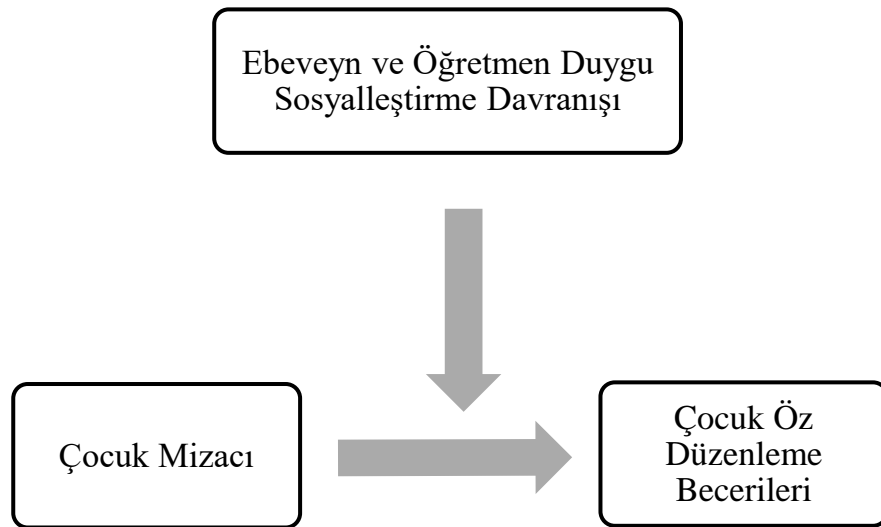
değerlendirilmesi, daha sonra ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemesi (b) ardından da çocuk mizacının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin (c) ele alınması gerekmektedir.

Aracı değişkenlerin etkisinin değerlendirilmesinde a, b ve c yollarının anlamlılığının test edilmesinin yanı sıra aracı değişken ile bağımsız değişken analize beraber dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin azalması ya da etkisinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Başka bir deyişle ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışı çocuk mizacı ile birlikte analize dâhil edildiğinde, çocuk mizacının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi azalmalı ya da anlamlı olmamalıdır.

Bu çalışmada, aracı değişken analizi yöntemi kullanılarak çocuk mizacı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkenini; 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerileri oluştururken, bağımsız değişkenlerini çocukların mizacı ve ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışları oluşturmaktadır.

Araştırmada ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici etkisini test etmek amacıyla oluşturulan regresyon modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çocukların Mizacı Özellikleri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Düzenleyici Etki Modeli

Şekil 2’de verilen regresyon modelinde çocukların mizacı bağımsız, ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları ise düzenleyici değişkenlerdir. Hayes ve Mattes (2009), düzenleyici etkiyi bir bağımsız değişkenin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkisinin büyüklüğünü ve yönünü değiştirmesi olarak tanımlamaktadır. Modelde çocukların öz düzenleme becerileri bağımlı değişkendir ve çocukların mizacının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği varsayılmıştır. Çocukların mizacı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının farklılaştığı varsayılmıştır. Bu durum çoklu regresyon analizine göre düzenleyici etki olarak tanımlanmaktadır.

6.2. Çalışma Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’deki 5-6 yaş çocuklarının öğretmenleri ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, küme örnekle yöntemi ile belirlenmiştir. Kümeler Konya ilinden 20 öğretmen ve Karaman ilinden 20 öğretmen olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her okuldan bir öğretmen, kümelere dâhil edilen öğretmenlerden rastgele 5 öğrenci seçilmiştir. Toplamla çalışmaya 40 öğretmen, 5-6 yaş arasındaki 196 çocuk ve ebeveyni katılmıştır.

Tablo 1. Çocukların özelliklerine ilişkin istatistikler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyeti	Kız	99	50.5
	Erkek	97	49.5
Okul Öncesine Devam Süresi	0-5 Ay	52	26.5
	6 Ay-1Yıl	47	24.0
	1-1,5 Yıl	39	19.9
	1,6-2 Yıl	49	25.0

	+2 Yıl	9	4.6
Yaşı	5	66	33.7
	6	130	66.3
	Kardeş Yok	48	24.5
Kardeş Sayısı	1 Kardeş	94	48.0
	2 Kardeş	48	24.5
	3 Kardeş	6	3.1
	Tek Çocuk	48	24.5
Doğum Sırası	Birinci Çocuk	50	25.5
	Ortanca Çocuk	18	9.2
	Son Çocuk	80	40.8

Çalışmaya katılan çocukların %50.5'i kız, %49.5'i erkektir. Bu çocukların %33.7'si 5 yaşında %66.3'ü ise 6 yaşındadır. Okul öncesine devam eden çocukların %4.6'sı 2 yıldan daha fazla iken %26.5'i 0-5 aydır devam etmektedir. Çocukların %24.5'inin kardeşi yoktur; %48'inin 1; %24.5'inin 2; %3.1'inin 3 kardeşi vardır. Çocukların %40.8'i son çocukken %9.2'si ortanca çocuktur.

Tablo 2. Ebeveynlerin Özelliklerine İlişkin İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Annenin Eğitim Düzeyi	İlköğretim mezunu	21	10.7
	Lise mezunu	68	34.7
	Üniversite mezunu	92	46.9
	Lisansüstü eğitim mezunu	15	7.7
Annenin Yaşı	25-35	101	51.5
	36-45	95	48.5
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	94	48.0
	Çalışıyor	102	52.0

Babanın Yaşı	25-35	57	29.1
	36-45	139	58.7
	46-55	24	12.2
Babanın Eğitim Düzeyi	İlköğretim mezunu	15	7.6
	Lise mezunu	39	19.9
	Üniversite mezunu	126	64.3
	Lisansüstü eğitim mezunu	16	8.2
Ailenin Durumu	Gelir 0-4000	48	24.5
	4001-9000	90	45.9
	9001 ve üzeri	58	29.6

Çalışmaya katılan annelerin %51.5'i 25-35 yaş; %4.1'i 46-55 yaş aralığında bulunmaktadır. Annelerin eğitim düzeyine bakıldığında %46.9 ile üniversite mezunu; %10.7 ile ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin %52'si çalışmaktadır. Çalışmaya katılan babaların %58.7'si 36-45 yaş; %12.2'si 46-55 yaş aralığında bulunmaktadır. Babaların %64.3'ü üniversite mezunudur. Çoğu ailenin gelir durumu %45.9 ile 4001-9000 TL arasında iken %24.5'inin gelir durumu 0-4000 TL arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyeti	Kadın	196	100
	Erkek	0	0
Yaş	25-30	14	35.0
	31-36	14	35.0
	37-44	9	22.5
	45-50	3	7.5
	51-55	0	0
Eğitim Düzeyi	Ömlisans Mezunu	7	17.5
	Lisans Mezunu	33	82.5
Çalıştığı Okul Türü	Özel	15	37.5

	Devlet	25	62.5
	Sözleşmeli	17	42.5
Çalışma Durumu	Kadrolu	19	47.5
	Ücretli	4	10.0
Çalışma Süresi	0-3 yıl	13	32.5
	3.1 - 5 yıl	3	7.5
	5.1 - 10 yıl	9	22.5
	10 yıldan fazla	15	37.5
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	1-10	19	47.5
	11-20	19	47.5
	20den fazla	2	5.0

Öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde hepsinin kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %35'i 31-36; %7.5'si ise 45-50 yaş aralığında bulunmaktadır. Eğitim düzeyleri incelendiğinde %17.5'i önlisans; %82.5'i lisans düzeyinde üniversite mezunudur. Öğretmenlerin %37.5'i özel okullarda çalışırken %62.5'i devlete bağlı okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu %47.5 ile kadrolu olarak çalışırken azınlığı ise %10 ile ücretli olarak çalışmaktadır. 10 yıldan fazla süredir öğretmenlik mesleğini icra etme süresi %37.5 ile öğretmenler arasında en yüksek yüzdeye sahiptir. %7.5 ile 3.1-5 yıl süreyle öğretmenlik yapan öğretmenlerin yüzdesi ise en düşük düzeydedir. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısı %47.5 ile 1-10 ve 11-20 iken %5'inin öğrenci sayısı 20'den fazla olduğu görülmektedir.

6.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, ebeveynlerin ve çocukların demografik özelliklerini incelemek için 'Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Çocuk Davranış Listesi, Kısa Form (ÇDL-KF)', çocukların öz düzenleme becerisini ölçmek için 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)', öğretmen ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeylerini saptamak için 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (ÇDTÖ)' kullanılmıştır.

6.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgi formunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim seviyesi, mesleki deneyimleri, sınıf mevcuduna ilişkin sorular; ebeveynlerin yaşı, öğrenim seviyesi, mesleği, hane içi gelir seviyesine ilişkin sorular; çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırasına ilişkin sorular bulunmaktadır.

6.3.2. Çocuk Davranış Listesi, Kısa Form (ÇDL-KF)

Çocuk Davranış Listesi Kısa Form (ÇDL-KF), [Children Behavior Checklist (CBQ)] Rothbart'ın (1994) 195 maddelik çocukların mizacını anlamaya yönelik geliştirdiği ölçek Rothbart vd., (2001) tarafından 94 madde ile kısaltılmıştır. 3-7 yaş arası çocukların mizacını ölçen formun Türkçe geçerlilik ve güvenirliğini Sarı, İşyeri, Yalçın, Aslan ve Şener (2012) gerçekleştirmiştir. 15 mizaç özelliğinin ölçüldüğü 7'li likert tipi olan ölçekte yer alan mizaç özellikleri; Aktivite Seviyesi, Kızgınlık/Düş Kırıklığı, Yaklaşım/Olumlu Katılım, Dikkati Odaklama, Rahatsızlık, Azalan Tepki/Sakinleşme, Korku, Yüksek Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet, Dürtüsellik, Engelleme Denetimi, Düşük Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet, Algısal Hassasiyet, Mutsuzluk, Utangaçlık ve Gülümseme ve Kahkahadır. Maddelere 1 "Tamamıyla yanlış" ile 7 "tamamıyla doğru" puan verilmekle birlikte gözlenmemiş davranışları belirtmek için "uygun değil" seçeneği işaretlenmektedir. Cevaplar 7'ye yaklaşması çocuktaki baskın olan özelliği belirtmektedir. ÇDL-KF; gayretli kontrol, dışadönüklük ve olumsuz duygulanım olarak 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Gayretli kontrol; düşük yoğunlukla memnuniyeti (8 madde), gülme/kahkahayı (6 madde), engelleyen kontrolü (6 madde), algısal hassasiyeti (6 madde) ve dikkati (6 madde) içeren 38 maddeden oluşmaktadır. Dışadönüklük; dürtüsellik (6 madde), aktivite (7 madde), yaklaşım (6 madde), yüksek-yoğunlukla memnuniyet (6 madde) ve utangaçlık (6 madde) olmak üzere toplam 31 maddeyi içermektedir. Olumsuz duygulanım faktöründe ise rahatsızlık (6 madde), korku (6 madde), kızgınlık/düş kırıklığı (6 madde), mutsuzluk (7 madde) ve yatıştırılabilirlik (6 madde) olmak üzere toplam 31 madde bulunmaktadır. Tüm testin Cronbach Alfa güvenirliği 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt

boyutlarındaki Cronbach Alfa katsayıları ise şu şekildedir; Aktivite Seviyesi (.52), Kızgınlık/Düş Kırıklığı (.75), Yaklaşım/Olumlu Katılım (.58), Dikkati Odaklama (.62), Rahatsızlık (.76), Azalan Tepki/Sakinleşme (.76), Korku (.74), Yüksek Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet (.62), Dürtüsellik (.47), Engelleme Denetimi (.67), Düşük Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet (.61), Algısal Hassasiyet (.67), Mutsuzluk (.58), Utangaçlık (.86) ve Gülümseme ve Kahkaha (.62).

ÇDL ölçeği tüm alt boyutlardan alınan toplam puan üzerinden hesaplanacağı gibi her bir boyut tek başına da hesaplanabilmektedir. Ölçek madde sayısının fazla olması ve bu çalışmanın çocukların olumsuz mizaç özelliklerine odaklandığından sadece çocukların olumsuz duygulanımı alt ölçeği kullanılmıştır.

6.3.3. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (OÖDÖ)

Bayındır ve Ural (2016) tarafından öğretmen bildirimli 33 maddeden oluşan 48-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini değerlendiren 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, düzenleme ve kontrol becerileri olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Düzenleme becerileri olarak; planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerileri yer almaktadır. Örneğin "Etkinliklere başlamadan önce ne yapacağını planlar". Kontrol becerileri olarak öz kontrol ve dikkat kontrolü becerilerine yer verilmiştir. Örneğin, "Bir etkinliğe/göreve başladığında, yapması gerekenleri sonuna kadar sürdürür". Ters kodlanmış düzenleme becerilerinde 1, kontrol becerilerinde 6 tanesi olmak üzere 7 maddesi (M22, M25, M26, M29, M30, M31, M32, M33) bulunmaktadır. Örneğin, düzenleme becerilerinde ters kodlanmış madde (M32) "Kullandığı yöntem/materyal/alan işe yaramazsa da, değiştirmek aklına gelmez"dir. Kontrol becerilerinde ise ters kodlanmış maddelerden biri "Dış uyarıcılar (ses, ışık v.b.) dikkatini kolaylıkla dağıtır"dir. İç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı için .96, düzenleme becerileri alt boyutu için .96, kontrol becerileri alt boyutu için .91 olan ölçeğin toplam puanı ve her iki alt boyutu için elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayısı .99'dur (Bayındır ve Ural, 2016).

6.3.4. Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği (ÇDTÖ) Ebeveyn Formu

O'Neal ve Magai (2005) tarafından ebeveynlere uygulanmak üzere geliştirilen ve 2014'te Ersay tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin ödüllendirme, cezalandırma, ihmal etme, avutma/dikkat dağıtma, büyütme stratejisi olmak üzere 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Her strateji her bir duygu için 3 ayrı madde ile ifade edilmektedir. Ebeveynlerin her bir duyguya (üzüntü, öfke, korku, aşırı neşe) yanıt olarak farklı sosyalleşme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını ölçmektedir.

Ödüllendirici tepkileri, olumlu ve kabul edicidir, çocuğa duyguları ile başa çıkmak için yardım sunmaktadır. Örneğin, "Çocuğum üzgün olduğunda, onu rahatlattım", "Onu üzen durum ile baş etmesi için yardımcı oldum", "Onu neyin üzdüğünü sordum". Büyütme tepkileri ebeveyn çocuğu ilse aynı duyguyu yaşar ve çocuğuna geri yansıtmaktadır. Örneğin, "Çocuğum üzgün olduğunda, çok üzgün olduğumu belirttim". Cezalandırıcı tepkiler, çocuğun ebeveyni tarafından duygularının onaylamadığını ve reddedildiğini ifade etmektedir. Örneğin, "Çocuğum üzgün olduğunda, ona bebek gibi davrandığımı söyledim". İhmal tepkileri, bir ebeveynin çocuğun duygularını fark etmeyebileceğini veya tepki vermeyebileceğini tanımlamaktadır. Örneğin, "Çocuğum üzgün olduğunda, üzüntüsünü görmezlikten geldim". Avutma/Dikkat dağıtma tepkileri, çocuğun dikkatini dağıtarak veya duygunun vurgusunu azaltarak çocuğun duygu deneyimini en aza indirmeyi belirtmektedir. Örneğin. Çocuğum üzgün olduğunda, endişe etmemesini söyledim.' Ödüllendirme maddeleri Ü3, Ü6, Ü15; Ö3, Ö6, Ö15; K3, K6, 15; N3, N6, N15'tir. Her bir duygu için Cezalandırma maddeleri C2,C5, C9; büyütme maddeleri B4, B8, B13; ihmal etme maddeleri İE1, İE12, İE14; avutma/dikkat dağıtma maddeleri A7, A10, A11'dir. İ1 ve İ12 maddeleri ters kodlamalıdır. 5 alt boyutun Cronbach Alfa katsayıları ise Ödül (.83), Cezalandırma (.84), İhmal (.85), Dikkatini dağıtmak (.84) ve Büyütmek (.79) olarak bulunmuştur (Ersay, 2014).

6.3.5. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (ÇDTÖ) Öğretmen Formu

Ebeveyn formu ölçek maddeleri düzenlenerek öğretmenlere uygun hale getirilen ölçeği Burak (2019) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Bolu ve Sakarya illerinde çalışan 345 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ödüllendirme, cezalandırma, ihmal etme, avutma/dikkat dağıtma, büyütme stratejisi olmak üzere 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Her strateji her bir duygu için 3 ayrı madde ile ifade edilmektedir. Öğretmenlerin her bir duyguya (üzüntü, öfke, korku, aşırı neşe) yanıt olarak farklı sosyalleşme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını ölçmektedir.

Ödüllendirici tepkileri, olumlu ve kabul edicidir, çocuğa duyguları ile başa çıkmak için yardım sunmaktadır. Örneğin, “Bir çocuk üzgün olduğunda, onu rahatlattım”, “Onu üzen durum ile baş etmesi için yardımcı oldum”, “Onu neyin üzdüğünü sordum”. Büyütme tepkileri ebeveyn çocuğu ilse aynı duyguyu yaşar ve çocuğuna geri yansıtmaktadır. Örneğin, “Bir çocuk üzgün olduğunda, çok üzgün olduğumu belirttim”. Cezalandırıcı tepkiler, çocuğun ebeveyni tarafından duygularının onaylamadığını ve reddedildiğini ifade etmektedir. Örneğin, “Bir çocuk üzgün olduğunda, ona bebek gibi davrandığımı söyledim”. İhmal tepkileri, bir ebeveynin çocuğun duygularını fark etmeyebileceğini veya tepki vermeyebileceğini tanımlamaktadır. Örneğin, “Bir çocuk üzgün olduğunda, üzüntüsünü görmezlikten geldim”. Avutma/Dikkat dağıtma tepkileri, çocuğun dikkatini dağıtarak veya duygunun vurgusunu azaltarak çocuğun duygu deneyimini en aza indirmeyi belirtmektedir. Örneğin “Bir çocuk üzgün olduğunda, endişe etmemesini söyledim.” Ölçekteki ödüllendirme maddeleri Ü3, Ü6, Ü15; Ö3, Ö6, Ö15; K3, K6, 15; N3, N6, N15'tir. Her bir duygu için Cezalandırma maddeleri C2,C5, C9; büyütme maddeleri B4, B8, B13; ihmal etme maddeleri İE1, İE12, İE14; avutma/dikkat dağıtma maddeleri A7, A10, A11'dir. İ1 ve İ12 maddeleri ters kodlamalıdır. Ölçeğin cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları

her alt boyut için şöyledir; ödül.78, ceza .80, büyütme .71, ihmal .79, avutma .86.

6.3.6. Veri Toplama Süreci

Ebeveynlerin doldurması gereken formlar öğretmenlere verilen formların yanında verilmiştir. Öğretmenlerden çalışmaya katılacak her öğrenci için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği'ni; ebeveynlerden çocuğu için Çocuk Davranış Listesi, Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği doldurmaları istenmiştir. Verilen formlar bir hafta sonra toplanmıştır.

6.3.7. Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek için SPSS paket programından faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere parametrik testler uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve incelemek için Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Tüm değişkenler arasında iki değişkenli korelasyonlar hesaplanmış, çocuğun yaşına ve cinsiyetine göre mizaç, öz düzenleme, öğretmen ve ebeveyn duygu sosyalleştirme ilişkilerindeki farklılıklar t-testi ve ANOVA kullanılarak değerlendirilmiştir. Ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların duygu sosyalleştirme ve mizaç özelliklerini ne düzeyde açıklayabildiğini tespit edebilmek için Regresyon Analizi yapılmıştır. Aracı etki modellerinin testinde tekli ve çoklu regresyon analizlerinin kullanıldığı Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS v3.5 eklentisi kullanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık ölçütü olarak $p=0,05$ alınmıştır. Ayrıca aracı etki modeli için elde edilen etkilerdeki azalma miktarının anlamlı olup olmadığı Sobel testi kullanılarak değerlendirilmiştir (Kenny vd., 1998). Düzenleyici etki modellerinin testinde ise Mplus 7 programı kullanılarak, hipotezler regresyon analizleri ile test edilmiştir.

Çok değişkenli istatistiksel analiz yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada verilerin analize hazır hale getirilmesi için normallik, kayıp değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, çoklu bağlantı ve tekillik açısından incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla veriler SPSS V21 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri standart hatalarıyla birlikte değerlendirilmiş ve normal dağılım sergilemediği saptanan değişkenler için kare dönüşümü uygulanarak veriler normalleştirilmiştir. Kayıp değerler için betimsel istatistikler incelenmiş, hiçbir değişken de kayıp verinin yer almadığı görülmüştür. Tek değişkenli uç değerler için; her bir değişkenin puanı Z puanına dönüştürülmüş ve ± 3 aralığının dışında olan veriler çıkarılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). Çok değişkenli uç değerler için, değişkenlere ait Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak serbestlik derecesinin bağımsız değişken sayısının 1 eksiği olduğu kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmıştır ve Mahalanobis uzaklıkları anlamlı ($p=0,001$) olan değerler veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bağımsız değişkenlerde (çocukların mizaç özellikleri, ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerileri) çoklu bağlantı ve tekillik problemlerinin olup olmadığının incelemesi için Tolerance ve VIF değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2009). Her bir değişkenin Tolerance değerleri 0,20'den büyük ve VIF değeri 10'dan küçük bulunmuştur. Bu bağlamda değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı söylenebilir. Ön analizler sonucunda 196 veri aracı ve düzenleyici etki modellerinin test edildiği çok değişkenli analiz teknikleri için hazır hale getirilmiştir.

7. BULGULAR

Çocukların mizaç özellikleri, öz düzenleme becerileri ölçekleri ile ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerileri ölçeğinde yer alan olumsuz tepkilere (cezalandırma, ihmal etme, avutma/dikkat dağıtma, büyütme) yönelik korelasyon değerleri Tablo 4'te; betimsel istatistikler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 4. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Mizaç Özellikleri	1	-,72 7**	-,24 41**	,48 9**	,223 **	,554 **	,38 7**	,03 0	,481 **	,323 **	,21 6* *	,193 **
Öz Düzenleme Becerileri	-,72 7**	1	,21 16**	-,42 4**	-,23 2**	-,45 0**	-,34 1**	-,0 49	-,34 0**	-,16 8*	-,14 5*	-,239* *
ÖDS--Cezalandırma	-,24 41*	,21 6**	1	-,17 7*	-,63 35*	-,29 1**	-,15 8*	,0 32	-,19 8**	-,16 4*	-,06 6	-,616* *
ÖDS--İhmal Etme	,48 9**	-,42 4**	-,17 7*	1	,15 7*	,44 9**	,19 4**	-,0 04	,28 3**	,21 0**	,04 48	,059
ÖDS--Avutma	,22 3**	-,23 2**	-,16 35**	,15 7*	1	,19 6**	,19 3**	,0 07	,14 1*	,05 8	,08 87	,397**
ÖDS--Büyütme	,55 4**	-,45 0**	-,29 9**	,44 9**	,19 6**	1	,21 4**	-,0 18	,26 8**	,22 0**	,16 61*	,032
ÖDS--Ödüleme	,19 3**	-,23 9**	-,616* *	,05 9	,39 7*	,03 2	,193* *	,04 9	,1 3	,02 5	-,082	1
EDS--Cezalandırma	,38 7**	-,34 1**	-,15 8*	,19 4**	,19 3**	,21 4**	1	,18 2*	,32 4**	,05 6	-,12 9	,193 **
EDS--İhmal Etme	,03 0	-,04 9	,03 2	-,04 04	,00 7	-,01 8	,18 2*	1	-,19 1**	-,24 9**	,50 5*	,049
EDS--Avutma	,48 1**	-,34 0**	-,19 8**	,28 3**	,14 1*	,26 8**	,32 4**	-,1 91**	1	,41 7**	,40 1**	,136
EDS--Büyütme	,32 3**	-,16 8*	-,16 6	,21 0**	,05 8	,22 0**	,05 6	-,2 49**	,41 7**	1	,23 37**	,025

			4									
			*									
EDS- Ödüllend irme	,21 6 **	-,14 5*	-, 0 6 6	,04 8	,08 7	,16 1*	,12 9	-,5 05 **	,40 1**	,23 7* *	1	-,082

Not. **:p<0,01, *: p<0,05; ÖDS: Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Davranışları, EDS: Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme Davranışları.

Tablo 4'e göre korelasyonlar incelendiğinde çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek ($r=-.727$) düzeyde negatif yönde ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mizaç özellikleri ile öğretmenlerin duygu sosyalleştirme tepkileri arasında cezalandırma ($r=-.241$) davranışı negatif, avutma ($r=.223$) ve ödüllendirme ($r=.193$) davranışları pozitif yönde, düşük ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mizaç ile öğretmen ihmal etme ($r=.489$) ve büyütme ($r=.554$) davranışları arasında pozitif yönde, orta ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mizaç özellikleri ile ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları arasında ödüllendirme ($r=.216$) davranışı pozitif yönde, düşük ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Mizaç ile ebeveyn cezalandırma ($r=.387$), avutma ($r=.481$) ve büyütme ($r=.323$) davranışları arasında pozitif yönde, orta ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte ihmal etme davranışının mizaç ile ilişkisinin oldukça düşük olduğu ($r=.030$) ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları arasında cezalandırma ($r=.216$) davranışı pozitif, avutma ($r=-.232$) ve ödüllendirme ($r=-.239$) davranışları negatif yönde, düşük ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri ile öğretmen ihmal etme ($r=-.424$) ve büyütme ($r=-.450$) davranışları arasında negatif yönde, orta ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile ebeveyn cezalandırma ($r=-.341$) ve avutma ($r=-.340$) davranışları arasında negatif yönde, orta ve $p=.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile büyütme ($r=-.168$) ve ödüllendirme ($r=-.145$) davranışları ise negatif yönde, düşük ve $p=.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte ihmal etme

davranışının öz düzenleme becerisi ile ilişkisinin oldukça düşük olduğu ($r=-,049$) ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Bununla birlikte ebeveynlere ait duygu sosyalleştirme davranışlarından ihmal etme davranışının bağımlı ve bağımsız değişkenle ilişkisinin oldukça düşük olduğu ($r=.030$ ve $r=-.049$) ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu bağlamda bu davranışın sadece öğretmenler için aracı ve düzenleyici etkisi test edilmiştir.

Tablo 5. Değişkenlere Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Bilgileri

Değişken	Madde Sayısı	\bar{X}	SS
Mizaç Özellikleri	31	123,372	,402
Öz Düzenleme Becerileri	33	142,484	,491
ÖDS-Cezalandırma	12	22,107	,254
ÖDS--İhmal Etme	12	25,239	,214
ÖDS--Avutma	12	28,148	,221
ÖDS--Büyütme	12	28,622	,302
ÖDS-Ödüllendirme	12	47,219	,287
EDS--Cezalandırma	12	28,4286	,750
EDS--İhmal Etme	12	19,066	,380
EDS--Avutma	12	39,219	,58
EDS--Büyütme	12	38,857	,515
EDS-Ödüllendirme	12	52,326	,424

Not.: \bar{X} : Aritmetik ortalama, SS: Standart Sapma

Çocukların mizaç özellikleri, öz düzenleme becerileri, ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme düzeylerinin değerlendirilmesinde alt ölçeklerden alabilecekleri en yüksek puan ile en düşük puan arasındaki fark üçe bölünerek düşük-orta-yüksek puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre çocukların olumsuz mizaç özellikleri için 79-109 puan arası düşük, 110-138 puan arası orta ve 139-169 puan arası yüksek olarak belirlenmiştir. Öz

düzenleme becerileri istatistiksel olarak 65- 98,3 puan arası düşük, 98,4-131,7 arası orta ve 131,8-165 puan arası yüksek olarak kabul edilmiştir. Duygu sosyalleştirme becerilerinde ödül, ceza, büyütme, ihmal ve avutma alt boyutlarında 12-28 puan arası düşük, 29-43 puan arası orta ve 44-60 puan arası yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Bu kriterler doğrultusunda Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların olumsuz mizaç düzeylerinin orta düzeyde, öz düzenleme becerileri puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ceza, ihmal, avutma, büyütme kullanma puanlarının düşük, ödüllendirme puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ceza ve ihmal puanlarının düşük düzeyde, büyütme ve avutma puanlarının orta düzeyde, ödüllendirme puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışmada, çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmen ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ölçeğinde yer alan olumsuz davranışların aracı rollerini değerlendirmek için PROCESS v3.5 eklentisinde yapılan regresyon analizi sonuçları sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracılık etkisinin manidarlığına yönelik sonuçlar

Model Yolu	Std. Regresyon Katsayısı	Regresyon Katsayısı	SH	%95 GA		Model R ²	
				Alt	Üst		
Aracı Değişken	Cezalandırma davranışı			Alt	Üst		
Doğrudan etki	Mizaç→ÖDS-Ceza	-0,241**	-0,153**	0,04	-0,240	-0,066	0,06
	ÖDS-Ceza→ÖDÖ	0,043	0,084	0,09	-0,110	0,277	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,717**	-0,875**	0,06	-0,998	-0,753	
Dolaylı etki	Mizaç→ÖDS-Ceza→ÖDÖ	-0,010	-0,013	0,01	-0,048	0,012	
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→ÖDS-Ceza→ÖDÖ)	0,707**	-0,888**	0,06	-1,007	-0,770	0,50

Aracı Değişken	İhmal etme davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→ÖDS-İhmal	0,489**	0,261**	0,01	0,19	0,32	0,24
	ÖDS-İhmal→ÖDÖ	-0,090*	-0,207*	1	5	6	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,683**	-0,834**	0,10	-0,461	-0,047	
				0			0,47
Dolaylı etki	Mizaç→ÖDS-İhmal→ÖDÖ	-0,044*	-0,054*	0,03	-0,121	-0,008	
				3			
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→ÖDS-İhmal→ÖDÖ)	-0,727**	-0,888**	0,06	-1,007	-0,770	0,53
				0			
				9			
Aracı Değişken	Avutma Davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→ÖDS-Avut	0,223**	0,123**	0,03	0,047	0,199	0,05
	ÖDS-Avut→ÖDÖ	-0,073	-0,162	0,11	-0,383	0,059	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,711**	-0,868**	0,06	-0,990	-0,747	
				2			
Dolaylı etki	Mizaç→ÖDS-Avut→ÖDÖ	-0,016	-0,020	0,01	-0,054	0,002	
				5			
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→ÖDS-Avut→ÖDÖ)	-0,727**	-0,888**	0,06	-1,007	-0,770	0,53
				0			
Aracı Değişken	Büyütme Davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→ÖDS-Büyüt	0,554**	0,416**	0,04	0,32	0,50	0,31
	ÖDS-Büyüt→ÖDÖ	-0,069	-0,112	0,09	-0,301	0,07	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,689**	-0,842**	0,07	-0,984	-0,699	
				2			
Dolaylı etki	Mizaç→ÖDS-Büyüt→ÖDÖ	-0,038	-0,047	0,03	-0,123	0,05	
				8		1	
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→ÖDS-Büyüt→ÖDÖ)	0,707**	-0,880	0,06	-1,007	-0,770	0,50
				0			
Aracı Değişken	Ödüllendirme Davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→ÖDS-Ödül	0,193**	0,138**	0,05	0,03	0,237	0,04
	ÖDS-Ödül→ÖDÖ	-0,105*	-0,178*	0,06	-0,349	-0,008	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,692**	-0,841**	0,06	-0,962	-0,719	0,48
				2			

Dolaylı etki	Mizaç→ÖDS- Ödül→ÖDÖ	-0,020*	-0,025*	0,01	-0,058	-0,003	
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→ÖDS- Ödül→ÖDÖ)	-0,712**	-0,865**	0,06	-0,986	-0,745	0,51

Not. **: p<0,01; *:p<0,05, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, ÖDS: Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Ölçeği, ÖDÖ: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 6 öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından cezalandırma davranışı için incelendiğinde, aracılık etkisi için ön koşul olan ilk modelin doğrulandığı, çocukların mizaç özelliklerinin cezalandırma davranışı üzerinde etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta=-0.241$, $p<0.01$). Bununla birlikte anlamlı olması beklenen cezalandırma davranışının bağımlı değişken olan çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=0.043$, $p>0.05$). Bu bağlamda aracı değişkenin varsayımlarından birisi olan bağımlı değişken üzerinde anlamlı olması önkoşulu sağlanamamıştır. Son olarak aracı değişkenin dolaylı etkisi incelendiğinde bu etkinin de anlamlı olmadığı görülmektedir ($\beta=-0.010$, $p>0.05$). Dolayısı ile öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından cezalandırma davranışının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Tablo 6 öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından ihmal etme davranışı için incelendiğinde, aracılık etkisi için ön koşul olan ilk modelin doğrulandığı, çocukların mizaç özelliklerinin ihmal etme davranışı üzerinde etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta=0.489$, $p<0.01$). Doğrudan etkinin incelendiği diğer modelde ihmal etme davranışının bağımlı değişken olan çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir ve bu etkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=-0.090$, $p<0.05$). İhmal etme davranışının aracılık etkisinin incelenmek istediği diğer modelde ihmal etme davranışı ile çocukların mizaç özellikleri aynı anda modele dâhil edilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığından bahsedebilmek için dolaylı etki ve toplam etki incelenmelidir. Aracı değişken modelden çıkarıldığında çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlılığı bozulursa değişkenin tam aracı olduğu; ilişkinin gücü azalır kısmi aracı olduğu söylenebilir. Tablo incelendiğinde ihmal etme davranışı modele dâhil

edildiğinde toplam etki -0,727 iken; aracı değişken çıkarıldığında anlamlılık bozulmamakla birlikte etki -0,683'e yükselmektedir. Bu etkideki azalmanın aracı değişkenin etkisine bağlı olup olmadığını belirlemek için Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucuna göre çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkideki azalmanın anlamlı olduğu görülmektedir ($Z=1,907$; $p<0,05$). Ayrıca ihmal etme davranışı ile çocuk mizacı değişkenleri birlikte çocukların öz düzenleme becerilerindeki toplam varyansın % 53'ünü açıklamaktayken; ihmal etme davranışı modelden çıkarıldığında bu oran %47'ye düşmüştür. Bu bağlamda aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın %6'lık bir kısmını etkilediği söylenebilir. Bu bulgulara göre öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından ihmal etme davranışının bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında kısmi aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin avutma davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin öğretmenlerin avutma davranışını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir ($\beta=0,223$, $p<0,01$). Fakat avutma davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=-0,073$, $p>0,05$). Avutma davranışını öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi ortaya çıkmadığı için aracılık etkisi hesaplanmamıştır. Avutma davranışını dolaylı etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($\beta=-0,016$, $p>0,05$). Sonuç olarak öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından avutma davranışının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin büyütme davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin öğretmenlerin büyütme davranışını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir ($\beta=0,554$, $p<0,01$). Fakat büyütme davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=-0,069$, $p>0,05$). Büyütme davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi ortaya çıkmadığı için aracılık etkisi hesaplanmamıştır. Büyütme davranışının dolaylı etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\beta= -0,038$, $p>0,05$). Sonuç olarak öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından büyütme davranışının çocukların mizaç

özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Tablo 6 öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından ödüllendirme davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin ödüllendirme davranışı üzerinde etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta=0,193$, $p<0.01$). Doğrudan etkinin incelendiği ödüllendirme davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş bu etkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=-0,105$, $p<0.05$). Ödüllendirme davranışının aracılık etkisinin incelenmek istendiği modelde ödüllendirme davranışı ile çocukların mizaç özellikleri aynı anda modele dâhil edilmiştir. Tablo incelendiğinde ödüllendirme davranışı modele dâhil edildiğinde toplam etki $-0,712$ iken; aracı değişken çıkarıldığında anlamlı farklılık değişmemekle birlikte etki $-0,105$ 'e yükselmektedir. Bu etkideki azalmanın aracı değişkenin etkisine bağlı olup olmadığını belirlemek için Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucuna göre çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkideki azalmanın anlamlı olduğu görülmektedir ($Z=-1,914$; $p<0,05$). Ödüllendirme davranışı ile çocuk mizacı değişkenleri birlikte çocukların öz düzenleme becerilerindeki toplam varyansın % 51'ini açıklarken; ödüllendirme davranışı modelden çıkarıldığında bu oran %48'e düşmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından ödüllendirme davranışının bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında kısmi aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracılık etkisinin manidarlığına yönelik sonuçlar

Model Yolu	Std. Regresyon Katsayısı	SH	%95 GA	Mode			
	n			R^2			
	katsayısı						
Aracı Değişken	Cezalandırma davranışı		Alt	Üst			
Doğrudan etki	Mizaç→EDS-Ceza	0,387**	0,723**	0,12	0,479	0,96	0,15
	EDS-Ceza	-0,070	-0,046	3	-	7	
	→ÖDÖ			0,03	0,114	3	

	Mizaç→ÖDÖ	-0,700**	-0,855**	0,06	-	-	
				5	0,084	0,727	
Dolaylı etki	Mizaç→EDS-Ceza→ÖDÖ	-0,027	-0,033	0,06	-	0,017	
				5	0,084		
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→EDS-Ceza→ÖDÖ)	-0,727**	-0,888**	0,06	-	-	0,53
				0	1,007	0,770	
Aracı Değişken	Avutma Davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→EDS-Avut	0,481**	0,693**	0,09	0,514	0,87	0,23
				1		2	
	EDS-Avut→ÖDÖ	0,013	0,011	0,04	-	0,10	
				8	0,083	5	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,733**	-0,896**	0,06	-	-	
				9	1,032	0,760	
Dolaylı etki	Mizaç→EDS-Avut→ÖDÖ	0,006	0,008	0,03	-	0,070	
				2	0,057		
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→EDS-Avut→ÖDÖ)	0,727**	-0,888**	0,06	-	-	0,53
				0	1,007	0,770	
Aracı Değişken	Büyütme Davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→EDS-Büyüt	0,323**	0,414**	0,08	0,24	0,58	0,10
				7	2	6	
	EDS-Büyüt→ÖDÖ	0,075	0,071	0,05	-	0,16	
				0	0,026	9	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,751**	-0,918**	0,06	-1,043	-	
				3		0,793	
Dolaylı etki	Mizaç→EDS-Büyüt→ÖDÖ	0,024	0,029	0,02	-	0,08	
				4	0,016	0	
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→EDS-Büyüt→ÖDÖ)	-0,727**	-0,888**	0,06	-	-	0,53
				0	1,007	0,770	
Aracı Değişken	Ödüllendirme Davranışı						
Doğrudan etki	Mizaç→EDS-Ödül	0,216**	0,228**	0,07	0,08	0,37	0,05
				4	2	3	
	EDS-Ödül→ÖDÖ	0,009	0,011	0,06	-	0,12	
				0	0,107	8	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,715**	-0,868**	0,06	-0,991	-	
				3		0,744	
Dolaylı etki	Mizaç→EDS-Ödül→ÖDÖ	0,002	0,002	0,01	-	0,03	
				6	0,029	6	
Toplam etki	(Mizaç→ÖDÖ)+ (Mizaç→EDS-Ödül→ÖDÖ)	-0,713**	-0,865**	0,06	-	-	0,51
				1	0,986	0,745	

Not. **: p<0,01; *:p<0,05, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, EDS: Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme Ölçeği, ÖDÖ: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Ebeveynlerin cezalandırma davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin ebeveynlerin cezalandırma davranışını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir ($\beta=0,387, p<0.01$). Fakat cezalandırma davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=-0,070, p>0.05$). Cezalandırma davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi ortaya çıkmadığı için aracılık etkisi hesaplanmamıştır. Cezalandırma davranışının dolaylı etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($\beta= -0,027, p>0.05$). Sonuç olarak ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından cezalandırma davranışının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin avutma davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin ebeveynlerin avutma davranışını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir ($\beta=0,481, p<0.01$). Fakat avutma davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=0,013, p>0.05$). Avutma davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi ortaya çıkmadığı için aracılık etkisi hesaplanmamıştır. Avutma davranışının dolaylı etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($\beta=0,006, p>0.05$). Sonuç olarak ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından avutma davranışının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin büyütme davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin ebeveynlerin büyütme davranışını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir ($\beta=0,323, p<0.01$). Fakat büyütme davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=0,075, p>0.05$). Büyütme davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi ortaya çıkmadığı için aracılık etkisi hesaplanmamıştır. Büyütme davranışının dolaylı etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\beta= 0,024, p>0.05$). Sonuç olarak ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından büyütme davranışının çocukların mizaç

özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin ödüllendirme davranışı incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin öğretmenlerin ödüllendirme davranışını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir ($\beta= 0,216, p<0.01$). Fakat ödüllendirme davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta= 0,009, p>0.05$). Ödüllendirme davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi ortaya çıkmadığı için aracılık etkisi hesaplanmamıştır. Ödüllendirme davranışının dolaylı etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\beta= 0,002, p>0.05$). Sonuç olarak ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından ödüllendirme davranışının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı görülmüştür.

Çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmen ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ölçeğinde yer alan olumsuz davranışların düzenleyici rollerini değerlendirmek için yapılan regresyon analizi sonuçları sırasıyla Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici etkisine yönelik analiz sonuçları

Düzenleyici Değişkenler	Etkiler	Regresyon katsayısı	Std. Regresyon katsayısı	SH	R ²
	Sabit	0,024	0,025	0,052	
Cezalandırma davranışı	Mizaç→ ÖDÖ	-	-	0,036	0,54**
	ÖDS-Ceza→ÖDÖ	0,062*	0,063*	0,044	
	Mizaç x ÖDS-Ceza→ÖDÖ	-	-	0,041	
		0,117**	0,114**		
İhmal Etme Davranışı	Sabit	0,078	0,080	0,057	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,664**	-	0,046	
	ÖDS-İhmal →ÖDÖ	-0,087	-0,089	0,051	0,54**

	Mizaç x ÖDS-İhmal →ÖDÖ	-0,054	-0,052	0,048	
Avutma Davranışı	Sabit	0,044	0,045	0,051	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,707**	-	0,035	
			0,711**		0,54**
	ÖDS-Avut →ÖDÖ	-0,094	-0,068	0,044	
	Mizaç x ÖDS-Avut →ÖDÖ	0,052	0,036	0,042	
Büyütme Davranışı	Sabit	0,073	0,075	0,062	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,681**	-	0,046	
			0,685**		0,53**
	ÖDS-Büyüt →ÖDÖ	-0,068	-0,068	0,053	
	Mizaç X ÖDS- Büyüt→ÖDÖ	-0,038	-0,031	0,046	
Ödüllendirme Davranışı	Sabit	0,001	0,001	0,051	
	Mizaç→ÖDÖ	-0,692**	-	0,039	
			0,692**		0,52**
	ÖDS-Ödül →ÖDÖ	-0,103**	-	0,045	
	Mizaç X ÖDS- Ödül→ÖDÖ	-0,007	-0,007	0,046	

Not. **: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$, SH: Standart Hata, ÖDS: Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Ölçeği, ÖDÖ: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Düzenleyici modeli analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin, üçüncü bir değişken tarafından etkilendiğini ileri süren hipotezi test etmek için kullanılmaktadır (Hayes, Montoya ve Rockwood, 2017: 76). Bu bağlamda düzenleyici etkinin varlığından bahsedebilmek için iki hipotezin test edilmesi gerekmektedir: H1: bağımsız değişken (çocukların mizaç özellikleri) ve bağımlı değişken (çocukların öz düzenleme becerileri) arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. H2: bağımsız değişken (çocukların mizaç özellikleri) ile düzenleyici değişkenin (öğretmenlerin ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları) etkileşiminin bağımlı değişken (çocukların öz düzenleme becerileri) üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır. Bu hipotezlerin sağlanması durumunda düzenleyici değişkenin varlığından söz edilebilir.

Tablo 8, öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından birisi olan cezalandırma davranışı için incelendiğinde, birinci hipotezi ifade eden çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar basit regresyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü gibi çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı ve negatif yönde bir etkisi ($\beta=-0,726$, $p<0,01$) bulunmaktadır. Bu bulgunun Hipotez 1’i desteklediği görülmüştür. Hipotez 2 için ise, cezalandırma davranışının düzenleyici değişken olarak modele dâhil edilmesiyle mizaç x cezalandırma etkileşim değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi test edilmiştir. Analiz bulgularına göre cezalandırma davranışının ($\beta=0,063$, $p<0,05$) pozitif yönde ve etkileşim teriminin ($\beta=-0,114$ $p<0,05$) negatif yönde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarından birisi olan cezalandırma davranışının düzenleyici rolü olduğu söylenebilir.

Öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından ihmal etme, avutma ve büyütme davranışları için incelendiğinde, birinci hipotezi ifade eden çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar her üç davranışta da anlamlı bulunmuştur (İhmal $\beta=-0,667$, $p<0,01$; Avutma $\beta=-0,707$, $p<0,01$; Büyütme $\beta=-0,681$, $p<0,01$). Bu bulgunun Hipotez 1’i desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte düzenleyici etkinin varlığını test eden ikinci hipotez her üç davranışta da reddedilmiştir. İhmal etme, avutma ve büyütme davranışlarının doğrudan etkileri ile ihmal etme x mizaç, avutma x mizaç ve büyütme x mizaç etkileşim terimlerinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkileri anlamlı bulunamamıştır ($\beta=-0,052$, $p>0,05$; $\beta=0,036$, $p>0,05$; $\beta=-0,031$, $p>0,05$). Bu bulgular neticesinde öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarından ihmal etme, avutma ve büyütme davranışının çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici rollerinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarından ödüllendirme davranışı incelendiğinde, mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki

etkisine yönelik sonucu anlamlı bulunmuştur ($\beta=-0,692$, $p<0,01$). Ödüllendirme davranışının mizaç ile birlikte doğrudan etkileri incelendiğinde çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkileri anlamlı bulunamamıştır ($\beta=-0,007$, $p>0,05$). Bu bulgular neticesinde öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarından ödüllendirme davranışının çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici rollünün olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici etkisine yönelik analiz sonuçları

Düzenleyici Değişkenler	Etkiler	Regresyon katsayısı	Std. Regresyon katsayısı	SH	R ²
Cezalandırma davranışı	Sabit	0,087	0,089	0,055	0,54**
	Mizaç→ÖDÖ	-	-	0,049	
	EDS-Ceza→ÖDÖ	-0,087	-0,088*	0,054	
	Mizaç x EDS-Ceza→ÖDÖ	-0,092*	-0,088*	0,058	
Avutma Davranışı	Sabit	0,053	0,054	0,057	0,53**
	Mizaç→ÖDÖ	-0,729**	-0,733	0,046	
	EDS-Avut →ÖDÖ	0,013	0,013	0,052	
	Mizaç x EDS-Avut →ÖDÖ	-0,001	-0,001	0,057	
Büyütme Davranışı	Sabit	0,049	0,050	0,055	0,53**
	Mizaç→ÖDÖ	-0,749**	-	0,040	
	EDS-Büyüt →ÖDÖ	0,075	0,076	0,057	
	Mizaç X EDS-Büyüt→ÖDÖ	0,010	0,011	0,059	
Ödüllendirme Davranışı	Sabit	-0,030	-0,030	0,053	0,52**
	Mizaç→ÖDÖ	-0,766**	-	0,041	
	EDS-Ödül →ÖDÖ	0,004	0,004	0,057	

Mizaç X EDS- Ödül→ÖDÖ	0,138*	0,134*	0,062
--------------------------	--------	--------	-------

Not. **: p<0,01; *:p<0,05, SH: Standart Hata, EDS: Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme Ölçeği, ÖDÖ: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 9, ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından cezalandırma davranışı için incelendiğinde, birinci hipotezi ifade eden çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar basit regresyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 6’te görüldüğü gibi çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı ve negatif yönde bir etkisi ($\beta=-0,665$, $p<0,01$) bulunmaktadır. Bu bulgunun Hipotez 1’i desteklediği görülmüştür. Hipotez 2 için ise, cezalandırma davranışının düzenleyici değişken olarak modele dâhil edilmesiyle mizaç x cezalandırma etkileşim değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi test edilmiştir. Analiz bulgularına göre cezalandırma davranışının ($\beta=-0,088$, $p<0,05$) negatif yönde ve etkileşim teriminin ($\beta=-0,088$, $p<0,05$) negatif yönde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarından cezalandırma davranışının düzenleyici rolü olduğu söylenebilir.

Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından avutma davranışı incelendiğinde eden çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur ($\beta=-0,733$, $p>0,05$). Bu sonuç, çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında ebeveynlerin avutma davranışının anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Tablo büyütme davranışı için incelendiğinde çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar anlamlı bulunmuştur (Büyütme $\beta=-0,753$, $p<0,01$). Bu bulgu, çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında büyütme davranışının anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte avutma ve büyütme düzenleyici değişken olarak modele dâhil edilmesiyle avutma x mizaç ve büyütme x mizaç etkileşim değişkenlerinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkileri anlamlı bulunamamıştır

(Avutma β =-0,001, $p>0,05$; Büyütme β =0,011, $p>0,05$). Bu bulgular neticesinde ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarından avutma ve büyütme davranışlarının çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide düzenleyici rollerinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 9, ödüllendirme davranışı için incelendiğinde çocukların mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine yönelik anlamlı ve negatif yönde bir etkisi (β =-0,766, $p<0,01$) bulunmaktadır. Bu bulgu, çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında ödüllendirme davranışının anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ödüllendirme davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (β =0,004, $p>0,05$). Ödüllendirme davranışının düzenleyici değişken olarak modele dâhil edilmesiyle mizaç x ödüllendirme etkileşim değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde etkileşim teriminin (β =0,134, $p<0,05$) pozitif yönde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarından ödüllendirme davranışının düzenleyici rolü olduğu söylenebilir.

8. TARTIŞMA

Bu çalışmada çocukların olumsuz mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmen ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışının aracı ve düzenleyici rolü araştırılmıştır. Bu bölümde ilk olarak çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkisi; ikinci olarak olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmen ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışının etkileri değerlendirilmiştir.

Araştırmada sonucuna göre çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre çocukların olumsuz mizaç özellikleri arttıkça öz düzenleme becerilerinin düştüğü görülmektedir.

Çocukların olumsuz mizaç özellikleri arttıkça öz düzenleme becerilerinin azaldığı ile ilgili yapılmış diğer çalışmaların da benzer sonuçlar tespit ettiği görülmektedir (Eisenberg vd., 1995; Eisenberg vd., 1998; Morris vd., 2009). Eisenberg vd., (1995) tepkisel mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerinde diğer mizaçtaki çocuklara göre daha düşük öz düzenleme becerisi gösterdiği ifade edilmiştir. Altan (2006) 4-6 yaşındaki çocukların mizaç özellikleri ile anne duygu sosyalleştirmelerinin çocuğun duygu düzenleme becerisine olan etkisini incelediği çalışması sonucunda tepkisel mizaçlı çocukları daha düşük duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu; sebatkâr çocukları ise daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirlemiştir. Brophy-Herb vd., (2019) Head Start öğretmenlerinin sıcaklığı ve duygu sosyalleştirme uygulamaları ile okul öncesi çocukların duygu tanıma, öz düzenleme dâhil olmak üzere sosyal-duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkilerde çocuk cinsiyeti ve mizacının düzenleyici rollerini incelemiştir. Çalışmada daha az tepkisel mizaçlı çocukların daha fazla duygu tanıma, öz düzenleme ve olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini tespit edilmiş, Daha yüksek düzey mizaç tepkiselliği ile duygu bilgisi, öz düzenleme ve olumlu sosyal davranışları arasında olumsuz ilişkileri ortaya konulmuştur. Song vd., (2018) çocuk mizacını ve serbest oyunu sırasında

gözlemlenen anne ebeveynliğini, yeni yürümeye başlayan çocukların 27 ay ve 33 ayda haz görevlerinin ertelenmesi sırasında gözlemlenen öz düzenlemelerine katkıda bulunan faktörler olarak incelemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük grupla yapılan çalışma sonucunda çocukların tepkisel mizacı, öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde olumsuz etki göstermiştir. Bununla birlikte çocukların daha düşük olumsuz duygulanımı ve daha yüksek çaba gerektiren kontrolü, 33 ayda öz düzenleme becerilerinde daha iyi performans sergilemesine katkı sağlamıştır. Kahraman ve Gökşen (2021) de 4-6 yaş çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelemiştir. Çalışmada öz düzenleme becerilerinin alt boyutu olan duygu düzenleme becerilerinin tepkisel mizaçtan olumsuz etkilendiğini ve artan tepkisellik düzeyinin duygu düzenleme gelişimini sekteye uğrattığını ifade etmiştir. Arı ve Yaban (2016) 4-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışları üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesinde mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin etkisini araştırmıştır. Tepkisel çocukların duygu düzenleme becerileri ile olumlu sosyal davranış ve saldırganlık arasında ilişki ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan ilişki tepkisel çocukların daha düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar ve öz düzenleme becerileri gösterdiği yönündedir. Özdemir ve Budak (2019) 5-6 yaş okul öncesine devam eden çocuklarının mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerilerinin oyun davranışlarını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda olumsuz mizaç özelliklerinin öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından dikkat düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

8.1. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Öğretmen İhmal Davranışının Aracı İlişkisine Yönelik Değerlendirme

Araştırmada çocukların olumsuz mizacı ile öğretmenlerin ihmal davranışı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ihmal davranışı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz mizaç ile öz düzenleme becerileri arasındaki aracılık etkisi incelendiğinde ihmal etme davranışının yordayıcı etkisinin yüksek düzeyde ve negatif yönde

olduğu görülmektedir (Tablo 6). Bu sonuçlara göre ihmal davranışının olumsuz mizaç ile öz düzenleme becerileri arasında negatif aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

8.1.1. Mizaç ve İhmal Etme

Literatürde ihmal davranışı duygu sosyalleştirmede olumsuz, istenmeyen bir tepki olarak görülmektedir. İhmal tepkisinde öğretmenlerin çocuğun davranışlarını görmemezlikten gelmesi ya da duygularını kabul etmeyip görmemezlikten gelmesi şeklinde uygulanmaktadır (O'Neal ve Magai, 2005). Araştırmamızda ocukların olumsuz mizacı arttıa öğretmenlerin ihmal tepkisinin de arttığı bulgumuzla paralel çalışma sonuçları mevcuttur. Örneğin Basset vd (2017) ocukların daha fazla davranış problemi ve saldırganlık sergilemesi öğretmenlerin daha fazla cezalandırıcı, küçük düşürücü ve ihmal edici tepkiler göstermesine neden olduğunu tespit etmiştir. Çocuklardaki bu olumsuz tepkiler ve saldırgan tutumlar uzun vadede öğretmenleri, duyguları ihmal etme davranışını kullanmaya yönelmektedir (Brinckman, 2021; Denham vd., 2012). Dolayısıyla ğretmenler tepkisel mizaçlı çocuklarla daha fazla çatışma yaşamakta ve daha fazla olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerine başvurmaktadırlar. Öğretmenler ocukların istenmeyen davranışlarına karşı ihmal etme davranışlarını kullandıkları görülmektedir (Gilliom vd., 2002). Olumsuz mizacın ihmal tepkisiyle olan ilişkisini Sutton ve Knight (2006), ğretmenlerin çocuklardaki olumsuz mizaç etkilerini ve olumsuz duyguları azaltma çalışmalarının etkili olmayacağına inanmaları ile açıklamıştır. Denham vd (2020) ise çocukların duygusal patlamalarını kontrol altına almak için haftalar boyu uğraşmanın yorucu olmasından dolayı öğretmenlerin destekleyici olmayan tepkileri kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

8.1.2. İhmal Etme ve z Düzenleme

Çalışmamızın sonuçları ihmal davranışının öz düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymaktadır. Alan yazınındaki diğer

çalışmalar ise destekleyici olmayan sosyalleştirme davranışlarının duyguları anlama ve düzenleme becerilerini engellediğini, duygularını reddetmede artışa neden olduğunu, içselleştirme, dışsallaştırma, akran zorbalığı gibi davranış sorunlarına yol açtığını, çocukların daha fazla duygusal problem yaşadığını ortaya koymuştur (Arıkan ve Kumru, 2021; Basset, 2017; Lunkenheimer vd., 2007; Ramsden ve Hubbard, 2002; İnce, 2020; Shields ve Cicchetti, 2001). Olumsuz duygu sosyalleştirmelerinin öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini belirten çalışmalar da çocukların bu tepkilere karşı kendisinin görmezden geldiğini hissettiğini bu nedenle duygularını bastırmayı tercih ettiğini ve sonucunda kendi duygularını kontrol edemediği için düzenleme becerilerinde sorun yaşadığını ifade etmiştir (Basset vd, 2017).

İhmal davranışının öz düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkilerine karşın alan yazınında bu konuyla ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. İnce (2020) çalışmasında ihmal davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşılık ihmal davranışının öz düzenleme becerilerine olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Öğretmenlerin ihmal tepkisini daha fazla kullanması çocuklarda pasif bekleme görevlerinde ve olumsuz duygularını düzenleme becerilerinde daha başarılı olmasını sağlamıştır (Bailey, 2009). Myers ve Morris (2009) düşük düzeyde ihmal, küçümseme, cezalandırma tepkileri kullanan öğretmenler öğrencilerini öz düzenleme becerilerinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Myers ve Morris (2009) bu durumu Head Start programa devam eden öğrencilerin öğretmenleri arasındaki uyumu ile açıklamıştır. Denham vd., (2020) da öğretmenler çocukların duygularını destekleyici olmayan tepkilerle sosyalleştirdiklerinde çocukların daha fazla duygu bilgisi sergilemesini sağladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuklar daha fazla duygu bilgisi sayesinde ifade etme becerileri geliştirmiş bu sayede duygu düzenleme becerileri de geliştirmişlerdir. Araştırmamızla farklılık gösteren bu bulguların sebebi örnekleme dâhil edilen çocukların olumsuz mizaca sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

8.1.3. İhmal Etme Aracılık Etkisi

Araştırmada son olarak bu davranış ile ilgili çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmenlerin ihmal davranışının aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların olumsuz mizaçlarının öz düzenleme becerilerinde ihmal davranışının aracı rolünü ortaya koymuştur. Çalışmamızın sonucuna göre olumsuz mizaçlı çocuklar öğretmenlerin ihmal davranışı kullanma sıklığını artırmakta bunun sonucunda bu çocuklar öz düzenleme becerilerinde daha düşük performans göstermektedir.

Çalışmamızla paralel olarak yapılan çalışmalar da olumsuz mizacın öz düzenleme becerileri üzerinde destekleyici olmayan tepkilerin olumsuz aracı etkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda olumsuz mizaçlı, saldırgan çocuklar öğretmenlerinin ihmal davranışını kullanma sıklığını artırmakta bunun sonucunda çocuklar öz düzenleme becerilerinde diğer çocuklara göre daha düşük performans sergilemektedir (Bailey, 2009; Turner vd, 2018). Denham vd (2020), yüksek risk altında bulunan okul öncesi çocukların duygu bilgisine, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarına olumlu etkisini göstermesine karşılık sonuçlar düşük riskli grupta olan çocuklarda farklılık göstermiştir. Düşük risk altında bulunan çocuklar bu olumsuz tepkilerle karşılaştığında duygu bilgi edinme becerilerinde düşüş göstermiştir. Süre gelen olumsuz tepkiler risk grubundaki çocukların yılsonunda da düşük duygu bilgisi sergilemelerine neden olmuştur. Bailey (2009) daha sebatkâr özellikler gösteren çocuklara öğretmenler destekleyici olmayan tepkilerle tepki verdiğinde çocuklar daha yüksek düzenleme becerileri gösterirken daha saldırgan, tepkisel çocuklara destekleyici tepkiler sunduğunda çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiğini tespit etmiştir. Tepkisel çocuklar destekleyici olmayan tepkilerle karşılaştığında da öz düzenleme becerilerinde diğer çocuklara göre daha düşük performans sergilemiştir. Avrupa-Amerikalı olumsuz davranışlar sergileyen çocukların duygu ifadesini anlayamamasında, ifade edememesinde ve duygularını etkili bir şekilde düzenlemeyi öğrenemediğinden uyumsuz davranışlar sergilemesinde öğretmenlerin

olumsuz tepki kullanımı aracılık etmiştir (Denham, 2019). Avrupa-Amerikalı çocuklar gibi Türk kültüründe de olumsuz mizaçlı çocuklarda öğretmenlerin ihmal davranışı, öz düzenleme becerilerini olumsuz yordamıştır.

Öğretmenlerin ihmal davranışının öz düzenleme becerileri üzerindeki olumlu aracılık etkisini ortaya koyan çalışmalar ise olumsuz mizaçlı çocuklar öğretmenlerinin destekleyici olmayan davranışların kullanma sıklığını artırmakta bunun sonucunda çocuklar öz düzenleme becerilerinde daha yüksek performans göstermektedirler (Eisenberg vd., 1998; Denham, 2019; Spinrad vd., 2004). Çalışmalarda çocukların olumsuz duygu ifade ve davranışları, öğretmenler tarafından sınıf etkinliklerini aksatıcı veya sınıf için uygunsuz olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, istenmeyen davranış sergileyen çocuklara onların olumsuz duygu ve davranışlarını görmezden gelerek ve küçümseyerek tepki vermektedir. Bu öğretmenler sınıf kurallarına uygun, sınıf düzenini bozmayan davranışları ise desteklemektedirler. Olumsuz mizaca sahip, saldırgan davranışlar gösteren çocuklar ihmal edildiğini hissetmekte ve bir gruba ait olmak için öğretmenin sınıf içinde koyduğu kurallara uymak için kendi duygu ve davranışlarını düzenlemeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin bu tür tepkileri çocuklara duygu ve davranışları hakkında durumsal hedefler verip ve çocukları bu hedeflere ulaşmak için kendi kendilerini düzenleme yapmaya motive etmektedir. Bu çalışmalar, çocukların duyguları düzenleme isteklerindeki artış sayesinde özellikle üzgün olduklarında aktif olarak olumsuz davranışlardan dikkatlerinin uzaklaşması ile davranışlarını düzenlemek için gerekli fırsatı yakalamalarına olanak sağlamaktadır (Bailey, 2009). Denham ve Basset (2019) yüksek riskli çocukların olumsuz ve öz düzenleme davranışlarına öğretmenlerin duygu sosyalleştirme çalışmalarının ve ırksal etkilerin aracı rolünü araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Afrikalı-Amerikalı öğretmenlerin risk grubundaki olumsuz davranış sergileyen çocuklara uyguladığı destekleyici olmayan tepkiler, çocukların duygusal yeterliliğinin gelişmesine daha olumlu sosyal-duygusal davranışlar sergilemesini sağlamıştır. Öğretmenler çocukların olumsuz duygusal davranışlar gösterdiğinde tepki olarak kendi olumsuz duygularını

gösterdiklerini ve bu duygusal patlamaları bastırmak için destekleyici olmayan tepkilere başvurduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar ise duygularını cezalandıran, küçümseyen ya da ihmal eden sık sık üzgün veya öfkeli bir öğretmenle karşı karşıya kaldıklarında, duygusal yalnız hissetmekte ve daha az olumsuz duygu sergilemek için ihtiyaçlarını sıraya koyarak ve bunları değiştirebilmek için davranışlarını düzenlemeye motive olmaktadır. Denham vd (2020), yüksek ve düşük sosyoekonomik risk altında bulunan okul öncesi çocukların duygu bilgisine öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda yüksek düzeyde sosyoekonomik risk altında bulunan çocukların öğretmenleri olumsuz tepkiler verdiğinde bu tepkiler sayesinde çocuklar duygu bilgi edinime becerileri geliştirmektedir. Araştırmacılar bunun sebebini aile ortamında çocukların maruz kaldığı olumsuz ebeveyn davranışları ve sosyalleştirme tepkilerinin öğretmenlerin uyguladığı olumsuz tepkilerden daha fazla olması yönünde yorumlamışlardır. Okul ortamında daha az olumsuz ortamla karşılaşan risk altındaki çocuklar bu durumu gelişme fırsatı olarak görmüş olabilirler. Araştırmadaki öğretmenler, olumsuz mizaçlı çocuklara destekleyici olmayan tepkileri çocukların ön yaşantılarını dikkate alarak ihtiyaçları olduğu miktarda doğru anda kullanması gerektiği ile ilgili doğru kararlar vererek öz düzenleme becerilerine katkı sağlamış olabilirler. Sonuç olarak Denham vd. (2020) "olumlu" ve "olumsuz" ya da "destekleyici" ve "destekleyici olmayan" duygu sosyalleştirmesini, farklı etnik ve sosyoekonomik kökenlerden gelen bireyler için evrensel olarak geçerli olmayan etnik kökene bağlı bir terim olduğunu ifade etmiştir. Sonuçlardaki çeşitlilik Eisenberg vd., (1998) ifade ettiği gibi öğretmenlerin tepkiler hakkındaki fikirleri farklı algılamasından ve kültürler arası sosyalleştirme davranışının farklılıklarından (Yağmurlu ve Sanson, 2009) kaynaklı olabilir.

8.2. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Öğretmen Ödüllendirme Davranışının Aracı İlişkisine Yönelik Değerlendirme

Araştırmada çocukların olumsuz mizacı ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yüksek

olumsuz mizaç özelliklerine sahip çocuklara karşı ödüllendirme davranışının arttığı tespit edilmiştir. Ödül davranışı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz mizaç ile öz düzenleme becerileri arasında aracılık etkisi incelendiğinde ödüllendirme davranışının yordayıcı etkisinin yüksek düzeyde ve negatif yönde olduğu görülmektedir (Tablo 6). Bu sonuçlara göre ödüllendirme davranışının olumsuz mizaç ve öz düzenleme becerileri arasında aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

Ödüllendirme tepkileri, çocuğun olumlu duygulanımını sürdürerek olumsuz duygu etkisini azaltma amacıyla kullanılan destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinden biridir (O’Neal ve Magai, 2005). Başka bir ifadeyle ödüllendirme tepkileri yetişkinlerin çocukların duygularına yönelik desteğini ifade etmektedir. Yetişkinler çocukların dikkatini başka yöne çekmesi, duygularını ifade ettiklerinde desteklemeleri ya da çocuğun sorununu çözme ve desteklemeye çalışması ödüllendirme tepkisinde kullanılan tepkilerdir. Ölçme aracımızda da “Bir çocuk üzgün olduğunda, onu rahatlattım”, “Onu üzen durum ile baş etmesi için yardımcı oldum”, “Onu neyin üzdüğünü sordum” ifadeleri ödül stratejisi olarak ele alınmaktadır.

8.2.1. Mizaç ve Ödüllendirme

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin yüksek olumsuz mizaç özelliklerine sahip çocuklara karşı ödüllendirme davranışının arttığı belirlenmiştir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bassett vd., 2017; Denham, 2019; Schonert-Reichl, Kitil ve Hanson-Peterson, 2017). Bassett vd., (2017) beş farklı mizaca göre okul öncesindeki çocukların sosyal duygusal yeterliliğini tespit edebilmek için okul yılının ilk dönemindeki öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının okulun ikinci döneminde çocukların akranlarıyla olan sosyal-duygusal davranışlarını nasıl yordadığını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre okulun ilk yarısında tepkisel mizaçlı çocukların daha sık olumsuzluk ve duygusal patlamaları, odaklanma eksikliği ve daha zorlayıcı davranışlar sergilemiştir. Öğretmenler de olumsuz mizaçlı çocukların duygularına verdikleri tepkilerini ve çocuklar ile ilişkilerini

değiştirmiştir. Yılsonunda çocukların olumsuz mizaçlarına karşı daha destekleyici tepkiler veren öğretmenler çocukların ani duygu patlamalarını, odaklanma eksikliğini ve sınıf içi uygun olmayan davranışları göstermelerini az düzeyde de olsa düşürmüştür. Schonert-Reichl vd., (2017) Sosyal ve Duygusal Öğrenme (Social and Emotional Learning- SEL) öğretmen ve çocuklarının Öz-farkındalık, Öz-yönetim, Sosyal farkındalık, Karar almada sorumluluk üstlenme ve kişilerarası ilişkilerde becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlere yönelik program raporu sunmuşlardır. Program, öğretmenlerin genel sosyal duygusal yeterliliğine katkıda bulunmuştur. Bu sayede öğretmenler kendi duygularını daha iyi düzenleyebilecek düzeye ulaşmıştır. Güçlü bir öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler ise çocukların zorlu, saldırgan davranışlarını sınıf içinde daha iyi yönetebilmekte, çocuklarla empati kurabilmiştir. Çocuklarla empati kurabilen öğretmenler çocukların olumsuz duygularını anlamada daha yetkin hale gelmiş aynı zamanda olumsuz mizaçlı çocukların nasıl davranacağını daha iyi tahmin edip ona yönelik destek sağlamalarına yardımcı olmuştur. Sonuç olarak güçlü sosyal duygusal yeterliliğe sahip öğretmenler, çocukların davranışlarında duyguların rolünü anlamak, çocukların duygusal ihtiyaçlarına cevap vermek ve çocuklara sosyal duygusal eğitim ve destek sağlamak için daha olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için daha donanımlı olmuşlardır (Schonert-Reichl, Kital ve Hanson-Peterson, 2017). Çocukların olumsuz tepkileri arttıkça öğretmenlerin kullandıkları ödül davranışlarının artması bulgumuz ile ilgili olarak çalışma grubumuza dâhil olan öğretmenlerin kendi duygularını düzenleyebilen, öz-yeterlilik duygusuna sahip, sosyal farkındalıkları yüksek öğretmenler olarak düşünölmeleridir. Bu sayede çocukların olumsuz mizaçlarına daha yüksek düzeyde duygularını destekleyici tepkiler verebilmektedir.

8.2.2. Ödüllendirme ve Öz Düzenleme

Araştırmamızda öğretmenlerin ödüllendirme davranışının çocukların öz düzenleme becerilerine olumsuz etkisi tespit edilmiştir. Alan yazınındaki sonuçlar da öğretmenlerin kullandıkları ödüllendirme davranışının olumsuz

etkilerini ortaya koymaktadır (Basset vd., 2017; Denham, 2019). Bassett vd., (2017) öğretmenlerin çocukların duygularına verdikleri destekleyici tepkilerin, çocuklar için olumlu bir sınıf iklimi yaratması ve çocuğun gelişimini desteklemesini beklemiştir. Öğretmenler destekleyici tepkiler aracılığıyla çocukların olumsuz duygularından kaynaklı sorunları çözme yollarına yardımcı olduğunu, bu çocukları rahatlattığını ve sorunlarla başa çıkmayı öğrettiğini düşünmüştür. Ancak çalışma öğretmenlerin destekleyici tepkilerin yılsonunda olumsuz/saldırgan, sınıf düzenine uyum sağlayamayan çocukların davranışlarını daha çok pekiştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yıl boyunca çocukların duygularını doğrulama eğiliminde olduğu ve çocukların yılsonundaki düzenleme davranışlarının yılbaşına kıyasla daha düşük olduğu belirtmiştir. Denham (2019) yüksek ve düşük sosyo-ekonomik risk içinde yaşayan okulöncesi çocukların duygusal olarak olumsuz/düzensiz, duygusal olarak düzenlenmiş/üretken ve duygusal olarak olumlu/prososyal davranışlarını araştırmıştır. Bu davranışları etkileyen etmenleri tespit edebilmek için öğretmenlerin duyguları ve çocukların duygularına yönelik destekleyici ve destekleyici olmayan duygusal tepkilerini eğitim-öğretim yılının ilk yarısında gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda Denham (2019) öğretmenlerin çocuklara daha hassas, olumlu destekleyici tepkilerinin artması ile çocukların daha fazla olumsuz davranış ve öz düzenleme becerilerinde düşüş sergilediğini tespit etmiştir.

Alan yazınında ise ödül davranışının çeşitli olumlu etkisi kanıtlanmıştır. Yetişkinlerin kullandığı bu olumlu tepkiler çocukları duygu bilgisini algılama ve duygularını düzenleme becerilerinde daha yetkin kılmakta, öz düzenleme becerilerini desteklemekte, duyguları sebep ve sonuçlarıyla birlikte anlamalarına yardımcı olmakta, duygularla başa çıkma yeteneklerine katkı sağlamakta, akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilmesine fırsat tanımakta ve depresyon, anksiyete gibi davranış problemlerini yaşama ihtimalleri azalmaktadır (Bailey, 2009; Brophy-Herb vd., 2019; Eisenberg vd., 1998; Halligan vd., 2013; Yağmurlu ve Altan, 2009).

8.2.3. Ödüllendirme Aracılık Etkisi

Çocukların saldırgan davranış, olumsuz mizaç özelliklerinin yetişkinlerin duygu sosyalleştirme tepkilerini etkilediğini gösteren çalışmalar da öğretmenlerin sosyalleştirme tepkilerinin çocuğun olumsuz mizacı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığını kanıtlayan araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Bassett vd., (2017) düşük ve yüksek riskli gruptaki çeşitli mizaç grubundaki çocukların sosyal-duygusal davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin destekleyici ve destekleyici olmayan sosyalleştirme davranışlarının etkilerini ortaya koymuştur. Rabineau (2004) okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme gelişiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolünü ve yetişkin sosyalleşmesi ile çocukların sosyal ve davranışsal uyumu arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü incelemiştir. Çalışma sonucunda olumsuz mizaçlı çocuklara düşük düzeyde destekleyici tepkiler veren öğretmenlerin, duygu düzenleme becerilerinin düşmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak düşük düzeyde destekleyici tepkiler veren ebeveynlik stresi yüksek olan ebeveynlerin de, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ebeveynlik stresinden etkilenen, olumsuz davranışlar sergileyen çocukların duygu düzenleme becerilerine, öğretmenlerin yüksek destekleyici tepkilerinin ise anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Denham (2019) da benzer bir çalışmasında sosyoekonomik olarak yüksek riskli grupta olan olumsuz mizaçlı çocukların öğretmenleri yüksek düzeyde hassas, destekleyici ve rahatlatıcı davrandıklarını tespit etmiştir. Yüksek riskli sınıfta yüksek düzeyde destekleyici davranan öğretmenlerin, çocukların yüksek düzeyde olumsuz davranışlar sergilemesine ve öz düzenleme becerilerinde düşüş yaşamasına neden olmuştur. Bu çalışmaların sonuçlarına göre riskli grupta olan tüm mizaç grubundaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarını ne düzeyde olursa olsun öğretmenlerin destekleyici ve destekleyici olmayan sosyalleştirme davranışları tarafından etkilenmektedir. Ek olarak, olumsuz mizaca sahip tüm risk grubundaki çocukların davranışları, destekleyici sosyalleştirme davranışlarından olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Çocukların olumsuz mizaçlarına öğretmenlerin destekleyici tepkilerinin öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar da alan yazınında mevcuttur. Sonuçlarımızın aksine birçok çalışma farklı mizaçtaki çocukların (sebatkâr, korkulu, çekingen, tepkisel) gelişiminde ödüllendirme davranışının etkili olduğunu ortaya koymuştur (Acar vd., 2021; Bailey, 2009; Baker, Fenning ve Crnic, 2011). Örneğin Brophy-Herb vd., (2019) Head-Start öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda reaktif mizaçlı çocuklar öğretmenlerin uyguladığı daha az olumsuz ve daha açık, destekleyici sosyalleştirme davranışları tüm çocuklar için öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ancak bu etkilerden en yüksek düzeyde fayda sağlayan grubun reaktif mizacı daha düşük gruplarda olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin bu desteği sunma şekilleri incelendiğinde öğretmenler ilk önce öğrencilerin sorunla yüzleşmelerini beklemiş ardından çocukların sorunu çözmelerine fırsat tanımıştır. En son olarak sorunlarının üstesinden gelemeyen olumsuz mizaçlı çocuklara destekleyici tepkilerle yardım etmişlerdir. Baker vd., (2011) mizaçlarını ne olursa olsun bu çocuklara öğretmenler destekleyici tepkiler vererek çocukların duyguları anlama, yönetme becerilerini öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Acar vd., (2021) ise okul öncesine devam eden tepkisel ve sebatkar mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerinde öğretmenlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin etkisini araştırmıştır. Öz düzenleme becerilerinde destekleyici sosyalleştirme tepkilerinden yüksek düzeyde fayda sağlayan çocukların daha az tepkisel ve daha yüksek düzeyde sebatkâr mizaçlı olduğunu tespit etmiştir. Ancak yüksek düzeyde tepkisel mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin kullandıkları destekleyici tepkilerinin anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Olumsuz mizaçlı çocuklarda ödüllendirme davranışının öz düzenleme becerileri üzerindeki negatif etkisinin çeşitli sebepleri olabilir. Denham (2019) öğretmenlerin yüksek düzeyde destekleyici rahatlatıcı davranışlarının çocukları gerçeklikten kopardığını ve öz düzenleme becerilerinde yetkin olamamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler olumsuz mizaçlı çocukların üzülmemesi için olumsuz duygularını ortaya çıkmasını önlemeye

çalışıyor olabilir (Brophy-Herb vd., 2019). Diğer bir sebep ise öğretmenlerin sunduğu destekleyici tepkilerin sıklık ve içeriğiyle açıklanması mümkündür. Ödüllendirme gibi destekleyici tepkiler çocukların yaşadığı bir sorunu çözmek ya da onu daha iyi hissettirebilmek için bir yetişkin desteği sunulmasını içermektedir (O’Neal ve Magai, 2005). Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişebilmesi bu destekleyici tepkilerin çok yüksek düzey ve sıklıkta veya çok düşük düzeyde olmaması gerekmektedir. Yüksek düzeyde ve sık sık destekleyici tepkileri kullanan öğretmenler olumsuz mizaçlı çocukların problem davranış sergileyebileceği durumlara hemen müdahale ederek ya da öngörerek çocukların yerine o sorunları ortadan kaldırmaktadır (Brophy-Herb vd., 2019). Öğretmenlerin yüksek düzeyde kullandıkları bu destekleyici tepkilerden dolayı çocuklar her zaman bir yetişkine bağımlı ve destek olmadan sorunları çözemeyecek bir tutum içinde olmaktadır. Örneğin, veri toplama aracımızdaki “Onu üzen durum ile baş etmesi için yardımcı oldum.” ölçek maddesinde öğretmenlerin ne düzeyde yardımcı olduğuna göre öz düzenleme becerilerindeki sonuçları değişebilmektedir. Sürekli olarak yüksek düzeyde kullanılan destekleyici tepkiler, çocukların kendi kendine sorun çözme becerilerini geliştirmesine ve sorunlara karşı kendi kendini düzenleme becerilerini kazanmasına engel olmaktadır (Merritt vd, 2012). Destekleyici tepkilerin çok düşük düzeyde olması ise çocukların sorunları çözmelerinde, duyguları anlamlandırmalarında çocukların gerekli yardımlarına engel olmaktadır. Özellikle olumsuz mizaç özelliklerine sahip olan ve destekleyici tepkilere daha çok ihtiyaç duyan çocuklar öz düzenleme becerilerini kazanmada başarısız olacaklardır (Rabineau, 2004). Ancak öğretmenlerin ilk önce destek sunması ve ardından desteklerini kademeli olarak azaltıp devam ettirmeleri, sorumluluk almalarına fırsat tanımaları çocukların öz düzenleme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır (Bierman vd., 2008). Bu nedenle destekleyici tepkilerin içeriğinin doğru, ideal ve sıklığının istenilen düzeyde gerçekleşmesi destekleyici tepkilerin amaca ulaşmasında kritik bir öneme sahiptir. Sonuç olarak araştırmamıza katılan öğretmenlerin duygu sosyalleştirme tepkilerini doğru anda, doğru yerde ve uygun miktarda

kullanmamasından dolayı çocukların öz düzenleme becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olmuş olabilir.

8.3. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Öğretmen Cezalandırma Davranışının Düzenleyici İlişisine Yönelik Değerlendirme

Araştırmada çocukların olumsuz mizacı ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cezalandırma davranışı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülmektedir. Öz düzenleme becerileri, çocukların olumsuz mizacı ve cezalandırma davranışının birleşik etkilerinden düşük düzeyde negatif yönde etkilenmektedir (Tablo 8). Bu sonuca göre çocukların olumsuz mizacı ve cezalandırma davranışının öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Literatürde cezalandırma davranışı duygu sosyalleştirmede olumsuz, istenmeyen bir tepki olarak kabul edilmektedir (O'Neal ve Magai, 2005; Bassett vd., 2017; Denham vd., 2012). Cezalandırma tepkisi öğretmenlerin çocuğun olumsuz duygusal çıktılarını onaylamaması, cezalandırmasını ya da çocuğun kendini anlatma konusunda cesaretinin kırılmasına yöneliktir. Bu davranışı uygularken öğretmen çocuğun o andaki duygusal olarak yaşadığı durum ile ilgilenmemekte ve düzeltmek için yardımda bulunmamaktadır.

8.3.1. Cezalandırma ve Öz Düzenleme

Bulgularımız, olumsuz bir tepki olan cezalandırma davranışının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkilerini koymaktadır. Literatür incelendiğinde sınırlı çalışma sonuçları, cezalandırma davranışının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Denham (2020) sınıf ortamındaki destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Bunun sebebini çocukların sınıf ortamından alacakları mesajlarla açıklamıştır. Sınıfta verilen bu tepkilerin anlamının aile içindeki anlamdan farklılaştığını ifade etmiştir. Ev ortamında bu tepkilerle karşılaşan çocuklar

ailesi tarafından sevilmediği ve dışlandığını hissederken sınıf ortamında duyguları düzenlemenin gerekli olduğu, öğretmenin çocuğun kendisine değil davranışa tepki verdiği şeklinde yorumlamaktadır. Bassett vd., (2017) düşük düzeyde kullanılan destekleyici olmayan, cezalandırıcı, küçümseyici tepkilerin eğitim yılının başına kıyasla yıl sonunda çocukların daha yüksek duygu düzenleme becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmamızın sonuçları alanyazınını destekler nitelikte olduğu görülmektedir

Literatürde cezalandırma davranışının öz düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Denham vd., (2012) ve Bassett vd., (2017), duygu sosyalleştirmelerin etkilerini araştırdıkları çalışmalarında yüksek düzeyde kullanılan cezalandırıcı tepkilerin çocuklara duygularını bastırmayı öğrettiğini ve onu kontrol etme kabiliyetlerinin düşük düzeyde kaldığını tespit etmiştir. Alan yazınındaki diğer çalışmalar destekleyici olmayan sosyalleştirme tepkilerine maruz kalan çocukların duygu bilgisinin olumsuz etkilendiği, duygu ve davranışlarını düzenlemede de sorun yaşayabileceklerini, akran ilişkilerinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir (Brinckman, 2021; Brophy-Herb vd., 2019; Rudasill vd., 2013; Rudasill vd., 2017). Morris vd., (2013) İtalyan öğretmenlerin duygu sosyalleştirme uygulamaları ile okul öncesi çocuklarının duygu bilgisi ve gözlemlenen duygusal davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonucu öğretmenlerin yüksek olumsuz tepkilerinin çocukların olumlu ifadeleri ve duygu bilgilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Duygu bilgilerini edinemeyen bu çocuklar duygularını olumlu biçimde ifade etmekte sorun yaşamakta ve bu duygularını kontrol edememektedir. Sonuç olarak özel olarak duygu düzenleme becerilerinde genel olarak ise öz düzenleme becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Literatürle benzer şekilde Bassett vd., (2017) de öğretmenlerin cezalandırıcı, destekleyici olmayan tepkilerinin çocukların duygu inançları ve öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Brinckman (2021) öğrenci saldırganlığında öğretmenlerin rolünü incelemiştir. Hem saldırganlığın nedenleri hem de saldırganlığa karşı

duygusal-destekleyici tepkilerin etkinliği hakkında öğretmenin duygu odaklı inançlarını araştırmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin çocukların saldırgan, olumsuz davranışlarına destekleyici olmayan tepkilerle yanıt verdiğini ve çocukların etkili duygu yönetimi becerilerini öğrenme fırsatlarından yoksun kaldığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin bu olumsuz tepkileri çocukları saldırgan davranış göstermeye iten duygu düzenleme becerilerindeki sorunları çözümediğinden bu davranışların çocuk tarafından sürekli uygulanmasına neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çocuklara yönelik cezalandırıcı tepkilerinin ise iki farklı sebepten kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Birincisi öğretmen duygu düzenleme becerilerindeki sorunlardan kaynaklı çocukların saldırgan, tepkisel, olumsuz davranışlar sergilediğine inaniyorsa çocukları sakinleştirici ya da yavaşça çocukları kendinden uzaklaştıracak şekilde cezalandırıcı tepki verdiğini belirtilmiştir. Diğer sebepte ise öğretmen, çocukların akran ilgisini çekmek için bu davranışları sergilediğine inaniyorsa daha az duygusal olarak destekleyici tepkiler kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Daha az destekleyici tepkiler ve cezalandırıcı tepkiler genel anlamda destekleyici olmayan, cezalandırıcı tepkiler olarak ifade edilmiştir ve bu tepkilerin çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

8.3.2. Cezalandırma Düzenleyici Etkileri

Çocuklardaki olumsuz mizaç, saldırgan tutumlar ile birlikte cezalandırıcı, istenmeyen, destekleyici olmayan tepkilerin olumsuz çocuk sonuçlarına neden olduğunu tespit eden çalışmalar da araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir (Acar 2016; Brophy-Herb vd., 2019; Denham vd., 202). Öğretmenler olumsuz mizaç özellikleri gösteren çocuklara yönelik cezalandırma tepkileri kullandığında öğrenciler bu durumdan çeşitli şekillerde etkilenmektedir (Eisenberg vd, 1998). Örneğin cezalandırma tepkileri çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini, duygu bilgisini, duygu düzenleme ve davranışlarını kontrol etme becerilerini olumsuz etkilemektedir (Acar, 2016; Brophy-Herb vd., 2019; Denham vd., 2020; Rudasill vd, 2017). Denham vd., (2020) düşük riskli olumsuz mizaçlı

çocuklar ile cezalandırıcı tepki birleşim etkilerinin diğer çocuklara oranla daha düşük duygu bilgisine neden olduğunu tespit etmiştir. Bu durum çocukların ifade ve duyguları anlamaya, bunları deneyimlemelerine, özellikle olumsuz duyguları tecrübe edecek durumdan kaçınmalarına ve sonuç olarak duygu ve davranışsal olarak öz düzenleme sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Başka bir çalışma ise olumsuz mizaç ve ceza davranışının çocukların davranış kontrolünde yüksek düzeyde sorun yaşamalarına neden olduğunu tespit etmiştir (Rudasill vd, 2013). Acar (2016) düşük sosyoekonomik ortamda yetişen okul öncesi dönemdeki çocukların tepkisel mizacı ile davranış düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi cezalandırma davranışının olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulguya ek olarak olumsuz çocuk ilişkileri, destekleyici olmayan tepkilerin yüksek düzeyde kullanılmasının tepkisel mizaçlı çocuklarda davranış düzenleme becerisi üzerinde bir etki yaratmadığını tespit etmiştir. Destekleyici olmayan ilişkilerin düşük ya da orta düzeyde olması daha düşük düzeyde tepkisel çocukların daha yüksek düzeyde davranış düzenleme becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Düşük düzeydeki destekleyici olmayan ilişkilerin daha düşük sebatkâr çocukların yürütme becerilerinde daha iyi performans sergilediğini ifade etmiştir. Çalışma sonucuna göre mizaç ve öğretmenlerin destekleyici olmayan tepkilerin kullanım sıklığına göre öz düzenleme becerileri üzerinde çeşitli etkiler doğurmuştur. Sonuç olarak çocukların olumsuz mizacı ile cezalandırma davranışı, öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmelerinden, daha yüksek düzeyde stres yaşamalarından ya da çocuklarla olumsuz etkileşimler yaşadıklarından olumsuz mizaçlı çocuklara daha az tolerans ve daha fazla müdahalelerde bulduklarından dolayı bu tepkileri kullanmayı tercih etmiş olabilirler (Jeon, Buettner, Grant ve Lang, 2019). Olumsuz mizaçlı çocuklar ise çocuklar ise öğretmenin destekleyici olmayan tutumlarına karşı daha yüksek düzeyde zorlayıcı, düzen bozucu davranışlar göstermeyi seçmiş olabilirler. Davranış ve duygularını kontrol edemeyen çocukların da öz düzenleme becerileri bu etkileşimden olumsuz etkilenmiş olabilir. Başka bir sebep ise Bandura'nın (1986) Öğrenme Kuramı ile açıklanabilir. Çocuklar, çevrelerindeki çeşitli

olayları gözlemleyerek, deneyimleyerek ve model alarak öğrenmektedirler. Öğretmenlerinin duygu ve durumlar karşısındaki tepkilerini gözlemleyerek model almakta ve gözlemlediklerini sınıf içinde davranışları yansıtarak deneyime dönüştürerek bu davranışları öğrendiği söylenebilir. Bu şekilde çocukların öz düzenleme becerinin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir.

8.4. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Cezalandırma Davranışının Düzenleyici İlişkisine Yönelik Değerlendirme

Araştırma sonucuna göre çocukların olumsuz mizacı ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin cezalandırma davranışı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki görülmektedir. Öz düzenleme becerileri, çocukların olumsuz mizacı ve ebeveynlerin cezalandırma davranışının etkilerinden düşük düzeyde negatif yönde etkilenmektedir (Tablo 9). Bu bulgular ışığında çocukların olumsuz mizacı ve ebeveynlerin cezalandırıcı tepkilerinin birleşik etkisi çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerde olduğu gibi ebeveyn literatüründe de cezalandırma davranışı olumsuz, istenmeyen bir duygu sosyalleştirme davranışı olarak kabul edilmektedir (Eisenberg vd., 1998; Berk, 2013; O'Neal ve Magai, 2005; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Cezalandırma davranışı ebeveynlerin çocuğun olumsuz duygusal çıktılarını onaylamaması, fiziki ve sözel cezalandırmasını ya da çocuğun kendini anlatma konusunda cesaretinin kırılmasına yöneliktir.

8.4.1. Cezalandırma ve Öz Düzenleme

Destekleyici olmayan tepkiler çocukların prososyal davranışlarını, duygu düzenleme becerileri gibi öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemekte sosyal-duygusal gelişimlerini ve çocukların duygu bilgi edinme yeteneklerinin gelişmesini engellemekte daha fazla huzursuz, çatışmalı, saldırgan, olumsuz duygusal davranışlar göstermesine neden olmaktadır (Altan, 2006; Berk, 2013; Eisenberg vd., 1998; Havighurst vd., 2015;

Yağmurlu ve Sanson, 2009). Örneğin Yağmurlu ve Sanson (2009) 4-6 yaşlarındaki düşük ve orta sosyoekonomik durumdaki Avustralyalı ve Avustralya’da yaşayan Türk çocukların mizacının ve sosyokültürel bağlamı incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda prososyal davranış seviyelerinin doğrudan ve dolaylı rolleri ile kültürel benzerlik ve farklılıklar araştırılmıştır. Ebeveynlerin kullanmayı tercih ettiği cezalandırıcı tepkiler çocukların prososyal davranışlarını olumsuz etkilemiştir. Eisenberg vd., (1998) ebeveynlerin sosyalleştirme uygulamalarının çocukların duygu ve sosyal yeterliliğini etkilediğini, çocukların duygu ifadesine yönelik cezalandırıcı tepkilerin olumsuz duygusallık ve düşük sosyal yeterlilik ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler, duygu ifadelerine verdikleri cezalandırıcı tepki oranında çocuklar olumsuz duygusallık seviyeleri artmakta ve düşük düzeyde sosyal yetenek sergilemektedir. Havighurs vd., (2010) 5-11 yaşındaki çocukların annelerine duygu sosyalleştirme uygulamalarının öğretildiği 6+2 haftalık “Tuning in to Kids” adlı bir önleme ve erken müdahale programı uygulamıştır. Bu gelişmeleri tespit edebilmek için program öncesi, sonrası ve altı aylık aradan sonra kalıcılıkları için ebeveyn duygu farkındalığı ve düzenlemesi, inançlarını, duygu sosyalleştirme uygulamaları ve çocuk davranışları ölçülmüştür. Ebeveynlerin eğitim öncesinde yüksek düzeyde cezalandırıcı tepkileri kullanmayı tercih ettikleri ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin düşük düzeyde olduğu, duygu bilgi ve düzenleme becerilerinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Eğitim sonunda ve altı ay sonraki ölçümlerde ebeveynlerin bu tepkileri en aza indirdiği ve destekleyici davranış kullanımlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Çocuklar ise ilk ölçümlere göre sosyal-duygusal gelişimleri normal seviyelere gelmiş ya da ileri gelişim seviyesine geçmekle beraber duygu bilgisi ve düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Cole, Tamang ve Shrestha (2006) Nepalli bakıcıların, öfkeli saldırgan davranışlara karşı cezalandırıcı tepkiler geliştirdiklerini ve bu tepkilere maruz kalan çocukların cesaretleri kırıldığı için öz düzenleme becerilerinde düşük performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Literatürde annelere kıyasla babalarla

yürütülen kısıtlı çalışmalara rağmen İnce (2020) babaların cezalandırıcı tepkilerinin çocukların yüksek düzeyde tepkisel davranışlar sergilemesine ve duygu düzenleme becerilerinde sorunlar yaşamasına neden olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızın sonuçları da öz düzenleme becerilerinin olumsuz etkilendiği bu çalışmalarla benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Cezalandırma davranışının öz düzenleme becerileri üzerindeki bu olumsuz etkilerine rağmen bazı çalışmalar bu tepkilerin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisinin destekleyici nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Özen-Uyar, Yılmaz Genç ve Aktaş Arnas (2018) 3-6 yaşlarındaki okul öncesine devam eden 90 çocuğun duygu düzenleme ve duyguları anlama becerileri ile onların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin annelerin problem odaklı ve cezalandırıcı tepkilerinden etkilendiğini tespit etmiştir. Annelerin bu tepkilerinin artışıyla beraber çocukların duygu düzenleme becerilerinde artış meydana gelmiştir. Bu sonuca karşılık anne sosyalleştirmelerinin çocuklardaki duyguları anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Özen-Uyar vd., (2018) bu sonucu Türk aile yapısının ve çeşitli kültürlere göre, cezalandırıcı tepkilerin otoriteye saygıyı ifade ettiği ve olumlu olarak algılanmasından dolayı çocukların öz düzenleme becerilerine olumlu katkıları olabileceğini şeklinde ifade etmiştir.

8.4.2. Cezalandırma Düzenleyici Etki

Çalışmamızda çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin cezalandırıcı tepkilerinin öz düzenleme becerilerindeki düzenleyici etkileri incelenmiştir. Çalışma bulguları çocukların mizaçları ile ebeveynlerin cezalandırıcı tepkilerinin birleşik etkilerinin çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre olumsuz mizaç ile ebeveyn cezalandırma davranışları bir araya geldiğinde çocuklar, öz düzenleme becerilerinde daha düşük performans göstermektedir.

Çocuklardaki olumsuz mizaç, saldırgan tutumlar ile birlikte ebeveynin cezalandırıcı, istenmeyen, destekleyici olmayan tepkilerinin olumsuz çocuk sonuçlarını tespit eden çalışmalar da araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Literatür incelendiğinde çocukların olumsuz mizaçları ile cezalandırıcı tepkileri çocukların duygu düzenleme dâhil olmak üzere öz düzenleme becerilerinin her alanını olumsuz etkilemekte, dışsallaştırma sorunlarına ve kendilerini engellemelerinde sorun yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir (Acar, 2016; Belsky, Kuang-Hua ve Crnic, 1998; Kaya, 2016; Park, Belsky, Putnam ve Crnic, 1997; Vogel vd., 2019). Vogel vd., (2019) 3-5 yaşlarındaki çocukların duygu düzenleme güçlüğüne neden olan faktörleri araştırdığı çalışmasında çocukların sinirlilik, sosyal sıkıntı ve uyarılabilirliklerini annelerin de duygu durum bozuklukları ve dışsallaştırma davranış problemlerini ölçmüştür. Boylamsal yapılan çalışma sonucunda çocuklardaki olumsuz mizaç özelliklerinden sinirlilik ve uyarılabilirlik puanlarının yüksek olması ve annelerin yıllar boyunca bu çocuklara daha fazla olumsuz tepkilerde bulunması çocukların duygu düzenleme beceri gelişimlerine engel olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocukların bu olumsuz durumlarının devam etmesi sırasıyla hem ilkökul gençlik dönemlerini olumsuz etkilediği ve erken ergenliğe geçişi hızlandırdığını belirtmiştir. Belsky vd., (1998) 3 yaşındaki erkek çocukların dışsallaştırma sorunları ve kendilerini engelleme üzerinde bebeklerin olumsuz duygusallığının ve anne-babaların yıllar içindeki etkilerini incelemiştir. Aynı zamanda çocukların bu yetiştirme biçimlerine karşı duyarlılıkları araştırılmıştır. Çalışmada çocuk olumsuzluğu ile dışsallaştırma ve davranışları engelleme arasında hiçbir ilişki bulamamıştır. Ancak annelerin çocuk olumsuzluğuna karşı 2 yaşa kıyasla 3 yaşta daha yüksek oranda destekleyici olmayan tepkiler kullandığını ve bu durumun çocukların dışsallaştırma sorunları yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Babaların olumsuz tepkileri ve çocukların olumsuz duygusallığının birleşimi ise çocukların davranış engellemede güçlük yaşamalarına ve dışsallaştırma problemleri göstermelerine neden olmuştur. Sonuç olarak olumsuz, destekleyici olmayan ebeveynlik davranışları, tepkileri, olumsuz duygusallığı yüksek olan çocukların dışsallaştırma

sorunları ve davranış engelleme sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Park vd., (1997) çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveyn-çocuk olumsuzluklarının öz düzenleme becerileri üzerine olumsuz etkisini ortaya koymuştur. Araştırmacılar 3 yaşındaki yüksek tepkisel mizaçlı erkek çocukların evdeki gözlemlerde olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinde çocukların düşük düzeyde davranış düzenleme becerileri geliştirdiklerini tespit etmiştir. Acar (2016) ise bu birleşimlerin öz düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkisini düşük gelirli gruplarda araştırmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin düşük gelirlerden dolayı stresli olduğunu ve öfkeye meyilli çocuklara sahip olduklarında ise daha stresli olduklarını belirtmiştir. Olumsuz mizaçlı olan çocuklar ebeveynlerin destekleyici olmayan, strese dayalı tepkileri öz düzenleme becerilerindeki gelişimi üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Alan yazınında çocuklar üzerindeki olumsuz etkinin tespit edildiği çalışmalara karşın Altan (2006) çocukların olumsuz mizacı ile ebeveynlerin cezalandırma tepkisinin duygu düzenleme becerilerine anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Ancak anneleri cezalandırıcı, tepkisel davranan olumsuz mizaçlı çocukların duygu düzenleme becerilerinde diğer mizaçtaki çocuklarla karşılaştırıldığına daha düşük başarı sergilediğini ifade etmiştir.

8.5. Çocukların Mizacı İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn Ödüllendirme Davranışının Düzenleyici İlişkisine Yönelik Değerlendirme

Araştırma sonucuna göre çocukların olumsuz mizacı ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin ödüllendirme davranışı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Çocukların öz düzenleme becerileri, olumsuz mizaç ve ebeveynlerin ödüllendirme davranışının etkilerinden düşük düzeyde pozitif yönde etkilenmektedir (Tablo 9).

Öğretmenlerde olduğu gibi ebeveyn literatüründe de çocuğun olumlu duygulanımını sürdürerek olumsuz duygu etkisini azaltma amacıyla kullanılan ödüllendirme davranışı olumlu, istenen bir duygu sosyalleştirme

tepkisi olarak kabul edilmektedir (Eisenberg vd., 1998; O'Neal ve Magai, 2005). Çocukların düzenleme becerileri yıllar boyunca gelişmeye devam etse de okul öncesinde çocukların zorlayıcı olaylara tepki olarak duygularını kontrol etme yetenekleri her zaman başarılı değildir. Bu zorlayıcı durumlarla başa çıkabilmek için genellikle ebeveyn desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Ebeveynlerin öfke, sevinç ve korku gibi duygularını ifade etmesi durumları nasıl yönettiklerine bağlı olarak çocukların duygusal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarının gelişimini kolaylaştırmakta ya da engellemektedir.

8.5.1. Ödüllendirme ve Öz Düzenleme

Araştırmalar, çocukların duygusal ifadelerine verilen ebeveyn olumlu tepkilerinin, çocukların duygusal yeterliliği ve duygu anlayış gelişimi desteklediğini, öz düzenleme becerilerine katkı sağladığını, sorun çözme becerilerini arttırdığını, saldırganlık davranışlarını, içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini azalttığını ortaya koymaktadır (Eisenberg vd., 1998; Eisenberg vd., 2010; Gottman vd., 1996; Katz vd., 2012; Speidel vd., 2020; Zinsser vd., 2021). Örneğin Denham (1997) çalışmasında ebeveynlerin olumlu ve olumsuz duygu sosyalleştirmelerinin 4-5 yaşında okul öncesine devam eden çocukların sosyal biliş ile akranlarıyla duygusal yeterlilik arasındaki bağı araştırmıştır. Çocuklar değerlendirilirken oyuncak bebek evi skeçleri canlandırılmıştır. Skeçler sonucunda ebeveynlerini duygular üzerine konuşurken betimleyen çocuklar öğretmenleri tarafından daha işbirlikçi, daha empatik ve duygusal alanda daha yetkin olduklarını tespit edilmiştir. Speidel vd., (2020) psikolojik şiddetin 3-6 yaş çocuğun duygusal düzenlemesinin ilişkili olduğu süreç değişkenleri olarak 4 arabulucu (olumlu ebeveynlik, olumlu ve olumsuz aile dışavurumculuğu ve anneye duyarlı rehberlik), 3 zaman noktasında (başlangıç, 2 ay ve 6 ay sonra) incelemiştir. Araştırmacılar destekleyici tepkilerde bulunan ve bulunmayan anneleri iki gruba ayırmış ve destekleyici olmayan tepkilerde bulunan ebeveynlere müdahalelerde bulunarak destek vermiştir. Destek almaya başlayan anneler zaman içinde tepkilerini olumlu yönde değiştirmiş ve çocuklar destekten 2 ay ve 6 ay sonra

bile duygu düzenleme becerilerinde gelişme göstermiştir. Tüm müdahaleler sonucunda çocuklar belirli zaman aralıklarıyla değerlendirildiğinde anlamlı gelişmeler göstererek tüm öz düzenleme becerilerinde gelişim göstermiştir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar aile ortamında daha olumlu ve uyumlu davrandığından ebeveynler destekleyici davranışlar göstermekte ve bu sayede çocukların öz düzenleme becerileri desteklenmeye devam etmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Örneğin Özen-Uyar vd., (2018) 3-6 yaşlarındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin annelerin devamlı kullandıkları destekleyici tepkiler sayesinde geliştiğini belirtmiştir. İnce (2020) de annelerin sunduğu destekleyici tepkiler kadar babaların sunduğu destekleyici tepkilerin de çocukların duygu düzenleme becerilerine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle babaların annelerden daha fazla destekleyici tepkiler sunması çocukların sadece olumlu anne tepkilerine göre daha yüksek düzeyde fayda sağladığını tespit etmiştir. Sadece babalarla yaptığı çalışmada Kaya (2016) da destekleyici, duyguları kabul edici, ödüllendirici ve ifade etmeye yönelten tepkileri kullanan babaların çocukları, duygu düzenleme becerileri gibi sosyal ve duygusal gelişimlerinin bundan faydalandığını ifade etmiştir.

Literatürde destekleyici olan sosyalleştirme davranışının olumsuz etkisi tespit edilmemesine rağmen etkisinin bulunmadığını belirten çalışmalar mevcuttur. Örneğin Cole vd., (2009) ebeveynlerin olumsuz duygulara karşı sosyalleştirme yaklaşımları ile çocukların duygu düzenleme davranışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri destekleyici tepkilerin çocukların duygu düzenleme becerilerine anlamlı derecede etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Altan (2006) İstanbul'daki annelerin, Mutlu (2020) ise Edirne'deki babaların destekleyici davranışlarının çocuklardaki duygu düzenleme becerilerine etkisinin olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızın sonuçları da bu bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bulguların birkaç farklı açıklaması olabilir. İlk olarak sosyalleştirme tepkilerinin aynı kültürdeki aile ve ebeveynler arasında farklılaşmakta iken farklı kültürlerden edinilen bu örneklem gruplarından kaynaklı bir bulgu olabilir. Eğer örneklem tek bir

şehirle sınırlı kalmayıp Türkiye genelinde yapılan bir çalışma olursa farklı bir sonuç alınabilir. Çalışmamızdaki ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri arasında en yüksek düzeyde kullandıkları tepkinin ödüllendirme olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sık sık ve sürekli kullanmaları öz düzenleme becerilerini etkileyecek kadar etkili olmamasına neden olduğu düşünülmüştür.

8.5.2. Ödüllendirme Düzenleyici Etkisi

Çalışmamızda çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin ödüllendirme tepkilerinin öz düzenleme becerilerindeki düzenleyici etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların mizaçları ile ebeveynlerin ödüllendirme tepkilerinin birleşik etkisinin çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre olumsuz mizaçlı çocuklarda ebeveynlerin de ödüllendirme tepkileri bir araya geldiğinde çocuklar öz düzenleme becerilerinde daha yüksek performans göstermektedir.

Çocukların olumsuz mizaç, saldırgan tutumları ile birlikte ebeveynin ödüllendirici, destekleyici tepkilerinin olumlu çocuk sonuçlarını tespit eden çalışmalar da araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Yapılan çalışmalar çocukların olumsuz mizaçları ile destekleyici tepkilerinin çocukların tepkiselliklerini daha iyi kontrol edebildiklerini, karşılaşılan sorunlarda azalma gerçekleştiğini, öz düzenleme becerilerinin desteklendiği, ileriki çocukluk dönemine zararlı etkilerinin azaldığını tespit etmiştir (Altan, 2006; Berk, 2013; Brinckman, 2021; Schwebel vd., 2004). Başka bir ifadeyle olumsuz mizaçlı çocuklar ebeveynlerin destekleyici tepkilerinden fayda sağlayarak öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalar destekleyici tepki kullanım düzeylerinin olumsuz mizaçla etkileşimi ile ilgili araştırmalar çeşitli sonuçlara ulaşmıştır (Berk, 2013; Brinckman, 2021; Kaya, 2016; Song vd., 2018). Örneğin, Kaya (2016) 2-8 yaş arasındaki okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde babaların duygu sosyalleştirme tepkilerinin rolünü araştırmıştır. Araştırmanın devamında baba sosyalleştirme tepkileri ile çocuğun sosyal-duygusal

gelişiminde çocuk mizacı ve anne sosyalleştirme tepkilerinin düzenleyici etkisini ortaya çıkarmıştır. Annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin düşük düzeyde olduğu ailelerde, babaların destekleyici tepkilerinin artması durumunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Annelerin destekleyici olmayan tepkilerinin düşük düzeyde olduğu ailelerde, babalarının destekleyici tepkilerinin artması durumunda çocukların sosyal yetkinliğinin yükseldiği belirtilmiştir. Diğer yandan, anneler daha yüksek düzeyde destekleyici tepki kullandığında babalar daha düşük seviyede destekleyici tepki kullandığını ancak bu durumun çocuklardaki düzenleme gelişimini etkilemediği ifade edilmiştir. Brinckman (2021) ise ebeveynlerin destekleyici tepkileri düşük düzeyde kullanması ile yüksek tepkisel mizacın etkileşimlerinin çocuklarda duygu düzenleme bozukluğuna neden olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Berk (2013) annelerin sürekli değişkenlik gösteren destekleyici tepkileri kullanma sıklığının öz düzenleme becerilerinin gelişmesine engel olduğunu ifade etmiştir. Olumsuz davranışları ebeveynlerin desteklemesi ve kabul etmesi bazen bu tepkileri sıkça kullanması ya da hiç kullanmaması çocuğun tutarsız davranış sergilemesine ve davranışlarını kontrol edememe sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sonuç olarak olumsuz mizaç ile ödüllendirme davranışının kullanım sıklığı öz düzenleme becerileri üzerinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Song vd., (2018) daha düşük düzeyde destekleyici olmayan tepkiler yerine daha yüksek destekleyici tepkiler, yüksek seviyede negatif mizaca sahip çocuklar arasında yoksulluğa bağlı çevresel stres faktörlerine karşı duyarlılık riskinin düzenlenmesinde etkili olduğunu açıklamıştır. Çocukların çaba gerektiren kontrolü ile geciktirme görevi sırasında gözlemlenen öz düzenleme becerileri arasındaki pozitif ilişki, yalnızca ebeveynlerin yüksek düzeyde destekleyici tepkiler sergilediklerinde gözlemlenmiştir. Olumsuz mizaçlı çocuklar arasında da yüksek destekleyici tepkilerin öz düzenleme becerileri üzerinde düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Fakat çalışma yüksek düzeyde olumsuz mizaç ve düşük düzeyde destekleyici tepkilerin, çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ebeveyn ve öğretmenler yüksek düzeyde ödüllendirme tepkileri kullanmalarına rağmen çocukların öz düzenleme becerilerine farklı etkileri bulunmaktadır. Bunun sebebi ev ve sınıf ortamlarındaki yapısal farklılıklar ile çocukların bu çevrelerden farklı beklentiler içinde olması olarak gösterilebilir (Dreeben, 1968). Çocuklar, ev ortamına göre sınıf içinde daha çok kişi ile sosyalleşme fırsatı bulmakta, benzer yetenek düzeylerindeki akranlarıyla birlikte vakit geçirmekte, daha belirgin sınırlı ve gruba uygulanabilir etkinlikler deneyimlemektedir. Sınıfta genellikle fazla çocuk ve sınırlı zaman olduğu için çocuklar bireysel ilgiden yoksun kalabilmekte ve sürekli her istediği olmamaktadır (Dreeben, 1968). Sınıf kurallarına uyması gereken olumsuz mizaçlı çocuklar kendileri isteklerini bastırmak durumunda kalmaktadır. Uyum sağlamak için hissettikleri olumsuz davranışları ortaya koyamayan çocuklar davranışları hakkında geri bildirim alamamakta ve kendilerini düzenleme becerilerini geliştirememektedirler. (Merritt vd, 2012; Pianta vd, 2008). Ev ortamında ise daha serbest davranan çocuklar ebeveynlerinden daha yüksek düzeyde ilgi almak ve isteklerinin yerine getirilmesini istemektedirler (Cole vd., 2009). Ebeveynler olumsuz davranışlara karşılık daha yüksek ilgi ve destek sağladığında çocuklar anlaşıldığını hissederek ebeveynlerinden kendilerini düzenleme becerileri hakkında destek alıyor olabilir. Sonuç olarak çalışmamızla tutarlı olarak literatürdeki araştırmalar da ev ortamında bireysel ilgi gören ve destekleyici tepkiler alan olumsuz mizaçlı çocukların daha az olumsuz davranışlar sergilediğini ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir (Berk, 2013; Brinckman, 2021; Schwebel vd., 2004).

9. SONUÇ

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılabilecek sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar temel alınarak araştırmacılar, öğretmen ve ebeveynlere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada 5-6 yaşındaki çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygusal sosyalleştirme becerilerinin aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. 5-6 yaşındaki çocukların olumsuz mizaç özellikleri, öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri yükseldikçe öz düzenleme becerilerinin düştüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Sonuçlar

1. Çocukların olumsuz mizaçları ile öğretmenlerin ihmal etme davranışı arasında pozitif yönlü; ihmal etme davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ise öğretmenlerin ihmal etme davranışının kısmi aracılık rolü tespit edilmiştir. Olumsuz mizaçlı çocuklar, öğretmenlerin ihmal etme davranışını kullanmasına neden olduğu; bu davranışın öz düzenleme becerilerinin azalmasına yol açtığı belirlenmiştir.
2. Çocukların olumsuz mizaçları ile öğretmenlerin ödüllendirme davranışı arasında pozitif yönlü; ödüllendirme davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmenlerin ödüllendirme davranışının kısmi aracılık rolü tespit edilmiştir. Olumsuz mizaçlı çocuklar, öğretmenlerin ödüllendirme davranışını kullanmasına neden olduğu; bu davranışın öz düzenleme becerilerinin azalmasına yol açtığı belirlenmiştir.

3. Çocukların olumsuz mizaçları ile öğretmenlerin cezalandırma davranışı arasında negatif yönlü; cezalandırma davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmenlerin cezalandırma davranışının negatif düzenleyici rolü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cezalandırma davranışının çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığı tespit edilmesine rağmen cezalandırma davranışı olumsuz mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerini azalttığı belirlenmiştir.
4. Çocukların olumsuz mizaçları ile öğretmenlerin avutma davranışı arasında pozitif yönlü tespit edilmiş; avutma davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmenlerin avutma davranışının aracı ve düzenleyici rolü tespit edilmemiştir. Çocukların yüksek olumsuz mizacı öğretmenlerin avutma davranışını artırdığı belirlenmiş, ancak olumsuz mizaçlı çocuklarda avutma davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.
5. Çocukların olumsuz mizaçları ile öğretmenlerin büyütme davranışı arasında pozitif yönlü tespit edilmiş; büyütme davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide öğretmenlerin büyütme davranışının aracı ve düzenleyici rolü tespit edilmemiştir. Çocukların yüksek olumsuz mizacı öğretmenlerin büyütme davranışını artırdığı belirlenmiş; ancak olumsuz mizaçlı çocuklarda büyütme davranışının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.

Ebeveynlere Yönelik Sonuçlar

1. Çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin ödüllendirme davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş; ödüllendirme davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki tespit

edilmemiştir. Yüksek olumsuz mizaçlı çocuklara ebeveynin ödüllendirme davranışının pozitif yönde düzenleyici etkisi tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ödüllendirme davranışı, olumsuz mizacı yüksek çocukların öz düzenleme becerilerinin yükselmesini desteklediği belirlenmiştir.

2. Çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin cezalandırma davranışı arasında pozitif yönlü; cezalandırma davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin cezalandırma davranışının negatif düzenleyici rolü tespit edilmiştir. Yüksek olumsuz mizaçlı çocukların ebeveynlerin davranışını artırdığı, cezalandırma davranışının öz düzenleme becerilerini azalttığı belirlenmiştir. cezalandırma davranışı, olumsuz mizacı yüksek çocuklarda öz düzenleme becerilerinin azalmasına neden olduğu belirlenmiştir.
3. Çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin avutma davranışı arasında pozitif yönlü tespit edilmiş; avutma davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin avutma davranışının aracı ve düzenleyici rolü tespit edilmemiştir.
4. Çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin büyütme davranışı arasında pozitif yönlü tespit edilmiş; büyütme davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin büyütme davranışının aracı ve düzenleyici rolü tespit edilmemiştir.
5. Çocukların olumsuz mizaçları ile ebeveynlerin ihmal etme davranışı ve ihmal etme davranışı ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz

düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin ihmal etme davranışının aracı ve düzenleyici rolü tespit edilmemiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik öneriler üç başlık altında sunulmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çocuklardaki öz düzenleme becerilerinde yetişkinlerin etkilerini daha iyi tespit edebilmek için boylamsal çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.
2. Ebeveyn ve öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları öz bildirim yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin hangi durumlarda, ne sıklıkta duygu sosyalleştirme tepkilerinin kullanıldığına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılması konunun etkililiğini ortaya koymada önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle gelecekte bu konunun nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılması önerilmektedir.
3. Öğretmenler ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukların mizaç özelliklerini de dikkate alarak öğretmen ve ebeveynlerin duygulara verecekleri tepkiler aracılığıyla öz düzenleme becerilerini destekleme konusunda özel eğitim içeriklerinin oluşturulması ve uygulanması önerilmektedir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Olumsuz mizaçlı çocuklarda öğretmenlerin cezalandırma, ihmal ve ödüllendirme davranışları; çocukların öz düzenleme becerilerinin düşmesine neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları (ödüllendirme) ile destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarının (cezalandırma-ihmal etme) olumsuz mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bu sonuç; öğretmenlerin olumsuz mizaçlı çocukların duygularına verdikleri tepkilerin destekleyici ya da destekleyici olmayan stratejiler olarak sınıflandırılmaması gerektiğini düşündürmektedir. Bunun yerine olumsuz mizaçlı çocukların duygularına tepki verirken çocukların önceki yaşantıları, hangi tepkiyi hangi durumda hangi sıklıkta kullanması gerektiği ile ilgili dikkatle karar vermesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin olumsuz mizaçlı çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin, çocukların duygularına ceza, ihmal ve ödül stratejilerinin hepsini kullanması, hangi stratejiyi ne zaman, ne sıklıkta kullanacağına dikkatle karar vermesi önerilmektedir.

2. Öğretmenler sınıflarda çok farklı mizaç özelliklerine sahip çocuklarla karşı karşıya gelmektedir. Özellikle olumsuz mizaç özelliklerine sahip çocuklar öğretmenlerini daha fazla zorlamaktadır. Öğretmenlerin olumsuz mizaç özelliklerine sahip çocukların duygularına nasıl tepki verecekleri ile ilgili destekleyici eğitimlere katılmaları önerilmektedir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1. Yüksek düzeyde olumsuz mizaca sahip çocuğu olan ebeveynlerin ödüllendirme davranışı arttıkça öz düzenleme becerisinde artış olduğu belirlenmiş; bu nedenle öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için ödüllendirme davranışının tercih edilmesi önerilmektedir.
2. Yüksek düzeyde olumsuz mizaca sahip çocuğu olan ebeveynlerin cezalandırma davranışını kullanması çocukların öz düzenleme becerilerinin azalmasına neden olduğu belirlenmiş; bu nedenle öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için cezalandırma davranışını azaltarak dengeli kullanması önerilmektedir.
3. Yüksek düzeyde olumsuz mizaca sahip çocuklara sahip ebeveynler çocuklarının öz düzenleme becerilerini destekleyebilmesi için duygularına nasıl tepki verecekleri ile ilgili destekleyici eğitimlere katılmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136.
- Acar, I. H. (2016). *Examining the roles of child temperament, home, and classroom environments on low income preschool children's self-regulation*. Doktora tezi, The University of Nebraska-Lincoln. The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln.
- Acar, I. H., Torquati, J. C., Raikes, H., & Rudasill, K. M. (2021). Pathways to low-income children's self-regulation: Child temperament and the qualities of teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 32(8), 1103-1121.
- Acar, I. H., Veziroglu-Celik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gonen, M., & Encinger, E. (2018). The qualities of teacher-child relationships and self-regulation of children at risk in the United States and Turkey: The moderating role of gender. *Early Childhood Education Journal*, advance online publication, <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y>.
- Ahmetoğlu, E., Ildiz, G. I., Acar, I. H., & Encinger, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: Parental emotion socialization as a moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(6), 969-984. <https://doi.org/10.2224/sbp.6795>
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Unpublished master thesis, Koç University, Social Sciences Institute, İstanbul.
- Ambrose, H. (2013). *Young children's emotion regulation and social skills: the role of maternal emotional socialization and mother-child interactional synchrony*. Doktora tezi, University of Windsor. Faculty of Graduate Studies, Windsor.

- Arı, M., & Yaban Yalçın, E. H. (2016). Social Behavior in preschool children: the role of temperament and emotion regulation. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. [10.16986/huje.2015014655](https://doi.org/10.16986/huje.2015014655).
- Arıkan, G., & Kumru, A. (2021). Patterns of associations between maternal symptoms and child problem behaviors: the mediating role of mentalization, negative intentionality, and unsupportive emotion socialization. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 640-653.
- Aydoğan, C., & Başıyurt, G. (2013). An investigation of instructional environment in kindergarten classrooms. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 8(1), 103-114.
- Aytemiz, T. (2010). *Ebeveynin kişiliği, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bailey, C. S. (2014). *The socialization of emotion regulation in preschool classrooms*. Doktora tezi, George Mason University, Fairfax.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412–430. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and

statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.

Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/0165025416644077>

Bayındır, D. & Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi, *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 119-132. Doi: 10.15345/iojes.2016.04.011.

Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154.

Belsky J, Kuang-Hua H, Crnic K. (1998). Mothering, fathering, and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3 years: Differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology*. 10(2), 301–319.

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar. *Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çeviri Ed. NI Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bierman, K. A., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>

Bjørk, R. F., Havighurst, S. S., Pons, F., & Karevold, E. B. (2020). Pathways to behavior problems in Norwegian kindergarten children: The role of parent emotion socialization and child emotion understanding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(6), 751-762.

- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, *50*(2), 566–576. <https://doi.org/10.1037/a0033532>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* *57*(2), 111–27.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, *66*(3), 711-731. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Blair, C., Protzko, J., & Ursache, A. (2011). Self-regulation and the development of early literacy. In *Handbook of early literacy research* (pp. 20-35). Guilford Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, *54*(2), 199-231.
- Brinckman, B. G. (2021). *the Role of Emotionally-Supportive Teacher Beliefs and Behavior in Student Aggression*. Doktora tezi. The University of Wisconsin-Milwaukee. Wisconsin.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nature*. NY: The Guilford Press.
- Brophy-Herb, H. E., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodyski, M., Senehi, N., Contreras, D., ... & Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between Head Start classroom

- social-emotional climate and children's social-emotional competencies?. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 518-530.
- Brown, G. L., Craig, A. B., & Halberstadt, A. G. (2015). Parent gender differences in emotion socialization behaviors vary by ethnicity and child gender. *Parenting*, 15(3), 135-157.
- Burak, H. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Stratejileri İle Çocukların Duygularına Vermeyi Tercih Ettikleri Tepkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 2017, 1-360.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172–198). The Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2010). Emotion regulation and executive functioning in early development: Integrated mechanisms of control supporting adaptive functioning. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (37–57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-003>
- Cassano, M. C., Zeman, J. L. ve Sanders, W. M. (2014). Responses to children's sadness: Mothers' and fathers' unique contributions and perceptions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(1), 1-23. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.1.0001>.

- Chang, F., & Burns, B. M. (2005). Attention in preschoolers: Associations with effortful control and motivation. *Child development, 76*(1), 247-263.
- Chen, X., Fu, R., & Shao, S. (2015). Culture and socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 451–471). Guilford Press.
- Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child development, 77*(5), 1237-1251.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 143-158.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T., & Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 175.
- Çorapçı, F. (2013). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyo duygusal gelişimi. M. Sayıl, B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: kuram ve araştırma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Davis, D. W., Harris, R. C., & Burns, B. M. (2010). Attention regulation in low-risk very low birth weight preschoolers: the influence of child temperament and parental sensitivity. *Early Child Development and Care, 180*(8), 1019-1040.
- Davisson, E. K., & Hoyle, R. H. (2017). Perspective on Self-Regulation. T. Egner (Ed), *The Wiley handbook of cognitive control*, 440-455.

- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion, 21*(1), 65-86.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.
- Denham, S. A. (2019). Children's Emotional Competence, Foundation of Their Success: Skills, Outcomes, And Support. *Policies, Practices and Qualifications in Early Childhood Education, 4-17*.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*(2), 133-150.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic Risk. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101160. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison Wesley Publishing Company.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Sage Publications, Inc.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development, 66*(5), 1360-1384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00940.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development, 67*(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., & Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child development, 69*(3), 767-790. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06242.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development, 70*(2), 513-534.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology, 78*(1), 136.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood: In: Baumeister, RF.; Vols, KD., editors. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.259-282). New York: Guilford.

- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development, 76*(5), 1055-1071.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early education and development, 21*(5), 681-698.
- Emre, O., Tarkoçin, S., Temiz, A., & Ulutaş, A. (2019). 48-62 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ve ebeveynlerin iletişim kurma düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (INIJOSS), 8*(2), 519-528.
- Erdem, A. Ü. (2019). *Duygu sosyalleştirmeye yönelik ebeveyn müdahale programının etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersay, E. (2014). Parental Socialization of Emotion: How Mothers Respond to Their Children's Emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education, 6*(1), 33-46.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and personality psychology compass, 5*(7), 410-427. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x>.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences, 30*(8), 1311-1327.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin, 134*(1), 31.

- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental psychology, 38*(2), 222.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 336-344.
- Goodman, S. H., Rouse, M. H., Connell, A. M., Broth, M. R., Hall, C. M., & Heyward, D. (2011). Maternal depression and child psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(1), 1–27.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>.
- Gottman, J. M., Guralnick, M. J., Wilson, B., Swanson, C. C., & Murray, J. D. (1997). What should be the focus of emotion regulation in children? A nonlinear dynamic mathematical model of children's peer interaction in groups. *Development and Psychopathology, 9*(2), 421-452.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271-299.
- Guirguis, R. V. (2013). *The development of self-regulation in preschool: Influencing the current regimes of truth*. Long Island University, CW Post Center.
- Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M., & Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders. *Development and psychopathology, 25*(2), 391-406.

- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., & Harley, A. E. (2015). Tuning in to teens: Improving parental responses to anger and reducing youth externalizing behavior problems. *Journal of Adolescence, 42*, 148–158.
- Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach. *New York: Guilford Publications*, 1-20.
- Hayes, A. F., & Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior research methods, 41*(3), 924-936.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition & Emotion, 9*(2-3), 229-264.
- Hughes, E. K., & Gullone, E. (2010). Parent emotion socialisation practices and their associations with personality and emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 49*(7), 694-699.
- Ickes, W., Holloway, R., Stinson, L. L., & Hoodenpyle, T. G. (2006). Self-monitoring in social interaction: The centrality of self-affect. *Journal of personality, 74*(3), 659-684.
- İnce, S. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackson, H. (2012). *Negative emotionality, self-regulation behaviors, and the teacher-child relationship in preschool classrooms*. Doktora tezi, Colorado State University, Colorado.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: The role of

- parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in psychology*, 8, 923.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Kahraman, Ö. G., & Gökşen, E. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 39-49.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3-and 5-year-olds. *The Journal of General Psychology*, 131(2), 159-178.
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422.
- Kaul, K., Konantambigi, R., & Anant, S. (2019). Child temperament and emotion socialization by parents and its influence on emotion regulation by children. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 15(2).
- Kaya, E. (2016). *Babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamaların okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerdeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*(6), 1020.
- Kenny, D.A., Kashy, D.A., Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. *The Handbook of Social Psychology*, DT Gibert, ST Fiske, G Lindzey (Ed), Berlin, Germany. Springer-Verlag s. 203-227.
- Khaing, Y. Y., & Kyu, N. (2020). The study of relationship between maternal “emotion socialization” and children's social competence: the role of child temperament. *J. Myanmar Acad. Arts Sci. 18*(8), 253-265.
- Kiel, E. J., Price, N. N., & Buss, K. A. (2021). Maternal anxiety and toddler inhibited temperament predict maternal socialization of worry. *Social Development, 30*(1), 258-273. <https://doi.org/10.1111/sode.12476>.
- Kiss, M., Fechete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behavior, 18*(1), 55.
- Klimes-Dougan, B., Brand, A. E., Zahn-Waxler, C., Usher, B., Hastings, P. D., Kendziora, K., & Garside, R. B. (2007). Parental emotion socialization in adolescence: Differences in sex, age and problem status. *Social Development, 16*(2), 326-342. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00387.x>.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology, 36*(2), 220.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development, 72*(4), 1091-1111.
- Kochanska, G., Woodard, J., Kim, S., Koenig, J. L., Yoon, J. E., & Barry, R. A. (2010). Positive socialization mechanisms in secure and insecure parent–child dyads: Two longitudinal studies. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, 51(9), 998-1009.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02238.x>.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kristal, J. (2005). *The temperament perspective: Working with children's behavioral styles*. Paul H Brookes Publishing.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Tools of the Mind. *Center for Improving Early Learning*. Retrieved from: <http://www.mscedu/extendedcampus/toolsofthemind/assets/pdf/PreKBrochure09AdobeSmall.pdf>.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives*, 6(2), 105-111.
- Lozano, E. A., Conesa, M. D. G., & Fernández-Vilar, M. A. (2020). Difficult temperament and social maladjustment in childhood: The mediating role of family environment. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(3), 492-502.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232-248.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion.

- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother-and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child development, 78*(5), 1407-1425.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review, 41*(2), 141–159.
- Mertler, C. A., & Reinhart, R. V. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Routledge.
- Milan, S., Carlone, C., & Dáu, A. L. B. T. (2021). Emotion socialization in mothers who experienced maltreatment: Mentalizing the past may help the present. *Journal of Family Psychology, 35*(6), 851–856. <https://doi.org/10.1037/fam0000839>
- Miller, A. L., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the Head Start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment. *Early Education and Development, 15*(2), 147-166.
- Morelen, D., Jacob, M. L., Suveg, C., Jones, A., & Thomassin, K. (2013). Family emotion expressivity, emotion regulation, and the link to psychopathology: Examination across race. *British Journal of Psychology, 104*(2), 149-166. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2012.02108.x>.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361–388.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins

- & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development, 24*(7), 979-999.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. D., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective.
- Murray, D. E., Durazzo, T. C., Schmidt, T. P., Abé, C., Guydish, J., & Meyerhoff, D. J. (2016). Frontal metabolite concentration deficits in opiate dependence relate to substance use, cognition, and self-regulation. *Journal of addiction research & therapy, 7*(4).
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher–child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early education and development, 20*(5), 756-774.
- Nelson, J. A., Leerkes, E. M., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2013). European-American and African-American Mothers' Emotion Socialization Practices Relate Differently to Their Children's Academic and Social-emotional Competence. *Social Development, 22*(3), 485-498. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00673.x>.
- Nelson, J. A., & Boyer, B. P. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-

year-olds. *Social Development*, 27(3), 482-494.
<https://doi.org/10.1111/sode.12296>.

Neuenschwander, R., Rothlisberger, M., Cimeli, P., Roebbers, C., & Roethlisberger, R. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal Of Experimental Child Psychology*, 113(3), 353-371. doi: 10.1016/j.jecp.2012.07.004

Gökşen, E. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Olson, S., Sameroff, A., Kerr, D., López, N., ve Wellman, H. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17(1), 24-25.

O'Neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and psychopathology*, 17(2), 467-487.

Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98.

Özen Uyar R., Yılmaz M. M. ve Aktaş Arnas Y. (2021). Emotional Socialization Behaviors of Mothers Having Preschooler. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 186-201.
<https://doi.org/10.30831/akukeg.641669>.

Pala, Ş. (2020). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Park, S.-Y., Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1997). Infant emotionality, parenting, and 3-year inhibition: Exploring stability and lawful

- discontinuity in a maple sample. *Developmental Psychology*, 33(2), 218–227. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.218>
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542–1554. <https://doi.org/10.1037/dev0000536>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Premo, J. E., & Kiel, E. J. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by toddler gender. *Emotion*, 14(4), 782–793. <https://doi.org/10.1037/a0036684>
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 255–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rabineau, K. M. (2004). Parent and teacher socialization of emotions and preschoolers' emotion regulation development. Doktora tezi, Doktora tezi, George Mason University, Fairfax.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 30(6), 657–667.
- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Paul H Brookes Publishing.
- Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent trends in income, racial, and ethnic school readiness gaps at kindergarten entry. *Aera Open*, 2(3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2332858416657343>

- Rogers, M. L., Halberstadt, A. G., Castro, V. L., MacCormack, J. K., & Garrett-Peters, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *Emotion*, *16*(2), 280–291. <https://doi.org/10.1037/emo0000142>
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., & Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching-a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.159>.
- Rothbart, M. K., ve Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., ve Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, *72*(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., ve Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 3, social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 105–176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(4), 207–212.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental psychology*, *39*(1), 164.
- Rudasill, K.M., ve Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*, 107– 120.

- Rudasill, K., Niehaus, K., Buhs, E., ve White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher–child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology, 51*, 701–716. doi:10.1016/j.jsp.2013.08.002
- Rudasill, K. M., Hawley, L. R., LoCasale-Crouch, J., & Buhs, E. S. (2017). Child temperamental regulation and classroom quality in Head Start: Considering the role of cumulative economic risk. *Journal of Educational Psychology, 109*(1), 118.
- Rueda, M., Checa, P., & Rothbart, M. K. (2010). Contributions of attentional control to socioemotional and academic development. *Early Education and Development, 21*(5), 744-764. doi:10.1080/10409289.2010.510055
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- Sarı, B. A., İşeri, E., Yalçın, Ö., Aslan, A. A., & Şener, Ş. (2012). Çocuk Davranış Listesi Kısa Formunun Türkçe Güvenilirlik Çalışması ve Geçerliliğine İlişkin Ön Çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 15*(3).
- Saudino K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP, 26*(3), 214–223. <https://doi.org/10.1097/00004703-200506000-00010>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitzl, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development, 68*(4), 665-675.

- Schwebel, D. C., Brezausek, C. M., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2004). Interactions between child behavior patterns and parenting: Implications for children's unintentional injury risk. *Journal of pediatric psychology, 29*(2), 93-104. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh013>
- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim, 41*(185). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4378>.
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., ve Coplan, R. J. (2021). Exploring the Role of Play Behaviors in the Links between Preschoolers' Shyness and Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development, 1-17*. DOI: 10.1080/10409289.2021.1885237.
- Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K., & Bradbury, L. L. (2012). Emotion socialization in the context of family risks: Links to child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 21*(6), 917-924. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9551-3>.
- Shewark, E. A., & Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: A within-family model. *Social Development, 24*(2), 266-284.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of clinical child psychology, 30*(3), 349-363.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., ve Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives, 6*(4), 436-444.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-

- regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Song, J. H., Miller, A. L., Leung, C. Y., Lumeng, J. C., & Rosenblum, K. L. (2018). Positive parenting moderates the association between temperament and self-regulation in low-income toddlers. *Journal of child and family studies*, 27(7), 2354-2364.
- Soydan, S. B., & Akalin, N. (2022). The moderating effects of a child's self-regulation skills in the relationship between a child's temperament and the behaviour of the parents. *Early Child Development and Care*, 192(2), 263-277.
- Speidel, R., Wang, L., Cummings, E. M., & Valentino, K. (2020). Longitudinal pathways of family influence on child self-regulation: The roles of parenting, family expressiveness, and maternal sensitive guidance in the context of child maltreatment. *Developmental Psychology*, 56(3), 608–622. <https://doi.org/10.1037/dev0000782>
- Sperling, J. (2012). *Emotion socialization in the home*. Doktora tezi, University of California Los Angeles.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ... & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental psychology*, 40(1), 67.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). Springer, Boston, MA.
- Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th edn Boston. Ma: Pearson.
- Tamm, A., Kasearu, K., Tulviste, T., & Trommsdorff, G. (2016). Maternal values and parenting and Estonian, German, and Russian adolescents'

- friendship satisfaction. *Personal Relationships*, 23(2), 249-264.
<https://doi.org/10.1111/pere.12123>.
- Tamm, A., Tulviste, T., Börnhorst, C., & Konstabel, K. (2021). Child temperament predicts maternal socialization values. *British Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12373>.
- Taşdelen, A. F. (2019). Examining the role of ses, mothers' reflective functioning, mothers' psychopathological symptoms, and emotion socialization practices on the Toddlers' behavior problems. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thomas and S. Chess. (1977). *Temperament and Development*. Brunner/Mazel: New York.
<http://doi.org/10.1017/S0033291700016305>
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York (New York University Press).
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(240), 27-28.
- Towe-Goodman, N. R., Willoughby, M., Blair, C., Gustafsson, H. C., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2014). Fathers' sensitive parenting and the development of early executive functioning. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 867.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Fulmer, S. M., & Trucano, M. (2018). The development of professional learning communities and their teacher leaders: An activity systems analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 49-88.
- Turney, K., & McLanahan, S. (2015). The academic consequences of early childhood problem behaviors. *Social science research*, 54, 131-145.
- Uyar, R. Ö., Yılmaz Genç, M. M., & Arnas, Y. A. (2018). Emotion Regulation and Emotion Understanding in Preschoolers as a Predictor of the Maternal Socialization of Emotion. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 43(195).
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of*

- Vogel, A. C., Jackson, J. J., Barch, D. M., Tillman, R., & Luby, J. L. (2019). Excitability and irritability in preschoolers predicts later psychopathology: The importance of positive and negative emotion dysregulation. *Development and psychopathology*, 31(3), 1067-1083. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579419000609>
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 19.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.
- Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: associations with mother-and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 452.
- Yağmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380. <https://doi.org/10.1177/0022022109332671>.
- Yang, W. S. (2011). Self-regulation in early childhood: insights from brain research. *Journal of Early Childhood Education*, 31(6), 479-492.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S. ve Tetik, G. (2020). Okul Öncesi Dönemde Mizaç ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin ve Oyun Davranışını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 6(2) , 66-79.
- Zinsser, K. M., Gordon, R. A., & Jiang, X. (2021). Parents' socialization of preschool-aged children's emotion skills: A meta-analysis using an emotion-focused parenting practices framework. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 377-390.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kamile MUTLU

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2019, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : -, KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Korece

Bilimsel Faaliyetleri :

Mutlu. K., & Zamani A. (2018). Determination of the problems experienced by teachers of mentally handicapped children and solution suggestions for a better education. 2. *International Symposium on Social Sciences and Educational Research* içinde (ss.301-317).

Mutlu. K. (2018). Güney Kore ve Finlandiya'nın PISA'daki Başarısına Etki Eden Faktörlerin Karşılaştırılması. 5. *Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi*.

Gönültaş. A., & Mutlu. K. (2019). The view of teachers related to the problems of syrian students living in turkey." *International Human and Civilization Congress From Past to Future* içinde (ss. 512-558).

Mutlu. K. & Gönültaş. A. (2019) The problems faced by mentally retarded children's mothers and teachers and solution proposals. *International Human and Civilization Congress From Past to Future, İnsan ve Medeniyet Araştırmaları* içinde (ss. 29-37).

İŞ DENEYİMİ

Stajlar :

2014, Öğretmen, Özel Orkide Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

2015, Öğretmen, Meram Devlet Hastanesi Kreşi

2015-2016, Öğretmen, MEB Atatürk İlköğretim okuluna bağlı Kreş

2019, Öğretmen, MEB İMKB Ortaokulu Özel Eğitim Alt Sınıfı (Otizm Sınıfı)

2019, Öğretmen, MEB Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

2019, Öğretmen, Özel Doğangül Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Tarih: 21 Şubat 2022

EK 1. EBEVEYN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili anne-baba,

Ben KTO Karatay Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırma, 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme becerilerinin aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesini amaçlayan tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için samimi ve içten cevaplarınız önem taşımaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kamile Mutlu

ÇALIŞMAYA KATILAN ÇOCUĞA DAİR BİLGİLER		
Çocuğun Cinsiyeti <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek		Çocuk kaç ay/yıldır okul öncesi eğitime devam ediyor?/...../.....
Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/ay/yıl olarak belirtiniz):/...../.....		
Çalışmaya katılan çocuğun kardeş sayısı (Sayıya çocuğun kendisini dahil <u>etmeviniz</u>): <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üstü		
Çalışmaya katılan çocuğun doğum sırası: <input type="checkbox"/> İlk çocuk <input type="checkbox"/> Ortanca veya ortancalardan <input type="checkbox"/> Son Çocuk		
ANNEYE DAİR BİLGİLER		
Annenin Eğitim Seviyesi <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Okuryazar <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu <input type="checkbox"/> Master/Doktora mezunu <input type="checkbox"/> Diğer.....	Annenin Yaşı?	Annenin Çalışma Durumu <input type="checkbox"/> Çalışmıyor (iş aramıyor) <input type="checkbox"/> Çalışmıyor (iş arıyor) <input type="checkbox"/> Çalışıyor <input type="checkbox"/> Emekli <input type="checkbox"/> Diğer:

BABAYA DAİR BİLGİLER**Babanın Eğitim Seviyesi**

- Okuryazar değil
 Okuryazar
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Master/Doktora mezunu

Diğer:.....

Babanın Yaşı?

.....

Babanın Çalışma Durumu

- Çalışmıyor (iş aramıyor)
 Çalışmıyor (iş arıyor)
 Çalışıyor
 Emekli
 Diğer:

.....

AİLEYE DAİR BİLGİLER

Ailenin Aylık Ortalama Toplam Geliri (Belirtiniz):

Ebeveynlerin Medeni Durumu:

- Evli (birlikte yaşıyor)
 Evli (ayrı yaşıyor)
 Boşanmış
 Eşlerden birinin vefatı (Belirtiniz)
 Diğer:

Anne-baba ve çocuklar dışında evde sürekli yaşayan biri veya birileri var mı?

- Evet Hayır

EK 2. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Okul Öncesi Öğretmeni,

Ben KTO Karatay Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırma, 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme becerilerinin aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesini amaçlayan tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için samimi ve içten cevaplarınız önem taşımaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kamile MUTLU

Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek			
Çalışma Durumunuz: <input type="checkbox"/> Sözleşmeli <input type="checkbox"/> Kadrolu <input type="checkbox"/> Ücretli	Yaşınız?	Öğrenim Düzeyiniz <input type="checkbox"/> Önlisans mezunu <input type="checkbox"/> Lisans mezunu <input type="checkbox"/> Lisansüstü mezunu <input type="checkbox"/> Diğer..... <input type="checkbox"/>	Okul Öncesi Öğretmenliği alanında çalışma süreniz
Okulunuzun bulunduğu bölge: (Konya/Selçuklu, Karaman/Ermenek) Sınıfınızda bulunan toplam öğrenci sayısı:			
Mezun olduğunuz program: <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (örgün eğitim) <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (açıköğretim) <input type="checkbox"/> Çocuk Gelişimi Lisans Programı <input type="checkbox"/> Çocuk Gelişimi Önlisans Programı <input type="checkbox"/> Diğer			

EK 3. ÇOCUKLARIN DUYGULARINA VERİLEN TEPKİLER (EBEVEYN FORMU)

Bu ölçeği doldurmak için, çocuğunuzun son bir ay içinde yaşadığı duyguları düşünün. Çoğu çocuk, bir dizi duygu hisseder ve gösterir. Son zamanlarda çocuğunuzun üzgün, öfkeli, korkulu veya aşırı neşeli olduğunu görmüş olabilirsiniz. Çocuğunuz bu duyguları son haftalarda bir veya birden fazla da göstermiş olabilir.

Anneler ve babalar çocuklarının duygularına çok farklı şekillerde tepkiler verebilirler. Bu formda, bir çocuğun üzgün, kızgın, korkulu veya aşırı neşeli olduğunda anne babasının ona verebileceği tepkiler yer almaktadır. Bunlardan bazıları, hiç bir zaman göstermediğiniz, bazen gösterdiğiniz veya sık sık gösterdiğiniz tepkiler olabilir. Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi son bir ayda çocuğunuzun duygularına verdiğiniz tepkileri düşünerek cevaplayınız.

Eğer çocuğunuzun geçen ayda belirli bir duyguyu gösterdiğini hatırlayamıyorsanız, lütfen çocuğunuzun o duyguyu ifade ettiğini varsayın ve muhtemel tepkilerinizin ne olabileceğini düşünün.

A. Son bir ay içinde çocuğunuzun üzgün veya keyifsiz olduğu zamanları düşünün. Son bir ay içinde çocuğunuzun ÜZGÜN olduğu veya KEYİFSİZ hissettiği zamanlarda, aşağıdaki her bir tepkiyi ne sıklıkla gösterdiğinizi işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Çocuğum üzgün olduğunda, çocuğumun üzüntüsü ile ilgilendim.	1	2	3	4	5
3. Çocuğum üzgün olduğunda, çocuğuma onu üzen durum ile başetmesi için yardımcı oldum.	1	2	3	4	5
5. Çocuğum üzgün olduğunda, ona bebek gibi davrandığımı söyledim.	1	2	3	4	5
7. Çocuğum üzgün olduğunda, endişe etmemesini söyledim.	1	2	3	4	5

EK 4. ÇOCUKLARIN DUYGULARINA VERİLEN TEPKİLER (ÖĞRETMEN FORMU)

Öğretmenler sınıflarındaki çocukların duygularına çok farklı şekillerde tepkiler verebilirler. Bu formda, bir çocuğun üzgün, kızgın, korkulu veya aşırı neşeli olduğunda öğretmenin ona verebileceği tepkiler yer almaktadır. Bunlardan bazıları, hiçbir zaman göstermediğiniz, bazen gösterdiğiniz veya sık sık gösterdiğiniz tepkiler olabilir. Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi son bir ayda sınıfınızdaki çocukların duygularına verdiğiniz tepkileri düşünerek cevaplayınız. Eğer sınıfınızdaki çocukların geçen ayda belirli bir duyguyu gösterdiğini hatırlayamıyorsanız, lütfen çocukların o duyguyu ifade ettiğini varsayın ve muhtemel tepkilerinizin ne olabileceğini düşünün.

A. Son bir ay içinde sınıfınızdaki çocukların üzgün veya keyifsiz olduğu zamanları düşünün.

Son bir ay içinde sınıfınızdaki çocukların ÜZGÜN olduğu veya KEYİFSİZ hissettiği zamanlarda, aşağıdaki her bir tepkiyi ne sıklıkla gösterdiğinizi işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğun üzüntüsü ile ilgilendim.	1	2	3	4	5
3. Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğa onu üzen durum ile baş etmesi için yardımcı oldum.	1	2	3	4	5
5. Bir çocuk üzgün olduğunda, ona bebek gibi davrandığımı söyledim.	1	2	3	4	5
7. Bir çocuk üzgün olduğunda, endişe etmemesini söyledim.	1	2	3	4	5

EK 5. ÇOCUK DAVRANIŞ LİSTESİ BİLGİ FORMU

Cinsiyeti _____ Tam yaşı: _____ Yıl Ay

Sonraki sayfalarda çocuğunuzun çeşitli durumlardaki tepkilerini tanımlayan çeşitli ifadelerle karşılaşacaksınız. Bu durumlar karşısında sizin çocuğunuzun tepkisinin nasıl olacağını belirtmenizi istiyoruz. Elbette, “doğru” tepki diye bir şey yoktur, çocuklar çok farklı şekilde tepki gösterebilirler ve biz de bu farklılıkların neler olduğunu öğrenmeye çalışıyoruz. Lütfen her ifadeyi okuyup onun, çocuğunuzun “geçtiğimiz altı ay içinde” benzer durumlardaki tepkisini “doğru” mu “yanlış” mı ifade ettiğine karar veriniz. Eğer bu ifade; Çocuğunuz için tamamıyla yanlışsa 1’i, çocuğunuz için çoğunlukla yanlışsa 2’yi, çocuğunuz için kısmen yanlışsa 3’ü, çocuğunuz için ne doğru ne yanlışsa 4’ü, çocuğunuz için kısmen doğruysa 5’i, çocuğunuz için çoğunlukla doğruysa 6’yı, çocuğunuz için tamamıyla doğruysa 7’yi daire içine alınız. Eğer çocuğunuzda böyle bir durumla karşılaşmamışsanız ve bu nedenle o maddeyi yanıtlayamıyorsanız uygun değil (UD) şikkını daire içine alınız.

Lütfen her durum için bir rakamı ya da uygun değil şikkını daire içine aldığımızdan emin olunuz.

1. Yatağa gitmesi gerektiği söylendiğinde sinirlenir.

1 2 3 4 5 6 7 UD

2. Canı kolay yanmaz.

1 2 3 4 5 6 7 UD

3. En sevdiği oyuncak kaybolduğunda veya kırıldığında içli içli ağlar.

1 2 3 4 5 6 7 UD

4. Üzüldüğünde, kolaylıkla yatıştırılır.

1 2 3 4 5 6 7 UD

5. Televizyondaki veya sinemadaki “canavarlardan” pek korkmaz.

1 2 3 4 5 6 7 UD

EK 6. ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

(Her 5 çocuk için ayrı ayrı doldurulacaktır)

Çocuğun Cinsiyeti: ----- Çocuğun Yaşı: -

Aşağıdaki listede, bir çocuğun öz düzenleme becerileri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen, verilen numaralandırma sistemini göz önüne alarak, maddelerdeki ifadeleri, formu doldurduğunuz çocuğun beceri ve davranışlarını düşünerek işaretleyiniz.

Beş seçenekli kodlama, “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” seçeneklerini içermektedir. Lütfen, her maddeyi işaretleyiniz.

		DOĞRU	KISMEN	DOĞRU	KESİNLİ
1-Kendisi için hedefler belirler (tahta bloklardan kule yapmaya başlamadan önce, kuleyi kendi boyunda inşa edeceğini söyler/davranışlarıyla gösterir).	5	4	3	2	1
3-Daha önce işe yaradığını gördüğü bir stratejiyi, yeniden kullanır (örneğin, malzeme taşımak için kutu kullanıldığını gördüğünde, oyuncakları raflara daha hızlı taşımak için kutu kullanır).	5	4	3	2	1
29- İlgisini çeken bir etkinlik süresince, kendini zapt etmekte zorluk yaşar (örneğin, balonları çok seven bir çocuk, balonlarla etkinlik yapılırken yönergelere dikkatini veremez ve balonlara dokunmak ve oynamak ister).	5	4	3	2	1
30- Kovalamaca, dans gibi hareketli etkinlikler bittikten sonra, bir süre geçtiği halde sakinleşemez.	5	4	3	2	1
31-O kadar yavaş veya hareketlidir ki, dikkatini toplayamaz.	5	4	3	2	1

ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ/MUAFİYETİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.03.2021-E.3147



T.C.
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-46409256-300-3147
Konu : Doç. Dr. Sema Soydan Hk.

Sayın Doç. Dr. Sema SOYDAN
Öğretim Üyesi

5-6 Yaş Çocukların Mizaç Özellikleri ile Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide Ebeveyn ve Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Becerilerinin Aracı ve Düzenleyici Etkileri isimli ekte başvuru evrakları verilen araştırma projesi çalışmasının Doç. Dr. Sema SOYDAN'nın sorumluluğunda Yardımcı Araştırmacı Kamile MUTLU'nun katımları ile yürütülmesi ile ilgili İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuz 25.02.2021 tarihli 2021/02/12 sayılı kararımızda değerlendirilmiştir. İlgili çalışmanızda Üniversitemizin adının geçmemesi, Covid-19 virüsü nedeniyle Ülkemizde yaşanan salgın sürecinde salgın için alınan kararlara uyarak ve araştırmanın yapılacağı kurum ve kuruluşlardan idari izin alınarak çalışmanız şartı ile kurulumuzca uygun bulunmuştur. Çalışmalarınızda başarılar diler gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Çağatay ÜNÜSAN
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:Doç. Dr. Sema SOYDAN Etik Kurul Başvuru Evrakları (40 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÇAĞATAY ÜNÜSAN (İnsan Araştırmaları Etik Kurulu - İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı) 01.03.2021 16:27
Belge Doğrulama Kodu :BELSDZV Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/kto-karatay-universitesi-ebys>
Adres: Akabe Mahallesi Alazeddin Kapı Caddesi No:130 Karatay/Konya Bilgi için: Celaleddin ÇİBİK
Telefon:444 1251 Faks:0332 202 00 44 Unvanı: Sekreter
e-Posta:rekstorluk@ktratay.edu.tr Web:www.ktratay.edu.tr Tel No: 444 1251-7258
Kapı Adresi:kto.karatayunivrsitesi@hs01.ksp.tr

Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.