ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MİZAÇ, YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLARINDA DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

DOKTORA TEZİ

NERGİZ TEKE

ANKARA
TEMMUZ, 2023


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MİZAÇ, YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLARINDA DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

DOKTORA TEZİ

NERGİZ TEKE

DANIŞMAN: DOÇ.DR. MÜGE ŞEN

ANKARA
TEMMUZ, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nergiz TEKE adlı öğrencinin hazırladığı "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç, Yürütücü İşlev Becerileri ve Sosyal Davranışlarında Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü" başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Şükran KILIÇ	……..
Üye	Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	……..
Üye	Doç. Dr. Ege AKGÜN	……..
Üye	Doç. Dr. Müge ŞEN (Danışman)	……..
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

(İmza)

Nergiz TEKE

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MİZAÇ, YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLARINDA DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

TEKE, Nergiz
Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Müge ŞEN
Temmuz, 2023, xxvi + 282 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokullara bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları ile anneleri, babaları, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi ve annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerindeki yordayıcı rollerinin belirlenmesidir. Bu araştırma, yordayıcı korelasyonel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırma, ölçek geliştirme ve modellerin test edilmesi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 303 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. İkinci aşamada örneklemi, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen Ankara'nın merkez yedi ilçesindeki anaokullarında ve anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 655 çocuk, çocukların anneleri (*f*=655), babaları (*f*=655) ve öğretmenleri (*f*=176) oluşturmuştur.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (OÖÖDDÖ) Temel Bileşenler Analizi (TBA) sonucunda üç faktör, 27 maddeden oluştuğuna karar verilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda model-veri uyumu sağlayan ($\chi 2$ /sd=1.53, RMSEA=0.049, NNFI= 0.98, CFI=0.98, NFI =0.94, GFI=0.75, AGFI= 0.70, IFI=0.98) bir yapı tanımlanabildiği görülmüştür. Ölçeğin altboyutlarına yönelik test-tekrar test güvenirlik düzeyleri sırasıyla .80, .67, .86 ve Cronbach alfa katsayıları .91, .86, .75 olarak hesaplanmıştır. Hayes'in (2022) makrolarıyla (Model 4) gerçekleştirilen aracılık etki

analizleri ve regresyon analizleri sonucunda, çocukların tepkisellik ve sebatkârlık mizaç özellikleri ile anneleri, babaları, öğretmenleri, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında; çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerileri ile öğretmenleri, akranlarıyla ilişkilerinde; çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ile anneleri ve akranlarıyla ilişkilerinde; olumlu sosyal davranışları ile babalarıyla ilişkilerinde duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygu düzenleme, mizaç, sosyal davranış, sosyal ilişkiler, yürütücü işlevler.

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF EMOTION REGULATION IN THE TEMPERATURE, EXECUTIVE FUNCTIONAL SKILLS AND SOCIAL BEHAVIORS OF PRESCHOOL CHILDREN

TEKE, Nergiz

Dissertation, Department of Primary Education

Supervisor: Associate Professor Müge ŞEN

July, 2023, xxvi + 282 Pages

The aim of this study is to examine the mediating role of emotion regulation skills in the temperament characteristics, executive function skills, social behaviors, relationships with their mothers, fathers, teachers and peers, and social-emotional adjustment of 48-72 month-old children attending preschool education and determining the predictive role of mothers, fathers and teachers' emotion regulation skills in children's emotion regulation skills. This research was carried out in the predictive correlational research design. The research was carried out in two stages: scale development and testing of models. In the first stage, 303 preschool teachers, determined by maximum diversity sampling, took part. In the second stage, the sample consisted of 655 children aged 48-72 months attending preschool education in preschools and kindergartens in the seven central districts of Ankara, whose mothers (f=655), fathers (f=655) and teachers (f=176) were determined by maximum diversity sampling.) has been created.

As a result of the Principal Components Analysis (PCA) of the Preschool Teacher Emotion Regulation Scale (PTERS), it was decided that it consisted of three factors and 27 items. As a result of Confirmatory Factor Analysis (CFA), it was seen that a structure that provides model-data fit could be defined ($\chi 2$ /sd=1.53, RMSEA=0.049, NNFI= 0.98, CFI=0.98, NFI =0.94, GFI=0.75, AGFI= 0.70, IFI=0.98). Test-retest reliability levels for the sub-dimensions of the scale were calculated as .80, .67, .86 and Cronbach's alpha coefficients were calculated as .91, .86, .75, respectively. As a result of mediation effect analyzes and regression analyzes performed with Hayes's (2022) macros (Model 4), it has been found that emotional regulation skills have a mediating role in children's reactivity

and persistence temperament characteristics, their relationships with their mothers, fathers, teachers, peers, and social-emotional adjustment; in children's the inhibitory control executive function skills and in their relations with their teachers and peers; in children's physical aggression behaviors and their relations with their mothers and peers; in children's prosocial behaviors and in relations with their fathers.

Key Words: Emotion regulation, executive functions, social behavior, social relationships, temperament.

ÖNSÖZ

Bireyin toplumsal yaşamda uyum sağlama ve olumlu ilişkiler kurması için olumlu mizaç özellikleri, etkili yürütücü işlev becerileri, olumlu sosyal davranışlar vb. bir takım becerilere sahip olması beklenmektedir. Nitekim bu becerilere her birey aynı oranda ve yaşantıda sahip olamamaktadır. Olumlu ilişki kurmada etkili becerilerden biri olan duygu düzenleme, bireyin hem kendini sağlıklı ve iyi hissetmesinde hem de çevresinde bulunan, iletişim kurduğu kişilerle olan ilişkilerinde önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal yaşamda birincil etkileşim kurduğu kişiler; anneleri, babaları, akranları ve öğretmenleridir. Çocuklar, etkileşim sürecinde doğuştan getirdiği ya da sonradan edindiği becerilerini (mizaç özellikleri, yürütücü işlev beceri, sosyal davranışlar) çevresiyle ilişki kurmada ve sürdürmede, sosyal-duygusal uyumunu gerçekleştirmede kullanmaktadır. Bu tez çalışmasına, mizaç özelliklerinden, yürütücü işlev becerilerinden ve sosyal davranışlarından kaynaklı olarak çocukların akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimlerinde ortaya çıkabilecek olumsuzlukların duygu düzenleme aracılığıyla tolere edilebileceğine ilişkin hipotezimi test etmek amacıyla başladım.

Araştırma sürecinde, akademik ve duygusal desteğiyle hep yanımda olan canım danışmanım Doç. Dr. Müge ŞEN hocama teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde değerli görüşleriyle bana destek olan sayın Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ, Prof. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ, Prof. Dr. Şükran KILIÇ, Doç. Dr. Ege AKGÜN, Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN, Doç. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, Doç. Dr. Aysel ÇOBAN, Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep GÜLTEKİN AHÇI, Dr. Öğretim Üyesi Tuğba ABANOZ, Dr. Ayça ÜLKER, Arş. Gör. Tuğba BAŞ ve Arş. Gör. Kader KARADENİZ AKDOĞAN hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimi hazırlarken yanımda olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Elif KURAL KINIK, Arş. Gör. Emel DURMAZ, Arş. Gör. Kübra BABACAN, Arş. Gör. Rabia TURGUT KURT ve Arş. Gör. Yasemin ŞENGÜL'e mesleki ve duygusal destekleri için teşekkür ederim.

Bu süreçte desteklerini ve deneyimlerini benden esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR, Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK ve Dr. Öğretim Üyesi Ece KOÇER'e teşekkür ediyorum.

Akademik hayatın güçlükleriyle baş etmede duygusal destekleriyle hep yanımda olan canım Temam ALTINTAŞ, Gökhan ALTINTAŞ, Mehmet Ali ALTINTAŞ ve Osman ALTINTAŞ'a teşekkür ederim.

En büyük teşekkürü akademik hayat uğruna birlikte geçireceğimiz vakitlerden çaldığım canım annem Fatma TEKE'ye, canım babam Musa TEKE'ye, kardeşlerim Nazlı, Salih, yeğenlerim Bora ve Rasimcik'e ediyorum, iyi ki varsınız ☺

.

Nergiz TEKE

Aileme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xxi
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xxiv
KISALTMALAR/SİMGELER ... xxvi
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 6
Önem ... 7
Sayıltılar ... 10
Sınırlılıklar ... 10
Tanımlar ... 11
BÖLÜM 2 ... 13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ... 13
Duygular ... 13
Duygular ile İlgili Kuram ve Modeller ... 15
Ayrık Duygu Kuramı (Differential Emotions Theory-DET). ... 16
Duygu Düzenleme ... 18
Duygu Düzenleme İle İlgili Kuram ve Modeller ... 19
Duygu Düzenleme Süreç Modeli. ... 20
Duygu Düzenlemenin Gelişimi ... 23
Duygu Düzenlemenin Değerlendirilmesi ... 26
Mizaç ... 31
Mizacın Sınıflandırılması ... 31
Mizacın Gelişimi İlgili Kuramlar ve Modeller ... 34
Rothbart'ın Mizaç Modeli. ... 34
Mizaç, Duygu Düzenleme ve İlişkiler ... 37
Yürütücü İşlevler ... 40
Yürütücü İşlevlerin Sınıflandırılması ... 41

Yürütücü İşlevlerle İlgili Kuram ve Modeller 43
Diamond'un Yürütücü İşlev Modeli. 43
Zelazo'nun Yürütücü İşlev Modeli. 46
Yürütücü İşlevler, Duygu Düzenleme ve İlişkiler 47
Sosyal Davranış 49
Sosyal Davranışların Sınıflandırılması 50
Sosyal Davranışlar İlgili Kuramlar ve Modeller 51
Sosyal Bilgi İşleme Kuramı. 52
Sosyal Öğrenme Kuramı. 53
Sosyal Davranışlar, Duygu Düzenleme ve İlişkiler 55
Okul Öncesi Dönemde Sosyal İlişkiler ve Sosyal-Duygusal Uyum 57
Ekolojik Sistemler Kuramı 61
Duygu Düzenleme, Sosyal İlişkiler ve Sosyal Duygusal Uyum 63
BÖLÜM 3 67
YÖNTEM 67
Araştırmanın Modeli 67
Evren-Örneklem 70
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Aşamasına İlişkin Evren/Örneklem 71
Araştırma Kapsamında Modellerin Test Edilmesi Aşamasına İlişkin Evren/Örneklem 75
Verilerin Toplanması 79
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması 79
Araştırma Kapsamında Modellerin Test Edilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması 81
Veri Toplama Araçları 83
Bilgi Formu. 83
Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği. 84
Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri. 84
Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu. 86
Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği. 87
Çocuk Anababa İlişki Ölçeği. 88
Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği. 89
Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu. 90
Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği. 91
Duygu Düzenleme Ölçeği. 92

Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği. 93
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği. 94
Verilerin Çözümlenmesi 95
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlenmesi 95
Araştırma Kapsamında Modellerin Test Edilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlenmesi 96
Kayıp veriler ve uç değerler. 98
Örneklem Büyüklüğü. 99
Çoklu Bağlantı Problemi. 100
Analizlerde Yer Alan Ölçme Araçlarına Yönelik Ölçme Modelleri. 101
BÖLÜM 4 105
BULGULAR 105
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular 105
Çocukların Mizaç Özellikleri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Bulgular 112
Çocukların Mizaç Özellikleri ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 112
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 112
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 114
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 116
Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 119
Çocukların Mizaç Özellikleri ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 121
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 121
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 123
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 125

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 128
Çocukların Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular..... 130
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 130
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 132
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 133
Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 135
Çocukların Mizaç Özellikleri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular..... 136
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 137
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 139
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 141
Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 143
Çocukların Mizaç Özellikleri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular..... 144
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 144
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 146

Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 148
Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 150
Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Bulgular 152
Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 152
Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 152
Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 153
Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 155
Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 155
Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 156
Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 157
Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 157
Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 158
Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 160
Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 160

Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 161
Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 164
Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 164
Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 165
Çocukların Sosyal Davranışları Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Bulgular 166
Çocukların Sosyal Davranışları ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 166
Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 166
Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 169
Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 170
Çocukların Depresif Duygulanımı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 171
Çocukların Sosyal Davranışları ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular 172
Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 172
Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 173
Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 174

Çocukların Depresif Duygulanımı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 176
Çocukların Sosyal Davranışları ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular..... 177
Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 177
Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 178
Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 179
Çocukların Depresif Duygulanımı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 180
Çocukların Sosyal Davranışları ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular..... 181
Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 182
Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 184
Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 185
Çocukların Depresif Duygulanımı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 186
Çocukların Sosyal Davranışları ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular..... 187
Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 187
Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 188

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 189
Çocukların Depresif Duygulanımı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. 190
Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına Yönelik Bulgular 191
Annelerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamasına Yönelik Bulgular 191
Babaların Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamasına Yönelik Bulgular 193
Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamalarına Yönelik Bulgular 194
Annelerin, Babaların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamalarına Yönelik Bulgular .. 194
BÖLÜM 5 199
YORUMLAR 199
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Yorumlar 199
Çocukların Mizaç Özellikleri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 200
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 200
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 203
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 205
Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 209

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 211
Çocukların Çalışan Bellek ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 211
Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 212
Çocukların Sosyal Davranışları Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 215
Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 215
Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 218
Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 220
Çocukların Depresif Duygulanımı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 222
Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar 223
BÖLÜM 6 229
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 229
Sonuçlar 229
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar 229
Çocukların Mizaç Özellikleri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Sonuçlar 230

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Sonuçlar 231
Çocukların Sosyal Davranışları Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Sonuçlar 233
Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuçlar . 234
Öneriler 235
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 235
Uygulamacılara Yönelik Öneriler 237
KAYNAKLAR 239
EKLER 263
EK 1. Veri Toplama Araçları İzin Yazıları 264
EK 1. 1. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği 264
EK 1. 2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu 265
EK 1. 3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) 266
EK 1. 4. MASDU Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği 267
EK 1. 5. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği 268
EK 1. 6. Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (Baba Formu) 269
EK 1. 7. Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği –Kısa Formu 270
EK 1. 8. Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği 271
EK 1. 9. -Duygu Düzenleme Ölçeği 272
EK 1. 10. Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği 273
EK 1. 11. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği 274
EK 2. Etik Kurul Onayı 275
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 276
BENZERLİK BİLDİRİMİ 277
ÖZGEÇMİŞ 278

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Mizaç Kategorileri (Chess ve Thomas, 1996) 32
Tablo 2. Mizacın Yapısı (Rothbart, 2011) 35
Tablo 3. Pilot Uygulama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler (f =58) 71
Tablo 4. Asıl Uygulama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler (f =225) 73
Tablo 5. Test-Tekrar Test Örneklemine İlişkin Bilgiler (f =20) 74
Tablo 6. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler (f =655) 76
Tablo 7. Anne-Babalara İlişkin Demografik Bilgiler (f =655) 77
Tablo 8. Öğretmene İlişkin Demografik Bilgiler (f =176) 78
Tablo 9. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bilgiler 83
Tablo 10. Aracılık Modellerinde Yer Alan Yordayıcılara Yönelik Korelasyon Katsayıları 100
Tablo 11. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına Yönelik Korelasyon Katsayıları 101
Tablo 12. Araştırmada Veri Toplamak Amacıyla Kullanılan Ölçme Araçlarına Yönelik Ölçme Modellerine İlişkin Bilgiler 102
Tablo 13. Rotasyon Sonrası Faktör Yükleri, Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Düzeyi 107
Tablo 14. Ölçeğin DFA Uyum İyiliği Değerleri 111
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları 111
Tablo 16. Aracılık Modeli (1) Etki Sayıları 112
Tablo 17. Aracılık Modeli (1) Dolaylı Etki Sayıları 114
Tablo 18. Aracılık Modeli (2) Etki Sayıları 114
Tablo 19. Aracılık Modeli (2) Dolaylı Etki Sayıları 116
Tablo 20. Aracılık Modeli (3) Etki Sayıları 117
Tablo 21. Aracılık Modeli (3) Dolaylı Etki Sayıları 118
Tablo 22. Aracılık Modeli (4) Etki Sayıları 119
Tablo 23. Aracılık Modeli (4) Dolaylı Etki Sayıları 120
Tablo 24. Aracılık Modeli (5) Etki Sayıları 121
Tablo 25. Aracılık Modeli (5) Dolaylı Etki Sayıları 123
Tablo 26. Aracılık Modeli (6) Etki Sayıları 123
Tablo 27. Aracılık Modeli (6) Dolaylı Etki Sayıları 125
Tablo 28. Aracılık Modeli (7) Etki Sayıları 126
Tablo 29. Aracılık Modeli (7) Dolaylı Etki Sayıları 127
Tablo 30. Aracılık Modeli (8) Etki Sayıları 128
Tablo 31. Aracılık Modeli (8) Dolaylı Etki Sayıları 129

Tablo 32. Aracılık Modeli (9) Etki Sayıları 130
Tablo 33. Aracılık Modeli (9) Dolaylı Etki Sayıları 132
Tablo 34. Aracılık Modeli (10) Etki Sayıları 132
Tablo 35. Aracılık Modeli (11) Etki Sayıları 133
Tablo 36. Aracılık Modeli (11) Dolaylı Etki Sayıları 135
Tablo 37. Aracılık Modeli (12) Etki Sayıları 136
Tablo 38. Aracılık Modeli (13) Etki Sayıları 137
Tablo 39. Aracılık Modeli (13) Dolaylı Etki Sayıları 138
Tablo 40. Aracılık Modeli (14) Etki Sayıları 139
Tablo 41. Aracılık Modeli (14) Dolaylı Etki Sayıları 140
Tablo 42. Aracılık Modeli (15) Etki Sayıları 141
Tablo 43. Aracılık Modeli (15) Dolaylı Etki Sayıları 142
Tablo 44. Aracılık Modeli (16) Etki Sayıları 143
Tablo 45. Aracılık Modeli (17) Etki Sayıları 144
Tablo 46. Aracılık Modeli (17) Dolaylı Etki Sayıları 146
Tablo 47. Aracılık Modeli (18) Etki Sayıları 146
Tablo 48. Aracılık Modeli (18) Dolaylı Etki Sayıları 148
Tablo 49. Aracılık Modeli (19) Etki Sayıları 148
Tablo 50. Aracılık Modeli (19) Dolaylı Etki Sayıları 150
Tablo 51. Aracılık Modeli (20) Etki Sayıları 150
Tablo 52. Aracılık Modeli (20) Dolaylı Etki Sayıları 152
Tablo 53. Aracılık Modeli (21) Etki Sayıları 153
Tablo 54. Aracılık Modeli (22) Etki Sayıları 154
Tablo 55. Aracılık Modeli (23) Etki Sayıları 155
Tablo 56. Aracılık Modeli (24) Etki Sayıları 156
Tablo 57. Aracılık Modeli (25) Etki Sayıları 157
Tablo 58. Aracılık Modeli (26) Etki Sayıları 158
Tablo 59. Aracılık Modeli (26) Dolaylı Etki Sayıları 160
Tablo 60. Aracılık Modeli (27) Etki Sayıları 161
Tablo 61. Aracılık Modeli (28) Etki Sayıları 162
Tablo 62. Aracılık Modeli (28) Dolaylı Etki Sayıları 163
Tablo 63. Aracılık Modeli (29) Etki Sayıları 164
Tablo 64. Aracılık Modeli (30) Etki Sayıları 165
Tablo 65. Aracılık Modeli (31) Etki Sayıları 167
Tablo 66. Aracılık Modeli (31) Dolaylı Etki Sayıları 168
Tablo 67. Aracılık Modeli (32) Etki Sayıları 169
Tablo 68. Aracılık Modeli (33) Etki Sayıları 170
Tablo 69. Aracılık Modeli (34) Etki Sayıları 171
Tablo 70. Aracılık Modeli (35) Etki Sayıları 172
Tablo 71. Aracılık Modeli (36) Etki Sayıları 173
Tablo 72. Aracılık Modeli (37) Etki Sayıları 174

Tablo 73. Aracılık Modeli (37) Dolaylı Etki Sayıları 176
Tablo 74. Aracılık Modeli (38) Etki Sayıları 176
Tablo 75. Aracılık Modeli (39) Etki Sayıları 178
Tablo 76. Aracılık Modeli (40) Etki Sayıları 179
Tablo 77. Aracılık Modeli (41) Etki Sayıları 180
Tablo 78. Aracılık Modeli (42) Etki Sayıları 181
Tablo 79. Aracılık Modeli (43) Etki Sayıları 182
Tablo 80. Aracılık Modeli (43) Dolaylı Etki Sayıları 183
Tablo 81. Aracılık Modeli (44) Etki Sayıları 184
Tablo 82. Aracılık Modeli (45) Etki Sayıları 185
Tablo 83. Aracılık Modeli (46) Etki Sayıları 186
Tablo 84. Aracılık Modeli (47) Etki Sayıları 187
Tablo 85. Aracılık Modeli (48) Etki Sayıları 188
Tablo 86. Aracılık Modeli (49) Etki Sayıları 189
Tablo 87. Aracılık Modeli (50) Etki Sayıları 190
Tablo 88. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Annelerin Duygu Düzenleme Becerileri) 192
Tablo 89. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Babaların Duygu Düzenleme Becerileri) 193
Tablo 90. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerileri) 194
Tablo 91. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 195
Tablo 92. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (Tahmin Eden) Değişkenlere İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 197
Tablo 93. Çocukların Mizaç Özellikleri ile Sosyal İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolüne İlişkin Sonuçlar 230
Tablo 94. Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Sosyal İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolüne İlişkin Sonuçlar 232
Tablo 95. Çocukların Sosyal Davranışları ile Sosyal İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolüne İlişkin Sonuçlar 233

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross, 2002) 21
Şekil 2. Yürütücü İşlev Model (Diamond, 2013) 45
Şekil 3. Yeniden İşlemeli Model (Zelazo, 2015) 46
Şekil 4. Araştırma Süreci 68
Şekil 5. Mizaç Özellikleriyle Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumları Arasında Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisine Yönelik Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller 69
Şekil 6. Yürütücü İşlevler ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumları Arasında Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisine Yönelik Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller 69
Şekil 7. Sosyal Davranışlar ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumları Arasında Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisine Yönelik Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller 70
Şekil 8. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Annelerin, Babaların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordamasına İlişkin Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller 70
Şekil 9. X ve Y Arasında Nedensel Olarak Bulunan Tek Bir Aracı Değişken (M) ile Basit Aracılık Modeli (Hayes, 2022) 97
Şekil 10. Faktör Analizi Yamaç Grafiği 106
Şekil 11. Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin İlişkilerine Yönelik t Değerleri 109
Şekil 12. Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin İlişkilerine Yönelik Standartlaştırılmış Katsayılar 110
Şekil 13. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özellikleri ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (1) 113
Şekil 14. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özellikleri ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (2) 115
Şekil 15. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özellikleri ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (3) 118
Şekil 16. Çocukların Ritmiklik Mizaç Özellikleri ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (4) 120
Şekil 17. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özellikleri ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (5) 122
Şekil 18. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özellikleri ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (6) 124

Şekil 19. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özellikleri ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (7) 127
Şekil 20. Çocukların Ritmiklik Mizaç Özellikleri ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (8) 129
Şekil 21. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özellikleri ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (9) 131
Şekil 22. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özellikleri ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (11) 134
Şekil 23. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özellikleri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (13) 138
Şekil 24. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özellikleri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (14) 140
Şekil 25. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özellikleri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (15) 142
Şekil 26. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özellikleri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (17) 145
Şekil 27. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özellikleri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (18) 147
Şekil 28. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özellikleri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (19) 149
Şekil 29. Çocukların Ritmiklik Mizaç Özellikleri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (20) 151
Şekil 30. Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerileri ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (26) 159
Şekil 31. Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerileri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (28) 163
Şekil 32. Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışları ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (31) 168
Şekil 33. Çocukların Olumlu Sosyal Davranışları ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (37) 175
Şekil 34. Çocukların Fiziksel Saldırganlık ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (43) 183
Şekil 35. Annelerin, Babaların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamasına İlişkin Araştırma Kapsamında Test Edilen Model 196

KISALTMALAR/SİMGELER

ABDDÖ	Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği
AÇDK	Annenin Çocuğun Duygularından Kaçınması
AÇDY	Annenin Çocuğun Duygularına Yönelimi
AÇKDK	Annenin Çocuğun ve Kendi Duygularını Kabul Etmesi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BÇDK	Babanın Çocuğun Duygularından Kaçınması
BÇDY	Babanın Çocuğun Duygularına Yönelimi
BÇKDK	Babanın Çocuğun ve Kendi Duygularını Kabul Etmesi
ÇAİÖ	Çocuk Anababa İlişki Ölçeği
ÇAİÖDÖ	Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği
ÇDYİE	Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri
ÇKMÖ	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği
DDÖ	Duygu Düzenleme Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EİÖ	Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği
MASDU	Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği
ÖDBG	Öğretmen Duygularla Baş Etmede Güçlük
ÖDBSK	Öğretmen Duygularla Baş Etmede Strateji Kullanımı
ÖDK	Öğretmen Duygulardan Kaçınma
OÖÖDDÖ	Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği
ÖÖİÖ-KF	Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği –Kısa Formu
OÖSDÖ-ÖF	Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu
TBA	Temel Bileşenler Analizi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu, amaç/amaçlar, önem, sayıltılar, sınırlılıklar, kavramlara yönelik tanımlar ve kısaltmalar sırasıyla verilmiştir.

Problem

Çocuklar, her birey gibi etkileşim ağlarıyla sosyal yaşamlarını sürdürmekte, onlardan etkilenmekte ve üyeleri olarak bu ağlarda değişim ve dönüşüm yaratarak onlara katkı sunmaktadırlar. Etkileşim sürecinde aile ile başlayan ilişkiler çemberi; çocuk büyüdükçe akranlar, okul, öğretmen, park, mahalle gibi birçok ortam ve kişilerle genişlemektedir. İlişkilerin, çocuğun yaşamında gelişim katetmesi adına olumlu şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Kişilerarası ilişkileri yönlendirici işlevi olan duyguların çocukların sosyal etkileşimleri ve ilişkilerinin merkezinde yer aldığı söylenebilir (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001). Hayati öneme sahip olan duyguların düşünme ve davranış biçiminde etkili bir rolü bulunmaktadır. Günlük hayatın her noktasında hissedilen her duygu, çocuğu/yetişkini harekete geçmeye zorlamakta ve alınan kararları etkileyerek atılacak adımlara motivasyon oluşturmaktadır. Hissedilen duygular kadar onların düzenlenmesi de kişilerarası ilişkileri yorumlamayı kolaylaştırmaktadır ve yönlendirmektedir. Uzun vadede bireyin iyilik halini artırma, performansını yükseltme ve ilişkilerini zenginleştirmeye katkı sağlayan duygu düzenleme, uyuma yönelik baş etme stratejilerini içermektedir. Bağlama uygun duygusal düzenleme gerçekleşmediğinde çocuğun/yetişkinin yaşamında hayat kalitesinin düşmesi, depresyon, anksiyete, sosyal ilişkilerin bozulması ya da kesintiye uğraması gibi sorunlarla karşılaşılabilmektedir (Carstensen ve Charles, 1999; Gross ve John, 2003; Gross ve Munoz, 1995; Leahy, Tirch ve Napolitano, 2012; Yalçınkaya Alkar, 2019). Çocukluktan itibaren bireylerin uyum becerileri ve ilişkilerinin geliştirilmesi sosyal açıdan daha sağlıklı olarak yetişmeleri ve olumlu sosyal davranışları sosyal ilişkilerinde kullanmalarında duygu düzenleme becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal-duygusal uyumlarının da arttığını göstermektedir (Dereli, 2016; Gündoğdu, 2018).

Duygu düzenleme, duyguların nasıl deneyimlendiği, hangi koşullarda, ne zaman ortaya çıktıkları ve nasıl ifade edildiklerine ilişkin süreçleri içermektedir (Gross, 1998). Thompson (1994), duygu düzenlemenin, bireylerin amaçlarına ulaşmada duyguların özellikle yoğunluğunu ve süresini izleyerek değerlendirmeyle düzenlemeden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerden oluştuğunu bildirmiştir. Duygu düzenleme, çocukların sosyal hayatta duyguları yönlendirmede başvurdukları önemli bir beceridir. Şöyle ki çocuklar, yaşadıkları dünyanın sosyal ve sosyal olmayan beklentilerine uyum sağlama sürecinde problemlerle, problemlere yönelik çözümlerle veya problemlerden kaçınmanın yollarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu karşılaşmalar, duyguların ortaya çıkması ve duygu düzenlemesi için ortam ve durumlar oluşturmaktadır. Hem duygular hem de duygu düzenleme becerisi, var olmaya ve geçmişi yeniden inşa etmeye atfedilen, şimdiye ve öngörülen geleceğe yönelik uyum sorunlarıyla ilgilenmeye odaklanmaktadır (Campos, Frankel ve Camras, 2004). Duygu düzenleme becerileri, çocukların anne-baba, akran ve diğer kişilerle etkileşimlerinde davranışların düzenlenmesinde ve uyum becerilerinde etkili olmaktadır. Batum ve Yagmurlu (2007), yaptıkları çalışmada, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ren, Wyver, Xu Rattanasone ve Demuth'un (2016) yaptıkları araştırmada da, çocukların olumlu duygu düzenleme becerileri artıkça uyum becerilerinin de aynı şekilde arttığı belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerilerinin yeterli olması olumlu davranışlarla ilişkiliyken duygu düzenleme becerilerindeki yetersizlik de olumsuz davranış ve etkileşimlerle ilişkili bulunmuştur. Şahin'in (2019) araştırmasında da, duyguları düzenleyememe ile saldırgan davranışlar, ağlamaklı/endişeli olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma arasında anlamlı şekilde pozitif yönde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların sosyal ilişkileri ve etkileşimlerinde etkili olan ve çocukların bireysel özellikleri bağlamında değerlendirilen bir diğer etken ise, mizaç özellikleridir. Olumlu mizaç özelliklerine sahip olmanın sosyal özellikler kapsamında avantaj sağladığı ve ilişkilere olumlu yansıdığı ortaya konmuştur. Erken çocukluk dönemindeki çocukların olumlu mizaç özellikleriyle sosyal beceri puanları (Yoleri, 2014; Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş, 2018), olumlu sosyal davranışlar (Teke ve Şen, 2022) akran ilişkileri ve uyum becerileri (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky, 2015), sosyal uyum (Akbaş, 2016; Beceren ve Özdemir, 2019) ve davranış düzenleme (Yiğit, Sezgin ve Yağcı, 2020) arasında anlamlı şekilde pozitif yönde ilişki olduğunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmalara göre, duygu düzenleme

becerilerinin mizaç özellikleriyle ilişkili olduğu, olumlu mizaç özelliklerine sahip çocukların duygu düzenleme sürecini gerçekleştirebildikleri ve daha olumlu ilişkiler kurdukları belirlenmiştir (Akbaba, 2017; Altan, 2006; Arı ve Yaban, 2016; Berking ve Whitley, 2018; Çelen, 2022; Domínguez., Romero, Fraguela ve Triñanes, 2020 ; Gökşen, 2019; Karaş ve Altun, 2022; Perlman ve Pelphrey, 2010; Séguin ve MacDonald, 2018). Bunun yanında bazı araştırmalarda zor mizaca sahip olmanın ilişkilerde çatışma yaşamayla ilişkili olduğuna dair bulgular da edinilmiştir (Acar, Pérez-González, Kutaka ve Yıldız, 2019; Acar, Torquati, Encinger ve Colgrove, 2018b; Acar vd., 2020; Eren, 2022; Yoleri, 2016). Olumsuz mizaç özelliğine sahip okul öncesi dönemdeki çocukların anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleri ve akranlarıyla çatışma içeren ilişkiler kurdukları söylenebilir. Ancak bu ilişkilerde mizaçla yakından ilişkili olan duygu düzenlemenin yeri bir diğer deyişle aracı rolü bilinmemektedir.

Duyguların sosyal ilişkilerde yer alması ve düzenlenmesi zihinsel yapıları kullanmayı gerektirmektedir. Çocukların düşüncelerini, duygularını ve algılarını düzenmeleri, problem çözme, planlama ve öz düzenleme becerilerini içeren zihinsel yapılardan olan yürütücü işlevleri (Afshari, Omidi ve Ahmadvand, 2020) ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Gago Galvagno vd., 2019; Samuelson, Krueger ve Wilson, 2012). Yürütücü işlev becerileri iyi olan çocukların duygu düzenleme becerilerini kolaylıkla gerçekleştirdiği yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Carlson ve Wang, 2007; Dorman Ilan, Tamuz ve Sheppes, 2019; Korucu, 2014; Öztemur, 2018; Schmeichel ve Tang, 2015; Schweizer, Hampshire ve Dalgleish, 2011; Schweizer, Grahn, Hampshire, Mobbs ve Dalgleish, 2013). Head Start merkezlerinde bulunan okul öncesi çocuklar ve anne-babalarının yer aldığı araştırmada, çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Hughes, Power, O'Connor ve Fisher, 2015). Ayrıca yürütücü işlevler ve akran ilişkilerine yönelik olarak yapılan ve erken çocukluk dönemindeki çocukları içeren bir araştırmada, akranları arasında popüler olan çocukların, yürütücü işlevler ve duygu düzenleme becerilerinde akranları arasında dışlanan çocuklara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir (Garcia-Andres, Huertas-Martínez, Ardura ve Fernández-Alcaraz, 2010). Kılıçay (2020) gerçekleştirdiği çalışmayla, yürütücü işlevler toplam puanları ile öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Rudasill ve Rimm-Kaufman (2009) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Schroeder ve Kelley'in (2010) araştırmalarında, yürütücü işlevler ve anne-babalarıyla ilişkilerde iletişim ve aile desteği

arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun tam tersi düşünüldüğünde yürütücü işlev becerilerindeki eksiklikler ve yetersizlikler ilişkileri olumsuz etkileyebilmektedir. Yürütücü işlevlerdeki sorunların okul öncesi çocukların anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerindeki ve uyum becerilerindeki etkilerine odaklanabilmek adına yürütücü işlevler ile yakından ilişkili olan duygu düzenlemenin bu süreçteki aracı rolünün incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Duygu düzenleme, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ilişkilerinde sergiledikleri davranışların gelişmesine ve davranışların düzenlenmesine de katkı sağlamaktadır (Arı ve Yaban, 2016; Ersan ve Tok, 2020; Yaltır, 2022). Petersen ve Holodynski (2020) yaptıkları çalışmada, duygu düzenleme ile akran kabulü arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu; Hipson, Gardiner, Coplan ve Ooi (2017) de araştırma sonuçlarında, duyguları düzenleyememe ve akranları tarafından dışlanma arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar duygularını düzenleyememenin akranlar arasında dışlanmaya neden olduğu (Kayhan Aktürk, 2015) duygularının düzenleyebilmenin ise depresif davranışlarda düşüşe neden olduğunu göstermektedir (Cooley, Blossom, Tampke ve Fite, 2020). Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde etkili olan bir diğer değişken sosyal davranışlardır. Çocukların saldırgan davranışlar göstermeleri, akranları tarafından dışlanmayı artırmaktadır (Perren ve Alsaker, 2006). Sosyal davranışlar, çocukların yetişkinlerle olan etkileşimlerinde olumlu veya olumsuz şekilde kendilerini göstermektedirler (Ebil, 2022; Semiz, 2022). Çocukların antisosyal ya da saldırgan davranışları ile hem anne-babalarıyla ilişkilerinde hem de öğretmenleriyle ilişkilerinde çatışma yaşamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Acar, Evans, Rudasill ve Yıldız, 2018a; Ostrov ve Bishop, 2008). Eren'in (2022) araştırmasında, bu sonuçları destekleyen bulgulara göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinde yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı düzeyde yordadığı da belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışlarıyla ilişkili olan duygu düzenleme becerilerinin sosyal davranış ile çocukların anne, baba, öğretmen ve akran ilişkilerinde aracı, dolaylı bir değişken olup olmadığının belirlenmesine yönelik araştırmalara ise, rastlanılmamıştır. Çocukların olumsuz sosyal davranış özelliklerinin ilişkilere ve uyum becerilerine yansımasında örtük değişkenlerin belirlenmesinin sosyal ilişkilerin ve sosyal-duygusal uyumun nitelikli hale getirilmesinde yön gösterebilecek bilimsel kanıtlar sunması nedeniyle duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocukların hayatında bu denli önemli olan duygu düzenleme becerilerini kazanmalarında model alabilecekleri yetişkinlerin duygu düzenleme becerileri de etkili olmaktadır. Anne-babaların duygusal düzensizliği, çocuklarına karşı dürtüsel sert disiplini içeren davranışlar sergilemelerine veya anne-baba-çocuk etkileşimleri sırasında yoğun olumsuz duyguların dışsallaştırılmasına neden olabilmektedir. Bazı anne-babalar, çocuklarının problemlerini tanımada, tanımlamada veya kabul etmede zorluk yaşayabilirler. Bunun sonucunda da gerekli problem çözme ve değiştirme planlarına dâhil olamayabilirler. Çocuğun problemini düşünmek anne ve babalarda olumsuz duygular uyandırabilir bu nedenle anne-babalar, problemleri en aza indirmek için görmezden gelme, kaçınmayı içeren duygu düzenleme stratejilerine başvurabilir (Barros, Goes ve Pereira, 2015). Benzer şekilde Özkan'ın (2019) da yürüttüğü araştırmada, annelerin çocukların olumsuz duygularıyla baş etmeye yönelik küçümseyici, problem odaklı tepkileri olumsuzluk alt boyutu (duygularını düzenleyememe) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Anne ve babanın her ikisinin duygu odaklı tepkileri de (duygularını düzenleyememe) olumsuzluk alt boyutu ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Fırat (2020) okul öncesi dönemdeki çocuklar ve anneleriyle yaptığı çalışmada, annelerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının, çocuklarının duygu düzenleme beceri puanı üzerinde anlamlı ve negatif yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, anne, baba ve öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilişkilerini birbirinden bağımsız şekilde değerlendirmişlerdir (Civil, 2022; Eritmen Yeşiltaş, 2021; Gökpınar, 2022; Han, Qian, Gao ve Dong, 2015; Jeon, Hur ve Buettner, 2016; Kara, 2021; Milojevich, Machlin ve Sheridan, 2020; Özkan, 2021; Şen, 2021; Yılmaz, 2020). Çocukların duygu düzenlemesinde onların mikrosisteminde yer alan anne, baba, öğretmen gibi yetişkinlerin (Bronfenbrenner, 1976) duygu düzenleme becerilerinin yordayıcı rolleri araştırılmalıdır. Çünkü Bandura (1977; 1986), çocuğun gözlemlediği davranışları model alabileceğini, dolaylı pekiştirmelerle modelden öğrendiklerini sergileyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların etkileşim kurduğu yetişkinler olan anne, baba ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin birlikte çocukların duygu düzenleme becerilerine katkılarının araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamında duygu düzenleme becerilerini ölçecek bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Alanda yer alan ölçme araçları incelendiğinde, genel kapsamda yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerini (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Gratz ve Roemer, 2004; Gross ve John, 2003; Hofmann, Carpenter ve Curtiss, 2016; Preece, Becerra, Robinson ve Gross, 2020; Preece, Becerra, Robinson, Dandy ve

Allan, 2018) ya da daha büyük yaş grubundaki öğrencilerin (ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerini (Abler ve Kessler, 2009; Burić, Penezić ve Sorić, 2017; Oseland, 2019) değerlendirmek için geliştirildikleri görülmüştür. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin bulunmaması nedeniyle ölçek geliştirme sürecine de bu kapsamda gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın problemini okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç, yürütücü işlevler, sosyal davranışları ile sosyal ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenlemenin dolaylı/aracı rolünün belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bir diğer problemini, çocukların yaşamında rol model alabileceği yetişkinlerin (anne, baba, öğretmen) duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerindeki yeri ve bunu belirlerken okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamındaki duygu düzenleme becerilerini ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesine duyulan gereksinimler oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokullara bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları ile anneleri, babaları, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi ve annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerindeki yordayıcı rollerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik değerleri ne düzeydedir?

2. Çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü var mıdır?

3. Çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü var mıdır?

4. Çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü var mıdır?

5. Annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri çocukların duygu düzenleme becerilerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Önem

Bireyin yaşamını sürdürmesi, fizyolojik gereksinimlerin karşılanmasının yanında sosyal ilişkiler kurmasına ve toplumsal yaşamın gerekliliklerini iletişim yoluyla yerine getirmesine de bağlıdır. Sosyal ilişkilerin olumlu ve sağlıklı ilerleyişi, çocukluktan itibaren yakın çevreyle kurulan olumlu etkileşimlerle ve uyum becerileriyle gerçekleşmektedir. Aile, okul öncesi dönemde çocukların kişilerarası iletişim kurma becerilerinin gelişmesinde ve toplumsallaşmalarında (Yükselen, 2011), sosyal uyumlarının gelişmesinde büyük katkısı (Green, Cillessen, Rechic, Patterson ve Hughes, 2008) olan bir kurumdur. Anne babası ile iletişimi olumlu olan ve gereksinimleri uygun şekilde karşılanan çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek ve sosyal endişe düzeylerinin az olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Yalçın, 2013).

Etkileşim sürecinde aile ile başlayan çember çocuk büyüdükçe akranlar, okul, öğretmen, parklar, mahalle gibi birçok ortam ve kişilerle genişlemektedir. Çocuğun çevresiyle uyum sağlayıp sağlıklı ilişkiler kurarak gelişim görevlerini gerçekleştirmesi, gelişiminin tüm yönleriyle zenginleşmesi için önemlidir. Çevresine ve değişime uyum sağlayabilen, başkaları ile iş birliği içinde çalışabilen, sosyal becerilere ve sosyal yetkinliğe sahip olan bireylerden oluşan toplumların daha çok birlik ve beraberlik içinde yaşadıkları ve ekonomik anlamda refah düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Birey duygularını ifade etme, başkalarını dinleme, çatışma çözme, işbirliği yapabilme, kendi ve başkalarının duygularının farkında olma, duygularını anlama ve duygularını düzenleme gibi sosyal-duygusal becerileri sayesinde günlük görevler ve zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkabilecek beceri, tutum ve davranışları bütünsel olarak geliştirebilmektedir (Erkman vd., 2019). Ancak her geçen gün uyum becerilerindeki sorunlar artmakta, bu sorunların olduğu ortamlarda sosyal ilişkiler bozulmakta ve bozulan ilişkiler çocuğun uyumsuz davranışlarını (hayvanlara kötü muamele, akranlara fiziksel, ilişkisel saldırganlık gibi) artırabilir. Çocukluktan itibaren bireylerin uyum becerileri ve

ilişkilerinin geliştirilmesi sosyal açıdan daha sağlıklı olarak yetişmeleri ve bu davranışları sosyal ilişkilerinde kullanmalarında duygu düzenleme becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun kişiler arası etkileşimlerde duygu düzenleme becerisinin okul öncesi dönemde kazanılmasıyla uzun vadede uyum sorunlarında etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Schneider, Arch, Landy ve Hankin, 2018; Sjöwall, Bohlin, Rydell ve Thorell, 2017). Yetişkin ya da çocuk fark etmeksizin bireylerin etkileşim anında ve ilişkilerinde hissettikleri olumsuz duyguları düzenleyemediği için olumsuz davranışlarda bulundukları ve bazen sonuçların telafi edilemeyecek durumlara dönüşebileceği düşünülmektedir. Örneğin; hayal kırıklığıyla baş edememe ve hissettiği öfke duygusunu düzenleyemediği için karşısındaki insandan intikam alma ya da canını acıtmaya doğru giden olumsuz bir sonla karşılaşma söz konusu olabilir. Duygu düzenleme olmadan insan ilişkilerinde ve ev, iş gibi ortamlarda bulunmak zorlu bir süreç haline gelmektedir (Kaya Kurtman, 2020). Bu durumdan kaynaklı erken yaşta bireyin etkileşimlerinde duygularını düzenlemeleri ve kişilerarası ilişkilerini yönetme konusunda becerileri edinmeleri gerekmektedir. Wilson, Petaja, Stevens, Mitchell ve Peterson'un (2011) beş-yedi yaş çocuklarla yaptıkları araştırmada, çocukların davranış düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu doğrultusunda toplumsal yaşamda gerekli olan uyumun yakalanmasında ve davranışların düzenlenmesinde duygu düzenlemenin oldukça önemli bir katkısı olduğu söylenebilir. Ancak duygu düzenleme sürecinde birçok faktör çocuğun duygularını anlaması ve uygun şekilde ifade etmesini etkilemektedir. Uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında duygu düzenlemede etkili olan faktörlerin düşünülerek hem önleyici hem de düzenleyici müdahalelerin yapılması önem taşımaktadır.

Her çocuğun sağlıklı uyumu, toplumsal uyumu da etkileyeceğinden sağlıklı toplumların yetiştirdiği çocuklar da sağlıklı ve ruhsal açıdan iyilik halinde olacağından bu da olası sorunları ortadan kaldırabilir ve dünyayı daha yaşanılası hale getirebilir. Bu nedenle, okul öncesi dönemden itibaren ortaya çıkabilecek uyum sorunları riskinin azaltılarak çocuğun olumlu ilişkiler geliştirmesine yardımcı olmak gerekmektedir. Çocuğun bireysel özellikleri (genetik özellikler, zor mizaç, yürütücü işlevlerinde sorunlar, benlik saygısının düşük olması, saldırganlık), aile özellikleri (güvensiz bağlanma, evde şiddete ya da istismara uğrama ya da tanıklık etme, anne-babayla olumsuz ilişkiler, olumsuz anne-baba tutumu, düşük sosyo-ekonomik düzey sonucu gereksinimlerin karşılanamaması) ve çevresel nedenlerle (toplumda artan suç oranları, yaşanılan mahalle, olumsuz özelliklere sahip akranlarla ilişkiler, toplumda artan

anlayışsızlık-tahammülsüzlük, medyanın durdurulamaz gelişimi, siyasi politikalar) sağlıklı bir uyumun gerçekleşemediği ve ruh sağlığı problemlerinin giderek arttığı araştırmalar sonucunda belirlenmiştir (Keskin, Ünlüoğlu, Bilge ve Yenilmez, 2013). Mizaç özelliklerinin, yürütücü işlevlerin ve sosyal davranışların çocukların sosyal ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında etkili olduğu bilinmektedir. Tepkisel mizaç gibi olumsuz mizaç özelliklerinin daha yoğun oluşu ya da sıcakkanlılık, sebatkârlık gibi olumlu mizaç özelliklerinin eksikliği, yürütücü işlevlerdeki eksiklikler, olumsuz sosyal davranış özelliklerinin çocukların ilişkilerinde ve uyumlarında yaratabilecekleri sorunlara çözüm aramak üzere bu durumda etkili olan değişkenlerin ortaya konması gerekmektedir. İlişkilere yansıyan olumsuz özelliklerin tolere edilmesi bakımında bu araştırma, duygu düzenlemenin değişkenler arasındaki aracı rolünü, yerini ortaya koymak bağlamında alana katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada alan yazındaki çalışmalardan daha detaylı olarak okul öncesi dönem çocuklarının mizaç, yürütücü işlevler ve sosyal davranışlar ile sosyal ilişkiler ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü ele alınmıştır.Çocuğun ilişkileri ve uyumu üzerinde etkili olan mizaç, yürütücü işlevler ve sosyal davranışlarında duygu düzenleme becerilerinin etkililiği ortaya konulursa bu çalışmanın, hazırlanacak önleyici/müdahale eden programların duygu düzenleme becerisi aracılığı ile çocukların sosyal (anne, baba, öğretmen ve akranlarıyla) ilişkilerinin güçlendirilmesi ve niteliğinin artırılmasına yönelik planlamalara yön vereceği düşünülmektedir.

Duygu düzenlemenin aracı/dolaylı rolü incelenirken çocukların rol model olarak gördüğü yetişkinlerin özellikler anne, baba ve öğretmenin duygu düzenlemeleri de önem taşımaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinde annelerin, babaların ve öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerinin yerinin belirlenmesine yönelik hepsinin aynı anda değerlendirildiği bilimsel bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Çocuğun etkileşim kurduğu ve model alabileceği yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerini aynı anda değerledirmek günlük hayatta etkileşim ağındaki süreci daha somut olarak ortaya koymaya yardımcı olacaktır. Bu çalışma, çocukların özellikleri ile sosyal ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin rolünü belirledikten sonra duygu düzenleme becerilerini geliştirmede hangi faktörlerin ele alınacağına dair bir öngörü ve bilimsel kanıt sunacaktır. Böylece alanda çalışan uygulamacıların araştırmacıların çocukların ilişkilerini ve sosyal-duygusal uyumunu desteklemek amacıyla geliştireceği önleyici/müdahale edici programlara kanıt oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki

duygu düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik ölçme aracının geliştirilmesinin de alanda böyle bir aracın olmaması nedeniyle önemli bir ihtiyacı karşılayacağı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerin yetişkinlerle iletişiminde duygu düzenleme becerileri ve çocuklarla etkileşimlerindeki duygu düzenleme becerilerine ilişkin süreçlerin sosyal etkileşimde bulunan kişi farklılığından kaynaklı olarak değişecektir. Alanda yer alan kişilerarası duygu düzenlemeye yönelik ölçme araçlarından farklılaşarak okul öncesi öğretmeni rolüyle okul/sınıf ortamındaki çocuklarla ilişki ve etkileşimlerinde duygu düzenleme süreçlerini değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmesi işlevsel bir katkı sunacaktır.

Sayıltılar

Öğretmenlerin ölçekler ile sınıflarında bulunan 48-72 aylık çocukların akran ilişkilerini, kendileriyle ilişkilerini, sosyal-duygusal uyumlarını, sosyal davranışlarını, yürütücü işlev becerilerini ve kendi duygu düzenleme becerilerini yansız değerlendirdikleri varsayılmıştır.

Annelerin ve babaların ölçekler ile 48-72 aylık çocuklarının mizaç özelliklerini, duygu düzenleme becerilerini, kendileriyle ilişkilerini ve kendi duygu düzenleme becerilerini yansız değerlendirdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın, ölçek geliştirme aşaması olan Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirme çalışmasının örneklemi, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız resmi anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında görev yapan gönüllü okul öncesi öğretmenleri ile ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamındaki modellerin test edildiği aşamanın örneklemi ise, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız resmi anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı itibariyle okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklar, çocukların anneleri, babaları ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Mizaç: Davranışlarda, duygularda ve verilen tepkilerde karakteristik ve bireysel farklılıklar olarak tanımlanabilir (Santrock, 2017). Mizaç, çocukların dünyaya geldiği andan itibaren sosyal çevrelerine ne şekilde tepki verdiklerini gösteren tipik olarak diğer bireylerle ilişkilerinde ortaya çıkan bireyler arası farklılıkları içermektedir (Sanson ve Oberklaid, 2013).

Tepkisellik: Çocuğun istemediği bir durumla karşılaştığında aşırı şekilde üzüntü, öfke, ağlama, bağırma ve tartışma gibi tepkiler vermesini içermektedir (Prior, Sanson ve Oberklaid, 1989).

Sıcakkanlılık: Çocuğun diğer bireylerle dostça ilişkiler kurması, onlarla iletişime geçmesi ve yakınlık göstermesini içermektedir (Prior vd., 1989).

Sebatkârlık: Çocuğun başladığı işi uzun sürse de devam ettirmesini, öğreninceye kadar iş üzerinde çalışmasını ve sessiz aktivitelere katılmasını içermektedir (Prior vd., 1989).

Ritmiklik: Çocuğun beslenme, uyku, tuvalet gibi temel ihtiyaçlarını ve alışkanlıklarını belirli bir düzen ve sürede karşılamasını içermektedir (Prior vd., 1989).

Yürütücü İşlevler: Bireyin öz düzenleme becerileri, algılarının, düşünceleri ve duygularının organizasyonu, planlama yapması, bilişsel esneklik ve problem çözme gibi çok çeşitli ve karmaşık bilişsel becerilerdir (Afshari, Omidi ve Ahmadvand, 2020). Bu araştırma kapsamında, çalışan bellek ve ketleyici kontrol gibi üst düzey bilişsel yetenekler ele alınacaktır (Thorell ve Nyberg, 2008).

Çalışan Bellek: Olay/durum/yönergeyle/hedefle ilgili bilgileri akılda tutma, problemleri çözme konusunda farklı çözüm yolları bulma, planlama yapma, birden fazla yönergeyi takip edebilme becerisini içermektedir (Thorell ve Nyberg, 2008).

Ketleyici Kontrol: Dikkatini yapması gereken etkinliğe verirken dikkatini dağıtacak uyaranları göz ardı etme, ilgisini çekmese bile yapacağı işe odaklanmaya devam etmeyi gerektiğinde durmayı içermektedir (Thorell ve Nyberg, 2008).

Olumlu Sosyal Davranış: Çocukların akranlarına karşı nazik davranışlar sergilemeleri, onlara gülümsemeleri, onlarla oynamaları, akran grubuna uyum sağlamaları, yardım etmeleri, şefkat göstermeleri, işbirliği, takım çalışması vb. davranışları içermektedir (Crick, Casas ve Mosher, 1997).

İlişkisel Saldırganlık: Çocukların akranlarına zarar vereceğine dair tehditleri, oyunlarına akranlarını almamaları, istedikleri olmadığı takdirde diğer akranlarını

etkileyerek söylenti çıkarmaları, dışlamaları, görmezden gelmeleri vb. davranışları içermektedir (Crick vd., 1997).

Fiziksel Saldırganlık: Çocukların akranlarına ya da eşyalara vurmaları (tekme, yumruk), itmeleri, eşya fırlatmaları, çekiştirmeleri vb. davranışları içermektedir (Crick vd., 1997).

Depresif Duygulanım: Günlük yaşamda üzgün, cesareti kırılmış, üzülmüş veya umutsuz olma gibi depresyon belirtileri ile kavramsallaştırılan sosyal, psikolojik ve çevresel bağlamlar tarafından kolaylıkla değiştirilebilen durumu ifade etmektedir (Cranford vd., 2006). Çocuğun pek eğlenmemesi, üzgün görünmesi ve pek gülmemesi gibi davranışları içermektedir (Crick vd., 1997).

Duygu Düzenleme: Kişinin hedeflerine ulaşmak için duyguların özellikle yoğunluğu ve süresini izleyerek değerlendirme ve düzenlemekten sorumlu içsel ve dışsal süreçlerden oluşmakta (Thompson, 1994) ve duruma göre uygun şekilde empati ve duygusal öz farkındalık gibi duygusal gösterimleri gerçekleştirmeyi içermektedir (Shields ve Cicchetti, 1997).

Sosyal-Duygusal Uyum: Sosyal yaşamda gerekli davranışları sergileme, durumlara uygun şekilde tepki verme, akranlarıyla kolay iletişim kurma ve sosyal çevreye pozitif yaklaşmayı ifade etmektedir (Güven ve Işık, 2006).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde duygular, duyguları düzenleme, mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışlar, aile, öğretmen ve akran ile ilişkiler ve sosyal duygusal uyuma yönelik model ve kuramlara okul öncesi dönemde çocukların sosyal özellikleri ve ilişkilerinde duygu düzenlemenin bağlamına değinilmiştir.

Duygular

Duygular, yaşamın başlangıcından itibaren bireyi yönlendiren, ilişkilerini etkileyen ya da ilişkilerinden etkilenen yaşamın merkezinde yer alan ve dünyayı anlamada belirleyici rol üstlenen bir konumda bulunmaktadır. Duygular, fiziksel veya zihinsel bir olayın önemini kaydetme sürecidir. Algılanan önemin niteliği (algılanan hakaret, tehdit, bir başkası tarafından küçümsenme, istenen bir durumdan vazgeçme, bir problemden kaçınma veya çözme vb.) ve derecesi, duygunun kalitesini, büyüklüğünü ve aciliyetini de belirlemektedir (Campos, Frankel ve Camras, 2004). Birey için önem arz eden etkileşim süreci ya da durumda ortaya çıkan his ya da duygulanım olarak ifade edilen duygular, içinde bulunulan etkileşime yönelik memnun olup olmama durumunu yansıtmaktadır (Santrock, 2017). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2015), "*belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim*" olarak tanımlanan duygu (James, 2012, ss.189) tarafından *"zihinsel olarak bir şeyi algılarız bu durum zihinsel bir etki yaratır ve bu etki bazı bedensel ifadeleri üretir, bedensel değişikler meydana geldiğinde aynı değişiklikleri hissetme (Örneğin; titrediği için, midesinde kramplar hissettiği için endişe duymak gibi)"* olarak açıklanmaktadır. Izard (1977), duygulara insan yaşamına anlam katan, kişiliğin bir süreci ve insanların davranışlarında belirleyici rol olarak bakmış ve duyguların, kişilik ve kişilerarası süreçlerdeki rollerinin incelenmesi için Farklılaştırılmış/Ayrık Duygu Kuramını (Differential Emotions Theory) ortaya koymuştur. Bu kurama göre, etiketlenmemiş veya ifade edilmemiş olsa bile belirli bir yoğunluk düzeyinde duygu hissi her zaman bilinçte mevcuttur ve bireyin değerlendirmelerini ve bireyi harekete geçirici bilişsel ya da bilişsel olmayan

aktivatörlerini etkilemektedir (Izard, 1992). Kişilerarası ilişkileri yönlendiren bir işleve sahip olan duyguların bireyin ifadelerinin ve deneyimlerinin merkezinde yer aldığı, sosyal etkileşimlerin ve ilişkilerin duygusal işlemler tarafından yönlendirilip tanımlandığı söylenebilir (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001). Sosyal yaşamı bu denli etkileyen duygular, evrimsel süreçlerle ortaya çıkmakta ve duyguların evrimsel-biyolojik alt tabakaları, duygu ifadelerinin algılanması, ifadelerin ve duyguların ilişkilendirilmesi ve duyguların eylemlerle ilişkilendirilmesi gibi bir dizi davranışsal kapasite sağlamaktadır. Doğuştan gelen bu kapasiteler, sabit beceriler olmamakla birlikte, nöral-çevresel-davranışsal etkileşimler ve süreçlerden kaynaklanan uyarlanabilir eylem modellerinin geliştirilmesinde anahtar rolündedirler. Bu kapasitelerin geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi, nöral mekanizmaların biyolojik olgunlaşmasına, öğrenmeye, deneyime ve kişi-çevre etkileşimlerine bağlı olmakta hem bireyin üzerinde çevreye bağlı değişiklikleri hem de çevre üzerinde bireye bağlı değişiklikleri içermektedir. Duygular, biliş ve eylem sistemleri arasında bağlantıların oluşturulması için kritik öneme sahiptir (Izard, 2009; Izard, Trentacosta, King ve Mostow, 2004).

Duyguların etkileşimlerde etkili ve işlevsel olarak yer alması duygu bilgisinin birey tarafından bilinmesiyle gerçekleşmektedir. Plutchik'e (1980) göre, duygular hakkında örtük ve açık bilgiler söz konusudur. Açık bilgi, yüz ifadelerinden duyguları ne kadar iyi değerlendirebildiğimiz ve duyguların fizyolojik değişimlerle ortaya çıkıp çıkmadığı ile ilgilidir. Evrensel olduğu düşünülen örtük bilgi ise, çoğu insanın inandığı duyguların istenmese bile, davranışları ve düşünceleri etkileyen güçlü iç güçler olduğuna, bazı duyguların iyi, bazılarının kötü hissettirdiğine, yüzdeki duygusal ifadelerin anlamını öğretilmese bile diğer insanların yüzlerindeki duyguların okunabileceğine inanmak gibi durumlarla ilgilidir. Gelişimle birlikte duygu deneyimleri üst düzey bilişle bağlantılı hale gelmeye, duygu kavramları ve hisleriyle ilişki kurmayı sağlamaya ve giderek daha da karmaşık duygu şemaları oluşturmaya başlamaktadır. Duygu bilgisinin artması duygu düzenleme ve problem çözme becerisinde daha iyi olmayı sağlamaktadır (Izard vd., 2008). Erken gelişim döneminde edinilen duygu şemaları, daha sonra insan davranışı için temel motivasyon ve düzenleyici sistemleri oluşturmaktadır (Izard, 2011). Duygu bilgisinin yer aldığı şemaların yaşantıya ve bilişsel yapıya bağlı olarak gelişmesi bireylerin günlük hayatta yaşadıkları durumlara ilişkin verecekleri tepkileri, duyguları kullanmalarını kolaylaştırabilmekte ve çeşitlendirebilmektedir.

Duygu bilgisi, etkileşime girilen kişilerin duygularını anlamada ve yorumlamada etkili olmaktadır. Duyguların anlaşılması, duygu ifadelerinin tanınması, kendi duyguları

hakkında bilgi sahibi olunması, diğer bireylerle etkileşimde istemli duygu ifadesi kullanma ve duygu düzenleme gibi duygusal süreçler hakkında farkındalık ve inanışları içermektedir (Southam-Gerow, 2014). Duyguların yorumlanması, bireyin yaşamını şekillendirmesinde alacağı kararları ve davranışları etkilerken duygulara yönelik tepkiler ve duyguların kontrolsüzce ifade edilmesi, ilişkilerin bozulması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Yalnızca olumsuz duyguların düzenlenememesi değil heyecan, coşku gibi olumlu duyguların da yanlış bağlamda ifade edilmelerinde ve uygun şekilde düzenlenemediklerinde de aynı durum söz konusu olmaktadır (Yalçınkaya Alkar, 2019). Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff ve Caverly'e (2002) göre, çocuğun duyguları için sosyal grubundaki bireyler ve davranışları öncül koşulları yaratmaktadır. Çocuk, ikili süreçlerde veya grup içinde duygu sergilediğinde, bu duygusal ifade diğer çocuklar için önemli bir bilgi sağlamaktadır. Böylece çocuğun duygu ifadeleri, başkalarının duyguları deneyimlemesi ve ifade etmesi için öncül koşulları oluşturabilmektedir. Duyguların anlaşılması, bireyin duygularını bağlama uygun şekilde ifade edebilmesi ya da otonom sinir sistemi aracılığıyla duyguları düzenleyebilmesinde önemlidir.

Duygular ile İlgili Kuram ve Modeller

Duyguların ortaya çıkışında, hangi tepkilerin daha önce meydana geldiği kuramcılar arasında tartışma konusu olmuştur. Darwin (2009), hayvanlar ve insanlara duygu ifadelerinin diğer memelilerden ve bebeklikten miras kaldığını ve benzerlik gösterdiğini, duyguların reflekse benzer bir mekanizmaya sahip olduklarını ve bazı durumlarda istemsizce ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Duyguları fizyolojik ve nörolojik açıdan ele alan James-Lange duygu kuramında ise, duyguların ortaya çıkışı bir nesne ya da olay aracılığıyla duyu organlarını uyarlamasıyla başlamaktadır. Durumun kortekste algılanmasıyla devam eden ve bu süreçte bedenin kaslardan iç organlara birtakım akımlarla bunu hissetmesi yoluyla şekil değiştirdiği ve bir takım dürtüler aracılığıyla bedenin verdiği tepkilerin tekrar kortekse dönmesiyle açıklanmaktadır. Yani bu kuramda *"kavranan nesne", "duygusal olarak hissedilen nesneye"* dönüşmektedir. Olayların fizyolojik tepkilere yol açması ve bunun kortekste yorumlanması sonucunda duygu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, *"bedensel değişikliklerin meydana geldiği anda hissedilmesi, ortak duyusal, çağrışımsal ve motor unsurların hepsini açıklayan duygudur."* (Cannon, 1927, ss. 106-107). James-Lange'in kuramına karşı çıkan Cannon-Bard kuramı (Cannon, 1915), bireyin bir uyaranla karşılaşması sonucunda fizyolojik tepki ve

duygunun birbirinden bağımsız olarak aynı anda ortaya çıktığını öne sürmektedir. Schachter ve Singer (1962) ise, James-Lange'in kuramındaki gibi fizyolojik uyarılmanın duygular için önemli olduğunu farklı olarak fizyolojik ve bilişsel tepkiler bir araya gelerek duyguyu oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yani, fizyolojik olarak uyarıldıktan sonra bu durumu değerlendirip adlandırdıktan sonra duygu ortaya çıkmaktadır. Lazarus (1991), duygunun ortaya çıkışını duygu deneyiminin bilişsel olarak nasıl deneyimlediğiyle ilgili olduğunu söylemektedir. Birey, yaşanılan olayın kendisi ve gereksinimleri için ne kadar önemli olduğuna göre ve olayın sonuçlarıyla nasıl baş edeceğini algılama biçimine göre değerlendirmeler yapmaktadır. Duygu, bilişsel deneyim ve değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada ise, duyguların kişiler arası ve sosyal etkileşimlerdeki yönüne değinen ve biliş, eylem ve duyguları birlikte değerlendiren Izard'in (1977) Ayrık Duygu Kuramı temel alınmıştır.

Ayrık Duygu Kuramı (Differential Emotions Theory-DET). Izard'ın "duyguların incelenmesi, kişilik ve kişilerarası süreçlerdeki rolleri için teorik bir çerçeve" olarak ortaya koyduğu bir kuramdır ve yedi ilkeden oluşmaktadır (Izard, 1977; Izard vd., 2004).

1. Temel duygular (mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş) evrimsel süreçlerle ortaya çıkar ve her duygu bir biyososyal sistem oluşturur.

   Duyguların evrimsel-biyolojik alt tabakaları, duygu ifadelerinin algılanması, ifadelerin ve duyguların ilişkilendirilmesi ve duyguların eylemlerle ilişkilendirilmesi gibi bir dizi davranışsal kapasite sağlar. Bu doğuştan gelen kapasiteler sabit beceriler değil, nöral-çevresel-davranışsal etkileşimler ve süreçlerden kaynaklanan uyarlanabilir eylem modellerinin geliştirilmesinde anahtar roldedirler. Bunlar arasında güvenilir iletişimsel duygu ifadelerini kodlama, olaylara göre hareket etmek, başkalarının ifadelerini tespit etme ve yorumlama ve bunları yanıtlamak için gerekli duygu motivasyonunu deneyimleme kapasiteleri bulunur. Bu kapasitelerin geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi, nöral mekanizmaların biyolojik olgunlaşmasına, öğrenme, deneyim ve kişi-çevre etkileşimlerine bağlıdır. Bu etkileşimler, hem kişi üzerinde çevreye bağlı değişiklikleri hem de çevre üzerinde kişiye bağlı değişiklikleri içerir.
2. Tüm temel duygular doğal olarak güdüsel ve uyarlanabilir işlevlere sahiptir.

Duygular, biliş ve eylem üzerindeki etkileri açısından doğası gereği olumlu veya olumsuz değildir. Temel duygular bireysel (özel veya psişik) ve sosyal işlevlere sahiptir. Duyguların uyarlanabilir işlevleri genellikle bireyin açık/örtük hedefleri veya istenen yönleri ile ilgilidir. Duygular, kişiler arası ve sosyal etkileşimlerde neredeyse sürekli bir mevcudiyete sahiptir. Herhangi bir temel duygunun, duygu uyarımının yoğunluğuna, zamanlamasına ve bağlamına, biliş ve eyleme göre birtakım olumsuz ve olumlu etkileri olabilmektedir.

3. Bireyin hedeflerine ve sosyal veya fiziksel bağlama uygun duygu düzenleme, duygu hissinin güdüsel ve duygu hissini üreten özelliklerin etkin kullanımını sağlar.

   Yoğun ya da zayıf duygu uyarımı, belirli bağlamlarda uyarlanabilir ya da uyumsuzluk gösterebilir. Böylece duygu düzenleme gelişimin önem atfedilen bir yönü olarak şekillenir. Bir çocukta duygularını düzenleme yeteneğini geliştirmeye çalışan öğretmenin çalışmalarını, çocuğun gereksinimlerine, hedeflerine, görevlerine veya sosyal etkileşim için etkili olan duygu uyarılma düzeyine duyarlılık, çerçevelemeye yardımcı olmalıdır.

4. Olumlu duyguların ifade edilmesinin gelişmekte olan çocuk için önemli faydası vardır.

   İlgi hissi, seçici algı ve dikkatin altında yatan süreçleri motive eder. Ayrıca sürekli algısal etkinliği ve sürekli dikkati motive eder. Böylece ilgi çocuğun hem keşfetme hem de öğrenme ihtiyacını karşılar. Eğlenceli aktiviteler yoluyla öğrenme ve ustalık; başarı, sevinç ya da memnuniyet duygusuna yol açar. Olumlu duyguların ve güdülenen davranışların sık sık döngüsünün destekleyici ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi de dâhil olmak üzere sayısız biyolojik, kişisel ve sosyal faydaları vardır.

5. Olumsuz duyguların kullanımı, bireyin stresli veya zorlayıcı olaylarla baş etmesini sağlayan çok çeşitli davranışları kolaylaştırır.

   Örneğin, üzüntü öz değerlendirme ve sonucunda yeniden yapılanma faaliyetlerini motive edebilir ve düzenlenmiş dolaylı üzüntü empati ve yardım etme davranışı yaratabilir. Öfkenin düzenlenmesi, uygun şekilde kendini ifade edebilmeyi motive edebilir ve korku, tehdit edici uyaranlar hakkında hızlı öğrenmeyi motive eder ve etkili şekilde kendini koruma adına geliştirilecek işlevlere hizmet eder.

6. Duygu motivasyonunun/güdülenmesinin etkili kullanımı; duygu hisleri, biliş ve eylemler arasındaki bağlantıların kalitesine veya uyumluluğuna bağlıdır.

Duygular, uyarlanabilir veya uyumsuz düşünceler ve faaliyetlerle bağlantılı olabilir. Bu nedenle, duygu, biliş ve eylem sistemleri arasında bağlantıların oluşturulması kritik öneme sahip geliştirme süreçlerini oluşturur.

7. Duygu düzenlemesi ve duygu kullanımı büyük ölçüde duyguların açık veya kapalı bilgisine, deneysel niteliklerine, ifadelerine ve işlevlerine bağlıdır.

   Duygu bilgisi her şeyden önce veya belirli ipuçlarının veya sinyallerin algılanmasına, duygu bilgisi işlemesine ve yorumlanmasına bağlıdır. Bazı bağlamsal faktörler, çocukta doğru veya önyargılı duygu algısına ve bunun sonucunda da uyumlu/ uyumsuz özelliklere ve davranışsal sonuçlara yol açabilir.

Duygu Düzenleme

Duyguların kullanımı, kısmen doğrudan duygu hissi/motivasyon deneyiminden ve kısmen de öğrenilmiş bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerden kaynaklanan uyarlanabilir düşünce veya eylemdir. Olumlu duyguların kullanımı ve onların ortaya çıkardığı davranışlar, destekleyici ilişkilerin oluşmasında ve sürdürülmesinde biyolojik, kişisel ve sosyal yararlar sunmaktadır. Bunun yanında olumsuz duyguların kullanımı da bireyin kendini korumasında yarar sağlamaktadır. Şöyle ki, bireyin stresli veya güç durumlarla baş etmesinde, tehdit edici uyaranlar hakkında öğrenme sağladığından durumu değerlendirmeyi ve bunun sonucunda davranışlarını yeniden yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır (Izard vd., 2004). Bireylerin hem olumsuz hem de olumlu duygularını gösterme yetenekleri, yaşamın ilk yılının ilk yarısında gelişerek duygu ifadeleri biyolojik ve bilişsel süreçlerle desteklenmektedir. Duygular, yüz, ses, eller ve vücudun fizyolojik reaksiyonları gibi farklı kanallarla ifade edilirken otonom sinir sistemi tarafından düzenlenmekte, sempatik ve parasempatik bölümleri içermektedir. Sempatik sistem, bireyi tehdit edici olaylara tepki vermek için harekete geçirirken parasempatik sistem ise, sakinleşmeye yardımcı olmaktadır (Hay, 2019).

Duygu düzenleme, bireylerin sahip oldukları duygulara, ne zaman sahip olduklarını, bu duyguları nasıl deneyimledikleri ve nasıl ifade ettiklerine ilişkin süreçleri içermektedir. Duygu düzenleme süreçleri otomatik veya kontrollü, bilinçli veya bilinçsiz olabilmektedir (Gross, 1998). Thompson (1994), duygu düzenlemenin, kişinin hedeflerine ulaşmak için duyguların özellikle yoğunluğunu ve süresini izleyerek değerlendirme ve değiştirmekten sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluştuğunu bildirmiştir. Duygu düzenleme, duygusal durumları yönetmeye yönelik aktif

girişimlerden oluşmaktadır. Ruh halleri, stres ve olumlu/olumsuz duygulanım dâhil olmak üzere duygu yüklü tüm durumların düzenlemesini kapsamaktadır. Duygu düzenleme sırasında, insanlar olumlu veya olumsuz duyguları artırabilir, sürdürebilir veya azaltabilir. Duygu düzenleme, duygusal tepkinin dengesini belirlemektedir ve insanların duyguları üzerinde çalışırken, duygu düzenlemesinin etkileri davranış, fizyoloji, düşünceler ve duygular dâhil olmak üzere tüm duygusal tepki tarzlarında gözlemlenebilmektedir (Koole, 2009). Duygu düzenleme, duyguların ortaya çıkması veya davranışla gösterilen herhangi bir sürecin değiştirilmesidir. Duygu düzenlemesinin oluşumu, duygunun ortaya çıkmasından sona ermesine kadar tüm aşamalarında eşzamanlı olarak gerçekleşmektedir (Campos vd., 2004). Duygular, değerlendirme, eyleme hazır olma, devam eden deneyim akışına yönelmenin akıcı ve karmaşık bir ilerlemesini içermektedir. Bu yönüyle duygular düzenleyici bir rol üstlenmektedir. Bireyin kendisinin veya başkalarının aktivitelerini, harekete geçiren bir duygunun değerini, yoğunluğunu veya süresini değiştirdiğine dair sistematik kanıtlar, düzenleyici olarak duygunun kanıtı olmaktadır. Düzenleyici olarak duygu, aynı zamanda değişimleri de ifade etmektedir (Örneğin, bir çocuğun üzüntü duygusunu ifade etmesi bakımverenin çocukla ilişkilerindeki stratejilerini değiştirmesine neden olabilir.) (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Duygu Düzenleme İle İlgili Kuram ve Modeller

Duygu düzenleme sürecini bireyin kullandığı stratejilerle ya da zekâ ile bağdaştıran modellerden (Bar-On, 2006; Goleman, 2009; Mayer, Caruso ve Salovey, 2016) farklı olarak sosyal etkileşim sürecindeki yanıtlarla açıklayan Zaki ve Williams (2013), bireylerin duygularını şekillendirmede bilişsel yeniden düzenleme ve bastırma dışında sıklıkla diğer bireylere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu modelde, kişilerarası duygu düzenlemede tepkiye bağlı ve tepkiden bağımsız olmak üzere iki tür süreç bulunmaktadır. Bu süreçlerin çerçevesini; (a) düzenlemenin ne zaman kişilerarası hal aldığını ve ne zaman almadığını belirtmek, (b) kişiler arası düzenlemeyi sosyal etkileşimin tesadüfi duygusal sonuçlarından ayırmak, (c) bireylerin sosyal etkileşimlerini kendilerinin veya başkalarının duygularını düzenlemek için kullanıp kullanmadıklarına dayalı duygu düzenleme sürecini ayırmak ve (d) kişilerarası düzenlemeyi içeren farklı süreçler arasında bir sınır çizmek olarak belirlemişlerdir. Duyguları, zekâ ile açıklayan

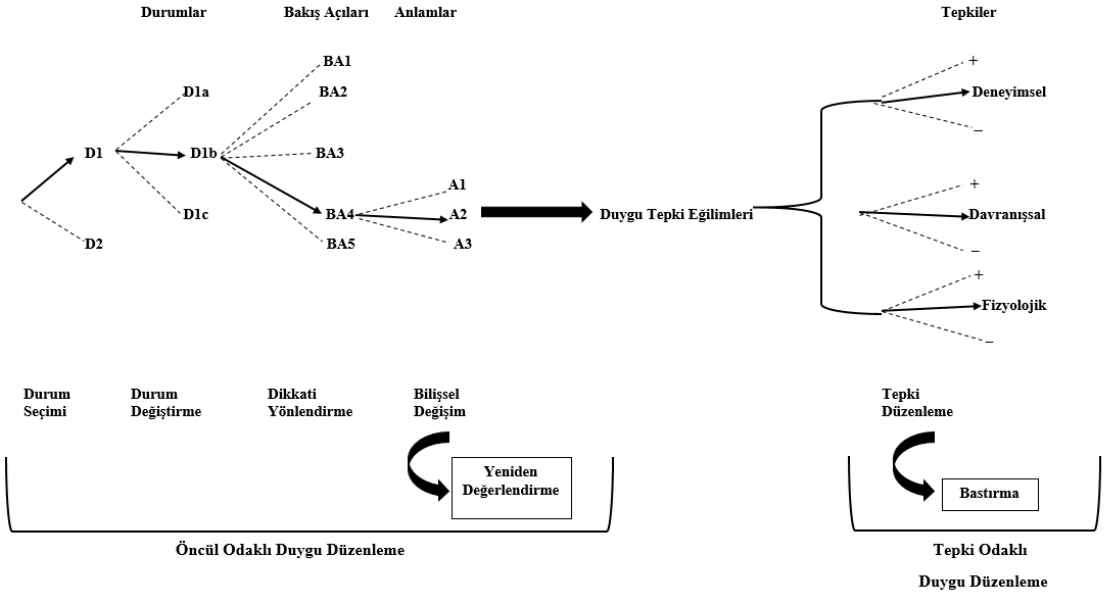
Mayer ve diğerlerinin (2016) duygusal zekânın yetenek modelinde dört öğe tanımlamışlardır:

1. Duyguyu algılamak: Aldatıcı duygusal ifadeleri belirleme, doğru ve yanlış duygusal ifadeleri ayırt etme, bağlama ve kültüre bağlı olarak duyguların nasıl sergilendiğini anlama, sesli ipuçları, yüz ifadeleri, dil ve davranışları aracılığıyla diğer insanlardaki duyguları algılama kendi duygularını tanımlama gibi süreçleri içermektedir.
2. Duyguyu kullanarak düşünceyi kolaylaştırmak: Bireyin devam eden duygusal durumunun bilişi nasıl kolaylaştırabileceğini, farklı bilişsel bakış açıları için duygu durumundaki değişimlerinden yararlanma, mevcut duyguya göre dikkati yönlendirme, düşünmeyi kolaylaştırma, başkalarının deneyimleriyle ilişki kurmak için duygular oluşturma, muhakeme ve belleğe yardımcı olarak duygular yaratma gibi süreçleri içermektedir.
3. Duyguları anlama: Duyguların değerlendirilmesindeki kültürel farklılıkların farkında olma, duygusal tahmin yapma, duygular arasındaki muhtemel geçişleri fark etme, karmaşık ve karışık duyguları anlama, duyguların öncüllerini, anlamlarını ve sonuçlarını belirleme, duyguları etiketleme ve aralarındaki ilişkileri tanıma gibi süreçleri içermektedir.
4. Duyguları yönetme: İstenen sonuca ulaşmak için başkalarının duygularını yönetme, bireyin kendi duygularını etkili bir şekilde yönetmesi, duygusal bir tepkiyi sürdürme, azaltma veya yoğunlaştırma için stratejileri değerlendirme, gerektiğinde hoş ve hoş olmayan duygulara ve bunların ilettikleri bilgilere açık olma gibi süreçleri içermektedir.

   Duyguları zekâ ile açıklayan Goleman (2009), bireyin duyguları anlama ve yönetme becerisini öz-bilinç, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceri gibi boyutlara ayırarak, Bar-On (2006) ise, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk stres yönetimi, genel ruh hali boyutlarıyla açıklamışlardır. Bu araştırmada ise, Gross'un (2002) Duygu Düzenleme Süreç Modeli temel alınmıştır.

Duygu Düzenleme Süreç Modeli. Duygu düzenleme süreç modeli'ne göre duygu, ortaya çıktığı süreçte beş noktada düzenlenebilir. Modelde duygu düzenleme; durum seçimi, durumun değiştirilmesi, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve

deneyimsel, davranışsal veya fizyolojik tepkinin düzenlenmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Gross, 2002). Model, Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross, 2002)

Şekil 1'deki modele göre, stratejilerin ilk dördü öncül odaklı, beşincisi tepki odaklıdır. Bu beş noktanın her birinde gösterilen tepki seçeneklerinin sayısı isteğe bağlı olarak değişmektedir. Öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri, duygu tepkisi eğilimleri tamamen aktive olmadan ve davranışlarımızı ve çevresel fizyolojik yanıtlarımızı değiştirmeden önce yaptıklarımızdır. Tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri, bir tepki hazır olduğunda, tepki eğilimleri ortaya çıktıktan sonra yaptıklarımızdır. Örneğin; bir iş görüşmesini bir sınav değil şirket hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatı olarak görmek öncül odaklı, bir çocuğun ilk kez anaokuluna bırakıldığında kaygısını göstermeyi engellemesi tepki odaklı duygu düzenleme stratejisidir (Gross, 2002).

Öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerinden ilki olan durum seçimi, duyguları düzenlemek için belirli kişilere, yerlere veya nesnelere yaklaşmak veya bunlardan kaçınmak demektir. Gelecekte hissedilmesi muhtemel, istenmeyen bir duyguyu azaltmak ya da gelecekte hissedilmesi arzulanan bir duyguyu arttırmak için önceden duygu tetikleyici durumu seçmektir. Kişi, yer, nesneden kaçınma ya da ona yaklaşma eğilimindedir. Kaçınma, (Köpek olduğu için yolunu değiştirme, keyifli vakit geçirmek için öğlen kiminle yemek yiyeceğine karar vermek gibi) en yoğun kullanılan stratejidir. Örneğin, büyük bir sınavdan önce eğlenceli bir arkadaşınızla akşam yemeği yemeye karar

vermek durum seçimidir. Durum seçimi kısa ve uzun vadeli duygusal faydalar arasındaki karmaşık değiş tokuşları içerir (Gross, 2002; Gross, 2014; Kaya-Kurtman, 2020).

Öncül odaklı stratejilerden ikincisi olan durum değiştirme, seçilen durumun duygusal etkisini değiştirmek için farklı durumlar oluşturacak şekilde ayarlama yapmayı içermektedir. Bu, sorun odaklı başa çıkma veya birincil kontrol olarak da adlandırılan durum modifikasyonunu oluşturur. Örneğin, büyük bir sınavdan önceki gece arkadaşınızla konuşuyorsanız ve sınava hazır olup olmadığınızı sorarsa, başka bir şey hakkında konuşmayı tercih edeceğinizi belirtmek gibi. Duyguyu düzenlemek için fiziksel koşulları değiştirmektir (Gross, 2002; Gross, 2014).

Öncül odaklı stratejilerden üçüncüsü olan dikkati yönlendirme, durumların farklı yönleri bulunmakta, birçok yönden hangisine odaklayacağımızı seçmek için dikkatimizi yönlendirmedir. Diğer bir deyişle, farklı bir konuya veya göreve yoğun bir şekilde konsantre olma çabalarıdır. Dikkati, var olan durumun içerisinde farklı noktalara yönlendirme ya da dikkati, var olan durumdan başka bir yere yönlendirmektir. Dikkat dağıtma, en çok kullanılan stratejidir (Üzüntülü olduğunda dizi izleme) (Gross, 2002; Gross, 2014; Kaya-Kurtman, 2020).

Öncül odaklı stratejilerden dördüncüsü olan bilişsel değişim, durumun belirli bir yönüne dikkati yoğunlaştırdıktan sonra, olası birçok anlamdan hangisinin seçildiğini ifade etmektedir. Örneğin, sınavı değerin bir ölçüsü olarak görmek yerine "bunun sadece bir test" olduğunu kendine hatırlatmak gibi. Bilişsel değişim, genellikle duygusal yanıtı azaltmak için kullanılmakla birlikte, duygusal tepkiyi büyütmek veya duygunun kendisini değiştirmek için de kullanılabilir. Duruma yüklenen kişisel anlam çok önemlidir, çünkü o belirli durumda hangi deneysel, davranışsal ve fizyolojik yanıt eğilimlerinin üretileceğini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Duygusunu düzenleyebilmek adına kişinin belirli bir durumla ilgili bilişsel değerlendirmesini, anlamı değiştirmesidir. Bilişsel yeniden değerlendirme, kullanılan stratejisidir. (Kilo alan kişinin önceki seneki fotoğraflarına bakıp mutlu olması). İçsel süreçlerde değişimi içermektedir (Gross, 2002; Kaya-Kurtman, 2020).

Tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi olan tepki düzenleme, duygu ortaya çıktıktan sonra duygu tepki eğilimlerini etkileme girişimlerini ifade etmektedir. Örneğin; sınavda başarısız olduktan sonra utancını gizleme şeklinde olabilir. Bu tepki düzenlemede davranışı bastırma bileşenini içermektedir. Tepki düzenlemenin diğer hedefleri duyguların deneyimsel ve fizyolojik bileşenlerini de içerir. Örneğin; hiperaktivite ilaçları gibi fizyolojik tepkileri hedeflemek için kullanılabilir, ayrıca anksiyete ve depresyon gibi

duygusal durumları hedeflemek için kullanılabilir. Duygu ortaya çıktıktan sonra doğrudan fizyolojik ya da davranışsal tepkileri değiştirmeye yöneliktir (Meditasyon, egzersiz, ilaç, alkol, sigara, yemek yeme). Duyguyu bastırma (duygusunu belli etmemek için gösterilen çaba), en çok kullanılan stratejisidir. (Gross, 2002; Gross, 2014).

Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Bireyin, yaşamının ilk yıllarındaki duygu düzenleme sürecinde sosyal ve duygusal çevreye yanıt üreterek denge bulmaya çalışmasında ve ani uyarılmanın düzenlenmesinde, bakım veren ile deneyimlenen etkileşimler büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde tekrarlanan etkileşimlerle, bir zamanlar bakıcı desteği ile kolaylaştırılan duygu düzenleme becerileri, stratejileri ve yetenekleri çocuğun kendi kendini düzenleme becerisini gerçekleştirmesinde etkili olmaktadır (Perry ve Calkins, 2018). Kopp'un (2002), incelediği çalışmalarda elde edilen veriler, ilk yılın sonunda bebeklerin yüksek düzeyde olumsuz uyarılmayı azaltmak için kendilerini rahatsız eden eylemler karşısında yardım arama davranışlarına birincil kaynakların (bakıcılarının veya diğer yetişkinlerin) verdiği yanıtları anlamlandırabildiklerini göstermektedir. Duyguları düzenleme, doğrudan stratejileri edinmenin yanında dışsal etkilerin çeşitliliği ve müdahalesiyle de (Örneğin; anne-babaların duygusal davranışları sosyalleştirmesi) gerçekleşmektedir (Saarni, 1990). Çocuğun duygularını düzenlemesi büyük oranda bakım verenlerin ya da anne-babaların karakterleri ve davranışları, çocukla olan ilişkileri bağlamında gelişmektedir. Anne-baba-çocuk ilişkisinin kalitesi ve güvenli bir bağlanma, çocuğun sağlıklı duygu düzenlemesine olanak tanıyacaktır (Southam-Gerow, 2014). Duygu düzenlemeyle ilgili olarak yapılan araştırmalar çocukların duygu düzenleme becerisinin bağlanma (Coppola, Ponzetti, Aureli ve Vaughn, 2016; Ştefan ve Avram, 2018; Waters ve Thompson, 2016) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Anne-babaların çocukların duygularını düzenleme sürecine katılımı, çocukların gelişimleri ve duygularını düzenlemeleri için destekleyici olmaktadır (Cole ve Hollenstein, 2018).

Duygu düzenlemenin gerçekleşmesinde anne-babalarla olumlu ilişkiler, güvenli bağlanma ve anne-baba desteği avantaj sağlarken Berking ve Whitley (2018) tarafından geliştirilen duygu düzenlemenin eksiklikleri duygu düzenleme eğitimi gelişimsel modeline göre, genetik, tepkisel mizaç, doğumdaki olumsuz koşullar, çocuğun gereksinimlerinin uygun şekilde karşılanmaması, duygu koçluğunun olmaması, çocuğun olumsuz duygusunun eleştirilmesi, yoğun ve uzun süreli stres, hipokampüste gelişimsel

bozulma duygu düzenlemeyi olumsuz yönde etkileyen nedenler olarak sayılabilir. Bu nedenlerle duyguları düzenlemede yetersiz kalma sonucunda çocuk, hoşa gitmeyen durumdan kaçınma, olumsuz duyguları bastırma ya da dikkat dağıtıcı aktiviteler yapma, kontrol hissini yeniden sağlama ve duygu durum iyileştirme gibi stratejilere yönelmektedir. Goleman'a (2009) göre, duyguların yönetilmesi daha iyi hayal kırıklığı toleransı ve öfke yönetimi, daha az kavga, öfkeyi uygun şekilde ifade etme, daha az dışlama, daha az saldırgan veya kendine zarar veren davranış, benlik, okul ve aile hakkında daha olumlu duygular, daha az yalnızlık ve daha az sosyal kaygı ve stresle baş etmede daha iyi olma gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

Yaşamın ilk yılında, bebekler, duyguları da dâhil olmak üzere çevrelerini ve deneyimlerini, stresi en aza indirecek şekilde düzenlemek için büyük ölçüde yetişkinlere bağımlıdır. Bebeklik döneminden itibaren çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi için yeterli, duyarlı sosyal etkileşimlere ve ortamlara ihtiyaçları vardır. Bu süreçteki başarısızlıklar çocuğun yaşamı üzerinde uzun süreli etkilere neden olabilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların etkileşim ağları kardeşler, sınıf ve mahalledeki akranlarını ve öğretmenleri kapsayacak şekilde genişledikçe önemli sosyal değişimler ortaya çıkmaktadır. Bu sosyal etkiler, duygu, düzenleyici etkiler ve sosyal erişilebilirliği hakkında yeni ve farklı bilgiler sağlamaktadır. Amaçlara ulaşmanın ve olumlu ilişkileri korumayı en iyi şekilde desteklemek için duyguların yoğunluğuna ve süresine uyum sağlama becerilerinin gelişimi, okul öncesi yıllarda ortaya çıkan ve devam eden önemli bir başarı olarak kabul edilmektedir. Bebeklikte ve okul öncesi dönemde ilişkiler ve yaşam deneyimleri, duyguları deneyimlemek, hakkında konuşmak, nasıl çalıştığını gözlemlemek, sonuçlarını öğrenmek, duygular ve duygu deneyimini düzenleyerek duyguları başarılı şekilde kullanmak için başlangıç stratejilerini edinmede fırsatlar sunmaktadır (Cole, Michel ve Teti, 1994). Bu deneyimlerin ilk kaynakları anne-babalar olmaktadır. 0-18 yaş aralığında çocuğu olan 154 anne-baba ile yapılan araştırmada, anne-babaların duygu odaklı tepkileri ve duygu ifadesini teşvik etmeleri ile çocukların duygu düzenlemeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Şen, 2021). Çin'de 195 anne-baba ile yapılan araştırmada, anne ve babaların duygularını düzenleyememesi çocukların duygularını düzenleme becerileriyle negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Han vd., 2015). Benzer şekilde Amerika'da dört-yedi yaş çocuk ve anne-babalarıyla yapılan araştırmada, anne-babaların duygularını düzenleyememesi çocukların duygularını düzenleme becerileriyle negatif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur (Milojevich, Machlin ve Sheridan, 2020). Dört-altı yaşındaki 168

çocukla Hong Kong'ta gerçekleştirilen araştırmada, anne-babanın duygu düzenleme becerilerinin çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Lau ve Williams, 2022). Yükçü'nün (2017) benzer yaş grubunda 240 çocuk ve anne-babalarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, anne-babaların duygusal okuryazarlıkları (duygusal farkındalık, öz düzenleme, sosyal beceri) ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada, annelerin eğitim düzeylerinin yükseldikçe çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonucu, anne-babanın çocuk bakım sorumluluklarında bilinen mevcut dengesizliklerin (annelerin çocuk bakımı konusunda daha fazla rol ve sorumluluk alması) olduğu toplumda annelerin çalışsalar bile çocuklarla daha fazla vakit geçirdikleri bu sebeple de çocuğun gelişiminde daha çok etkiye sahip oldukları şeklinde açıklamıştır. İki-altı yaş 259 çocuğun anne-babaları (203 anne, 56 baba) ile yapılan araştırma sonucunda, annelerin toplam duygu düzenleme, farkındalık, açıklık, stratejiler puanları babalara oranla daha yüksek bulunmuştur (Özkan, 2021). Bir başka araştırmada ise (üç-altı yaş çocuğu olan 97 anne-baba), annelerin duygu odaklı yanıtları, duygularla ilgili farkındalıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanırken babaların duygu odaklı yanıtları, duygularla ilgili farkındalıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında ilişkilerin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Eritmen Yeşiltaş, 2021). Üç-altı yaş 257 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirilen araştırmada, annelerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygularını düzenlemede güçlük yaşamalarını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Civil, 2022). 48-72 aylık 210 çocuk ve anneleriyle yürütülen araştırmada, annelerin duygularını düzenleme güçlükleri ile çocukların duygularını düzenleme becerileri arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Annelerin duygularını düzenleme güçlükleri ile çocukların duygularını düzenleme becerilerini negatif yönde yordadığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2020). Üç-altı yaş çocuğu olan 305 baba ile gerçekleştirilen araştırmada, babanın çocuğun duygularına yönelimi ve babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi değişkenleri çocukların duygu düzenleme becerilerini arasında pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Gökpınar, 2022). Bu sonuçlardan farklı olarak dört-altı yaş 618 çocuk ve çocukların anne-babaları (208 baba, 410 anne) ve öğretmenlerinin (n=142) yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin ve anne-babaların bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kara, 2021). 49 okul öncesi öğretmeninin dokuz gün boyunca mesai

başlangıcı, ortası ve sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenler, günün başlangıcında ve ortasında en çok mutlu ve neşeli, sonunda ise yorgunluk, mutluluk ve rahatlamışlık duyguları hissettikleri ancak olumsuz duyguları çok fazla hissetmedikleri ve olumsuz duygularda önemli bir artışın söz konusu olmadığı tespit edilmiştir (Akay ve Tezel, 2018). 1129 okul öncesi öğretmeninin (0-72 aylık çocukların yer aldığı sınıflarda çalışan öğretmenler) yer aldığı araştırmada, sınıfta yüksek derecede kaos/kargaşa olduğunu bildiren öğretmenlerin duygularını düzenleme sürecinde daha fazla bastırma stratejisi kullandıkları bu da öğretmenlerin destekleyici olmayan tepkileri ve çocukların duygularını ifade etmelerini daha az teşvik edici tepkileri ile ilişkilendirilmiştir (Jeon, Hur ve Buettner, 2016).

Duygu Düzenlemenin Değerlendirilmesi

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak alan yazında birçok ölçme aracı bulunmaktadır. Bu araçların bazılarında anne-babalar ya da öğretmenler cevaplayıcı olarak yer almaktadır. Bazılarında ise, araştırmacı ve çocuğun birlikte gerçekleştirdiği uygulamalar sonucunda duygu düzenleme becerileri ölçülmektedir. Gözlemci olarak çocukların duygu düzenleme becerilerini anne-baba ya da öğretmenin değerlendirdiği araçlardan biri olan *Duygu Düzenleme Ölçeği [Emotion Regulation Checklist]* (Shields ve Cicchetti, 1997), çocukların duygu düzenleme becerilerini iki alt boyutta (duygu düzenleme, değişkenlik-olumsuzluk) ve 24 maddede değerlendirmektedir. Ölçek, 4'lü likert tipindedir (1 = hiçbir zaman-4 = neredeyse her zaman). Cevaplayıcısı anne-babalar olan *Duygu Ölçeği [Emotion Questionnaire]* (Rydell, Berlin ve Bohlin, 2003) öfke, korku ve olumlu duygular-coşku ile ilgili duygusallık ve duygu düzenlemeyi değerlendirmeyi içeren 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arası derecelendirilmiş bir ölçme aracıdır. *Çocuk Düzenleme Endeksi [Child Regulation Index]* (Katz ve Gottman, 1991), anne-babaların çocukların duygularını düzenleme sürecini değerlendirdiği beşli likert (1= hiçbir zaman- 5= çok sık) bir ölçme aracıdır. *Minnesota Okul Öncesi Duygu Kontrol Listesi [Minnesota Preschool Affect Checklist-Revised/Shortened]* (Denham vd., 2012), 18 madde ve altı altboyuttan (olumsuz duygu, saldırganlık, duygu düzenleme, olumlu sosyal/akran, olumlu duygu, verimli katılım) oluşan çocukların sosyal-duygusal davranışlarını oyun ortamında ve etkileşim anında gözlemleyerek değerlendirmeyi içeren bir araçtır. 66 maddeden oluşan daha uzun versiyonu bulunmaktadır. *Okul Öncesi Duygu*

Düzenleme Ölçeği'nde (Yılmaz ve Zembat, 2021), beş duyguyu içeren (üzgün, mutlu, şaşkın, korkmuş, kızgın/öfkeli) 15 kısa öykü üzerinden her biri için iki olmak üzere 30 soru çocuğa yöneltilerek ana kahraman olan tavşanın ne hissettiği ve ne yapacağı sorulmuştur. Cevaplar 0 ile 2 puan (0=yanlış, 1=kısmi doğru, 2= tam doğru) arasında değerlendirilmiştir. *Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme* (FMRI) ile gösterilen olay ve görüntülerde çocukların tepkilerini beyin dalgaları aracılığıyla inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Perlman ve Pelphrey, 2010). *Duygu düzenleme görevleri* de okul öncesi dönem çocukları ile kullanılan bir diğer ölçme tekniğidir. Bu teknikte, çocuklardan şu an ki duygu durumlarını derecelendirmeleri sonra ikinci adımda hayal kırıklığına uğradıkları bir zamanı düşünmeleri ve anlatmaları, ardından tekrar duygu durumlarını derecelendirmeleri istenerek daha sonra aktivite atanılan koşulda (havalandırma veya dikkatini dağıtma) gerçekleştirilmektedir. Havalandırma durumunda çocuklara akıllarına gelen olayı çizmeleri için beş dakika süre verilmekte, dikkat dağıtma durumunda, çocuklara beş dakika boyunca bir ev çizmeleri söylenmekte ve en sonunda tekrar duygu durumlarını derecelendirmeleri (üzgünden mutluya giden beş yüz ifadesiyle) istenmektedir (Drake ve Winner, 2013). Ellis ve Alisic (2013) araştırmasında, çocuğun duygu düzenlemesini hayal kırıklığı göreviyle ölçmek için çocuğa, içinde çıkartmaların toplandığı bir çıkartma kitabı gösterilip ona ait boş bir kitap verilerek değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, çocuğa renkli bir kutu göstererek "Bu kutunun içinde çıkartma var ve onu açıp istediğin kadar çıkartma yapıştırabilirsiniz." demiş daha sonra içinde yalnızca kullanılmış çıkartmaların bulunduğu kutuyu vermiştir ve dört dakika odadan çıkmış, dört dakika sonra geri dönüp çocuğa içinde çıkartmalar olan bir kutu vererek görevi bitirmiştir. Bu süreçte alınan video kaydı üzerinden çocuğun hem sözel (1 yoğun zevk- 7 yoğun hoşnutsuzluk) hem de yüz ifadeleri (1 parlak gülümseme-8 ağlama) beş saniye aralıklarla kodlanmıştır. Duygu düzenleme derecelendirmeleri, boş çıkartma kutusunun açılmasından 10 saniye önceki ve 30 saniye sonraki ortalama duygu arasındaki farka göre belirlenmiştir. Goldsmith, Reilly, Lemery, Longley ve Prescott (1995) tarafından geliştirilen ve Metin'in (2010) uyarladığı *Şeffaf Kutu [Transparent Box]* görevinde, çocuğa oynamak için oyuncaklardan (araba, bebek, pelüş oyuncaklar, plastik hayvanlar, top, mekanik oyuncaklar) birini seçmesi söylenmekte ve seçtiği oyuncak şeffaf bir kutunun içine kilitlenmektedir. Çocuğa kutuyu açması için kutuya ait olmayan anahtarlar sunularak açması için iki dakika süre verilmektedir. Bu süreçte çocuğun öfke duygusuna yönelik tepkileri beş saniyede bir var/yok olarak kodlanmakta ve 60 saniye içinde de öfke yoğunluğu 0-3 aralığında puanlanarak değerlendirilmektedir.

Kromm, Farber ve Holodynski'nin (2015) araştırmalarında, çocuklara üç hediye kutusu verilerek üçünü de açarken gerçekte hissettikleri hayal kırıklığını maskelemeleri duygusal ifadelerini düzenlemeleri istenmiştir. İşin püf noktası, deneyi yapan kişiye üç kutunun da çok çekici bir hediye içerdiği izlenimini vermekti. Çocuklar kutuları sırayla açtılar: Birinci kutu – çekici olmayan bir hediye, ikinci kutu-çekici bir hediye, üçüncü kutu-hediye yok ve süreç video kaydına alınarak kodlanmıştır. Çocuklara sunulan öyküler aracılığıyla duyguyu tanımlamaları ve düzenleme için strateji oluşturmalarını isteyerek bu süreci ölçen araştırmacılar da olmuştur. Ştefan ve Avram'ın (2018) araştırmalarında, bir oyuncak kavgasını (öfke), grup oyununun dışında bırakılan bir çocuğu (üzüntü) ve köpeklerin havladığını gören bir çocuğu (korku) anlatan üç öykü kullanılmış ve duyguyu adlandırmaları için çocuklara sorular yönlendirilmiş, eğer yanlış duyguyu söylerse doğrusu söylenerek strateji aşamasına geçilmiştir. Örneğin, çocuk köpeklerin havlamasını duyduğundan korkuyor, sonraki adımda, kız/erkek korkulu hissetmemek için ne yapabilir? diye sorulmuş ve süreç video kaydına alınmıştır. Çocukların cevapları (en uygun olan kodda bir puan verilerek) yedi farklı kod ile kodlanmıştır: (1) problem çözme (karakter durumu uygun şekilde çözmek için harekete geçer); (2) rahatlatıcı (karakter bir yetişkinden yardım ister); (3) dikkat dağıtma (karakter farklı bir aktiviteye yönelir/güzel bir şey düşünür); (4) bilişsel yeniden değerlendirme (karakter durumu yeniden yorumlar); (5) saldırganlık (karakter birini incitir); (6) duyguyu açığa çıkarın (hedef karakter olumsuz bir duyguyu ifade eder); ve (7) hiçbir şey yapmama (karakter tek başınadır). Parsafar ve Davis'in (2019) çalışmalarında ise, olumsuz duygular barındıran film kesitleri izletilip daha sonra çocuklara filmi izlerken olumsuz duyguları nasıl düzenledikleri hakkında sorular sorulmuştur. "Az önce [bazı dinozorlar/fare] hakkında bir kısa film izlediniz. Bazen bu filmi izleyen çocuklar [üzgün/korkmuş] hissederler. [Üzgün/korkmuş] hissediyorsan, filmi düşünmek yerine başka bir şey düşünmeni istiyorum. Yapmaktan hoşlandığın eğlenceli bir şey düşün veya daha sonra yapabileceğiniz bir şey düşünün". "Az önce [bazı dinozorlar/bir fare] hakkında bir kısa film izlediniz. Bazen bu filmi izleyen çocuklar [üzgün/korkmuş] hissederler. [Üzgün/korkmuş] hissediyorsanız, filmdeki her şeyin nasıl gerçek olmadığını ve gerçekten gerçekleşmediğini düşünmenizi istiyorum. Sadece bir film olduğu için bunun ne kadar önemli olmadığını bir düşünün". Şimdi bu videoyu izlerken üzüldüğünüzde kendinizi daha iyi hissetmeniz için ne yaptığınızı veya ne düşündüğünüzü bilmek istiyorum. Peki, [dinozorlar / bir fare] hakkındaki videoyu izlerken kendinizi daha iyi

hissettirmek için ne yaptınız veya düşündünüz? [çocuğun cevap vermesine izin ver]. Başka ne yaptın?" diye sorulup cevaplar kodlanmıştır.

Daha büyük yaş grubundaki (yedi yaştan 18 yaşına kadar olan) çocuklar da kendi duygu düzenleme süreçlerini değerlendirmektedir, onlardan biri olan *Çocukların Üzüntü Yönetimi Ölçeği [The Children's Sadness Management Scale]* (Zeman, Shipman ve Penza-Clyve, 2001), çocukların engelleme, düzensiz ifade ve üzüntü deneyimi ve ifadesi ile başa çıkmalarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek, 12 madde, üç altboyuttan (engelleme, duygu düzenleme, düzensiz ifade) oluşmakta ve üçlü (1 nadiren, 2 bazen, 3 sık sık) derecelendirilmektedir. *Çocukların Endişe Yönetimi Ölçeği [The Children's Worry Management Scale]* (Zeman, Cassano, Suveg ve Shipman, 2010) ise, endişeyi düzenleme yöntemlerini belirten, 10 madde ve üç altboyuttan [ketleme (endişenin bastırılması), düzensizlik (abartılı endişe gösterimleri) ve başa çıkma (endişeyi yönetmenin yapıcı yolları)] oluşan üçlü (1 nadiren, 2 bazen, 3 sık sık) dereceli bir ölçektir. *Uluslararası Duygusal Resim Sistemi [International Affective Picture System]* (Lang, Bradley ve Cuthbert, 2008), 66 hoş olmayan resimden (şiddetli hayvan, saldırı ve felaket resimleri dâhil) oluşmakta ve bilgisayar ekranından gösterilmekte ve dokuzlu bir dereceyle puanlanmaktadır. Resimler gösterilerek katılımcılara nasıl hissettirdiğini puanlamaları söylenmektedir. Her resim için üç farklı duygu türünden birini göstermesi istenmektedir; mutlu - mutsuz, heyecanlı - sakin ve kontrollü - kontrolsüz. *Ergenler İçin Çok Boyutlu Duygu Düzenleme Ölçeği* [*Multidimensional Scale of Emotion Regulation for Adolescents]* (Rodríguez-Alcántara ve Barcelata, 2020), 95 madde, sekiz altboyuttan (olumlu duyguların tanınması, olumlu duyguların ifadesi, duygusal kontrol, bastırma, bilişsel değişim, fiziksel reaksiyonlar, negatif duyguların tanınması, düzenleme zorluğu) oluşmakta ve beşli likert (1=kesinlikle katılmıyorum-5 = kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir.

Yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerini kendi değerlendirmelerine yönelik olarak ölçmek için Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen 10 madde ve yeniden değerlendirme, bastırma altboyutlarından oluşan *Duygu Düzenleme Ölçeği* [*Emotion Regulation Questionnaire]* 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (kesinlikle katılıyorum) arasında dereceli likert bir ölçektir. *Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği* [*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire]* (Garnefski vd., 2001) 36 madde, dokuz altboyut (kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme bakış açısına yerleştirmek , yıkım, diğerleirni suçlama)ve beşli derecelendirme (1= bana hiç uygun değil-5= bana tamamıyla uygun)

içermektedir. *Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği [Difficulties in Emotion Regulation Scale] (DERS)* (Gratz ve Roemer, 2004), 41 madde altı altboyuttan (duygusal tepkilerin kabul edilmemesi, hedefe yönelik davranışta yer alan zorluklar, dürtü kontrol zorlukları, duygusal farkındalık eksikliği, duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim, duygusal netlik eksikliği) oluşmaktadır ve beşli (hiçbir zaman-her zaman) derecelendirilmektedir. *Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği [Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ)]* (Hofmann vd., 2016), 20 madde ve dört altboyuttan (Olumlu Duyguyu Geliştirmek, Yatıştırıcı- Sakinleştirme, Bakış açısı edinme, Sosyal Modelleme) oluşmakta ve beşli derecelendirilmektedir [(1-benim için hiç doğru değil) - (5-son derece doğru benim için)]. *Perth Duygu Düzenleme Yeterlilik Envanteri [Perth Emotion Regulation Competency Inventory]* (Preece vd., 2018), 32 madde ve sekiz altboyuttan [olumsuz duygu düzenleme (olumsuz kontrol deneyimi, olumsuz aktive edici davranış, olumsuz engelleyici davranış, olumsuz tahammül edici duygular) olumlu duygu düzenleme (olumlu kontrol deneyimi, olumlu aktive edici davranış, olumlu engelleyici davranış, olumlu tahammül edici duygular)] oluşmaktadır. Her bir madde, yanıtlayanların kendileri için ne kadar doğru olduğuna ne kadar katıldıklarına göre 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen yedili likert bir ölçektir. *Blueprint Duygu Düzenleme Ölçeği [The Blueprint Emotion Regulation Scale]* (Purna, Prawitasari ve Hitipeuw, 2019), 31 madde, üç alt ölçek (duyguları izlemek, duyguları değerlendirmek, duyguları değiştirmek) ve her alt ölçeğin altında hem olumlu öğeler hem de olumsuz öğeler yer almaktadır. Beşli derecelendirmeyi içeren bu ölçek öğretmenin sınıfta öğrencilerle etkileşimlerinde duygu düzenleme becerilerini ölçmektedir. Ancak ifadeler ilkokul ve üst yaş grubu öğretmenleri için uygun olarak gözükmektedir. *Duygu Düzenleme Ölçeği [Emotion Regulation Questionnaire]* (Preece vd., 2020), 10 madde, iki altboyut (yeniden değerlendirme, etkileyici bastırma) oluşan ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (kesinlikle katılıyorum) arasında dereceli likert bir ölçektir. Dil öğretmenlerinin duygularını düzenlemek için uyguladıkları stratejilere odaklanan *Dil Öğretmeni Duygu Düzenleme Envanteri [Language Teacher Emotion Regulation Inventory (LTERI)]* (Heydarnejad, Zareian, Ghaniabadi ve Adel, 2021), 27 madde, altı altboyuttan oluşmaktadır (durum seçimi, durum değişikliği, dikkat dağıtımı, yeniden değerlendirme, bastırma, sosyal destek arama) ve beşli derecelendirme ölçeğidir.

Mizaç

Mizaç, doğumdan itibaren görülebilen, tipik olarak nasıl davrandıkları ve sosyal çevrelerine nasıl tepki gösterdikleri konusunda bireyler arasındaki farklılıkları ifade etmektedir (Sanson ve Oberklaid, 2013). Mizaç, bireyin yaptığı bir davranışı neden yaptığından farklı olarak, bireyin davranış biçimiyle ilgilenmektedir. En açık hali ile bu terim, davranışın nasıl olduğunu "davranış tarzı" olarak tanımlanabilir (Chess ve Thomas 1996). Davranışsal stillerdeki, duygulardaki ve tepki vermenin karakteristik yollarındaki bireysel farklılıkları içermektedir (Santrock, 2017). Goldsmith, Lemery, Aksan ve Buss (2014) mizacı, düzenleyici yönüyle birlikte duyguları deneyimleme ve ifade etme eğilimlerinde erken gelişen bireysel farklılıklar olarak tanımlamaktadır ve mizacın genetik ve davranış arasındaki bir bağlantı olduğunu öne sürmüşlerdir. Kagan (2018) da benzer şekilde, mizacı erken ortaya çıkan ve kısmen genetik yapıdan etkilenen kararlı davranışsal ve duygusal tepkiler olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda (1) bireyler arasında değişen, (2) zaman ve duruma bağlı olarak orta derecede kararlılık gösteren, (3) bir miktar genetik etki altında olan ve (4) yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan bir yapı olarak tanımlamıştır. Mizacın davranış üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Bloor, 2020). Bireyin mizaç özellikleri diğer tüm özellikleri (kilo, boy, algı, entelektüellik) gibi gelişim süreci boyunca çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Chess ve Thomas 1996).

Mizacın Sınıflandırılması

Chess ve Thomas (1996) gerçekleştirdikleri araştırmalarında New York Boylamsal Araştırması [The New York Longitudinal Study (NYLS)] mizacı dokuz kategoride sınıflamışlardır ve bu mizaç özelliklerinin nasıl belirlenebileceğine ilişkin önerilerde (Tablo 1) bulunmuşlardır.

Tablo 1

Mizaç Kategorileri (Chess ve Thomas, 1996)

Mizaç Kategorileri	Tanımı	Mizaç Özelliklerinin Belirlenmesi
1-Aktivite düzeyi	Çocuğun mevcut motor işleyişinde aktif ve pasif dönemlerin günlük oranı	-Çocuğun davranış tercihlerine bakılarak belirlenebilir. Örneğin; çocuk uzun süre sessizce oturup etkinliğiyle mi meşgul oluyor yoksa hareketli oyunlar oynamak için fırsat mı arıyor? Hareketsiz şekilde oturup rutinlerde (masada otururak yemeğini yeme) ne kadar başarılı?
2-Ritim (düzenlilik)	Bir işlevin zamanında öngörülebilirliği	-Çocuğun alışkanlıklarındaki düzenlilikle ilgili sorular sorarak belirlenebilir. Örneğin; çocuğun uyku, açlık gibi rutinlerinde düzenlilik var mı? Çocuğun tuvalet ihtiyacıyla ilgili durumlar düzenli mi?
3-Yaklaşma veya geri çekilme	Yeni bir uyarana (yiyecek, oyuncak, insan, verilen tepkinin doğası (yaklaşma, gülümseme, olumlu sözlü ifadeler vb. duygudurum ifadeleri veya aktif oyun, bir oyuncağa uzanma gibi motor aktiviteler; Geri çekilme, ağlama, endişelenme, yüzünü buruşturma gibi duygudurum ifadeleri veya uzaklaşma, yiyeceği tükürme gibi motor aktiviteler)	-Çocuğun yeni olay, kişi ya da durumlara tepkileri (yeni giysi, arkadaşlar, öğretmene yönelik tepkisi) incelenerek belirlenebilir. Örneğin, çocuk bir gezi planlandığında tutumu ne? Yeni etkinlikleri ya da yiyecekleri kolayca deneyebiliyor mu?
4-Uyum yeteneği	Yeni veya değişen durumlara istenen yönde tepkiler verme	-Çocuğun çevredeki değişikliklere tepki verme şekli dikkate alınarak belirlenebilir. Örneğin; çocuk, değişen aile kalıplarına kolayca ve hızla uyum sağlıyor mu? Yeni bir sınıfın rutinlerine uyum sağlıyor mu?
5-Yanıt verme eşiği	Tepkinin biçiminden veya etkilenen duygusal durumdan bağımsız olarak duyusal uyaranlara, çevreye, sosyal temaslara fark edilecek bir tepki uyandırmak için gerekli uyarım yoğunluğu	-Çocukların gürültüye, görsel uyaranlara veya kaba giysilere karşı aşırı duyarlılık veya dikkate değer tepkisizlik gibi olağandışı eşik özellikleri dikkate alınarak belirlenebilir. Örneğin; seslere, sıcağa ve soğuğa, tatlara ve giysi dokularına karşı duyarlılığı var mı?

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Mizaç Kategorileri (Chess ve Thomas, 1996)

Mizaç Kategorileri	Tanımı	Mizaç Özelliklerinin Belirlenmesi
6-Tepkinin yoğunluğu	Tepkinin niteliği veya yönü düşünülmeksizin tepkinin enerji düzeyi	-Çocuğun keyif alma ya da hayal kırıklığını nasıl gösterdiği öğrenilerek belirlenebilir. Örneğin; Hoş bir şey olduğunda çocuk coşkulu mu yoksa tam tersi mi? Mutsuz olduğunda, sessizce mi ifade eder, öfkeyle bağırır mı?
7-Ruh halinin kalitesi	Ağlayan, dostça olmayan davranışların aksine arkadaşça neşeli, hoş davranışların miktarı	-Anne-babanın çocuğun ruh haline yönelik tanımlarıyla belirlenebilir. Örneğin; Çocuk genel olarak mutlu mu, yoksa sık sık şikâyetçi/mutsuz mu?
8-Dikkatin dağılması	Çevresel uyaranların devam eden davranışı veya davranışın yönünü etkileme süreci	-Çocuğun genellikle bir şey yapmaya başladıktan sonra etrafta gerçekleşen durum nedeniyle dikkatinin dağılma durumuyla belirlenebilir. Örneğin; Çocuğun bir etkinlik yapmaya başladığında kardeşinin yaptığı bir şey, bir madeni para koleksiyonu ya da gözüne takılan herhangi bir durum ya da kulağına gelen bir ses nedeniyle dikkati dağılıyor mu?
9-Dikkat süresi ve sebatkârlık	Birbiriyle ilişki bu iki kategoriden dikkat süresi, çocuğun bir etkinliğe devam ettiği sürenin uzunluğu; sebatkârlık, etkinliğin engeller karşısında devam etmesi	-Zorluk karşısında sebatkârlığın derecesi oyunlar, bulmacalar, bisiklete binmeyi öğrenmek gibi etkinlikler ve okul ödevleri üzerinden belirlenebilir. Benzer şekilde, bu etkinliklerde yetkinleştikten sonra, çocuğun aynı tür etkinlikler üzerindeki dikkat süresinin uzunluğu belirlenebilir.

Tablo 1'de belirtilen mizaç sınıflaması, klinik görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiş ve dokuz kategorinin bu şekilde tanımlanması, mizacın kolay, zor veya ısınması yavaş olan mizaç olarak etiketlemesini mümkün kılmıştır (Chess ve Thomas, 1996).

Mizacın Gelişimi İlgili Kuramlar ve Modeller

Mizaç, araştırmacılar tarafından sosyal ya da biyolojik yönlerine dikkat çekilerek farklı modeller çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Kagan'a (1989) göre mizaç, bireyler arasında önemli farklılıklar gösteren ve organizmanın genotipinde nispeten süresiz olmayan, sabit bir biyolojik temele sahip olan psikolojik nitelikleri içermekte ve kalıtsal fizyolojik süreçler, çocuk büyüdükçe farklı fenotipik özelliklere aracılık etmektedir. Bu modelde ketlenmiş veya ketlenmemiş çocuk tanımı kullanarak mizaç özelliğine atıfta bulunulmaktadır. Bazı çocuklar, harekete geçmeden önce durumu ve kaynaklarını değerlendirirken sessiz, uyanık ve ölçülü davranırken bazıları da tanıdık ve yeni durumlar arasında çok az ayrım yaparak kendiliğinden hareket edebilirler. Bu sürecin alışılmadık olarak tanımlanmasının en önemli etkeni yabancı çocuklarla veya yetişkinlerle karşılaşmalardır. Karşılamalarda utangaç çocukları ketlenmiş, girişken çocukları ketlenmemiş olarak sınıflandırmaktadır. Rothbart ve Derryberry'nin (1981) gelişimsel yaklaşımı, mizaç ile sinir sisteminin arasında bağlantı olduğunu hem sinir sisteminin hem de davranış özellikleri olan tepkiselliği ve öz düzenleme kavramlarını merkeze almaktadırlar. Bu süreçte tepkiselliğin üç yönü (duyarlık eşiği, yoğunluk, yoğunluğun zamansal yönü) vardır, öz düzenlemenin üç yönü (yaklaşma-kaçınma, dikkat, kendini uyarma-yatıştırma) vardır. Duygusallık, hareketlilik, sosyallik modelinde Buss ve Plomin (2015) mizacı birtakım ölçütler üzerinden açıklamışlardır. En önemli ölçüt, kalıtımsal özelliklerdir, bunu yanında yaşamın ilk iki yılı da kişilik özelliklerinin oluşumunda üzerinde durulması gereken bir süreçtir. Mizacı çoğu durumda ortaya çıkan davranışlar (hareketlilik) veya sürekli tekrarlanan durumlarda ortaya çıkan davranışlardan (duygusallık ve sosyallik) yola çıkarak kalıtsal kişilik özellikleri olarak tanımlamaktadırlar. Anne-babaların çocuk yetiştirmesi ile çocukların mizaçları arasındaki çevresel ilişkilerin kalıtım tarafından dolaylı olarak aracılık edebileceğini de öne sürerek aile içindeki bireysel deneyimlerin çocuklarda farklı özellikleri oluşturabileceği ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, Rothbart'ın (2011) biyolojik temelli olsa da deneyim ve gelişimden etkilendiğini belirten mizaç modeli temel alınmıştır.

Rothbart'ın Mizaç Modeli. Mizaç, genetik koddan etkilense de, çocuğun sosyal bağlamda edindiği deneyimlerden (tekrarlanan stres, anne bakım özellikleri vb.) de etkilenmektedir. İnsan bebeklerde, çocukların erken tepkileri, annenin veya diğer bakıcının çocuğa sunduğu uyarımı da etkileyerek çocukların deneyimlerini daha da şekillendirebilir (Rothbart, 2011). Mizaç, tepkisellik ve öz düzenlemedeki yapısal

(biyolojik) temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlanabilir (Rothbart ve Derryberry, 1981). Tepkisellik, duygusal, motor ve dikkate ilişkin tepkilere ne kadar yatkın olunduğunu ifade etmektedir. Çocuğun bir tepkiye yönelik eğilimi, tepkinin gecikmesi, yoğunluğu ve tepkinin yeniden kazanılması ile ölçülebilmektedir. Örneğin, öfkelenmekte ne kadar hızlıyız? Öfke ne kadar yoğun? Sakinleşmemiz ne kadar süre alır? gibi. Öz-düzenleme, tepkiselliği düzenleyen süreçlerdir. Bu süreçler, bir uyarana yaklaşma, ondan geri çekilme, dikkati ona doğru veya ondan uzağa yönlendirme eğilimlerini ve eylemler/duyguları kontrol etme yeteneğini içermektedir (Rothbart, 2004; Rothbart, 2011). Bu modelde mizacın dışadönüklük, olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol olmak üzere üç farklı yapısından söz edilmektedir. Mizacın bu yapısına yönelik detaylı bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Mizacın Yapısı (Rothbart, 2011)

Boyutlar		Tanımı
Dışadönüklük	Aktivite Düzeyi	Hareket hızı ve kapsamını da içeren kaba motor aktivite düzeyi. ("Odadan odaya yürümek yerine koşma eğilimindedir.")
	Yaklaşım: Olumlu Beklenti	Beklenen zevkli etkinlikler için heyecan ve olumlu beklenti miktarı. ("Bir hediyeyi açarken büyük bir heyecan gösterir.")
	Yüksek Yoğunluklu Memnuniyet	Yüksek uyaran yoğunluğu, hızı, yeniliği ve uyumsuzluğu içeren durumlarla ilgili keyif miktarı. ("Salıncakta sallanırken yükseğe gitmeyi ve hızlı sallanmayı sever.")
	Dürtüsellik	Tepkiyi başlatma hızı. ("Genellikle yeni durumlara koşar.")
	Utangaçlık (Olumsuz Yükleme)	Yenilik veya belirsizlik içeren durumlarda düşük veya çekingen yaklaşım sergileme. ("Oyun oynayan çocuklara katılmaktansa izlemeyi tercih eder.")
	Gülümseme ve Kahkaha	Uyaran yoğunluğu, hızı, karmaşıklığı ve uyumsuzluğundaki değişimlere olumlu yanıt miktarı. ("Resimli bir kitaba bakarken gülümser.")

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Mizacın Yapısı (Rothbart, 2011)

Boyutlar		Tanımı
Olumsuz Duygulanım	Öfke/ Hayal Kırıklığı	Devam eden görevlerin kesintiye uğraması veya hedef engellemeyle ilgili olumsuz duygulanım miktarı. (“Yatması gerektiği söylendiğinde sinirlenir.”)
	Rahatsızlık	Işık, hareket, ses ve doku gibi uyaranların yoğunluğu, hızı veya karmaşıklığını içeren, uyaranın duyusal nitelikleriyle ilgili olumsuz duygulanım miktarı. (“Işıktan veya çok parlak renklerden rahatsız olur.”
	Düşen Tepkisellik ve Yatıştırılabilirlik (Olumsuz Yükleme)	Yoğunluğu yüksek sıkıntı, heyecan veya uyarılmalardan kurtulma oranı. (“Bir seferde nadiren birkaç dakikadan fazla ağlar.”)
	Korku	Beklenen ağrı veya sıkıntı ve/veya tehdit edici durumlarla ilgili rahatsızlık ve endişe gibi olumsuz duygulanım miktarı. (“Karanlıktan korkar.”)
	Üzüntü	Acı, hayal kırıklığı veya eşyalarını kaybetmeyle ilgili olumsuz duygulanım miktarı ve azalan ruh hali veya enerji. (“En sevdiği oyuncağı kaybolduğunda veya kırıldığında üzülerek ağlar.”)
Çaba Gerektiren Kontrol	Dikkati Odaklama	Görevle ilgili kanallara dikkati odaklamayı sürdürme eğilimi. (“Bir kitapta çizim veya renklendirme yaparken, güçlü bir konsantrasyon gösterir.”)
	Ketleyici Kontrol	Yaklaşma yanıtlarını planlama ve bastırma yeteneği. (“Hayır” dendiğinde bir aktiviteyi kolaylıkla durdurabilir.)
	Düşük Yoğunluklu Memnuniyet	Düşük uyaran yoğunluğu, hızı, karmaşıklığı, yeniliği ve uyumsuzluğu içeren durumlarla ilgili keyif miktarı. (“Ebeveyninin kucağında oturmaktan keyif alır.”)
	Algısal Hassasiyet	Dış ortamdan gelen hafif, düşük yoğunluklu uyaranları algılama miktarı. (“Nesnelerdeki küçük lekeleri bile fark eder.”)

Tablo 2’de yer alan mizaç yapısına ilişkin bu modele göre, tepkisellik ve öz-düzenleme yaşamın ilk yıllarında gelişmektedir ve mizacın öz-düzenleyici boyutu erken dönemde tepkiselliği düzenlemeye yardım etmektedir. Mizaç eğilimleri arasında bir denge vardır, bazı özellikler diğer özellikleri engelleyebilir veya etkin hale getirebilir.

Örneğin, korku ve aşırılık birbirini ve korku öfkeyi/saldırganlığı engelleyebilir. Yakınlık, öfkeyi/saldırganlığı engelleyebilir ve çaba gerektiren kontrol, olumsuz duyguları, aşırılığı ve yakınlaşmayı engelleyen veya etkinleştiren genel bir öz-düzenleme mekanizması olarak hizmet eder. Çaba gerektiren kontrol, kendi içinde duygulardan bağımsız bir süreçtir, ancak olumlu duygulanım (mutluluk ve hoşnutluğun ifade edilme sıklığı) yanı sıra korku ve öfke amaçları da dâhil olmak üzere birçok motivasyonel amaca hizmet edebilir. Mizacın öz düzenleyici boyutu olan çaba gerektiren kontrol, isteyerek daha uyumsal bir tepkinin planlanması ve uygulanması için tepkilerin bastırılmasını içermektedir (Rothbart, 2011).

Mizaç, Duygu Düzenleme ve İlişkiler

Çocukların duygu düzenleme becerileri, mizaç özelliklerine göre de farklılık gösterebilmektedir. Mizaçtaki farklılıklar, yaşamın çok erken dönemlerinde bebeklikte gözlenebilmektedir. Bazı bebeklerin mizaçları gereği daha sakin ve neşeliyken bazıları daha yoğun ve uzun stres tepkileri göstermeye eğilimli olmaktadır. Tepkisel mizaca sahip olan bebekler diğerlerine göre daha kolay kışkırtılmaya ve daha zor yatıştırılmaya eğilimli olmaktadırlar (Berking ve Whitley, 2018). Duygu düzenleme becerisi ile yatıştırılabilirlik arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Domínguez vd., 2020). Buna karşılık tepkisel mizaç özelliğinin duygu düzenleme becerileriyle ilişkisi negatif yöndedir. Gökşen'in (2019) dört-altı yaş çocuklarla yaptığı araştırma bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmanın sonucunda tepkisel mizaç özelliği ile duygu düzenlemenin olumsuzluk/değişkenlik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygu düzenlemenin olumsuzluk/değişkenlik alt boyutu ile sebatkâr mizaç özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu da belirlenmiştir. Altan'ın (2006) araştırmasında da tepkisel mizacın negatif yönde ve sebatkâr mizacın ise pozitif yönde duygu düzenlemeyi yordadığı bulunmuştur. Çelen'in (2022) 36-72 aylık 303 çocuğu içeren araştırmasında, çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönde orta düzeyde (r=-.495), ritmiklik mizaç özelliği ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde (r= -.189) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Üç-altı yaş çocukların duygu düzenleme becerilerinin açıklanmasında çocukların mizaç özellikleri ile anne-babalarının duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü incelendiği araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerileri, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve

ritmiklik mizaç özelikleri ile pozitif yönde anlamlı ilişki tepkisellik mizaç özellikleri ile negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sıcakkanlılık ve sebatkârlığın duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordarken tepkiselliğin negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı da tespit edilmiştir (Karaş ve Altun, 2022). Beş-altı yaş 551 çocuk ve onların anneleriyle yapılan çalışmada, tepkisellik mizaç özelliği ile duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı, sebatkârlık mizaç özelliği ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı, sıcakkanlılık mizaç özelliği ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır (Akbaba, 2017). 36-72 aylık 169 çocukla yürütülen araştırmada, çocukların sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik mizaç özellikleri davranış öz-düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır (Yiğit vd., 2020). Buna benzer sonuçların elde edildiği bir başka çalışmada da, tepkisel mizaç ile duygu düzenleme arasında negatif yönde, süreklilik (sebatkârlık) ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Aynı zamanda tepkisel mizacın olumlu sosyal davranışlarla negatif yönde ilişkili olduğu da bulunmuştur. Tepkisel mizaca sahip çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının düşük olduğu ve saldırgan davranışlar gösterdikleri, duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasının ise, daha etkin sosyal davranışlar sergilemeye katkı sağlayacağı da belirtilmektedir (Arı ve Yaban, 2016).

Korkulu mizaç özelliklerinin duygu düzenleme yetenekleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan bir araştırmada, korkulu mizaca sahip çocukların diğerlerine göre daha fazla ventral ön singulat korteks aktivesi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, korkulu mizaca sahip çocukların korku içeren durumlarda ön singulat korteksin bilişselden çok duygusal alanlarını kullandıklarını göstermektedir (Perlman ve Pelphrey, 2010). Séguin ve MacDonald (2018) tarafından erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, mizaç ve sosyal ilişkilerin kalitesinin araştırıldığı araştırmada, mizacın dikkat ve yatıştırılabilirlik alt boyutları ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmada, mizaç özellikleri, akran ilişkilerindeki varyansın %41'ini açıklamıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir başka araştırmanın bulgusu ise sebatkâr mizaç özelliği ile toplam sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Zembat vd., 2018). 48-71 aylık 61 çocukla yapılan araştırmada, ritmiklik mizaç özelliği ile öğretmen ve akran değerlendirmesine dayalı olarak çocukların akranlarına gösterdiği sosyal davranışları arasında anlamlı şekilde ilişki olmadığı belirlenmiştir (Teke ve Şen, 2022). Yoleri'nin (2014) 112 çocukla yaptığı araştırmada ritmiklik mizaç özelliği ile sosyal yeterlik

arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Akbaş'ın (2016) araştırmasında, 60 aylık 613 çocuk için annelerinden alınan değerlendirmeler sonucunda, tepkiselliğin sosyal uyum becerileriyle negatif yönde (r=.36), sebatkârlığın pozitif yönde (r=.32), sıcakkanlılığın pozitif yönde (r=.29) ilişkili olduğu ve bu üç mizaç özelliğinin %28 oranında sosyal uyumu açıkladığı belirlenmiştir. 60 aylık 284 çocuk ile mizaç, empati ve sosyal duygusal uyum becerilerinin araştırıldığı çalışmada, ritmiklik mizaç özelliğinin sosyal-duygusal uyumu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Beceren ve Özdemir, 2019).

Mizaç özellikleri diğer bireylerle olan ilişkilere de yansımaktadır. Acar ve diğerleri (2015) tarafından üç-beş yaş 40 çocukla yürütülen araştırmada mizacın alt boyutu olan engelleyici kontrol ile akran ilişkilerinde çatışma arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Mizaç özelliklerinin akran ilişkilerinde olduğu kadar yetişkinlerle ilişkilerde ve uyum becerilerinde de etkili olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. 55-71 aylık 265 çocukla yürüttüğü çalışmasında, dikkati odaklama yani sebat etmeyi içeren mizaç özelliği ile akran ilişkilerinde oyunun bozulması arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir (Sönmez, 2019). Beş-yedi yaş 170 çocuğun annesiyle gerçekleştirilen çalışmada, sebatkâr mizacın anneyle-çocuk ilişkisini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Kornienko, 2016). Bu konuyla ilgili olarak Acar ve diğerlerinin (2019) yürüttükleri araştırmada, zor mizaç özelliği ile anne-babalarıyla ilişkisinde çatışma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Ebil'in (2022) çalışmasında da, çocukların tepkisellik mizaç özellikleri ile anne-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (r=.43), sebatkâr mizaç özellikleri ile anne-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.36), ritmiklik mizaç özellikleri ile anne -çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.24) bulunmuştur. Çocukların ritmiklik mizaç özellikleri ile baba-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.24) olduğu bulunmuştur.

Anne-baba ile ilişkilerde olduğu gibi çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinde de mizaç etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Acar ve diğerleri (2020) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, utangaç mizaca sahip çocukların öğretmenleriyle ilişkilerindeki çatışma arasında pozitif yönde, yakınlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Eren'in (2022) 46-72 aylık 351 çocukla yapılan araştırmasında, çocukların sıcakkanlılık mizaçları ile anne-babayla çatışma içeren ilişkileri, çocukların sebatkârlık mizaçları ile anne-babayla çatışma içeren ilişkileri ve

ritmiklik mizaçları ile anne-babayla çatışma içeren ilişkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Acar ve diğerlerinin (2018b) 37-70 aylık 291 Amerikalı çocukla yürüttükleri araştırmalarında, tepkisel mizaç ile anne-baba-çocuk çatışma içeren ilişki arasında pozitif, yakınlık içeren ilişki arasında negatif, öğretmen-çocuk çatışma içeren ilişki arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Yoleri (2016) tarafından beş yaş çocukların anneleri (195) ve öğretmenleri (12) ile gerçekleştirilen araştırmada, tepkisellik ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu, tepkisellik arttıkça olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin azaldığı belirlenmiştir. Sıcakkanlılık ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin ise, anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eren (2021) dört-altı yaş 314 çocuğun anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada, çocukların sebatkârlık, ritmiklik mizaç özellikleri ile öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurmaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur.

Alan yazındaki araştırmalar değerlendirildiğinde, mizaç özelliklerinin sosyal ilişkiler ve sosyal uyuma yanısıması ve duygu düzenleme ile ilişkilerine yönelik olarak sonuçlara yer verildiği görülmüştür. Sonuçlar, olumlu mizaç özellliklerinin olumlu ilişkilerle ve duygu düzenleme ile pozitif yönde ilişkiliyken mizacın olumsuz yönleri de ilişkilerin bozulması ve duyguları düzenleyememeyle ilişkili bulunmuştur ancak mizaç özelliklerinin sosyal ilişkiler ve sosyal uyuma yansımasında duygu düzenlemenin aracı etkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır.

Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlev becerileri, davranışların anlık istekleri geçersiz kılarak daha uzun vadeli hedefler lehine düzenlemeye yardımcı olmaktadır. Bu beceriler aracılığıyla etkinlikler planlanıp organize edilebilir, dikkat sürdürülebilir veya bir görev tamamlanabilir. Aynı zamanda daha etkili ve verimli çalışmak adına duyguların yönetilmesi ve düşüncelerin izlenmesine de olanak sağlamaktadır (Dawson ve Guare, 2010). Yürütücü işlev becerileri, etkili öğrenme ve problem çözme için gerekli olan amaca yönelik dikkat ve davranışın düzenlenmesini destekleyen dikkat becerilerini içermektedir (Zelazo, 2015). Yürütücü işlev, görev başlatma ve devam ettirme, çalışan bellek, sürdürülen dikkat, performans izleme, dürtülerin engellenmesi ve amaca yönelik sebat dâhil olmak üzere etkinlikleri planlamak ve yönlendirmek için gereken bilişsel süreçlere atıfta bulunan nöropsikolojik bir kavramdır (Dawson ve Guare, 2012). Yürütücü

işlev becerileri, öz düzenleme, algı, düşünceler, duygular, bilişsel esneklik, planlama ve problem çözme gibi çeşitli karmaşık bilişsel becerileri de içermektedir (Afshari, Omidi ve Ahmadvand, 2020). Diamond ve Lee'ye (2011) göre temel yürütücü işlevler, bilişsel esneklik, ketleme (kendini kontrol, kendi kendini düzenleme) ve çalışan bellek; daha karmaşık yürütücü işlevler problem çözme, akıl yürütme ve planlamayı içermektedir.

Yürütücü beceriler, doğuştan gelmektedir ancak doğuştan, gelişmiş veya kullanıma hazır yürütme becerilerine henüz birey sahip değildir. Bunun yerine, gelecekteki beceriler olarak beyinde uykuda kalırlar. Beyne bir hareket olmadığını ve bu deneyimin oldukça normal olduğu varsayılırsa, bu beceriler zamanla ortaya çıkacaktır. Ancak ortaya çıktıkça, anne-babalardan miras alınan genlerin yanı sıra içinde yaşanılan biyolojik ve sosyal çevreden de etkilenirler. Bu becerilerin gelişiminin temelleri doğumdan önce atılmış olsa da, yaşamın ilk yirmi yılı boyunca yavaş yavaş ve net bir ilerlemeyle gelişirler. Öz-düzenleme ya da öz-denetimin kalbinde yer alan bu beceriler, bebeklik döneminde gelişmeye başlar ve ergenlik ve erken yetişkinlik dönemine kadar gelişmeye devam eder (Dawson ve Guare, 2010; Dawson ve Guare, 2012).

Yürütücü İşlevlerin Sınıflandırılması

Yürütücü işlevler, araştırmacılara göre farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir. Dawson ve Guare, (2010) yürütücü becerileri düşünme ve uygulama olmak üzere iki kategoride sınıflandırmışlardır. Yürütücü işlevler, duyguları yönetme ve düşünceleri izleyerek davranışları düzenlemeye iki şekilde yardımcı olmaktadır. Birincisi, amacı belirleyerek ona ulaşmak veya sorunu çözümü için belirli düşünme becerilerinin kullanılmasını kapsamaktadır (Dawson ve Guare, 2010; Dawson ve Guare, 2012).

Bu beceriler şunlardır:

- ✓ Planlama: Bir hedefe ulaşmak veya bir görevi tamamlamak için bir yol haritası oluşturma yeteneği. Ayrıca, neyin önemli olduğuna ve neyin önemli olmadığına karar verebilmeyi de içerir.
- ✓ Organizasyon: Bilgi veya materyalleri takip etmek için sistemler tasarlama ve sürdürme yeteneği.
- ✓ Zaman yönetimi: Kişinin ne kadar zamanı olduğunu, nasıl tahsis edileceğini ve zaman sınırları ve son tarihler içinde nasıl kalınacağını tahmin etme kapasitesi. Aynı zamanda zamanın önemli olduğu duygusunu da içerir.

- ✓ Çalışan bellek: Karmaşık görevleri yerine getirirken bilgiyi akılda tutma yeteneği. Eldeki duruma uygulamak veya geleceğe yansıtmak için geçmiş öğrenme veya deneyimlerden yararlanma yeteneğini içerir.
- ✓ Üstbiliş: Bir durumda geride durma ve kendine kuşbakışı bakma yeteneği. Problemi nasıl çözdüğünüzü gözlemleme yeteneğidir. Aynı zamanda kendi kendini izleme ve öz değerlendirme becerilerini de içerir (örneğin, kendinize "Nasıl yapıyorum?" veya "Nasıl yaptım?" diye sormak).

Bu beceriler, o hedefe giden yolu ve yol boyunca ihtiyaç duyulacak kaynakları yaratmada katkı sağmaktadırlar. Ayrıca, hedef çok uzakta olsa ve dikkati dağıtan unsurlarla karşılaşılsa bile hedefin resmini hatırlamaya yardımcı olmaktadırlar. Ancak hedefe ulaşmak için, davranışlara rehberlik edecek birtakım uygulamaya ilişkin yürütücü beceriler de gereklidir. Bunlar:

- Tepki engelleme: Harekete geçmeden önce düşünme kapasitesi. Bir şey söyleme veya yapma dürtüsüne direnme yeteneği, bir durumu ve davranışımızın onu nasıl etkileyebileceğini değerlendirmemiz için bize zaman tanır.
- Duygusal kontrol (duyguların kendi kendini düzenlemesi olarak da adlandırılır): Hedeflere ulaşmak, görevleri tamamlamak veya davranışı kontrol etmek ve yönlendirmek için duyguları yönetme yeteneği
- Sürekli dikkat: Dikkat dağınıklığına, yorgunluğa veya can sıkıntısına rağmen bir duruma veya göreve odaklanma kapasitesi.
- Görev başlatma: Bir göreve aşırı erteleme olmadan, zamanında başlama yeteneği.
- Esneklik: Engeller, aksilikler, yeni bilgiler veya hatalar karşısında planları gözden geçirme yeteneği. Değişen koşullara uyum sağlamayı içerir.
- Hedefe yönelik sebat: Bir hedefin tamamlanmasını takip etme ve diğer talepler veya rekabet eden çıkarlar tarafından ertelenmeme kapasitesi veya dürtüsü.

Günlük alışkanlıkları veya rutinleri yönetmek için çoğunlukla bu becerilere ihtiyaç olmayabilir. Yeni bir zorlukla karşılaşıldığında veya bir hedefin peşinden gitmeye karar verildiğinde onlara ihtiyaç olabilir (Dawson ve Guare, 2010; Dawson ve Guare, 2012). Thorell ve Nyberg'e (2008) göre yürütücü işlevler çalışan bellek ve ketleyici kontrol olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Çalışan bellek, bir olay, durum ya da verilen talimatla ilgili bilgileri akılda tutma, problemleri çözme konusunda farklı çözüm yolları bulma, planlama yapma, birden fazla yönergeyi takip edebilme becerisini içermektedir. Ketleyici kontrol, dikkatini yapması gereken etkinliğe verirken dikkatini

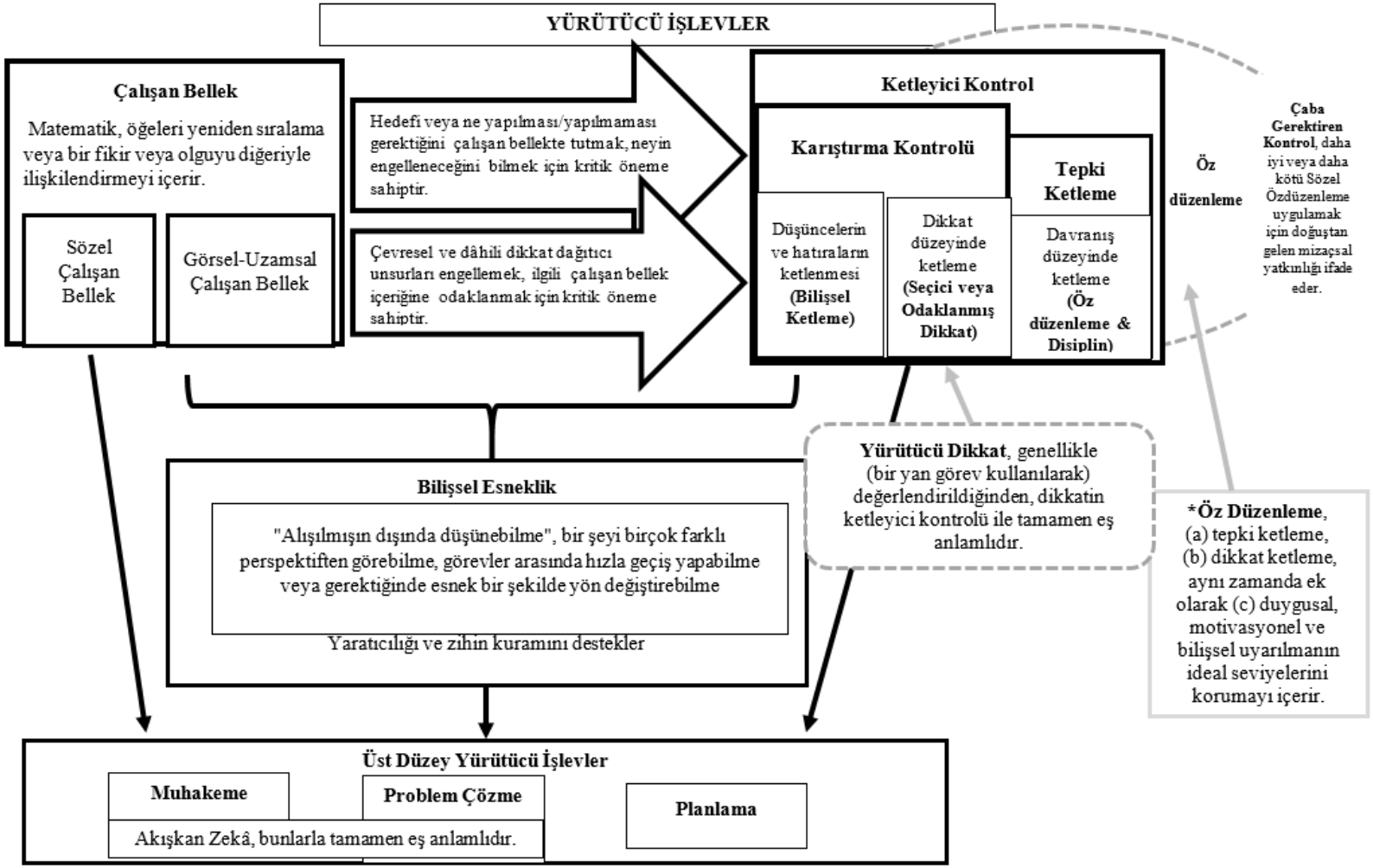
dağıtacak uyaranları göz ardı etme, ilgisini çekmese bile yapacağı işe odaklanmaya devam etmeyi ve gerektiğinde durmayı kapsamaktadır (Thorell ve Nyberg, 2008).

Yürütücü İşlevlerle İlgili Kuram ve Modeller

Yürütücü işlevleri açıklama noktasında çok çeşitli görüşler ve modeller bulunmaktadır. Barkley (1997), davranışsal engelleme ve ona bağlı olan dört yürütücü nöropsikolojik işlevin olduğu kuramsal bir model inşa etmiştir. Bu modeldeki yürütücü işlevler, (1) çalışan bellek, (2) duygulanım-motivasyon-uyarılmada öz düzenleme, (3) konuşmanın içselleştirilmesi, ve (4) yeniden düzenlemedir (davranışsal analiz ve sentez). Davranışsal engellemede, olayları akılda tutma, durumlar üzerinde düzenleme, karmaşık davranışları taklit etme, organize etme, geriye dönük ve ileriye dönük işlevlerle ilgili görevleri çalışan bellek yerine getirmektedir. Duygulanım-motivasyon-uyarılmada öz düzenleme, amaca yönelik eylemlerin yürütülmesini ve amaca yönelik ısrarı destekleyen dürtü, duygular veya motivasyonel ve uyarılma durumlarının oluşturulmasını düzenlemektedir. Konuşmanın içselleştirilmesi, düşünme, tanımlama ve kendi kendini sorgulama için bir araç aynı zamanda, problem çözme yeteneğinin kaynağı olduğu kadar kurallar ve planların formüle edilmesinde de önemlidir. Yeniden düzenleme ise, davranışların analizi ve sentezi, davranışsal uyarılmalar, amaca yönelik davranış yaratmayı içermektedir. Bu dört işlevin tümü kontrol, akıcılık, amaca yönelik görevleri yerine getirmeye hizmet etmektedir. Zelazo (2015) Yinelemeli Yeniden İşleme Modeli'nde, yürütücü işlevlerin çalışma sürecini nöral süreçler, nörobilişsel beceriler ve davranışlar bağlamında ketleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışan belleğin ortaklaşa çalışarak yansıtma ve kural kullanımı aşamalarında bilginin yeniden işlenmesiyle açıklamıştır. Diamond (2013) ise, birlik modelinde yürütücü işlev becerilerini çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik olarak tanımlamıştır. Bu temel yürütücü işlev becerilerinin muhakeme, planlama, problem çözme gibi üst düzey yürütücü işlevlere hizmet ettiğini ve bunların zamanla geliştiğini belirtmiştir. Bu araştırmada, Zelazo (2015) ve Diamond (2013)'un modelleri temel alınmış ve bu modellerle ilgili olarak daha ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

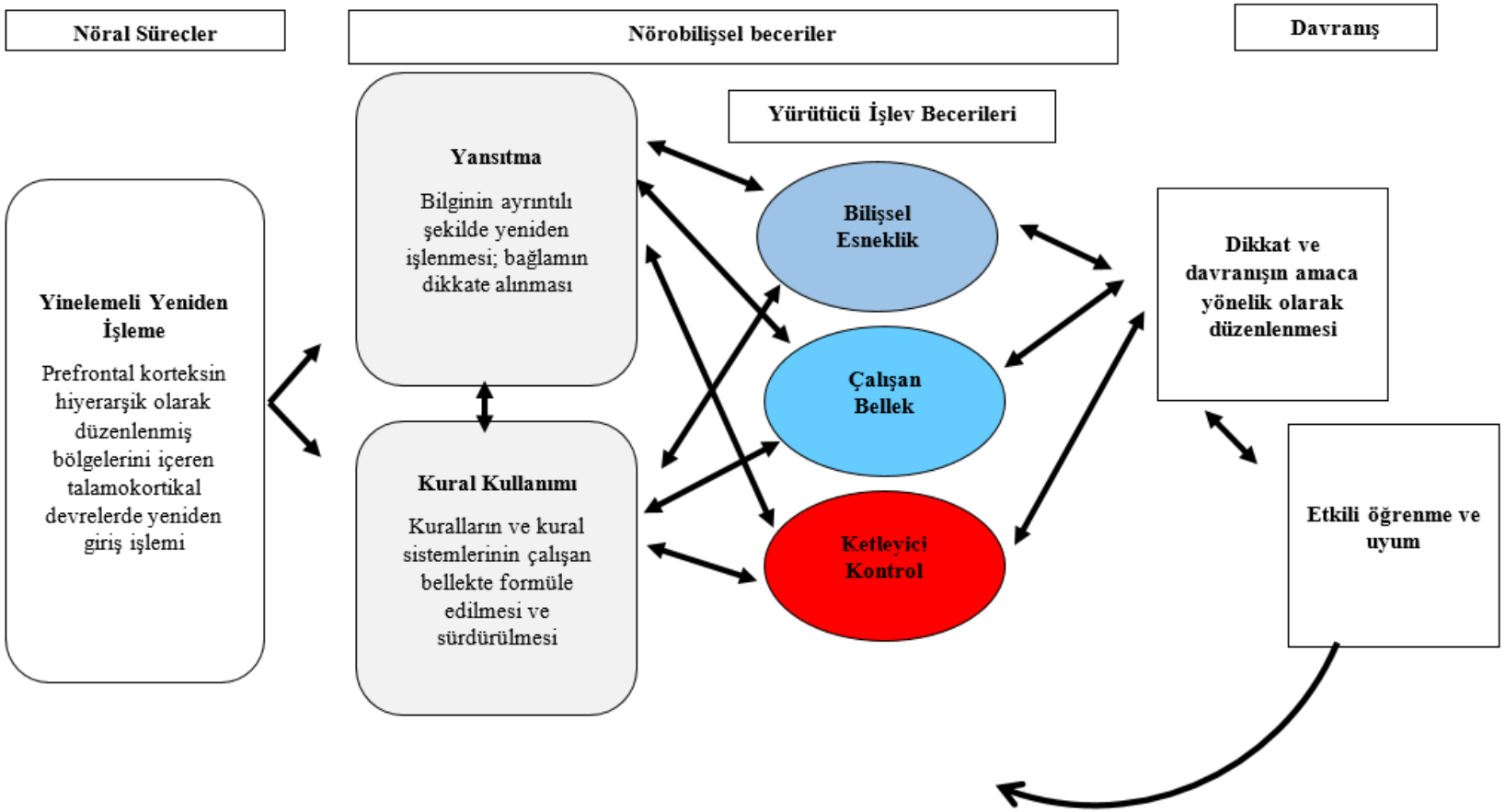
Diamond'un Yürütücü İşlev Modeli. Temel yürütücü işlev becerileri, çalışan bellek, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliktir. Çalışan bellek, bilgiyi akılda tutma ve onunla zihinsel olarak çalışmayı ve ilişkilendirmeyi içerir. Sözel veya görsel-uzamsal olabilmektedir. Hedefi veya ne yapılması/yapılmaması gerektiğini çalışan bellekte

tutmak, neyin engelleneceğini bilmek için kritik öneme sahiptir. Ketleyici kontrol, iç veya dış uyaranları geçersiz kılarak ve bunun yerine daha uygun ve gerekli olanı yapmak için bireyin dikkatini, davranışını, düşüncelerini veya duygularını kontrol edebilmesidir. Düşüncelerin ve hatıraların ketlenmesi (bilişsel ketleme), dikkat düzeyinde ketleme (seçici veya odaklanmış dikkat) ve davranış düzeyinde ketlemeden (öz düzenleme ve disiplin) oluşmaktadır. Çalışan bellek ve ketleyici kontrolden sonra gelişen bilişsel esneklik ise, bir soruna yaklaşımı ve bakış açısını değiştirme, kurallara, yeni durumlara veya önceliklere esnek bir şekilde uyum sağlamadır. Görevler arasında geçişi kolaylaştırır. Yaratıcılığı ve zihin kuramını destekler. Bunların yanında bu üç yürütücü işlev becerisinin desteklediği daha karmaşık muhakeme, problem çözme ve planlama gibi üst düzey yürütücü işlev becerileri bulunmaktadır. Yürütücü işlevlerin akıl yürütme ve problem çözme alt bileşenleri ile eş anlamlı olan akışkan zekâ, hem tümevarım hem de tümdengelim mantıksal akıl yürütmeyi içerir. Analojilerin altında yatan soyut ilişkileri çözebilmeyi içerir (Diamond, 2013). Modelin işleyişine dair süreçler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Yürütücü İşlev Modeli (Diamond, 2013)

Zelazo'nun Yürütücü İşlev Modeli.



Şekil 3. Yeniden İşlemeli Model (Zelazo, 2015)

Zelazo'ya (2015) göre, yürütücü işlev becerileri (bilişsel esneklik, çalışan bellek, ketleyici kontrol) yansıtıcı öğrenme ve amaca yönelik problem çözme süreci için gerekli olan becerilerdir. Yinelemeli yeniden işleme modeli (Şekil 3), bu süreci detaylı olarak açıklamaktadır. Bu modele göre, yanıt vermeden önce bilginin prefrontal korteks aracılığıyla yeniden işlenmesi, dikkatin zaman içinde esnek ve seçici bir şekilde kontrolü için bir temel sağlamaktadır. Amaca yönelik dikkatin bu şekilde düzenlenmesi, açık eylem yönelimli kuralların çalışan bellekte formüle edilmesini ve sürdürülmesini içermektedir. Bilişsel esneklik, çalışan bellek ve engelleyici kontrolün tümü, daha sonra davranışı kontrol etmek için kullanılabilecek daha karmaşık kuralların formüle edilmesine izin veren bilginin yinelemeli yeniden işlenmesine bağlıdır. Modelde amaca yönelik problem çözme sürecinde yansıtmanın bir sonucu olarak bilginin yinelemeli yeniden işlenmesinde artışlar söz konusu olmaktadır. Diğer nörobilişsel süreçler gibi, yansıtma da tekrarlı kullanımlar sayesinde gelişmekte ve bu sürece dâhil olan sinir devrelerinin de daha verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Yansıtmadaki gelişmeler, daha nitelikli ve etkili problem çözümlerine izin vermektedir ve çocukların formüle ettikleri yanıtlarını vermeden önce akıllarında tutabilecekleri yapıların gelişimini (kuralların karmaşıklığını sağlamaktadır) de iyi hale getirmektedir. Bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol olarak tanımlanan yürütücü işlev becerilerinde artışlara doğrudan izin veren süreç, kural karmaşıklığındaki bu artışlardır. Bu durumda gelişimsel olarak, daha karmaşık kuralların formüle edilebilmesi ve dikkatin amaca yönelik kontrolünü esnek, zaman içinde ve seçici olarak kolaylaştırmak için dilin kullanılması için dilin kullanılması yansıtmadaki gelişmeler gereklidir. Bu sürece aracılık yürütücü işlev becerileri amaca yönelik problem çözme bağlamında kullanıldıkça daha verimli ve etkili hale gelmektedir (Zelazo, 2015).

Yürütücü İşlevler, Duygu Düzenleme ve İlişkiler

Duygusal olayların öncelikle algısal olarak işlenmesi, değer oluşumlarının belirlemesinde araç olmanın yanında, bilişsel alanlara erişilebilirliği de kolaylaştırmaktadır. Duygulara aracılık eden amigdala, insula ve diğer somatosensör korteksler; singulat ve orbital-prefrontal korteksler gibi beyin yapılarının duygunun algısal, anımsatıcı, davranışsal ve deneyimsel yönlerine değişken katkıları bulunmaktadır. Duyguların etkisinin en iyi anlaşıldığı bilişsel alan ise, bellektir. Bellek,

gelecekte benzer olaylarla tekrar karşılaşıldığında olaylara ilişkin daha iyi tahminler yapmayı sağlamaktadır (Dolan, 2002). Zihin yapıları ise, duygusal zekâ olmadan en iyi şekilde çalışamaz. Limbik sistem, neokorteks, amigdala ve prefrontal lobların tamamlayıcılığı ve iyi bir şekilde etkileşime girmeleri, duygusal zekâyı yükseltmektedir. Duygular rasyonellik için önemlidir. Duygu ve düşünce etkileşiminde, duygusal yetenek, mantıklı zihin ile el ele çalışarak kararlara rehberlik etmektedir. Benzer şekilde, düşünen beyin de duygularda yürütücü bir rol oynamaktadır. Ancak duygular konsantrasyonu, düşünceyi bastırdığında, bilim insanları tarafından "çalışan bellek" denen eldeki görevle ilgili her şeyi akılda tutma becerisi olan zihinsel kapasite önem kazanmaktadır (Goleman, 2009).

Yürütücü işlevlerin bir boyutu olarak ele alınan çalışan bellek ile duygu düzenleme arasında ilişki olduğunu kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır (Dorman Ilan vd., 2019; Schweizer vd., 2011; Schweizer vd., 2013). Çocuğun sosyal uyum için gerekli olan bilgileri çalışan bellek aracılığıyla akılda tutması ve etkileşimlerde duygularını düzenlemesinin hem ilişkilerini hem de uyum becerilerinin olumlu yönde gelişmesini sağlayacağı söylenebilir. Okşak (2019) tarafından yapılan araştırmada, akranları arasında sosyal kabul düzeyi yüksek olan ilkokul çocuklarının çalışan belleğinin reddedilen çocuklara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Samuelson ve diğerlerinin (2012) çalışmasında da tüm yürütücü işlev becerileri toplam puanları ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öztemur'un (2018) dört ve beş yaş grubundaki 62 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, yürütücü işlev eksikleri hem ketleyici kontrol, hem de çalışan bellekteki yetersizlikler ile duygu düzenlemenin boyutu olan olumsuz duygusallık arasında pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Portekiz'de üç-altı yaş 56 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada, çocukların çalışan belleği ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Martins, Mărcuș, Leal ve Visu-Petra, 2020).

Yürütücü işlevlerin bir diğer yönü olan ketleyici kontrol ve duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkinin araştırıldığı dört-altı yaş 53 çocuğun yer aldığı araştırmada, ketleyici kontrol arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir (Carlson ve Wang, 2007). Almanya'da dört-altı yaş 82 çocukla yürütülen araştırmada, ketleyici kontrol ile davranış düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (r=.34) olduğu saptanmıştır (Heikamp, Trommsdorff, Druey, Hübner ve Suchodoletz, 2013). Schmeichel ve Tang'a (2015) göre, ketleyici kontrol, duyguların tepkisel ifadelerini azaltmayı içeren ifade edici baskılamayı etkinleştirebilir ve duygusal olarak

yüklü olaylar karşısında duygusal ve tepkisel olmayan değerlendirmeler üretmeyi ve sürdürmeyi içeren yeniden değerlendirmeye katkı sağlayabilir. Üç-altı yaş 212 çocukla gerçekleştirilen araştırmada, hem ketleyici kontrol hem de yürütücü işlevler ile sosyal yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, yürütücü işlevlerin sosyal yeterliği pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir (Korucu, 2014). Yürütücü işlevler ve akran ilişkilerine yönelik olarak erken çocukluk dönemindeki araştırmada akranları arasında popüler olan çocukların yürütücü işlevler ve duygu düzenleme becerilerinde akranları arasında dışlanan çocuklara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir (Garcia-Andres vd., 2010). Kafkas, Afrikalı Amerikalı, Amerikan Yerli, Eskimo, Asyalı veya Pasifik Adalı toplam 819 çocuk ve öğretmenleriyle yapılan araştırmada, ketleyici kontrol ve öğretmenle çatışmayı içeren ilişkiler arasında negatif yönde, ketleyici kontrol ve öğretmenle yakınlığı içeren ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009).

Alan yazındaki araştırmalar değerlendirildiğinde, yürütücü işlevlerin sosyal ilişkiler ve sosyal uyuma yansıması ve duygu düzenleme ile ilişkilerine yönelik olarak sonuçlara yer verildiği görülmüştür. Sonuçlar yürütücü işlevlerdeki gelişmelerin olumlu ilişkilerle ve duygu düzenleme ile pozitif yönde ilişkiliyken yürütücü işlevlerdeki yetersizliklerin de ilişkilerin bozulması ve duyguları düzenleyememeyle ilişkili bulunmuştur ancak yürütücü işlevlerin sosyal ilişkiler ve sosyal uyuma yansımasında duygu düzenlemenin aracı etkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır.

Sosyal Davranış

Davranış, canlının bilinçli ya da bilinçsiz şekilde gerçekleştirdiği eylemleridir. Davranışlar, bilişsel, duyuşsal motor; bilinçli, bilinçsiz; doğuştan getirilen ya da sonradan öğrenilen gibi sınıflandırılabilmektedir (Sahranç, 2019). İçgüdüsel davranışlar, refleksler, sonradan öğrenilmemiş doğuştan getirilmiştir. Sonradan öğrenilen davranışlar, bireyin çevresiyle etkileşim kurarak yaşantı yoluyla edindiği davranışlardır (Kılıç, 2018). Sosyal davranış, başkalarını içerecek şekilde veya örtük şekilde başkalarına yönelimli davranışlardır (Glassman ve Hadad, 2018). Sonradan öğrenilen sosyal davranışların kaynağı, bireyin dünyaya gelmesi ve etkileşime girdiği ilk günlere uzanır ve etkileşime girdiği ilk kişilere (anneler) bağlıdır. İlk sosyal davranışlar, anneyle olan ilişki, bağlanma ve ayrılma süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. Ailenin sağladığı yaşantılar ve sunulan modeller, olumlu sosyal davranışları geliştirebilirken bunun tam tersi de

gerçekleşebilmektedir (Morgan, 2009). Anne-babalar, olumlu bir yaklaşımla çocukların yapabildikleri ve güçlü yönleri üzerinde durarak çocukların dikkatini olumlu benlik geliştirecek şekilde kendilerinin bu yönlerine çekebilirler. Bu yaklaşım sayesinde çocuklar anne-babaları karşısında daha iyi gözlemciler olurlar ve bu süreçte anne-babalar, çocukların uygun davranışlarını pekiştirmeye çalışmalıdırlar, bunun sonucunda olumlu sosyal davranışlar gelişecek ve karşılıklı olumlu ilişkiler (sevgi) oluşur (Gander ve Gardiner, 2001).

Sosyal Davranışların Sınıflandırılması

Çocuk, yürümeye başlamayla birlikte hareket etmeye ve bunun sonucunda da farklı ortamlarda birçok etkileşim kişisiyle karşılaşmaktadır. Bu karşılaşmalarda nasıl davranışlar göstereceği, onlarla işbirliği mi yapacağı yoksa saldırganlık mı sergileyeceği büyük ölçüde ona sağlanan sosyal öğrenme yaşantılarına bağlıdır (Morgan, 2009) . Sosyal davranışlar, etkileşimlerde istenen yani olumlu sosyal davranışlar ve istenmeyen yani saldırganlık gibi davranışları içermektedir. Olumlu sosyal davranış, bir başkasının ihtiyacını karşılama yani onun yararına yapılan ve yardım içeren kişinin kendi isteğiyle gerçekleştidiği davranışlardır. Bu davranışlar, başka bir bireye veya bir gruba fayda sağlama amaçlı ve gönüllü eylemleri ifade etmektedir, aynı zamanda özgeci bir yanı olan içsel motivasyonla oluştuğu söylenmektedir. "Özgecilik" belirli bir prososyal davranış tipini ifade eder -gönüllü olarak bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan ve özünde motive olan eylemler - yani, kişisel kazanç yerine başkaları için ilgi ve sempati veya değerler ve kendini ödüllendirme gibi içsel güdülerle motive edilen eylemlerdir. Özgeciliği teşvik eden içselleştirilmiş değerler, başkalarının refahının veya adaletinin önemine olan inancı içermektedir. Özgeci davranışlar çeşitli biçimlerde olabilir; cömertlik, sempati, mal paylaşımı, hayır kurumlarına bağış ve faaliyetler sosyal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri azaltarak toplumun refahını artırmak vb. Bu ve diğer olumlu sosyal eylemlerin özgecil olarak kabul edilip edilmeyeceğini belirleyen şey, davranışın altında yatan güdüdür (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Sosyal davranışların istenmeyen yönü olan saldırganlık, canlılara ya da nesnelere zarar verme amaçlı davranış ve tepkiler olarak tanımlanabilir (Gander ve Gardiner, 2001). Crick ve Grotpeter (1995), ilişkisel ve fiziksel olmak üzere saldırganlığı iki kategoride sınıflandırmışlardır. Fiziksel saldırganlık, itme, fiziksel zarar ve kavga etme; ilişkisel saldırganlık, arkadaşlarını oyun gruplarından dışlama, istekleri olmadığında arkadaşlarını

görmezden gelme, sevmeme, oyununu engelleme, grup dışına itme gibi gibi davranışları içermektedir. Saldırganlığı proaktif ve reaktif olarak iki türde açıklayan Crick ve Dodge'ye (1996) göre, proaktif saldırganlık sosyal öğrenme, reaktif saldırganlık ise, engellenme-saldırganlık kuramına dayanmaktadır. Proaktif saldırganlık, dış etkenler tarafından yönlendirilen zorlayıcı, kasıtlı davranışları ifade ederken reaktif saldırganlık ise, hayâl kırıklığı, tehdit, veya provokasyon karşısında savunmayı içeren kızgınlık içeren tepkiler olarak ifade edilmektedir. Crick ve diğerleri (1997), sosyal davranışları dört grupta açıklamışlardır; olumlu sosyal davranış, depresif duygulanım, ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık. Olumlu sosyal davranış, çocukların akranlarına karşı nazik davranışlar sergilemeleri, onlara gümsemeleri, onlarla oynamaları, akran grubuna uyum sağlamaları, yardım etmeleri, şefkat göstermeleri vb. davranışları içermektedir. İlişkisel saldırganlık, çocukların akranlarına zarar vereceğine dair tehditleri, oyunlarına akranlarını almamaları, istedikleri olmadığı takdirde diğer akranlarını etkileyerek söylenti çıkarmaları, dışlamaları, görmezden gelmeleri vb. davranışları içermektedir. Fiziksel saldırganlık, çocukların akranlarına ya da eşyalara vurmaları (tekme, yumruk), itmeleri, eşya fırlatmaları, çekiştirmeleri vb. davranışları içermektedir (Crick vd., 1997). Depresif duygulanım, günlük yaşamda üzgün, cesareti kırılmış, üzülmüş veya umutsuz olma gibi depresyon belirtileri ile kavramsallaştırılan sosyal, psikolojik ve çevresel bağlamlar tarafından kolaylıkla değiştirilebilen durumu ifade etmektedir (Cranford vd., 2006). Çocuğun pek eğlenmemesi, üzgün görünmesi ve pek gülmemesi gibi davranışları içermektedir.

Sosyal Davranışlar İlgili Kuramlar ve Modeller

Sosyal davranışları, psikoseksüel kurama göre içgüdüler [eros (cinsellik, kendini koruma, sevgi, çabalama), yıkıcı içgüdü (saldırganlık, ölüm, nefret)], savunma mekanizmaları, id-ego-süperego yapıları çerçevesinde açıklayan Freud, beş evre (oral, anal, fallük, latens, genital) öne sürmüştür. Her evrede haz veren davranışlar bulunmaktadır. Freud'a göre çocuklar, dürtüleri onları zorladığı için eyleme geçmektedirler (Miller, 2008). Freud'un temel kavramlarını kabul eden ancak onun kuramını detaylandıran Erikson (1993), psikososyal gelişim kuramında yaşamı sekiz evreye ayırmaktadır. (1) temel güvene karşı güvensizlik, (2) özerkliğe karşı şüphe, (3) girişimciliğe karşı suçluluk, (4) çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu, (5) kimliğe karşı rol karmaşası, (6) yakınlığa karşı yalıtılmışlık, (7) üretkenliğe karşı durgunluk, (8) ego

bütünlüğüne karşı umutsuzluk. Her evrede olgunlaşma ve toplumsal beklentilerle birlikte çözülmesi gereken kriz durumları bulunmaktadır. Her evre bir öncekinin üzerine kurulmaktadır, bireyin kimliğinin şekillenmesinde önemlidir ve sosyal davranışlarına yansımaktadır. Vygotsky'e (1978) göre, bir çocuğun gelişimini incelemek, onu değişim sürecinde, bir problemi çözerken ya da düşünceyi geliştirirken izlemek demektir. Sosyokültürel yaklaşımda yer alan yakınsak gelişim alanı çocuğun bağımsız gerçekleştirebildikleri olan gerçek gelişim alanı ile daha gelişmiş/daha becerikli akran ya da yetişkin desteğiyle gerçekleştirebildikleri potansiyel gelişim alanı arasındaki uzaklığı temsil etmektedir. Sosyal davranışları bu evrelerde kazandıkları söylenebilir. Burada önemli olan destek sağlayan akran ya da yetişkinlerin aşamalı desteğiyle ipuçları, model olma, açıklama, yönlendirme, tartışma, cesaretlendirme yollarıyla işbirliği yaparak öğrenmesidir. Çocuklar bu süreçte davranışlarını düzenleyerek yapılandırmaktadırlar (Miller, 2008). Sosyal davranışları etkileşimlerde edinilen bilgileri işleme süreci olarak değerlendiren Sosyal Bilgi İşleme Kuramı ve gözlem yoluyla modeller aracılığıyla sosyal davranışların öğrenildiğini öne süren Sosyal Öğrenme Kuramı bu araştırmada temel alınmıştır.

Sosyal Bilgi İşleme Kuramı. Çocukların sosyal davranış ve uyumunu bir takım iç ve dış ipuçlarını alarak, işleyerek ve bunun sonucunda davranışsal yanıtları oluşturarak verdiği tepkiler süreci olarak açıklamaktadır. Uzun süreli bellekte edinilen bilgiler, kurallar, sosyal şemalar ve sosyal bilgiler yer almaktadır ve davranışın etkileşim anında oluşturulmasında sürekli olarak bu bilgilere başvurulur, davranış dönüştürülür ya da uzun süreli bellekteki bilgiler dışarıdan alınan tepki ve davranışlara bağlı olarak düzenlenebilmektedir. Sosyal bilgi işleme sürecinin her basamağında işlemler ve sergilenen eylemlerle karşılıklı etkileşimde olduğu veri tabanı, gelişim ve deneyim sonucunda gelişmektedir. Kuramda bu süreç altı basamakta gerçekleşmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

1. Bir takım iç ve dış ipuçlarının işlenmesi (kodlanması): Bu basamakta çocuklar, dışsal ve içsel ipuçlarını seçerek bu ipuçlarını kodlamakta ve bunları yorumlamaktadırlar.
2. İpuçlarının yorumlanması: Bu basamak çoklu aşamaları içermektedir. Veri tabanında yer alan kişisel bilgi ve deneyimlere bağlı temsillerle, olaylara, davranışlara ve durumlara yönelik nedensel şekilde neden amaca ulaşıldığı ya

da ulaşılmadığı hakkında bir analiz yapılması, yorumlamalar, geçmiş performanslara yönelik karşılaştırmalar, kendini değerlendirme ve akranının davranışlarını değerlendirme aşmalarını içermektedir. Bu süreçler hem uzun süreli bellekte yer alan bilgilerden etkilenebilmekte hem onları dönüştürebilmekte veya onlar tarafından yönlendirilebilmektedir.

3. Amaçların aydınlatılması ve seçilmesi: Bu basamakta çocuklar, bir amaç seçmekte ya da daha önce belirlediği bir amaçla devam etmektedir. Örneğin; sorun yaratan durumlardan kaçınma, akranlarla etkileşim vb. Bu amaçları gözden geçirerek uyaranlarla değerlendirip yeni amaçlar da oluşturabilirler.
4. Tepki erişimi veya yapılandırması: Bu basamakta çocuklar uzun süreli bellekte etkileşime yönelik yer alan olası yanıtlara erişerek ya da sosyal ipuçlarını değerlendirerek yeni davranışlar oluşturabilirler. Bu yanıtlar amaç tarafından etkilenebilir.
5. Tepkiye karar verme: Bu basamakta çocuklar verilecek tepkiyi seçmek için daha önce oluşturulmuş tepkileri değerlendirirler ve duruma en uygun olanı seçerler. Seçilen tepkiye yönelik beklentiler de geliştirmektedirler. Aynı zamanda her bir tepkinin uygunluğunun değerlendirilmesinde öz-yeyerliğin değerlendirilmesi de yapılmaktadır.
6. Davranış sergileme: Bu basamakta çocuklar tarafından yanıt olarak seçilen davranışlar sergilenmektedir. Çocuklar, sergiledikleri bu davranışlara etkileşim kurdukları kişiler tarafından verilen tepkileri de değerlendirerek tekrar sosyal bilgi işlemenin aşamalarını gerçekleştirebilmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı. Bu kuramda dolaylı, öz-düzenleyici süreçler ve sembollerin oynadığı roller vurgulanmaktadır. Bireyin düşüncesinin, davranışının yani doğrudan deneyimin yanı sıra gözlemlediği modelden de önemli ölçüde etkilenebileceğinin kabul etmektedir. İnsanların sembolleri kullanmadaki kapasiteleri, deneyimlerini analiz etmelerine, başkalarıyla herhangi bir mesafeden iletişim kurmalarına, planlamalarına ve öngörülü eylemlerde bulunmalarına olanak tanımaktadır (Bandura, 1977). Bu kurama göre öğrenme, bir modelin davranışlarını ya da davranışlarının sonuçlarını izleyerek kazanılabilmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Çocuk, "model" adı verilen gözlemlediği kişilerden öğrenirken bu davranışları sergileyip sergilemeyeceği davranışın sonuçlarına verilen tepkilere göre değişebilmektedir (Taylor,

Peplau ve Sears, 2007). Bandura'ya göre bir öğrenmenin gerçekleşmesinde dolaylı güdülenme, dolaylı ceza, dolaylı pekiştirme ve dolaylı duygular gibi gözlem sırasında edinilen modele ilişkin yaşantıların etkisi bulunmaktadır (Bandura, 1986). Yani gözlemcinin davranışı sergilemeden modelin davranışlarına verilen tepkiler yoluyla dolaylı öğrenmeler gerçekleştirdiği savunulmuş, sosyal davranışlar ve bağlamıyla ilgilenilmiş ve öğrenmenin sosyal ortamdan etkilenebileceği ifade edilmiştir. Bandura, çocuğun öğrenmeyi açık, deneme-yanılmadan çok gözlem yoluyla diğer çocuk ya da yetişkinleri izleyerek gerçekleştirdiğini ileri sürmektedir. Çocuklar, gözlem yoluyla öğrendiklerini uzun süre göstermeyebilir ya da gördüğü davranışı tekrar etmeye çalışabilir ve modelin davranışlarına ne kadar yaklaştığı konusunda aldığı tepkiler ve geribildirimlerle daha sonraki süreçlerde ayarlamalar yapabilirler (Miller, 2008). Bandura (1977), gözlemsel öğrenme sürecinin dört basamakta gerçekleştiğinden bahsetmektedir.

1. Dikkat süreçleri: Dikkati çekecek çarpıcı bir modelin olmasını içerir. Modeli görme sıklığı, gözlemcinin algısal yetenekleri, uyarılmışlık düzeyi ve tercihler dikkatin modele verilmesini artırmaktadır.
2. Akılda tutma/bellek süreçleri: Sembolik kodlamalar, bilişsel tekrarlar yoluyla gözlenilen bilgilerin bellekte saklanmasını içermektedir. Bu süreçte, gözlemcinin bilişsel becerileri ve yapıları etkili olmaktadır.
3. Yeniden üretme süreci: Sembolik temsilleri uygun eylemlere dönüştürmeyi içermektedir. Davranışsal yeniden üretim, bireyin davranışlarını modellenen örüntülere göre organize etmesiyle oluşur. Bu süreçte, yanıtların bilişsel olarak düzenlenmesi, uygulamaların izlenmesi, bilgilendirici geri bildirim ve gözlemcinin fiziksel yetenekleri etkili olmaktadır.
4. Motivasyon Süreçleri: Kuram, edinilen beceriler ve sergilenen performansları ayrı tutmaktadır çünkü her gözlemci öğrendiği her şeyi canlandırmamaktadır. Bireyler, gözlemsel olarak edinilen sayısız davranış arasından eyleme geçirmek için değerli gördükleri davranışları olumsuz sonuçları olduğu görülen davranışlara tercih ederler. Bu süreçte, dışsal, dolaylı pekiştireçler, gözlemcinin pekiştireç tercihleri etkili olmaktadır.

   Bireyler sadece dış etkilere karşı tepki verenler değildir, aynı zamanda uyaranları seçer, düzenler veya dönüştürürler. Sonuç olarak, kendi davranışları üzerinde bir miktar etki uygulayabilmektedirler. Sosyal öğrenme kuramı, davranışın

açıklamasında çevresel ve bilişsel belirleyiciler arasındaki karşılıklı ve sürekli etkileşimden yararlanmaktadır. Davranışın gerçekleşmesinde hem bireyler hem de onların çevreleri birbirlerinin karşılıklı belirleyicileri olmaktadır (Bandura, 1977). Çocuklar, zamanla gözlemledikleri durumları taklit etme konusunda daha seçici olabilirler. Çocuklar, davranışların değeriyle ilgili olarak aldıkları geribildirimlerle öz yeterlik duygularını da geliştirebilmektedirler (Berk, 2013).

Sosyal Davranışlar, Duygu Düzenleme ve İlişkiler

Duygu düzenlemenin, sosyal davranışlar ve akran ilişkilerinde de önemli bir yeri bulunmaktadır. Buğan, Çorapçı ve Ada'nın (2022) 39-83 aylık 223 çocuk, anneleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, içselleştirme problemleri (çekingenlik, depresif olma, endişe hali vb.) ile duyguları tanıma arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Ersan ve Tok'un (2020) üç-beş yaş 863 çocukla yaptığı araştırmada, duyguları düzenleyememeyi içeren değişkenlik/olumsuzluğun çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı pozitif yönde, duygu düzenlemenin fiziksel saldırganlığı negatif yönde yordadığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir başka araştırmada da, duygu düzenleme becerisi ile açık ve ilişkisel saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki, olumlu sosyal davranış ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Arı ve Yaban, 2016). Yaltır'ın (2022) üç-altı yaş 386 çocukla yaptığı araştırmada olumsuz duygularını ifade etme ile fiziksel saldırganlık (r=.167), ilişkisel saldırganlık (r=.213), depresif duygulanım (r=.195) arasında pozitif yönde, olumsuz duygularını ifade etme ile olumlu sosyal davranış (r=-.182) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Gonçalves ve diğerlerinin (2019) araştırmalarında depresif duygulanım arttıkça duygu düzenleme zorlukları ve duygusal farkındalık eksikliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal davranış ve sosyal-duygusal uyum becerileriyle ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında beş-altı yaş 187 çocuk ve aileleri ile gerçekleştirilen çalışmada, çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının sosyal uyumlarını yordama gücünün anlamlı olmadığı, fiziksel saldırganlık davranışlarının sosyal uyumlarını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Özcan, 2018). Suna Şaka'nın (2022) 48-72 aylık 200 çocukla yürüttüğü araştırmasında, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.361), başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki r=-

.249) tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Aydın'ın (2015) 36-59 aylık 104 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmasında, kendini düzenlemenin duygusal boyutu ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Petersen ve Holodynski (2020) üç-altı yaş 52 çocukla yaptıkları çalışmada akran kabulü ile duygu düzenleme arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, Hipson ve diğerlerinin (2017) de erken çocukluk dönemindeki 146 çocukla yaptıkları araştırmalarında, duyguları düzenleyememe ve akranları tarafından dışlanma arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Kayhan Aktürk (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularında da duygularını düzenleyememe ile akranlarına karşı asosyal davranış gösterme, akranlarınca dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı, saldırgan davranma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yedi-on yaş 464 çocukla gerçekleştirilen boylamsal (bir yıl) bir araştırmada yüksek düzeyde üzüntü ve endişe duygularının düzenlemesinin depresif semptomlarda düşüşe neden olduğu belirlenmiştir (Cooley vd., 2020). Sosyal davranış ile akran ilişkilerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında ise; Perren ve Alsaker'in (2006) araştırma bulguları, saldırganlık türlerinin akranlarla işbirliği, sosyallik ile negatif yönde, dışlanma ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Sosyal davranışlar çocukların yetişkinlerle olan etkileşimlerinde de olumlu veya olumsuz şekilde kendini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada çocukların antisosyal davranışları hem anne-babalarıyla ilişkilerinde hem de öğretmenleriyle ilişkilerindeki çatışma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Acar vd.,2018a). Üç-altı yaş 120 çocuk ile yapılan araştırmada, çocukların sosyal davranışları ile anneleriyle ve babalarıyla ilişkileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (Uludoğan, 2022). Bu sonuçtan farklı olarak 60-72 aylık çocuklar, anneleri, babalarıyla yapılan araştırmada, çocukların olumlu sosyal davranışları ile anne-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde (r=-.25), çocukların olumlu sosyal davranışları ile baba-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.32) anlamlı ilişki bulunmuştur (Ebil, 2022). Üç-altı yaş çocuğu olan 504 babanın katıldığı araştırmada, öfke-saldırganlık ile baba-çocuk olumlu ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.25), sosyal yetkinlik ile baba-çocuk olumlu ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (r=.44) olduğu bulunmuştur (Semiz, 2022). 43 aylık 47 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenin değerlendirmesine göre fiziksel saldırganlık davranışları ile anne-baba ile çocuk arasında çatışmayı içeren ilişkilerinde pozitif yönde (r=.33) anlamlı ilişki bulunmuştur (Ostrov ve Bishop, 2008).

Alan yazındaki araştırmalar değerlendirildiğinde, sosyal davranışların sosyal ilişkiler ve sosyal uyuma yansıması ve duygu düzenleme ile ilişkilerine yönelik olarak sonuçlara yer verildiği görülmüştür. Sonuçlar olumlu sosyal davranışların olumlu ilişkilerle ve duygu düzenleme ile pozitif yönde ilişkiliyken saldırganlık, ilişkilerin bozulması ve duyguları düzenleyememeyle ilişkili bulunmuştur. Ancak sosyal davranışların sosyal ilişkiler ve sosyal uyuma yansımasında duygu düzenlemenin aracı etkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır.

Okul Öncesi Dönemde Sosyal İlişkiler ve Sosyal-Duygusal Uyum

Çocuğun içine doğduğu ilişkiler ağı, anne, baba, akran, komşu gibi çeşitlilik gösterebilmektedir, hepsinin ortak yönü ilişki içindeki bireylerin birbirlerini etkilemeleri, bu ilişkilerden ve etkileşimden kaynaklanan özelliklerden etkilenmeleridir. İlişkiler bunların yanı sıra içinde yaşanılan toplumsal ve fiziksel ortam ve beklentilerden de etkilenmektedir (Hortaçsu, 2003). İlişkilerin kurulması ve sürdürülmesine yönelik sosyal becerilerin geliştirilmesi, her çocuğun yaşam deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır. Çocukların anne-babalarıyla ilgili deneyimi, kendi ilişki değerleri hakkında onlara bilgi vermektedir. Küçük çocuklar görüşlerini söze dökmeden önce, en yakınlarının birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde oldukları ve çevrelerindeki insanlar tarafından kullanılan davranışsal stratejiler hakkında bilgi toplamaktadırlar. Anne-babaların ilişki örüntüleri, çocukların yeni insanlarla olan yeni deneyimlerinde etkili olabilmektedir, çocuklar bu yetişkinlerin ilişkilerini kendi etkileşimlerinde referans almaları ilişkiyi güçlendirilebilir veya zayıflatılabilir (Buchan, 2013).

Çocuğun sosyalleşme süreci doğumuyla birlikte birincil bakım verenleriyle kurduğu bağlar ile başlamaktadır. Bağlanma davranışı, yüz yüze göz teması ve artan sosyal gülümsemeyle bakım verenin dikkatini çekme girişimlerini içermektedir. Bu bağlar bozulursa, çocukların diğer bireylerle sevgi ve güvene dayalı ilişkiler kurmalarında ciddi sonuçları olabilir (Miller, Cable ve Devereux, 2005). Çocuk-anne bağının kalitesinin, çocukların okul öncesinden ergenlik dönemine hatta daha sonraki sosyal ve duygusal gelişimiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Anneyle güvenli bir bağlanma ilişkisi muhtemelen daha iyi duygusal ve sosyal uyumun gerçekleşmesini sağlayacaktır (Parke vd.,2004). Farklı ülkelerin (İtalya, Kenya, Ürdün, ABD, İsveç, Kolombiya, Tayland ve Filipinler) yer aldığı bir örneklem ile yapılan araştırmada anne ve çocuk ilişkisinin niteliği arttıkça çocuğun olumlu sosyal davranışlar sergileme durumunun arttığı da

bulunmuştur (Pastorelli vd., 2016). 36-72 aylık 168 çocukta anne-, baba- ve öğretmen-çocuk ilişkileri ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların olumlu sosyal davranışları ile anneleriyle ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.27), çocukların olumlu sosyal davranışları ile babalarıyla ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.25), anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Ferreira vd., 2016).

Babalar ve annelerin çocuklarıyla etkileşimleri farklılık göstermektedir. Babalar, tutumları, ilettikleri mesajlar ve davranışları aracılığıyla çocuklarını doğrudan etkilemektedirler (Lamb, 2010). Babaları sıcakkanlı ve duygusal olarak duyarlı olan çocuklar duygusal olarak daha az tepkisel oldukları (Byrd-Craven, Auer, Granger ve Massey, 2012) diğer çocuklarla daha iyi ilişkiler kurdukları ve olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri (Baker, Fenning ve Crnic, 2011; Ferreira vd., 2016) bulunmuştur. Babalar, çocukların sosyalleşmesinde merkezi rol oynayan, ailenin önemli ancak genellikle tanınmayan üyeleridir. Aynı zamanda babalar çocukların akranlarıyla ilişkilerini de etkilemektedir. Babaların çocuklarının akranlarıyla olan ilişkilerini etkileme yolları; baba-çocuk ilişkisi bağlamında öğrenilen bilgiler, babaların akran ilişkilerine ilişkin doğrudan tavsiyeleri ve babaların akranlarla ilgili faaliyetlere erişimi düzenlemesinden oluşmaktadır. Oyun sırasında babalar ve çocuklar tarafından sergilenen duyguların niteliği, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde sosyal yeterliliğin önemli bir yordayıcısıdır. Bu süreçte çocuklar, anne-babalarının duygusal ifadelerini model alabilmektedir. Anne-babalarının duygularını ve olumsuz taktiklerini taklit etmek, çocukların akranları ile ilişkilerinde uyumsuz davranışlara yol açabilir ve akranları tarafından reddedilen çocuklar, sorunlarını bazen saldırgan bir biçimde çözmeyi öğrenmiş olabilirler (Parke vd.,2004). Evde anne-babalarıyla olumsuz ilişkileri olan, onaylamayan ve akranlarına karşı daha saldırgan olan çocukların okulda akranları tarafından daha fazla reddedildiği tespit edilmiştir (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2010).

Çocukların akranlarıyla etkileşimleri ve deneyimlerini paylaşmaları, onların gördüklerini, duyduklarını ve deneyimlediklerini birbiriyle ilişkilendirmesini sağlamaktadır. Çocuklar, bir araya gelerek, yalnızca arkadaşlık geliştirme ve grup dinamiklerini anlamakla kalmazlar, aynı zamanda bireysel olarak keşfettiklerini başkalarıyla da paylaşabilme fırsatı elde ederler. Bunu yaptıkça, nesne, olay ve durumları tanımlamak için kullanılan dili anlamaya ve kendi öğrenmelerini daha geniş bir bağlamda içselleştirmeye başlarlar. Bu paylaşım pratikleri, özerkliği ve öz yeterliliği, başkalarına güveni ve fikirlerine hoşgörüyü geliştirmektedir (Buchan, 2013) . Akranlarla uyumlu etkileşimler, ortak ilgi, duygu düzenleme, ketleyici kontrol, taklit (davranış ve oyunlarda

stratejilerde), nedensel anlayış, dil becerilerinin gelişimi ile sağlanabilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Çocukların ilişki çemberinde yer alan önemli kişilerden biri de öğretmenleridir. Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurması ile pozitif iyi oluşlarını artırmaktadır (Šumatić, Malmberg, Gregoriadis, Grammatikopoulos ve Zachopoulou, 2023). Ferreira ve diğerleri (2016) tarafından 36-72 aylık 168 çocukla yapılan araştırmada, öğretmen ve çocuk arasında olumlu ilişkiler arttıkça çocukların olumlu sosyal davranışlarının da arttığı belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı düzeyde yordadıkları da belirlenmiştir (Eren, 2022). Buradan hareketle, öğretmenlerle olan ilişkilerin çocukların sosyal hayattaki diğer iletişimlerine olumlu yansıdığı söylenebilir.

Çocukların günlük hayattaki ilişkilerinin olumlu yönde şekillenmesi onun sosyal-duygusal uyumunu da beraberinde getirecektir. Uyum, güdülerin doyumu için bireyin sosyal çevresiyle arasında var olan ilişkiyi ifade etmektedir (Morgan, 2009). Sosyal uyum, çocukların tutum ve davranışlarına yansıyan ve diğer insanlarla olan sosyal ilişkilerindeki uyumunu; duygusal uyum ise diğer insanlarla olan duygusal ilişkilerindeki uyumunu ifade etmektedir (Sekar ve Lawrence, 2016). Duygusal ilişkilerde, etkileşim kişisinin duyguları anlaması ve ifade etmesi süreci ve uyumu farklılaştırabilir. Küçük yaştaki çocukların, duyguları anlamaları onlar için oldukça zorlayıcı deneyimlerdir ve başkalarının duyguları onlar üzerinde belirgin ve önemli etkilere sahiptir. Duygular kavramsal olarak basit görünse de (özellikle diğer zihinsel durumlarla karşılaştırıldığında), çocuklar için anlaşılması oldukça güç olabilmektedir, çünkü onlar görünmez ve çok yönlü şekilde davranışları güdüleyebilirler. Duyguların karmaşık iç nedenleri bulunmaktadır ve her zaman birbiriyle eşgüdümlü olmayan çeşitli yüz, ses veya davranışsal ifadeleri ile ortaya çıkabilmektedirler. Arzular, duygular, davranışlar ve düşüncelerin ebeveyn-çocuk etkileşimleri, çocuğun duygusal yaşamla ilgili rehberliği yoluyla düzenlenmesine yardımcı olunabilir (Thompson, 2006). Böylelikle sosyal-duygusal uyuma katkı sağlanabilir. Çocuklar, farklı dünyalara doğarlar ve yetişkinler onları kendi özel dünyalarıyla iyi başa çıkmaya hazırlamaya çalışırlar. Bu süreçte uyumu sağlayabilmek için sosyalleşme, sosyal hayatın görevlerini yerine getirmek için çocukların hazırlanmasını temsil etmektedir ve aşağıdakiler arasındaki sürekli etkileşimi içerir:

- Deneyimlenen ortamda yeterlilik kazanmak için alıcılığı ve motivasyonu kolaylaştıran biyolojik mekanizmalar

- Çevrenin bu yeterlilikleri şekillendirmeye ve güçlendirmeye hizmet ettiği sosyal-kültürel mekanizmalar
- Deneyimlenen çevreye tepki olarak çocuğun biyolojik, sosyal ve bilişsel sonuçlarındaki değişiklikler

Bu sistemde biyolojik ve sosyo-kültürel faktörler yinelemeli bir şekilde birbirinin üzerine inşa edilir. Sosyal bağlam, deneyimlerin üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Anne-babalar gerçekten de çocuğun olumlu olanaklarını genişletebilir veya sınırlayabilir (Bugental ve Grusec, 2006). Sosyal-duygusal uyum, sosyo-ekonomik düzey, çocuğun özellikleri, anne-baba-çocuk etkileşimleri, kardeş ilişkileri, öğretmenle ilişkiler, akran ve arkadaşlık ilişkilerinden etkilenmektedir (Dalkılıç, 2014).

İlişkilerden etkilenen sosyal-duygusal uyum aynı zamanda ilişkileri etkileme ve dönüştürme gücünü de içinde barındırmaktadır. Sosyal-duygusal uyum birçok beceriyle ilişkilidir. 60-71 aylık 405 çocukla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların sosyal duygusal uyum becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Çalış Toktanış, 2021). Güney (2019) tarafından 262 okul öncesi dönem çocuğu ve onların anneleriyle yapılan araştırmada, çocukların sosyal-duygusal uyumları ile dürtü kontrolü becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Önder ve diğerlerinin (2004) çalışmalarında sosyal-duygusal uyum; akranlarla etkileşim, sosyal duruma uygun tepki gösterme, kişisel doyumu erteleme, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal çevreye pozitif yaklaşım, olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme, bağımsız davranabilme bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenler, çocukların yaşantılarında temel beceriler olarak yer almakta ve onların kurdukları ilişkilerde, gösterdikleri davranışlarda ve toplumsal yaşamda var olmalarında kendilerini göstermektedirler. Uyum sonuçları sadece bireysel olarak çocuklar için değil aynı zamanda aileleri, akran grupları ve içinde yaşadıkları toplum ve sosyal ilişkiler için de önemlidir. İlişkiler dinamik ve duygusaldır. İlişkiler, ilişki paydaşlarının davranışlarının belirginliğine ve her bir kişinin diğeri üzerindeki benzersiz etkisine katkıda bulunan duygusal bağlantılarla da renklenir. Bu nedenle duygusal yapılar, erken dönemdeki ilişkilerin kalitesinin (örneğin, sıcaklık, güvenlik veya düşmanlık) ve duygusal iletişimin özellikle yaşamın erken dönemlerindeki ilişkilerde önemli olduğunu göstermektedir (Laible ve Thompson, 2007).

Ekolojik Sistemler Kuramı

Gelişmekte olan birey, yalnızca çevrenin üzerinde yaptığı etkiyle değil, aynı zamanda içinde bulunduğu çevrede hareket eden ve çevreyi yeniden yapılandıran, büyüyen, dinamik bir varlıktır. Çevre de karşılıklı uyum sürecinde kişi ve çevre arasındaki etkileşim iki yönlü olarak şekillenmektedir. Gelişimsel süreçlerle ilgili olarak tanımlanan çevre, tek bir ortamla sınırlı olmayıp, daha geniş çevrelere yayılan dış etkilerin yanında ortamlar arasında kurulmuş olan bağlantıları da içermektedir. İnsan gelişimi, bu süreç bu ortamlar arasındaki ilişkilerden etkilenmektedir. Ekolojik çevre, her biri bir sonrakinin içinde yer alan eş merkezli yapıların iç içe geçmiş halini oluşturmaktadır. Bu yapılar, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makro sistem olarak adlandırılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosistem, belli özelliklere sahip bir ortamda gelişmekte olan bireyin deneyimlediği etkinlikler, rolleri ve kişilerarası ilişkileri içermektedir. Ortam, bireylerin yüz yüze etkileşime kolayca girebilecekleri ev, kreş, oyun alanı vb. gibi yerler olabilmektedir. Etkinlik, rol ve kişilerarası ilişkiler, mikrosistemin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu sistemin içindeki sistemler anne, bebek, öğretmen, arkadaş vb. gibi toplumdaki bir konumla ilişkili bir dizi davranış ve beklentiyi kapsamaktadır. Mikrosistem yalnızca ortamın özelliklerini değil bireyler tarafından nasıl algılandığını, onlar için anlam ifade eden yönlerini de içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistemin öğeleri insanlar, onların faaliyetleri, rolleri, ilişkileri, yarattıkları kalıplar ve ortam içinde nasıl organize olduklarıdır. Mikrosistemle ilgili önemli olan nokta, onun gelişmekte olan birey tarafından deneyimlenen yönlere sahip olmasıdır. Bireyin deneyiminin bir parçası değilse, birey o mikrosistemin bir parçası değildir ve onun gelişimini doğrudan etkilemeleri muhtemel değildir. Mikrosistem gelişmekte olan bireyin deneyimlediği kalıpsa, sistemde birkaç kişi varsa bu kişiler birbirinden farklı mikrosistemleri deneyimlemektedir. Her kişinin benzersiz bir ekosistemi vardır ve kişiye göre tanımlanır. Bireyler birbirinin ekosisteminde bir rol oynayabilir ancak her bireyin ekosistemi farklıdır. Mikrosistemdeki roller, ilişkiler ve faaliyetler, bireyin bilgi ve becerilerini inşa ettiği deneyiminin öğeleri veya bileşenleridir (Shelton, 2019).

Mezosistem, mikrosistemler sistemidir, birey yeni bir ortama geçtiğinde oluşmakta veya genişlemektedir. Gelişmekte olan bireyin aktif olarak yer aldığı birden fazla sistem/ortam arasında gerçekleşen karşılıklı ilişkileri içermektedir. Örneğin, çocuk için ev, akran, okul ve mahalle gibi mikrosistemler arasındaki ilişkiler; yetişkin için aile,

sosyal yaşam ve iş gibi mikrosistemler arasındaki ilişkiler. Bu ilişkilerin yanı sıra, ara bağlantılar da yer alabilir. Bunlar; her iki ortama da aktif olarak katılan diğer bireyler ve sistemler arası resmi ve gayri resmi iletişimler, bir sistemde diğer sistem hakkında var olan bilgi, tutum ve anlamlar olabilir (Bronfenbrenner, 1979). Her insanın çok sayıda mikro sistemi vardır, ancak yalnızca bir mezosistemi vardır; mezosistem, kişinin katıldığı tüm sistemler arasındaki ilişkilerdir. Bireyin mikro sistemlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birbirini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır (Shelton, 2019).

Bir ekzosistem, gelişmekte olan bireyin aktif olarak yer almadığı ancak bireyin yer aldığı sistemde olup bitenleri etkileyen ya da bu etkilerden kaynaklanan olay ve ortamları ifade etmektedir. Örneğin; çocuklar için ekzosistem, anne-babanın iş yeri, kardeşlerinin gittiği okul/sınıf, anne-babanın arkadaşları, okul yönetiminin etkinlikleri vb. Çocukların hiç girmediği ortam ve sistemler olmasına rağmen çocuğun yaşamını, davranışlarını ve ilişkilerini etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosistem, kültür veya alt kültür düzeyinde yer alan veya var olabilecek alt düzey sistemlerin (mikrosistem, mezosistem ve ekzosistem) biçim ve içeriğindeki uyum ve bu uyumun altında yatan inanç sistemlerini veya ideolojileri kapsamaktadır. Örneğin, kreş, sınıf, park, kafe veya postane gibi ortamlar farklı toplumlarda farklı biçimde ilişkiler oluşturabilir. Bu ilişkiler mikrosistemin ötesindeki düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Ev ve okul arasındaki ilişkiler iki farklı ülkede farklı şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu toplumlar arası farklılaşma kalıpları kültürel farlılıklardan kaynaklanabilirken sosyoekonomik düzeyde farklılık oluşturan bir diğer faktör olabilir. Örneğin, yoksul bir aile ve çocuk ve üst sosyoekonomik düzeyde bir aile veya çocuk için ev, kreş, mahalle, iş ortamı ve bu sistemler arası ilişkiler aynı değildir. Toplumlar için bu tür farklılıklar makrosistemdeki anlamları da temsil etmektedir. Çeşitli sosyoekonomik, etnik, dinsel veya diğer alt kültürel gruplar için anlamlar farklılık göstererek, karşıt inanç sistemlerini ve yaşam tarzlarını temsil ederek gruba özgü ekolojik ortamların oluşmasına ve sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner'in sistemleri, önermelerinin ve hipotezlerinin çoğu değişime atıfta bulunurken ilk çerçevesinde “zaman” belirli bir unsur olarak içermiyordu bu sistemlere daha sonra zamana ilişkin değişimleri ifade eden kronosistem eklenmiştir. Örneğin, aile yapısındaki, sosyoekonomik statüdeki, istihdamdaki, ikamet edilen yerdeki veya günlük yaşamda ve beceri derecesindeki değişiklikler gibi. Değişimler hızlı veya yavaş gerçekleşebilir. Zamanla birey, kendisinde, ortamlarında ve ekosistemin diğer tüm bileşenlerinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamaktadır. Değişikliklerin ne

kadar hızlı gerçekleştiği, kişinin ne kadar kolay uyum sağladığını belirleyebilmektedir. Örneğin, göç eden ailelerin göç ettikleri toplumun kültürlerini benimseyen ve uyum sağlayanlar ile sağlamayanlar arasında çatışmalar olabilir (Shelton, 2019).

Rol, ortam veya her ikisindeki değişimlerin sonucunda bireyin ekolojik sistemdeki konumu değişirse, ekolojik bir geçiş meydana gelir. Örneğin, kardeş doğumu, çocuğun kreşe gitmeye başlaması, terfi alma, yeni bir iş bulma, işini kaybetme, evlilik, çocuk sahibi olmak, tatil yapma, boşanma, göç etme; hastalanma, iyileşme, emekli olma vb. Her ekolojik geçiş, gelişim süreçlerinin hem bir sonucu hem de bir nedeni olabilir. Değişen çevresel koşulları ve fizyolojik değişimlerin ortak bir işlevidir; bu nedenle, insan gelişiminin ekolojisi olarak adlandırılan şeyin birincil odak noktası birey ve çevresi arasındaki karşılıklı uyum sürecidir. Ayrıca, sistemdeki değişiklikler, ekosistemin herhangi birinde meydana gelebilir. Örneğin, kardeşin doğumu, mikrosistem, okula başlama mezosistemi, bir yere göç etme makrosistemi değiştirebilir (Bronfenbrenner, 1979). Yakın çevredeki etkileşim biçimleri, proksimal süreçler olarak adlandırılmaktadır. Proksimal süreçler, anne-baba-çocuk ve çocuk-çocuk aktivitelerinde, grup halinde veya yalnız oyun oynamada, okumada, yeni beceriler öğrenmede ve karmaşık görevleri gerçekleştirmede katkıda bulunur. Bir ekosistem, bireyin önemli becerileri öğrenmesini sağlayan proksimal süreçleri teşvik ettiğinde gelişimi kolaylaştırmaktadır. Kolaylaştırıcı bir ekosistem, bireye keşfetme, deneme, karşılaştırma, uygulama, ilişkilendirme, genişletme, düşünme gibi fırsatları sağlamaktadır. Proksimal süreçler başkalarıyla ilişkilerde de yer alabilmektedir. Bunlar tartışma, fikirleri paylaşma, bir şeyi açıklamaya çalışma, soru sorma gibi aktiviteleri içerebilir. Gelişmekte olan birey her zaman deneyime ve ekosistemdeki değişikliklere uyum sağlamaya çalışmakta ve bu süreçte çevreyle ilişki kurma konusunda daha da yetenekli hale gelmektedir (Shelton, 2019).

Duygu Düzenleme, Sosyal İlişkiler ve Sosyal Duygusal Uyum

Duygu düzenleme becerileri, çocukların ebe anne-baba, akran ve diğer kişilerle etkileşimlerinde davranışların düzenlenmesinde ve uyum becerilerinde etkili olmaktadır. 48-66 aylık çocukların anne, baba ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada, anneyle olumlu ilişki ve çocukların duygu düzenleme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Babayla olumlu ilişki ve çocukların duygu düzenleme puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (Kahraman, 2023). Dört-beş yaş 373 çocukla öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların duygusal anlama ve duygu

düzenleme becerileriyle ilgili olarak yürütülen araştırma sonucunda, duyguları anlama, duygu düzenleme becerileri ve anne-babayla yakın ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler (r=.34, .44) olduğu ortaya çıkarılmıştır (Dereli, 2017). Bir başka araştırmada, anne-çocuk ilişkisi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (r=.657) olduğu bulunmuştur (Arslan Özkılıç, 2021). 37-70 aylık 291 çocuk, anne-babaları ve öğretmenlerinin yer aldığı çalışmada, davranışlarını düzenleme becerileri ile anne-babalarıyla yakın ilişki arasında pozitif yönde (r=.16), öğretmenleriyle çatışmayı içeren ilişkileri arasında negatif yönde (r=-.20) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Acar, Torquati, Garcia ve Ren, 2018c). Dört-beş yaş 423 çocukla kişisel özellikler, aile özellikleri, anne-baba ve çocuk ilişkileri, çocukların duygusal anlama ve duygu düzenleme becerileriyle ilgili olarak yürütülen araştırma sonucunda, duyguları anlama, duygu düzenleme becerileri ve anne-babayla yakın ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler (r=.47, .39) olduğu ortaya çıkarılmıştır (Dereli, 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal özellikleri sosyal ilişkilerine yansımakta ve bu konuyla ilgili olarak 443 çocuk onların anneleri, babaları ve öğretmenleriyle yapılan araştırmada çocukların sosyal yetkinliği ile anneleriyle ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.34), babalarıyla ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.24) ve öğretmenleriyle ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.58) anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur (Zhang, 2011). Beş yaş 4.938 çocuk ve onların anne-babalarıyla yapılan araştırmada çocukların özdenetimleri ile anne-babalarıyla ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.35), anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur (Liu, Qiu ve Luo, 2022). Üç yaştan-birinci sınıfa kadar olan 563 çocuk ve anne-babalarıyla yapılan çalışmada çocukların sosyal yetkinliği ile anneleriyle yakın ilişki arasında pozitif yönde (r=.348), babalarıyla yakın ilişki arasında pozitif yönde (r=.410) anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011). Baba-çocuk ilişkisinin küçük çocukların akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla beş-altı yaş 105 çocuk ve babalarıyla yapılan araştırmada, çocukların saldırganlık davranışları ile babalarıyla ilişkileri arasında negatif yönde, olumlu sosyal davranışları ve babalarıyla ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur (Gülay Ogelman ve Erol, 2020). Ren ve diğerlerinin (2016) 36-69 aylık 96 çocuk ile yaptıkları araştırmada, çocukların olumlu duygu düzenleme becerileri artıkça uyum becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duygu düzenleme becerilerinin yeterli olması olumlu davranışlarla ilişkiliyken duygu düzenleme becerilerindeki yetersizlik de olumsuz davranış ve etkileşimlerle ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalara göre, duygu düzenleme

becerisi dürtüsellik (Sjöwall vd., 2017), saldırganlık (Ersan, 2020; Hipson vd., 2017) ve davranış problemleriyle (Graziano vd., 2019) negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Şahin'in (2019) 48-84 aylık 321 çocukla gerçekleştirdiği araştırmasında da, duyguları düzenleyememe (olumsuzluk/değişkenlik) ile kavgacı/saldırgan olma, endişeli ağlamaklı olma ve aşırı haraketli/dikkatsiz olma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Gündoğdu (2018) 60-72 aylık 151 çocukla yürüttüğü çalışmada, duygu düzenleme becerileri ile sosyal-duygusal uyum arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (r=.693) anlamlı ilişki olduğu, duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal-duygusal uyumun da artacağı sonucuna ulaşmıştır. Sjöwall ve diğerleri (2017), beş yaşındaki 151 çocukla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, çocukların beş yaşındayken sahip oldukları duygu düzenleme becerilerindeki yetersizliğin 18 yaşına geldiklerinde DEHB'nin dikkatsizlik ile ilgili belirtilerini %17 oranında yordadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Schneider, Arch, Landy ve Hankin (2018)'in boylamsal (üç yıl) araştırmasında da duyguları düzenleyememenin sosyal kaygı belirtilerini boylamsal olarak yordadığını ortaya koymuşlardır. Kopp ve Neufeld'e (2003) göre, duygu düzenleme becerilerini kazanmak, rahat bir duygusal durum sürdürmek, sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için gereklidir. Topluma uyum sağlama süreci etkileşime uygun şekilde duyguların kullanımını gerektirmektedir.

BÖLÜM 3

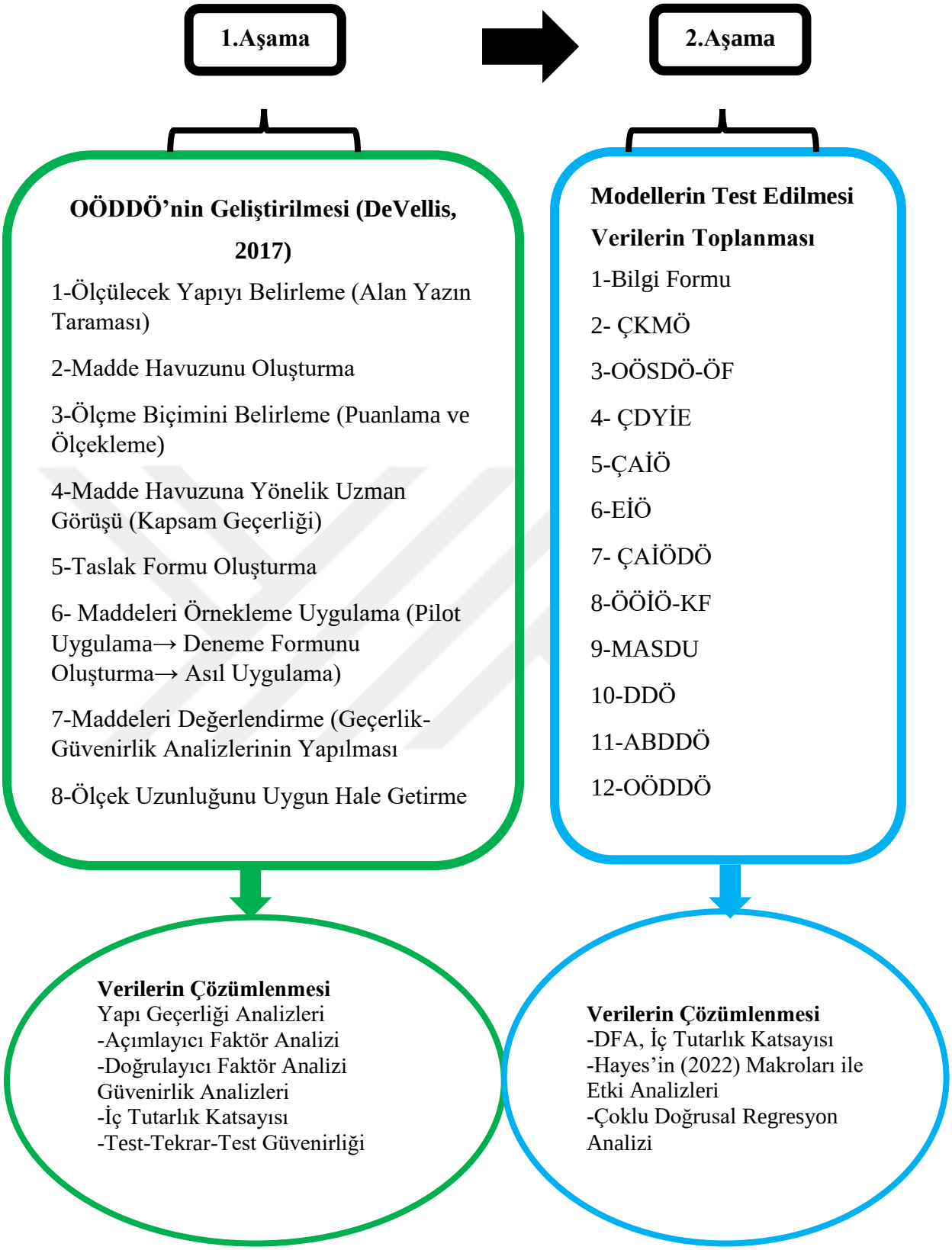
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın hangi modelde yürütüldüğü, araştırmanın evreni ve örneklemi, verilerin hangi ölçme araçlarıyla toplandığı, ne şekilde toplandığı ve nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

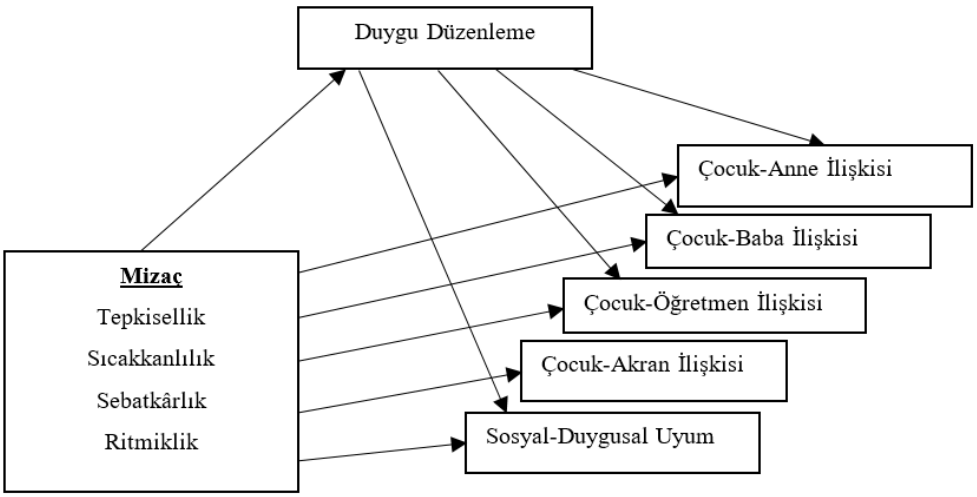
Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, korelasyonel araştırma deseninde yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma, değişkenler arasında oluşabilecek ilişkileri ve bunların neden ve sonuç üzerindeki etkilerini incelemektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Korelasyonel araştırmada araştırmacı, nicel bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ya da bir veya daha fazla nicel bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi incelemektedir ve korelasyon katsayısı ortaya koymaktadır. Korelasyon katsayısı, iki değişkenin nasıl ilişkilendirildiği hakkında bilgi sağlayan –1 ile 1 arasında değişebilen sayısal bir indekstir ve iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü göstermektedir. Korelasyonel araştırmada, değişkene araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yoktur (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada, korelasyonel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni temel alınmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma, değişkenlerin birbirlerine bağlı olarak değişimlerinde doğrudan etkilere odaklanmanın yanında dolaylı-aracılı etkileri de ortaya koymayı içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın süreci Şekil 4'te verilmiştir.

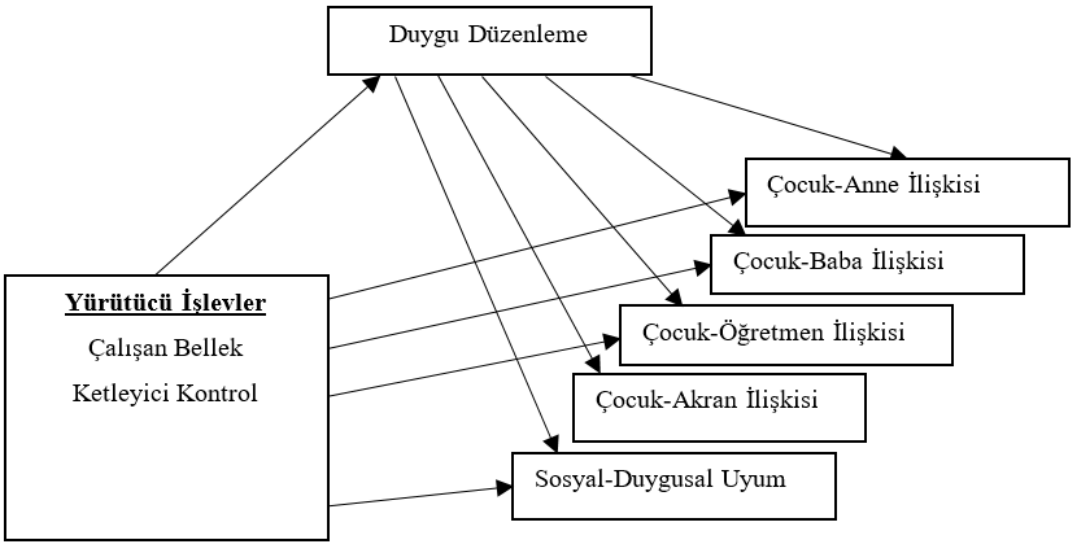
Bu araştırmada öncelikli olarak Şekil 4'ün 1.aşamasında DeVellis'in (2017) ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirilme çalışması yapılmıştır. Ardından 2.aşamada verilerin toplanması ve çözümlenmesi gerçekleştirilerek modeller (Şekil 5, 6 ve 7'de yer alan aracılık modelleri ve en sonunda annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini (Şekil 8) yordama düzeyleri) test edilmiştir.



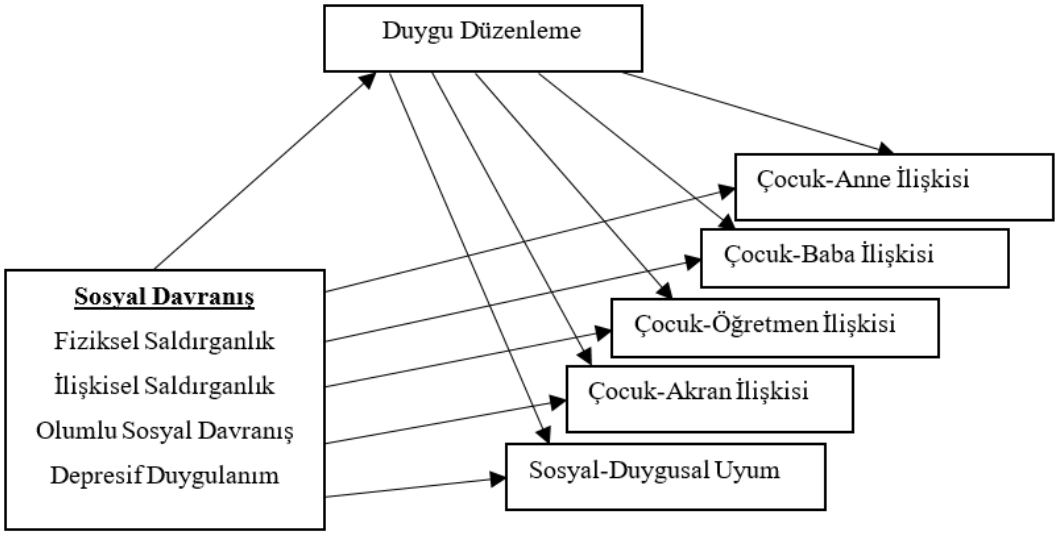
Şekil 4. Araştırma Süreci



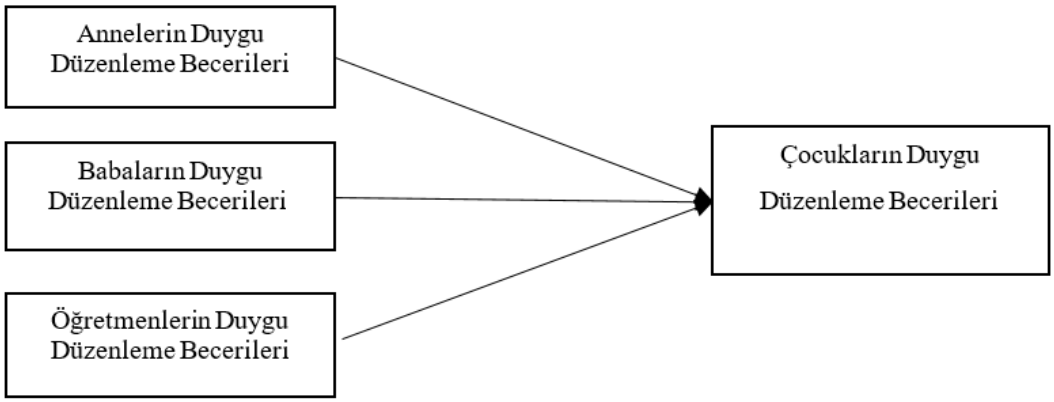
Şekil 5. Çocukların Mizaç Özellikleri ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumları Arasında Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisine Yönelik Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller



Şekil 6. Çocukların Yürütücü İşlevleri ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumları Arasında Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisine Yönelik Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller



Şekil 7. Çocukların Sosyal Davranışları ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumları Arasında Duygu Düzenlemenin Aracılık Etkisine Yönelik Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller



Şekil 8. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Annelerin, Babaların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordamasına İlişkin Araştırma Kapsamında Test Edilen Modeller

Evren-Örneklem

Bu bölümde araştırmanın ölçek geliştirme ve modelleri test etme aşamalarına yönelik evren ve örneklem tanımlamaları yapılmış ve detaylı olarak demografik bilgilere yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Aşamasına İlişkin Evren/Örneklem

Bu araştırmanın ölçek geliştirme aşamasına dair evreni, Ankara'da yer alan resmi, anaokulu/anasınıfında öğretmenliğe devam eden okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen (farklı ilçe, anaokulu/anasınıfında görev yapan, farklı kıdem yılı) Ankara'nın yedi ilçesinden (Altındağ, Sincan, Çankaya, Keçiören, Mamak, Etimesgut, Yenimahalle) yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan gönüllü 303 okul öncesi öğretmeni (300 kadın, 3 erkek) oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, geniş bir yelpazede büyük ölçüde temsil edilebilirliği sağlamak ve mevcut farklılıkları ortaya çıkarabilmek için birbirinden farklı özellikler taşıyan bireyleri araştırmaya dâhil etmeyi içermektedir (Creswell, 2015). Ölçek geliştirme sürecinde Comrey ve Lee (1992), ve 1000 veya daha fazla örneklemin mükemmel; 500-çok iyi; 300-iyi; 200-orta; 100-zayıf 50-çok zayıf örneklem büyüklüğü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ölçeğin pilot uygulamalarında yer alan 58 okul öncesi öğretmenine (56 Kadın, 2 Erkek; 23-54 yaş, Ortyaş=37,28 yaş) ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Pilot Uygulama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler (f =58)

Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	56	96.6
	Erkek	2	3.4
Toplam		58	100
Yaş	21-30 yaş	11	19.0
	31-40 yaş	30	51.7
	41 ve üzeri yaş	17	29.3
Toplam		58	100
Kıdem Yılı	1-10 yıl	18	31.0
	11-20 yıl	32	55.2
	21 yıl ve üzeri	8	13.8
Toplam		58	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Türü	Anaokulu	49	84.48
	Anasınıfı	9	15.52
Toplam		58	100

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Pilot Uygulama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler (f =58)

Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Yer Aldığı İlçe	Keçiören	3	5.2
	Altındağ	6	10.3
	Çankaya	12	20.7
	Sincan	24	41.4
	Etimesgut	4	6.9
	Mamak	9	15.5
Toplam		58	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Mevcudu	1-15 çocuk	17	29.31
	16-30 çocuk	41	70.69
Toplam		58	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Yaş Grubu	36-48 ay	7	12.1
	49-60 ay	16	27.6
	61-72 ay	31	53.4
	36-72 ay (karma)	3	5.2
Toplam		58	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin % 96.6'sını kadın öğretmenler, % 3.4'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %19'u 21-30, %51.7'sinin 31-40, %29.3'ünün 41 ve üzeri yaşa sahip olduğu, %31'inin 1-10 yıl, %55.2'sinin 11-20 yıl, %13.8'inin 21 yıl ve üzeri kıdeminin olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin %84.48'i resmi bağımsız anaokullarında, %15.52'si resmi ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlar Ankara İlinin Keçiören (%5.2), Altındağ (%10.3), Çankaya (%20.7), Sincan (%41.4), Etimesgut (%6.9), Mamak (%15.5) ilçelerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı sınıfların mevcudu 1-15 çocuktan (%29.31) ve 16-30 çocuktan (%70.69) oluşmaktadır. Çocukların yaş grupları 36-48 ay (%12.1), 49-60 ay (%27.6), 61-72 ay (%53.4), 36-72 ay (%5.2) arasında değişmektedir.

Ölçeğin asıl uygulamalarında yer alan 225 okul öncesi öğretmenine (224 Kadın, 1 Erkek; 23-54 yaş, $Ort_{yaş}$=38,68 yaş) ilişkin demografik bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Asıl Uygulama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler (f =225)

Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	224	99.6
	Erkek	1	0.4
Toplam		225	100
Yaş	21-30 yaş	30	13.3
	31-40 yaş	114	50.7
	41 ve üzeri yaş	81	36.0
Toplam		225	100
Kıdem Yılı	1-10 yıl	69	30.7
	11-20 yıl	115	51.1
	21 yıl ve üzeri	41	18.2
Toplam		225	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Türü	Anaokulu	169	75.1
	Anasınıfı	56	24.9
Toplam		225	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Yer Aldığı İlçe	Keçiören	29	12.9
	Altındağ	35	15.6
	Çankaya	31	13.8
	Sincan	17	7.6
	Etimesgut	21	9.3
	Mamak	55	24.4
	Yenimahalle	37	16.4
Toplam		225	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Mevcudu	1-15 çocuk	73	32.44
	16-30 çocuk	152	67.56
Toplam		225	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Yaş Grubu	36-48 ay	12	5.3
	49-60 ay	65	28.9
	61-72 ay	144	64.0
	36-72 ay (karma)	4	1.8
Toplam		225	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin % 99.6'sını kadın öğretmenler, % 0.4'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %13.3'ü 21-30, %50.7'sinin 31-40, %36'sının 41 ve üzeri yaşa sahip olduğu, %30.7'sinin 1-10 yıl, %51.1'inin 11-20 yıl, %18.2'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeminin olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin %75.1'i resmi bağımsız anaokullarında, %24.9'u resmi ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlar Ankara İlinin Keçiören (%12.9), Altındağ (%15.6), Çankaya (%13.8), Sincan (%7.6), Etimesgut (%9.3), Mamak (%24.4), Yenimahalle (%16.4) ilçelerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı sınıfların

mevcudu 1-15 çocuktan (%32.44) ve 16-30 çocuktan (%67.56) oluşmaktadır. Çocukların yaş grupları 36-48 ay (%5.3), 49-60 ay (%28.9), 61-72 ay (%64), 36-72 ay (%1.8) arasında değişmektedir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği test tekrar test uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinden ölçeği (geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrasında 27 maddeden oluşan ölçeği) kullanarak bir aylık arayla iki kez kendi duygu düzenleme süreçlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test uygulamalarında yer alan 20 okul öncesi öğretmeninin bilgileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Test-Tekrar Test Örneklemine İlişkin Bilgiler (f =20)

Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	20	100
	Erkek	0	0
Toplam		20	100
Yaş	21-30 yaş	1	5
	31-40 yaş	9	45
	41 ve üzeri yaş	10	50
Toplam		20	100
Kıdem Yılı	1-10 yıl	4	20
	11-20 yıl	10	50
	21 yıl ve üzeri	6	30
Toplam		20	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Türü	Anaokulu	14	70
	Anasınıfı	6	30
Toplam		20	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Yer Aldığı İlçe	Keçiören	5	25
	Altındağ	2	10
	Çankaya	3	15
	Etimesgut	5	25
	Mamak	5	25
Toplam		20	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Mevcudu	1-15 çocuk	7	35
	16-30 çocuk	13	65
Toplam		20	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Yaş Grubu	36-48 ay	4	20
	49-60 ay	3	15
	61-72 ay	13	65
Toplam		20	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin hepsini kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %5'i 21-30, %45'i 31-40, %50'sinin 41 ve üzeri yaşa sahip olduğu, %20'sinin 1-10 yıl, %50'sinin 11-20 yıl, %30'unun 21 yıl ve üzeri kıdeminin olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin %70'i resmi bağımsız anaokullarında, %30'u resmi ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlar Ankara İlinin Keçiören (%25), Altındağ (%10), Çankaya (%15), Etimesgut (%25), Mamak (%25) ilçelerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı sınıfların mevcudu 1-15 çocuktan (%35) ve 16-30 çocuktan (%65) oluşmaktadır. Çocukların yaş grupları 36-48 ay (%20), 49-60 ay (%15), 61-72 ay (%65) arasında değişmektedir.

Araştırma Kapsamında Modellerin Test Edilmesi Aşamasına İlişkin Evren/Örneklem

Araştırmanın modelleri test etme aşamasında, evreni Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız resmi anaokullarında ve ilkokullardaki anasınıflarında okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocuklar, çocukların anneleri, babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın bu aşamasında örneklemini, evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen Ankara'nın merkez yedi ilçesindeki (Altındağ, Sincan, Mamak, Keçiören, Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle) okullarda okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık 655 çocuk, çocukların anneleri (*f=655*), babaları (*f=655*) ve öğretmenleri (*f=176*) oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma kapsamında örnek içindeki çeşitliliği maksimize etme için farklı özellikteki durumları veya bireyleri örnekleme seçmeyi içermektedir (Mertens, 2010). Araştırmanın bu aşamasında yer alan çocukların (373 Kız, 282 Erkek; 48-72 ay, $Ort_{yaş}$=62.73 ay) demografik bilgileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler (f =655)

Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Cinsiyet	Kız	373	56.9
	Erkek	282	43.1
Toplam		655	100
Yaş Grubu	48-60 ay	198	30.2
	61-72 ay	457	69.8
Toplam		655	100
Kurumun Türü	Anaokulu	409	62.4
	Anasınıfı	246	37.6
Toplam		655	100
İlçe	Keçiören	90	13.7
	Altındağ	129	19.7
	Çankaya	76	11.6
	Sincan	51	7.8
	Etimesgut	115	17.6
	Mamak	159	24.3
	Yenimahalle	35	5.3
Toplam		655	100

Tablo 5 incelendiğinde çocukların % 56.9'unu kız, % 43.1'ini erkek çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların %30.2'sinin 48-60 ay, %69.8'inin 61-72 ay yaş grubundan olduğu görülmüştür. Çocukların %62.4'ü resmi bağımsız anaokullarında, %37.6'sı resmi ilkokullardaki anasınıflarında okul öncesi eğitim almaya devam etmektedir. Çocuklar, Ankara İlinin Keçiören (%13.7), Altındağ (%19.7), Çankaya (%11.6), Sincan (%7.8), Etimesgut (%17.6), Mamak (%24.3), Yenimahalle (%5.3) ilçelerinde yer almaktadır.

Araştırmanın bu aşamasında yer alan annelerin (22-49 yaş, $Ort_{yaş}$=33.97 yaş) ve babaların (23-58 yaş, $Ort_{yaş}$=37.34 yaş) demografik bilgileri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Anne-Babalara İlişkin Demografik Bilgiler (f =655)

Örneklem	Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Anne	Yaş	21-30 yaş	183	27.9
		31-40 yaş	400	61.1
		41 ve üzeri yaş	72	11.00
	Toplam		655	100
	Eğitim Durumu	İlkokul	23	3.5
		Ortaokul	54	8.2
		Lise	255	38.9
		Üniversite	294	44.9
		Lisansüstü	29	4.4
	Toplam		655	100
Baba	Yaş	21-30 yaş	53	8.1
		31-40 yaş	433	66.1
		41 ve üzeri yaş	169	25.8
	Toplam		655	100
	Eğitim Durumu	İlkokul	24	3.7
		Ortaokul	62	9.5
		Lise	257	39.2
		Üniversite	277	42.3
		Lisansüstü	35	5.3
	Toplam		655	100

Tablo 7 incelendiğinde annelerin %27.9'unun 21-30, %61.1'inin 31-40, %11.00'inin 41 ve üzeri yaşta oldukları görülmüştür. Annelerin %3.5'i ilkokul, %8.2'si ortaokul, %38.9'u lise, %44.9'u üniversite, %4.4'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Babaların %8.1'inin 21-30, %66.1'inin 31-40, %25.8'inin 41 ve üzeri yaşta oldukları görülmüştür. Babaların %3.7'si ilkokul, %9.5'i ortaokul, %39.2'si lise, %42.3'ü üniversite, %5.3'ü lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmanın bu aşamasında yer alan öğretmenlerin (175 Kadın, 1 Erkek; 22-58 yaş, $Ort_{yaş}$=38.35 yaş) demografik bilgileri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmene İlişkin Demografik Bilgiler (f =176)

Değişkenler	Gruplar	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	175	99.4
	Erkek	1	0.6
Toplam		176	100
Yaş	21-30 yaş	27	15.3
	31-40 yaş	88	50.0
	41 ve üzeri yaş	61	34.7
Toplam		176	100
Kıdem Yılı	1-10 yıl	48	27.3
	11-20 yıl	94	53.4
	21 yıl ve üzeri	34	19.3
Toplam		176	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Türü	Anaokulu	112	63.6
	Anasınıfı	64	36.4
Toplam		176	100
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Yer Aldığı İlçe	Keçiören	23	13.1
	Altındağ	35	19.9
	Çankaya	18	10.2
	Sincan	14	8.0
	Etimesgut	31	17.6
	Mamak	44	25.0
	Yenimahalle	11	6.3
Toplam		176	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Mevcudu	1-15 çocuk	32	18.18
	16-30 çocuk	144	81.82
Toplam		176	100
Öğretmenin Çalıştığı Sınıfın Yaş Grubu	48-60 ay	47	26.7
	61-72 ay	129	73.3
Toplam		176	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin % 99.4'ünü kadın öğretmenler, % 0.6'sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %15.3'ü 21-30, %50.0'sinin 31-40, %34.7'sinin 41 ve üzeri yaşa sahip olduğu, %27.3'ünün 1-10 yıl, %53.4'ünün 11-20 yıl, %19.3'ünün 21 yıl ve üzeri kıdeminin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %63.6'sı resmi bağımsız anaokullarında, %36.4'ü resmi ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlar Ankara İlinin Keçiören (%13.1), Altındağ (%19.9), Çankaya (%10.2), Sincan (%8.0), Etimesgut (%17.6), Mamak (%25.0), Yenimahalle (%6.3) ilçelerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı sınıfların mevcudu 1-15 çocuktan (%18.18), 16-30 çocuktan (%81.82) oluşmaktadır. Çocukların yaş grupları 48-60 ay (%26.7), 61-72 ay (%73.3) arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın ölçek geliştirme ve modellerin test edilmesi aşamalarına yönelik verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması

Bu araştırmada yer alan süreçlerin uygunluğu bir üniversitenin sosyal bilimler alt etik kurulu tarafından onaylandıktan (Ek 2) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izinleri (Ek 3) alındıktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır. Bu araştırmada DeVellis'in (2017) ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilme çalışması aşağıdaki adımlar izlenerek yapılmıştır:

- Ölçülecek yapıyı belirlemek amacıyla alan yazında yer alan kişiler arası duygu düzenlemeye yönelik ölçme araçları ve öğretmenlerin duygu düzenlemelerine ilişkin ölçme araçları (Alston, 2016; Cohodes vd., 2022; Garnefski vd., 2001; Gratz ve Roemer, 2004; Gross ve John, 2003; Hofmann vd., 2016; Preece vd., 2018; Preece vd., 2020; Purna vd., 2019; Rodríguez-Alcántara ve Barcelata, 2020; Tom, 2012) ve Gross'un (2002) Duygu Düzenleme Süreç Modeli ve Izard'in (1977) oluşturduğu Ayrık Duygu Kuramı ve ilkeleri incelenmiştir.
- Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği için 78 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda hem olumlu hem de olumsuz duyguların düzenlenmesini içerecek şekilde maddeler yer almaktadır.
- Ölçülecek yapının dayandığı temeller, puanlama, ölçekleme türü belirlenmiştir. 5'li derecelendirme şeklinde düzenlenen ölçeğin puanlaması 5 (Her zaman), 4 (Genellikle), 3(Bazen), 2 (Nadiren), 1 (hiçbir zaman) olarak belirlenmiştir.
- Madde havuzu konusunda bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak (birden fazla süreci ifade eden maddelerin ikiye bölünmesi sonucunda) 81 maddeden oluşan uzman görüşü formu hazırlanmıştır.
- Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği taslağı kapsam geçerliği amacıyla duygu düzenleme konusunda çalışmaları bulunan okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve psikoloji alanlarından uzmanlar ile ölçme ve değerlendirme alanından uzmanlara sunulmuştur.

- Ölçeğin madde havuzuna ilişkin uzman görüşleri 23 Aralık 2021- 25 Mart 2022 tarihleri arasında dokuz uzmandan alınarak tamamlanmıştır. Ölçme aracında uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak 50 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği taslak formu oluşturulmuştur.
- Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında pilot uygulama için okul öncesi öğretmenlerinden verilerin toplanması amacıyla ölçeğin 50 maddelik basılı hali oluşturulup Ankara'nın altı ilçesindeki (Altındağ, Sincan, Mamak, Keçiören, Çankaya, Etimesgut) anaokullarında ya da anasınıflarındaki okul öncesi öğretmenlerine iletilmiştir. Araştırmada yer almak isterlerse ölçme aracında yer alan ifadeleri okuyarak okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerinde kendi duygularını düzenleme süreçlerini düşünerek uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Pilot uygulama 4-8 Nisan 2022 tarihleri arasında Ankara'nın altı ilçesinden (Altındağ, Sincan, Mamak, Keçiören, Çankaya, Etimesgut) birer okul olmak üzere toplam altı okul öncesi eğitim kurumunda yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde dağıtılan 100 taslak formdan 61 form dolu olarak edinilmiştir. 61 taslak formdan üçü boş bırakılan maddelerin ve bilgilerin olması nedeniyle süreç dışı bırakılmış 58 form üzerinden ölçme aracında yer alan maddeler değerlendirilmiştir (maddelerin ölçeğin geneliyle tutarlılığına bakılmış, maddelerin frekans değerlerine bakılarak derecelendirmede yer alan 1,2,3,4,5 puanlarının madde bazında varyans sağlayacak şekilde çeşitlilik gösterip göstermediği değerlendirilmiş ve öğretmenlerin taslak forma ilişkin belirttikleri görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.)
- Ölçme aracında pilot uygulama doğrultusunda varyans oluşturmayan bir madde silinerek ve madde ifadeleri düzenlenerek (50 maddeden 49 maddeye düşürülerek) deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu deneme formundan 350 adet çoğaltılmış ve okul öncesi öğretmenleriyle asıl uygulama sürecine geçilmiştir.
- Ölçme aracında pilot uygulama doğrultusunda düzenlemelerin yapılmasına yönelik işaretlemeler yapılarak asıl uygulamaların yapılması için 49 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.
- Asıl uygulama, 6 Mayıs 2022- 2 Temmuz 2022 tarihleri arasında Ankara'nın yedi ilçesinde (Altındağ, Sincan, Çankaya, Keçiören, Mamak, Etimesgut,

Yenimahalle) yer alan resmî kurumlarda (27 bağımsız anaokulu, 17 ilkokul bünyesindeki anasınıfı) çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır. İletilen 350 formdan 210 form dolu olarak alınmıştır.

- Öğretmenlerden bazıları ölçeğin çevrimiçi form olarak iletilmesi durumunda çalışmaya katılacaklarını ifade ettiğinden ölçeğin çevrimiçi hali "Google forms"da oluşturularak ölçek bağlantısı iletilmiştir. Çevrimiçi form aracılığıyla 15 öğretmen çalışmaya katılmasıyla, 225 veri toplanmıştır.
- Ölçeğin test-tekrar test uygulamalarında asıl uygulamaların yapıldığı Ankara'nın yedi merkez ilçesindeki okul öncesi kurumlarında görev yapan ve asıl uygulamada yer alan öğretmenler dışındaki 30 okul öncesi öğretmenine ölçme aracı iletilmiştir. Test-tekrar test uygulamalarında bir ay süreyle yapılan iki uygulamada da yer alan 20 okul öncesi öğretmenine ilişkin veriler edinilmiştir.
- Toplamda pilot uygulamalarda 58, geçerlik ve güvenirlik analizlerinde 225 ve test-tekrar test uygulamalarında 20 olmak üzere Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirme çalışmalarında toplamda 303 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır.

Araştırma Kapsamında Modellerin Test Edilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın modellerin test edilmesi aşamasında ise, Ankara ilinin merkez yedi ilçesinden (Altındağ, Sincan, Çankaya, Keçiören, Mamak, Etimesgut, Yenimahalle) maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen okullardaki 48-72 aylık çocukların bulunduğu sınıfların öğretmenlerinden ve çocukların ailelerinden yazılı onamlar alınarak veri toplama süreci yürütülmüştür. Veri toplama sürecine çocukların uyum süreci ve öğretmenlerin çocukların özelliklerini tanıma süreci düşünülerek 20 Ekim 2022 tarihinde başlanmış ve veri toplama süreci 1 Mart 2023 tarihinde sonlandırılmıştır. Her sınıfın öğretmeninden Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu, Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu, Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ile sınıftan beş çocuğun yürütücü işlev becerilerini, sosyal davranışlarını, sosyal-duygusal uyumlarını, öğrenci-öğretmen ve akran ilişkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Çocukların anne-babalarından Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (anne), Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (anne), Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (baba),

Duygu Düzenleme Ölçeği (anne) ile çocuklarıyla ilişkilerini, çocuklarının mizaç özelliklerini ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda öğretmenden Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği ile anne ve babalardan da Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği ile kendi duygu düzenleme becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Sınıf listesinde 1, 3, 5, 7 ve 9. sırada yer alan çocuklar (her sınıftan beş çocuk) araştırmaya dâhil edilmiştir. Ailesi araştırmaya gönüllü olmayan çocukların yerine listede yer alan sıradaki çocuklar ile devam edilmiştir (Örneğin; 11,13 gibi). Daha heterojen bir grup üzerinden veri toplama, öğretmenin her bir çocuğu değerlendireceği ölçek sayısı düşünüldüğünde verinin güvenirliğini düşürmemek ve veri analizinde öğretmenin kendisine ait veri sayısını artırmak amacıyla veri toplama süreci bu şekilde planlanmıştır. Burada örneklem sayısı Field'ın (2009) ölçütü dikkate alınarak belirlenmiştir. Aracılık modelleri test edilirken analize dâhil edilecek değişken sayısı ve çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesini içeren araştırma sorusunu test ederken analize dâhil edilecek alt boyut sayısı üzerinden örneklem sayısı belirlenmiştir. Field'a (2009) göre, örneklem büyüklüğü her bir yordayıcı için 10-15 katı olması kabul edilen bir ölçüttür. Örneğin; annelerin duygu düzenleme becerileri için üç alt boyut, babaların duygu düzenleme becerileri için üç alt boyut söz konusu geliştirilen ölçek ile okul öncesi öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri için üç alt boyut, toplam yordayıcı sayısı dokuz olmuştur. 9×15=135, bu aşama için her katılımcı grubundan (çocuk, anne, baba, öğretmen) en az 135 veri alınması gerekmektedir. Veri toplama sürecinde yaklaşık 48-72 aylık 1100 çocuk için 220 okul öncesi öğretmeni, 1100 anne, 1100 babaya onam formu ve ölçme araçları (sınıfın öğretmeni aracılığıyla) iletilmiştir. Veri toplama sürecinde 878 çocuk için veriler elde edilmiştir. Bu sürece 866 anne, 834 baba ve 185 öğretmen katılım sağlamıştır. Her çocuk için; hem anne hem baba hem de öğretmen verisinin tamamlanıp tamamlanmadığı kontrol edildikten sonra eksik veri olanlar araştırma dışı bırakılmış ve geriye 754 çocuk için 754 anne, 754 baba ve 179 öğretmenden gelen veriler kalmıştır. Veriler SPSS 22'ye girildikten sonra kayıp veriler ve uç veriler değerlendirilmiş, sonrasında nihai olarak 655 çocuk için 655 anne, 655 baba ve 176 öğretmenden gelen veriler ile araştırma sürecine devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın ölçek geliştirme ve modellerin test edilmesi aşamalarına yönelik veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. İlk aşamada Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirme çalışmaları yapılmış ve bu ölçek de dâhil olmak üzere tüm ölçme araçları araştırmanın ikinci aşamasındaki veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının yanıtlayıcılarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bilgiler

Veri Toplama Aracı Adı	Verilerin Toplandığı Katılımcılar	
	Aile	Öğretmen
Bilgi Formu	X (Anne ve Baba)	X
Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği	X (Anne)	
Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri		X
Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu		X
Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği		X
Çocuk Anababa İlişki Ölçeği	X (Anne)	
Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği	X (Baba)	
Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu		X
Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği		X
Duygu Düzenleme Ölçeği	X (Anne)	
Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği	X (Anne ve Baba)	
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği		X

Tablo 9'da yer alan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Bilgi Formu. Çocukların cinsiyetleri, yaşları; anneler ve babaların eğitim durumları, yaşları; öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdem yılları gibi kişisel bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği. Anne-babalar tarafından çocukların mizaç özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla Prior ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, anne-babaların üç-altı yaşındaki çocuklarının mizaç özelliklerini 1 (Hemen hiç)- 6 (Hemen her zaman) arasında değerlendirmesini içermektedir. Ölçek, Yagmurlu ve Sanson (2009) tarafından üç-altı yaş 58 Türk çocuğun anneleri aracılığıyla elde edilen veriler üzerinden Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte, çocukların mizacını tepkisellik (7, 8 (ters), 11, 16, 19, 20, 24, 25, 29 olmak üzere dokuz madde), sıcakkanlılık (1 (ters), 4 (ters), 13, 15, 18, 21, 28 (ters) olmak üzere yedi madde), ritmiklik (3, 6, 9, 26, 14 (ters), 17 (ters), 22 (ters) olmak üzere yedi madde) ve sebatkârlık (2, 5, 10, 12, 27, 30, 23 (ters) olmak üzere yedi madde) olmak üzere dört alt boyutta değerlendiren ölçek toplam 30 maddeden oluşmakta ve 1 (Hemen hiç)- 6 (Hemen her zaman) arasında derecelendirilmiş altılı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları; tepkisellik .77, ritmiklik .48, sıcakkanlılık .80 ve sebatkârlık .76 olarak hesaplanmıştır. Yagmurlu & Altan'ın (2010) dört-beş yaş 145 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları; tepkisellik .69, ritmiklik .63, sıcakkanlılık .79 ve sebatkârlık .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin puanlaması alt boyut ortalamaları alınarak yapılmaktadır. Her altboyuttan alınabilecek en düşük puan birdir. Tepkisellik altboyutundan 54 puan, ritmiklik altboyutundan 42, sıcakkanlılık altboyutundan 42 ve sebatkârlık altboyutundan 42 puan alınabilecek en yüksek puanlardır. Bu araştırmada çocukların anneleri aracılığıyla mizaç özelliklerinin belirlenmesinde ölçeğin tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik alt boyutları kullanılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Ritmiklik: Çocuğumu yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı her gece aynı zamanı alır.

Tepkisellik: Çocuğum bir şeye kızgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.

Sıcakkanlılık: Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır. (ters kodlanan madde)

Sebatkârlık: Bir oyuncak ya da oyun zor geldiği zaman, çocuğum hemen başka bir aktiviteyle ilgilenir. (ters kodlanan madde)

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri. Envanter, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından çocukların yürütücü işlevlerinin davranışsal olarak öğretmen/anne-baba tarafından değerlendirilmesi amacıyla (birinci ve ikinci sınıf olan 134 çocuk anne-babaları tarafından, 129 çocuk da öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir) geliştirilmiştir. Envanter, 26 madde ve dört faktörden oluşan 5 (Kesinlikle doğru)- 1

(Kesinlikle doğru değil) arasında derecelendirilmiş 5'li likert tipidir. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı çalışan bellek faktörü için (11 madde) .75, planlama faktörü için (dört madde) .94, ketleyici kontrol faktörü için (altı madde) .82, düzenleme faktörü için (beş madde) .84'tür. Yapılan faktör analizi sonucunda envanterin 24 madde iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. İki faktör anne-babalardan alınan veriler bağlamında toplam varyansın %41.2'sini açıklamaktadır. İki faktör öğretmenlerden alınan veriler bağlamında toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Kayhan (2010) tarafından 5.10-8.4 yaş grubu çocuğa sahip 73 anne, 59 baba ve çocukların öğretmeninden (n=36) elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda envanterin 26 madde iki faktörden (çalışan bellek ve engelleme) oluştuğu belirlenmiştir. İki faktör öğretmenlerden alınan veriler bağlamında toplam varyansın %59.4'ünü açıklamaktadır. Cronbach alfa katsayıları öğretmen formu çalışan bellek alt boyutu için .95, engelleme alt boyutu için .90 ve toplamı için .97'dir. İki yarı test güvenirliği öğretmen formu çalışan bellek alt boyutu için .94, engelleme alt boyutu için .80 ve toplamı için .93'tür. Envanterin Türkçe öğretmen formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Arslan Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından 180 öğretmen aracılığıyla elde edilen 754 çocuğun verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda envanterin özgün halindeki gibi iki boyuttan (ketleyici kontrol ve çalışan bellek) ve 24 maddeden oluştuğu ve elde edilen uyum değerlerinin (RMSEA= 0.06, CFI= 0.93, SRMR= 0.04) kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir. Envanterin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayıları, çalışan bellek için .95 ve ketleyici kontrol için .91; test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise ketleyici kontrol için .85 ve çalışan bellek için .89 olarak hesaplanmıştır. Çalışan bellek alt boyutu, 13 maddeden (1,3,6,7,9,12,14,17,19,20,21,23,24) ve ketleyici kontrol alt boyutu, 11 maddeden (2,4,5,8,10,11,13,15,16,18,22) oluşmaktadır. Puanlama alt boyut ya da toplam puan alınarak yapılabilmektedir. Bu araştırmada, Arslan Çiftçi ve diğerleri (2020) tarafından 48-72 aylık çocuklar için geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan envanterin öğretmen formu kullanılarak okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerini öğretmenlerinin değerlendirmesi istenmiştir. Beşli likert tipinde [5 (Kesinlikle doğru)- 1 (Kesinlikle doğru değil)] olan envanterden alınabilecek en yüksek puanlar çalışan bellek alt boyutu için 65 puan, ketleyici kontrol alt boyutu için 55 puan ve toplam yürütücü işlevler için 120 puandır. Envanterden alınabilecek en düşük puanlar çalışan bellek alt

boyutu için 13 puan, ketleyici kontrol alt boyutu için 11 puan ve toplam yürütücü işlevler için 24 puandır. Bu araştırmada alt boyutlar üzerinden analizler yapılmıştır.

Envantere yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Ketleyici kontrol: Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar. (ters kodlanan madde)

Çalışan bellek: Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu. Öğretmen değerlendirmesi yoluyla çocukların sosyal davranışlarını gösterilme sıklığına göre belirlemeyi içeren ölçek, beşli [her zaman (5)-hiçbir zaman (1)] derecelendirilmiştir. Ölçek, 23 madde (olumlu sosyal davranış-dört, fiziksel saldırganlık-sekiz, ilişkisel saldırganlık-sekiz ve depresif duygulanım-üç madde) ve dört altboyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .88, .94, .96 ve .87 olarak hesaplanmıştır (Crick vd., 1997). Şen ve Arı (2011), ölçeği Türk diline ve kültürüne okul öncesi dönemdeki 228 çocuğun yer aldığı araştırmalarında uyarlamışlardır. Bu süreçte yapılan analizler sonrasında ölçeğin dört alt boyut ve 24 maddeden (olumlu sosyal davranış-yedi, fiziksel saldırganlık-sekiz, ilişkisel saldırganlık-altı ve depresif duygulanım-üç madde) oluştuğu ve alt boyutların toplam varyansın % 69.99'unu açıkladıkları belirlenmiştir. DFA sonuçlarında ise uyum değerlerinin (AGFI=.76, GFI=.81, RMSEA=.08) kabul sınırlarında olduğu görülmüştür. Alt boyutların Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .89, .95 .90 ve .51 olarak hesaplanmıştır Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla ise, .81, .85, .73 ve .56 olduğu görülmüştür. Olumlu sosyal davranıştan 7-35, fiziksel saldırganlıktan 8-40, ilişkisel saldırganlıktan 6-30 ve depresif duygulanımdan 3-15 alınabilecek en düşük-en yüksek puanlardır. Bu araştırmada çocukların olumlu sosyal davranış, fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanımlarını öğretmenlerin değerlendirmesi istenmiştir.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumlu sosyal davranış: Akranlarına karşı naziktir.

Açık/fiziksel saldırganlık: İstedikleri kabul edilmediğinde diğerlerine bir şeyler fırlatır.

Depresif duygulanım: Fazla neşeli bir çocuk değildir.

İlişkisel saldırganlık: Diğerlerinin bir çocuğu sevmemeleri için çalışır. (O çocuk hakkında arkasından dedikodu yaparak)

Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği. Ölçek, Önder ve diğerleri (2004) tarafından ilk olarak altı yaş çocukların sosyal-duygusal uyumlarını öğretmen değerlendirmesi aracılığıyla ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler (3 Her zaman-1 Hiçbir zaman) 1-3 puan aralığında çocuğun sosyal-duygusal uyumunu değerlendirmeyi içermektedir. MASDU'nun altı yaş için 567 çocukla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda yedi alt boyut [Akranlarla etkileşim (12 madde), sosyal duruma uygun tepki gösterme (dokuz madde), kişisel doyumu erteleme (iki madde), sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma (altı madde), sosyal çevreye pozitif yaklaşım (üç madde), olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme (üç madde), bağımsız davranabilme (bir madde)] toplam 36 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Yedinci alt boyut yalnızca bir tek maddeden oluştuğu için yapılan istatistiksel analizlerde dikkate alınmamıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.83, test-tekrar test güvenirlik değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin beş yaş için Güven ve Işık (2006) tarafından 5.0-5.11 aylık 876 çocuk ile yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin dört alt boyut (sosyal duruma uygun tepki verme, akranlarla etkileşim, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma) ve 19 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma faktörü toplam varyansın %20,12'sini; sosyal duruma uygun tepki verme faktörü toplam varyansın %13,64'ünü; akran etkileşimi faktörü toplam varyansın %11,55'ini; sosyal çevreye pozitif yaklaşma faktörü (14., 15., ve 16. madde de toplam varyansın %11,42'sini açıklamaktadır. Dört altboyutun toplam açıkladıkları varyans %56,72'dir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı sırayla .86, .75, .77 ve .70, toplamı için .89'dur. Ölçeğe ait test-tekrar test güvenirlik değerleri sırasıyla .82, .75, .71, .65 ve .85'dir. Ölçeğin puanlamasında alt boyut ya da toplam ölçek puanı alınabilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun sosyal-duygusal uyumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Güven ve Işık (2006) tarafından 5.0-5.11 aylık çocuklar için gerçekleştirilen yapısı kapsamında bu araştırmada, 48-72 aylık çocuklar için tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen uyum değerleri ($\chi 2$ /sd=2.37, RMSEA=.05, NNFI= .99, CFI= .99, NFI =.99, AGFI=.63, IFI= .99, GFI= .72) çoğunlukla mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Ölçeğin toplamı için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal uyumunu öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak ölçeğin toplam puanları üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma: Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler vb. nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.

Sosyal duruma uygun tepki verme: Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir.

Akranlarla etkileşim: Kendinden önce oluşmuş bir akran grubuna kolaylıkla dâhil olur.

Sosyal çevreye pozitif yaklaşma: Ebeveynden sorunsuzca ayrılır.

Çocuk Anababa İlişki Ölçeği. Ölçek, Pianta (1992) tarafından anne baba-çocuk ilişkisini değerlendirmek amacıyla anne-çocuk etkileşimi, bağlanma teorisinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Özgün ölçeğin 4,5-5,5 yaş çocukların 714 anne babasından elde edilen veriler ile gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları sonucunda çatışma (14 madde), bağlanma (altı madde) ve olumlu ilişki (10 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 30 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek, beşli likert tipindedir (1 puan- Kesinlikle uygun değil, 5 puan-Kesinlikle çok uygun). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa katsayıları çatışma boyutu için .83, olumlu ilişki boyutu için .72 ve bağlanma boyutu için .50 dir. Ölçeğin Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından dört-altı yaş grubu çocuğu olan 234 anneden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin iki faktör ve 24 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörü olan çatışma alt boyutu 14 maddeden (2, 7, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28); ikinci faktörü olan olumlu ilişki alt boyutu 10 maddeden (1, 3, 5, 8, 10, 13, 16, 20, 29, 30) oluşmaktadır. Çatışma faktörü toplam varyansın %22'sini; Olumlu ilişki faktörü toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %36'dır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach alfa katsayıları çatışma boyutu için .85, olumlu ilişki boyutu için .73 ve ölçeğin toplamı için .73; test tekrar test güvenirliği çatışma boyutu için .98, olumlu ilişki boyutu için .96, ve ölçeğin toplamı için .96; iki yarı test güvenirliği sırayla .84, .73, .72'dir. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler bulunmaktadır ve olumlu ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten yüksek puan alma olumsuz ilişkiyi, düşük puan alma olumlu ilişkiyi göstermektedir. Beşli likert tipinde olan ölçeğin puanlanmasında alt boyut ya da toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 ve en düşük puan 24'tür. Ölçek, bu araştırmada

anne ve çocuk ilişkisini (anne değerlendirmesiyle) ölçmek amacıyla toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumlu İlişki: Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşırım.

Çatışma: Ben başka çocuklarla zaman geçirdiğimde çocuğum incinir ya da kıskançlık gösterir.

Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği. Ölçek, Pianta (1992) tarafından anne baba-çocuk ilişkisini değerlendirmek amacıyla anne-çocuk etkileşimi, Bağlanma Q-Set ölçeği ve bağlanma teorisinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Özgün ölçeğin 4,5-5,5 yaş çocukların 714 anne babasından elde edilen veriler ile gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları sonucunda çatışma (14 madde), bağlanma (altı madde) ve olumlu ilişki (10 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 30 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek, 5'li likert tipindedir (1 puan- kesinlikle uygun değil, 5 puan-kesinlikle çok uygun). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa katsayıları çatışma boyutu için .83, olumlu ilişki boyutu için .72 ve bağlanma boyutu için .50 dir. Ölçekte bulunan olumsuz ifadeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin Türk babalar için geçerlik-güvenirlik çalışmaları Uzun ve Baran (2015) tarafından dört-altı yaş grubu çocuğu olan 150 babadan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin üç faktör ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Olumlu ilişkiler faktörü toplam varyansın %16,2'sini; uyumsuzluk faktörü toplam varyansın %10,8'ini ve çatışma faktörü toplam varyansın %9,8'ini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans %36,8'dir. Ölçeğin olumlu ilişki faktörünün .41-.66 arasında değişen faktör yüküne sahip 10 maddeden, uyumsuzluk faktörünün .35-.69 arasında değişen faktör yüküne sahip 7 maddeden, çatışma faktörün ise .49-.72 arasında değişen faktör yüküne sahip 6 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeks değerlerinin ($\chi 2/df = 341,81/227$, RMSEA=.058) iyi uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach alfa katsayıları olumlu ilişkiler boyutu için .76, uyumsuzluk boyutu için .61, çatışma boyutu için .62 ve ölçeğin toplamı için .71; test tekrar test güvenirliği olumlu ilişkiler boyutu için .94, uyumsuzluk boyutu için .90, çatışma boyutu için .92 ve ölçeğin toplamı için .92'dir. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler bulunmaktadır ve olumlu ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten yüksek puan alma olumsuz ilişkiyi, düşük puan alma olumlu ilişkiyi

göstermektedir. Beşli likert tipinde olan ölçeğin puanlanmasında alt boyut ya da toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115 ve en düşük puan 23'tür. Ölçek, bu araştırmada baba ve çocuk ilişkisini (baba değerlendirmesiyle) ölçmek amacıyla toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumlu ilişki: Çocuğum, duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır.

Çatışma: Çocuğumun bana karşı duygularını önceden kestirmek zordur ya da duyguları aniden değişebilir.

Uyumsuzluk: Çocuğum, benden ayrı kalmaya aşırı tepki gösterir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu. Ölçek, Pianta (2001) tarafından öğretmenin öğrenciyle kurduğu ilişkiyi (öğretmen değerlendirmesiyle) ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Özgün ölçek, 15 madde ve iki alt boyuttan (yakınlık-yedi madde, çatışma-sekiz madde) oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipindedir (1 puan- kesinlikle uymuyor, 5 puan- kesinlikle uyuyor). Okulöncesi dönemden ortaokul düzeyine (12 yaşa) kadar kullanılabilmektedir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlaması Şahin Ası ve Ocak Karabay (2018) tarafından üç-altı yaş grubu öğretmeni olan 165 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin iki faktör ve 15 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Çatışma alt boyutu (sekiz madde) toplam varyansın % 24,957'sini ve yakınlık alt boyutu (yedi madde) toplam varyansın %21,010'unu açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 45,967'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeks değerlerinin ($\chi 2/df = 274.99/83$, RMSEA= .053, CFI=.97, GFI=.96, NFI=.96) iyi uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach alfa katsayıları yakınlık boyutu için .76, çatışma boyutu için .84, ve ölçeğin toplamı için .82; test tekrar test güvenirliği yakınlık boyutu için .83, çatışma boyutu için .87, ve ölçeğin toplamı için .83'tür. Beşli likert tipinde olan ölçeğin puanlanmasında alt boyut ya da toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten, toplam puan alınırken çatışma alt boyutunda yer alan maddeler (2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14) olumsuz olduklarından ters çevrilerek olumlu haline dönüştürülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75 ve en düşük puan 15'tir. Ölçeğin toplamından yüksek puan alma, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçek, bu araştırmada öğretmen ve çocuk ilişkisini (öğretmen değerlendirmesiyle) ölçmek amacıyla toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Yakınlık: Bu çocuk kendisiyle ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır.

Çatışma: Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.

Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği. Ölçek, Dodge ve Somberg (1987) tarafından öğretmenlerin sınıftaki çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde sınıfın öğretmenlerinden alınan 8-10 yaş 65 çocuğa ait veriler kullanılmıştır. Ölçek 5' li likert tipindedir [akran ilişkileri ve saldırganlık alt boyutlarına ait derecelendirmesi 1: Hiçbir zaman, 5: Her zaman şeklinde, sosyal beceriler alt boyutu ise 1: Çoğu zaman çok zayıfsa, 5: Çok iyi performans sergiliyorsa), üç boyut (akran ilişkileri (altı madde), saldırganlık (beş madde) ve sosyal beceriler (yedi madde)] ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, Atış Akyol ve Güney Karaman (2021) tarafından dört-altı yaş grubu 300 çocuğun akran ilişkileriyle ilgili 64 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin üç faktör (akran ilişkileri-altı madde (1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler), saldırganlık-beş madde (7, 8, 9, 10, 11. maddeler) ve sosyal beceriler-yedi madde (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeler) ve toplam 18 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Madde 3 ve 6 ters puanlanmaktadır. Ölçeğin akran ilişkileri ve saldırganlık alt boyutlarına ait derecelendirmesi 1: Hiçbir zaman, 5: Her zaman şeklinde, sosyal beceriler alt boyutu ise 1: Çoğu zaman çok zayıfsa, 5: Çok iyi performans sergiliyorsa şeklindedir ve ölçek, 5'li likert tipindedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeks değerlerinin ($\chi 2/df$ = 313,74 /132, GFI=.99, RMSEA=.08, NFI=.98, CFI=1.00, NNFI=1.00) mükemmel ve kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach alfa katsayıları akran ilişkileri boyutu için .85, saldırganlık boyutu için .88, çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen değerlendirmesi boyutu için .94 ve ölçeğin toplamı için .78'dir. Beşli likert tipinde olan ölçeğin puanlanmasında alt boyut puanları değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan akran ilişkileri için 30, saldırganlık için 25, sosyal beceriler için 35 puandır. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en düşük puanlar ise akran ilişkileri için altı, saldırganlık için beş, sosyal beceriler için yedi puandır. Akran ilişkileri alt boyutundan alınan yüksek puan çocuğun akranlarla olumlu ilişkiler kurulduğunu göstermektedir. Saldırganlık alt boyutundan alınan yüksek puan çocuğun akranlarıyla iyi geçinmediği, kavga başlattığı ve

tartışmalar yaptığını göstermektedir. Sosyal beceriler alt boyutundan alınan yüksek puan çocuğun başkalarının duygularını anladığını, kişilerarası problemlere nitelikli çözümler ürettiğini göstermektedir. Ölçek, bu araştırmada çocuğun akran ilişkilerini (öğretmen değerlendirmesiyle yalnızca ölçeğin akran ilişkileri alt boyutu üzerinden) ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Akran ilişkileri: Çocuk, akran grupları tarafından kabul görür.

Saldırganlık: Bu çocuk, alay ederek ve isim takarak akranlarına kötü şeyler söyler.

Sosyal beceriler: Kişilerarası sorunlara iyi nitelikli çözümler üretme

Duygu Düzenleme Ölçeği. Ölçek, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla 6-12 yaş 223 çocuğa ait veriler ile geliştirilmiştir. Özgün ölçek, 24 madde değişkenlik-olumsuzluk (15 madde) ve duygu düzenleme (8 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır (Ölçeğin 12. maddesi yapılan analizlerde her iki alt boyuttu da karşılamadığı için analizlerde puanlamaya dâhil edilmemektedir.)Bu nedenle. Ölçek, 4'lü likert tipindedir (1 = hiçbir zaman; 2 = bazen; 3 = sık sık; 4 = neredeyse her zaman). Cronbach alfa katsayıları değişkenlik-olumsuzluk boyutu için .96 ve duygu düzenleme boyutu için .83 ve ölçeğin toplamı için .89'dur. Değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu uyarılma, tepkisellik, öfke düzensizliği ve duygu durum dengesizliği maddelerinden oluşur. Duygu düzenleme altboyutu sosyal açıdan uygun duygusal tepkileri ve empati maddelerinden oluşur. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlaması Altan (2006) tarafından dört-altı yaş 145 çocuğun duygu düzenleme becerilerini anneleri ve öğretmenlerinin yaptığı değerlendirmelerinden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçek, iki boyuttan (Değişkenlik/olumsuzluk-15 madde, duygu düzenleme-8 madde) ve 24 maddeden [Değişkenlik/olumsuzluk: 2, 6, 8, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24, 4 (-), 5 (-), 9 (-), 11 (-), Duygu Düzenleme: 1, 3, 7, 15, 21, 23, 16 (-), 18 (-)] oluşmaktadır (Özgün ölçekte olduğu gibi 12. madde analizlerde puanlamaya dâhil edilmemektedir.). Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa katsayıları anne formu için .75, öğretmen formu için ise .84'tür. Batum ve Yagmurlu'nun (2007) yaptıkları araştırmalarında da hesaplanan Cronbach alfa katsayıları anne formu için .73, öğretmen formu için ise .75'dir. Dörtlü likert tipinde olan ölçeğin puanlanmasında alt boyut ya da toplam puan alınabilmektedir. Olumsuzluk/değişkenlik alt boyutundan alınan yüksek puanlar, yüksek duygu düzenleme bozukluklarını; duygu düzenleme alt

boyutundan alınan yüksek puanlar ise, yüksek duygu düzenleme becerisini belirtmektedir. Yanıtlanmayan (boş bırakılan) maddeler ortalama hesaplanırken dikkate alınmaz. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, alınabilecek en yüksek puan 92'dir. Altan (2006), çalışmasında tüm olumsuz ifadeleri ters kodlayarak toplam puan elde etmiş bu da alınan yüksek toplam puanın yüksek duygu düzenlemeyi yansıtmaktadır. Ölçek, bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini (anne değerlendirmesiyle) ölçmek amacıyla toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Duygu düzenleme: Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.

Olumsuzluk/Değişkenlik: Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.

Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği. Ölçek, Pereira, Barros, Roberto ve Marques (2017) tarafından 3-15 yaş çocuğu olan anne-babaların kendilerine ve çocuklarına yönelik kendi duygu düzenleme süreçlerini değerlendirmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi (beş madde), anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması (altı madde), anne-babanın duygusal kontrolünün olmaması (beş madde) ve anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (dört madde) olmak üzere dört faktör ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirmeye sahiptir 0 puan-hiçbir zaman, 4 puan- her zaman). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeks değerlerinin (CFI = .91, SRMR= .06, RMSEA= .04) iyi uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayıları anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi boyutu için .79, anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması boyutu için .73, anne-babanın duygusal kontrolünün olmaması boyutu için .69 ve anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi boyutu için .62'dir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlaması, Gültekin Ahçı, Akdeniz, Harmancı, Akaroğlu ve Seçer (2020) tarafından 3-15 yaş grubu çocuğu olan 311 anne-babadan (237 anne, 74 baba) elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçek, beşli likert tipindedir (0 puan-hiçbir zaman, 4 puan- her zaman). Yapılan geçerlik çalışmaları (DFA) sonucunda ölçeğin üç faktör ve 13 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeks değerlerinin ($\chi 2/sd$ = 124.22 /62, RMSEA= .059, CFI=.95, AGFI= .90, GFI=.91, NFI=.97, NNFI=.97,) mükemmel ve kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach alfa katsayıları anne-

babanın çocuğun duygularından kaçınması boyutu (dört madde) için .78, anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi boyutu (altı madde) için .79, anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi boyutu (üç madde) için . 75 ve ölçeğin toplamı için .76; iki yarı test güvenirliği sırayla .73, .74, .71 ve .71'dir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçeğin puanlanmasında alt boyut puanları dikkate alınmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması için 16, anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi için 20 ve anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi için 12 puandır. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan ise, her boyut için sıfırdır. Ölçek, bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların hem annelerinin hem de babalarının kendi duygu düzenleme becerilerini değerlendirmeleri amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırma için puan hesaplamaları ve analizler alt boyutlar üzerinden yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması: Eğer elimden gelseydi çocuğumu bütün olumsuz duygulardan uzak tutardım.

Anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi: Çocuğum keyifsiz olduğunda yaşadığı duyguları anlaması için ona yardım ederim.

Anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi: Çocuğumun bazı davranışlarıyla ilgili olarak üzüntü, hayal kırıklığı ya da kaygı hissetmemin normal olduğunu düşünürüm.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği. Sınıfında 36-72 aylık okul öncesi çocuğu bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında ortaya koyduğu kendi duygu düzenleme becerilerini kendilerinin değerlendirmeleri amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde ortaya konan yapı Gross'un (2002) Duygu Düzenleme Süreç Modeli'ne ve Ayrık Duygu Kuramı'na (Differential Emotions Theory) (Izard, 1977) dayandırılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde 1-hiçbir zaman-5-her zaman şeklinde puanlanmaktadır. Geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır ve yapı geçerliği kapsamında TBA ve DFA yapılmıştır. TBA sonucunda üç alt boyut, 27 maddeden oluşan bir yapı tanımlanmıştır. DFA sonucunda model-veri uyumu sağlayan bir yapı tanımlanabildiği görülmüştür. ($\chi 2$ /sd= 1.53, RMSEA=0.049, GFI= .75, AGFI=.70, NFI=.94, NNFI=.98, CFI=.98, IFI=.98). Cronbach alfa katsayıları; 1. Faktör (duygularla baş etmede güçlük) için .91, 2. Faktör (duygularla baş etmede

strateji kullanımı) için .86, 3. Faktör (duygulardan kaçınma/kabul etme) için .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan test-tekrar test güvenirlik analizi sonucunda alt boyutlar için sırasıyla .80, .67 ve 86 olarak hesaplanmıştır. Bulgular sonucunda alt boyut puanları üzerinden analizlerin yapılabildiği geçerli-güvenilir bir araç elde edilmiştir. Bu araştırma için puan hesaplamaları ve analizler alt boyutlar üzerinden yapılmıştır.

Ölçeğe yönelik maddelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Duygularla baş etmede güçlük:

-Okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerimde olumsuz duygular hissettiğimde sınıfta gerçekleşen etkinlik sürecine odaklanmakta zorlanırım.

-Okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerimde olumlu duygular hissettiğimde tepkilerimi kontrol etmekte zorlanırım.

Duygularla baş etmede strateji kullanımı:

-Okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerimde olumlu duygular hissettiren aktiviteleri (oyun oynama, müzik dinleme vb.) yapmaya çalışırım.

-Okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerimde olumsuz duygu hissettiğimde kendime telkinde bulunarak rahatlarım.

Duygulardan kaçınma/kabul etme:

-Okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerimde olumsuz duygular hissetmemem gerektiğini düşünürüm.

-Okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerimde olumsuz duygular hissetmeme neden olabilecek durumlardan kaçınırım.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu bölümde araştırmanın ölçek geliştirme ve modellerin test edilmesi aşamalarına yönelik verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Verilerin analizi SPSS 21 ve LISREL 8.7 programlarında gerçekleştirilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlenmesi

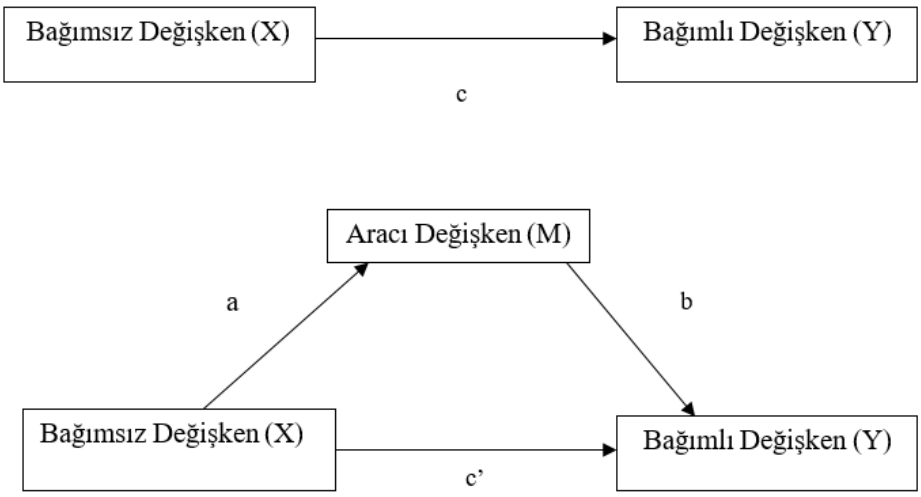
Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliği kapsamında AFA ve DFA yapılmıştır. AFA,

değişkenler arası ilişkilere yönelik olarak daha önceden belirlenmiş kuramsal bir yapının farklı bileşenlerden oluştuğu için tam olarak bilinmemesi ama varlığı ortada olan yapıları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analizlerdir (Can, 2014). DFA, önceden belirlenmiş yapıyı doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen analiz türüdür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırma kapsamında edinilen 225 veri üzerinden geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin veri setinde yer alan kayıp veri sayısı %2'den küçük olduğu (% 0.9) için ortalama puanlar üzerinden kayıp veri atanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar-test güvenirliği hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin birbiri ile veya ölçeğin tamamıyla ne derece uyumlu olduğunu göstermektedir (Pallant, 2020). Test-tekrar test güvenirliği, farklı zamanlarda aynı insan grubunu iki kez test etmeyi ve aralarındaki benzerliği/tutarlığı içermektedir (Field, 2009). Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği test-tekrar test uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinden ölçeği kullanarak bir aylık arayla iki kez kendi duygu düzenleme süreçlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Gerçekleştirilen her iki uygulamanın verilerinin normal dağılım özelliklerine yönelik betimsel ve grafiksel değerler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin çoğunlukla +1 ile -1 aralığında olduğu ancak histogramların ve boxplotların sola ve sağa çarpık olması nedeniyle normal dağılım koşullarını karşılamadığı görülmüştür (Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği Spearman Korelasyonu Analizi ile hesaplanmıştır.

Araştırma Kapsamında Modellerin Test Edilmesi Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında modellerin test edilmesi aşamasında, çocukların mizaç özellikleriyle (bağımsız değişken) anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal duygusal uyumları (bağımlı değişkenler) arasında (Şekil 5); yürütücü işlev becerileriyle (bağımsız değişken) anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal duygusal uyumları (bağımlı değişkenler) arasında (Şekil 6); sosyal davranışlarıyla (bağımsız değişken) anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal duygusal uyumları (bağımlı değişkenler) arasında (Şekil 7) duygu düzenlemenin (aracı değişken) aracı rolünü belirlemek amacıyla Hayes'in (2022) geliştirdiği PROCESS makroları (Model 4) ile aracılık etki analizleri yapılmıştır. Aracılık analizi, nedensel öncül değişkeni olan X'in, sonuç değişkeni olan Y üzerindeki

etkisini değerlendirme yöntemidir (Hayes, 2022). Bu araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri aracı değişken olarak belirlenmiştir yani modellerde tek aracı değişken yer almıştır. Tek aracı değişkenin yer aldığı basit aracılık modeli Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. X ve Y Arasında Nedensel Olarak Bulunan Tek Bir Aracı Değişken (M) ile Basit Aracılık Modeli (Hayes, 2022)

Şekil 9'a göre, bu model (model 4) iki sonuç değişkeni (M) ve (Y) ve iki öncül değişkeni (X) ve (M) içerir; X nedensel olarak Y ve M'yi etkilerken M nedensel olarak Y'yi etkilemektedir. Basit aracılık, en az bir nedensel öncül X değişkeninin, araya giren tek bir değişken M aracılığıyla bir Y sonucunu etkilediğinin önerildiği herhangi bir nedensel sistemdir. X'in Y'yi etkileyebileceği iki yol bulunmaktadır. Bu yollar, kişinin X'ten Y'ye gidebileceği yolları (c yolu) izleyerek bulunurken asla bir okun gösterdiği yönün tersi yönde izlenmez. Bir yol, M'den geçmeden X'ten Y'ye götürülür ve X'in Y üzerindeki doğrudan etkisi olarak adlandırılır. X'ten Y'ye giden ikinci yol, X'in M yoluyla Y üzerindeki dolaylı etkisidir (c' yolu). İlk önce X öncülünden sonraki M'ye geçer ve daha sonra öncül M'den sonuç Y'ye. Dolaylı etki, X'in M'yi etkilediği ve bunun da Y'yi etkilediği bir nedensel dizi yoluyla Y'nin X'ten nasıl etkilendiğini temsil etmektedir (Hayes, 2022). Bu modelde bir değişken, şu koşulları karşıladığında aracı olarak işlev görmektedir:

(1) bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordaması (c yolu)

(2) bağımsız değişkenin, aracı değişkeni anlamlı şekilde yordaması (a yolu),

(3) aracı değişkenin, bağımsız değişken kontrol edildiğinde bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordaması (b yolu)

(4) aracı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama durumunda (c' yolu) düşüş olursa kısmi aracılık, etki artık anlamlı değilse tam aracılık olarak tanımlanabilir (Baron ve Kenny, 1986). Aralık etkisinin büyüklüğü, standart hatalarına ve güven aralıklarına ilişkin olarak 5000 örnekleme yapılarak bootstrap yaklaşımından yararlanılmıştır. Bootstrap, orijinal veri setinden yeniden örnekleme yapan ve bu nedenle yeniden örnekleme işlemi olarak adlandırılan daha geniş bir yöntem biçimidir. Yeni örneklemlerin elde edililerek yordayıcılara ilişkin tahmini işlemlerin birçok kez tekrarlanmasını içeren bir yaklaşımdır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarının, dolaylı etkilerin ve toplam etkilerin tahmin edicilerine kolaylıkla genelleştirilebilir. Bu yaklaşım hesaplamalarda daha kolay ve hızlı olmasının yanında güven aralıklarını oluşturmada da yararlıdır (Bollen ve Stine, 1990). Güven aralıklarının "0" değeri dışında bir değer olması aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir (MacKinnon, 2008). Aracılık rollerinin belirlendiği analizlerde oran orantı yaklaşımı kullanılarak ab/c (dolaylı etki/toplam etki) aracılık etkisi belirlenebilmektedir (Jose, 2013). Bu araştırmada, aracılık modellerinin Hayes'in (2022) geliştirdiği PROCESS makroları kullanarak analiz etmek hem aracılık için önerilen varsayımların test edilmesi, hem modelin test edilmesi, hem de etki büyüklüğünün, güven aralıklarının ve aracılık etkisi oranlarının belirlenmesinde detaylı bilgiler sağlayan pratik makroları içerdiği için tercih edilmiştir.

Annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin (bağımsız değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerini (bağımlı değişken) yordayıp yordamadığını (Şekil 8) test etmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz, bağımlı değişkenle anlamlı şekilde ilişkili olan iki veya daha fazla bağımsız değişken tarafından bağımlı değişkenin tahmin edilmesini içeren analiz türüdür ve yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkenin varyansının açıklanmasına ve anlamlılığına yönelik yorum yapmayı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2020). Analizlere geçmeden önce çok değişkenli normalliğe ilişkin varsayımlar değerlendirilmiştir.

Kayıp veriler ve uç değerler.

- Çocuk, anne, baba ve öğretmene ilişkin ölçme araçları tam olan 754 veri analizlerin gerçekleştirileceği SPSS 21 programına işlenmiştir.

- Analizler öncesi veri setinde yer alan kayıp veriler incelenmiş, 754 veriden (754 çocuk, 754 anne, 754 baba, 179 okul öncesi öğretmeni) kayıp veri atama sürecinde veri kaybı fazla olan 12 veri çıkarılmıştır.
- 742 verinin yer aldığı set incelendiğinde her madde kayıp veri oranı %2 olduğu için verilere ortalama atama üzerinden kayıp veri atanmıştır. Sonrasında maddelerdeki ondalık şeklinde yer alan veriler tam sayıya yuvarlanmıştır.
- Her ölçek için ilgili maddeler toplanarak altboyut ya da toplam puanlar alınarak veri seti analize hazır hale getirilmeye çalışılmıştır. Eksiksiz veri seti üzerinden uç veriler değerlendirilmiş çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde Mahalanobis değerleri ve Cook'un uzaklık katsayıları incelenmiştir. Tüm değerlere ilişkin Cook uzaklık katsayısı incelendiğinde değerlerin 1'in altında olduğu görülmüştür.
- Bağımlı değişkenler Mahalanobis değeri ($p<.01$, sd=1) ki-kare kritik değerinden (6.635) büyük olan [çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni için dokuz, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni için üç, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) için beş akranlarla ilişkiler (olumlu ilişkiler) değişkeni için 26, sosyal-duygusal uyum değişkeni için sıfır] 43 uç veri, veri setinden ayıklanmıştır.
- Son araştırma sorusunda yer alan bağımlı değişken için (çocuk duygu düzenleme) Mahalanobis değeri ($p<.01$, sd=9) ki-kare kritik değerinden (21.67) büyük olan ve incelemelerde uç değer olarak gözlenen 44 veri çıkarılmıştır. Analizler uç veri ayıklama sonrası kalan 655 veri (655 çocuk, 655 anne, 655 baba, 176 okul öncesi öğretmeni) üzerinden gerçekleştirilmiştir.
- Çarpıklık katsayıları (-.099--1.404) ve basıklık katsayıları (-.055--1.842) -2 ve +2 aralığında değişmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2015).

Örneklem Büyüklüğü. Kayıp veri atama ve uç veri ayıklama sonrası kalan 655 verinin [655 çocuk, çocukların anne (n=655), baba (n=655), ve öğretmenleri (N=176)] yapılacak analizler değerlendirildiğinde yeterli olduğu söylenebilir. Sosyal bilimlerde örneklem büyüklüğü >50+8M (değişken sayısı) olmalıdır (Green, 1991). Bu çalışmada örneklem sayısının (veri sayısı >50+9x8→122, veri sayısı>122) her gruptan (çocuk, anne, baba, öğretmen) katılımcı sayısının 122'den fazla olması araştırma için veri setinin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün her bir yordayıcı için 10-15 katı olması uygun bulunmaktadır (Field, 2009). Bu araştırmada aynı anda analize alınacak

en az tek bağımsız değişken sayısı en fazla dokuz olduğundan değişken başına yaklaşık 72,7-655 arası katılımcı düşmektedir. Bu koşullarda örneklem büyüklüğünün analizler için yeterli olduğu görülmektedir.

Çoklu Bağlantı Problemi. Aracılık modellerinin test edilme sürecinde aynı anda analize dâhil edilen yordayıcı değişkenlere yönelik ilişkiler Tablo 10'da, çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün test edilme sürecinde aynı anda analize dâhil edilen yordayıcı değişkenlere yönelik ilişkiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10

Aracılık Modellerinde Yer Alan Yordayıcılara Yönelik Korelasyon Katsayıları

Bağımsız Değişkenler	Duygu Düzenleme
Tepkisellik	-.474*
Sıcakkanlılk	.274*
Sebatkârlık	.311*
Ritmiklik	.202*
Çalışan Bellek	.053
Ketleyici Kontrol	.110*
Fiziksel Saldırganlık	-.170*
İlişkisel Saldırganlık	-.32
Olumlu Sosyal Davranış	.124*
Depresif Duygulanım	-.56

f=655, *:P<.05

Tablo 10 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arası ilişkilerin .124--.474 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 11

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına Yönelik Korelasyon Katsayıları

Bağımsız Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ACDK	1								
2. ACDY	.267*	1							
3.ACDKK	-.002	.268*	1						
4.BCDK	.564*	.360*	.048	1					
5.BCDY	.196*	.353*	.157*	.269*	1				
6.BCDKK	.073*	.149*	.317*	.038	.287*	1			
7.ÖDK	.066*	.025	.021	.059	.013	.038	1		
8.ÖDBG	-.020	.076*	.002	.012	.061	-.019	-.218*	1	
9.ÖDBSK	-.006	-.063	-.058	.022	-.038	.001	.320*	-.616*	1

f=655, *:P<.05

Tablo 11 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arası ilişkilerin .066--.616 arasında değiştiği görülmektedir. Yordayıcı değişkenler arasında yüksek ilişki istenen bir durum değildir. Özellikle ilişki .70 (Çokluk vd., 2014) ya da .80'i geçmemelidir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu durumda Tablo 10 ve 11 değerlendirildiğinde çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Tolerans değerlerinin (.577-1.000) .10'dan büyük VIF değerlerinin ise (1.000-1.732) 10'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular araştırma kapsamında çoklu bağlantı problemi bulunmadığını göstermektedir. Durbin-Watson katsayısının 1,5-2,5 civarında olmalıdır (Küçüksille, 2006). Bu araştırmada 1.594-2.036 arasında değiştiği bulunmuştur, bu da otokorelasyon sorunu olmadığını ve analizlere devam edilebileceğini göstermektedir.

Analizlerde Yer Alan Ölçme Araçlarına Yönelik Ölçme Modelleri. Bu araştırmada veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak bilgiler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Araştırmada Veri Toplamak Amacıyla Kullanılan Ölçme Araçlarına Yönelik Ölçme Modellerine İlişkin Bilgiler

Veri Toplama Aracı Adı (veri kaynağı)	DFA Model Uyum İndeksleri	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları
Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (anne)	χ2 /sd=3.30, RMSEA=.06, NNFI= .87CFI=.88, , NFI =.84, AGFI= .81, IFI= .88, GFI= .84	Tepkisellik: .69 Sıcakkanlılık: .74 Sebatkârlık: .73 Ritmiklik: .62
Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (öğretmen)	χ2 /sd=3.49, RMSEA=.06, NNFI=.99, CFI=.99, NFI =.99, AGFI= .73, IFI= .99, GFI= .78	Çalışan bellek: .96 Ketleyici kontrol: .87
Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu (öğretmen)	χ2 /sd=3.21, RMSEA=.06, NNFI=.98, CFI=.99, NFI =.98, AGFI= .63, IFI=.99, GFI= .69,	Fiziksel saldırganlık: .84 İlişkisel saldırganlık: .80 Olumlu sosyal davranış: .85 Depresif duygulanım: .54
Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (anne)	χ2 /sd=2.12, RMSEA=.04, NNFI=.98, CFI= .98, NFI = .96, AGFI= .84, IFI= .98, GFI= .86,	Toplam: .78
Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (baba)	χ2 /sd=4.12, RMSEA=.07, NNFI=.93, CFI= .94, NFI = .92, AGFI= .74, IFI=.94, GFI= .79	Toplam: 69

f=655

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

Araştırmada Veri Toplamak Amacıyla Kullanılan Ölçme Araçlarına Yönelik Ölçme Modellerine İlişkin Bilgiler

Veri Toplama Aracı Adı (veri kaynağı)	DFA Model Uyum İndeksleri	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları
Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği –Kısa Formu (öğretmen)	χ2 /sd=3.65, RMSEA=.06, NNFI= .98, CFI=.98, NFI =.97, AGFI=.73, IFI=.98, GFI= .80	Toplam: .81
Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen)	χ2 /sd=1.72, RMSEA=.03, NNFI=1.00, CFI=1.00, NFI =1.00, AGFI= .93, IFI=1.00, GFI= .97	Akran İlişkileri: .83
Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (öğretmen)	χ2 /sd=2.37, RMSEA=.05, NNFI= .99, CFI= .99, NFI =.99, AGFI=.63, IFI= .99, GFI= .72	Toplam: .88
Duygu Düzenleme Ölçeği (anne)	χ2 /sd=3.80, RMSEA=.06, NNFI= .89, CFI= .90, NFI = .87, AGFI= .74, IFI= .90, GFI= .79	Toplam: .72
Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği (hem anne- hem baba)	χ2 /sd=2.19-2.23, RMSEA=.04-.04, NNFI=.98-.98, CFI=.98-.99, NFI =.97-.97, AGFI= .90-.91, IFI=.98-.99, GFI= .93-.94	Anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması: .74-.70 Anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi: .70-.80 Anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi: .52-.61
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği (öğretmen)	χ2 /sd=5.20, RMSEA=.08, NNFI= .96, CFI= .96, NFI = .95, AGFI= .65, IFI= .96, GFI= .71,	Duygularla baş etmede güçlük: .88 Duygularla baş etmede strateji kullanımı: .84 Duygulardan kaçınma: .77

f=655

Tablo 12 incelendiğinde RMSEA uyum indekslerinin çoğunun .08'in altında olduğu görülmektedir. RMSEA uyum indeksinin .05 ve altı mükemmel uyuma, .08'in altı olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ölçme araçlarının RMSEA uyum indekslerinin kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. $\chi 2/sd$ oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005). Tablodaki $\chi 2/sd$ oranlarının 1.72-5.20 arasında değiştiği ve çoğunluğunun 5'in altında olduğu görülmektedir, bu da model veri uyumunun iyi uyuma karşılık geldiğini göstermektedir. Ölçek yapısının GFI, NFI, AGFI, NNFI, IFI, CFI uyum değerleri .90-.95 arası ise iyi uyum .95-1.00 arası ise mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tablodaki değerler incelendiğinde NNFI, NFI , CFI, IFI' nın çoğunlukla .90'dan yüksek olduğu bunun da iyi uyuma karşılık geldiği ve GFI, AGFI 'nın çoğunlukla .90'dan düşük olduğu bunun da zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir. Ölçme araçlarının Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .52-.96 arasında değişmektedir. DeVellis'e (2017) göre ideal Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .70 ve üzeridir, ancak madde sayısı 10'dan az olduğu durumlarda düşük olabilmektedir. Kayış'a (2016) göre, $.60 \leq \alpha < .80$ olduğunda ölçek oldukça güvenilirdir. Ölçme araçlarının bu araştırmaların verileriyle değerlendirilen güvenirlik katsayılarının çoğunluğunun .60'ın üzerinde olduğu bunun da kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, çoklu normallik varsayımlarının sağlandığı ikinci aşamasında yer alan aracılık modellerini test etmek amacıyla Hayes'in (2022) geliştirdiği PROCESS makroları (Model 4) ile aracılık etki analizlerini ve annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin (bağımsız değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerini (bağımlı değişken) yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla verilerin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizlerini gerçekleştirmek için uygun olduğuna karar verilmiştir.

BÖLÜM 4

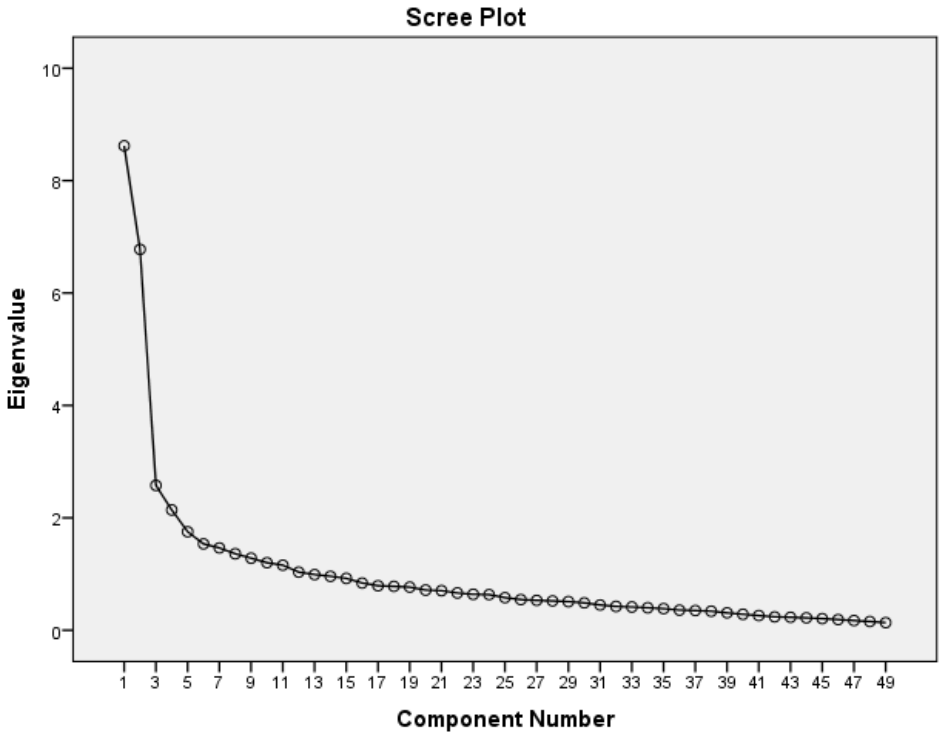
BULGULAR

Bu bölümde öncelikle Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmiştir. Ardından okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları ile anneleri, babaları, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi ve çocukların duygu düzenleme becerilerini annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin yordayıcı rollerinin belirlenmesiyle ilgili araştırma sorularına yönelik olarak bulgular sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin (49 maddelik) yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizlerinden (AFA) Temel Bileşenler Analizi (TBA) yapılmıştır. KMO 1'e yaklaştıkça verilerin analiz için uygun, 1 olması ise mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2006). Verilerin TBA'ya uygunluğu incelendiğinde KMO değerinin .80'den yüksek olduğu (.86) örneklem sayısının (n=225) yeterli olduğu ve Bartlett testi sonuçlarının (X^2 =3028.496, sd=435, $p<0.05$) anlamlı olduğu bu durumda ise normal dağılım sağlandığı için verilerin TBA'ya uygun olduğu belirlenmiştir. Determinant katsayısı incelendiğinde, .00001 'den büyük olduğu (.007) belirlenmiş ve çok değişkenli normalliğin sağlandığına karar verilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için faktörlerin öz değerlerine ilişkin değerlere bakıldığında özdeğeri 1'den büyük 12 faktörün olduğu görülmüştür. Ölçeğin kaç faktörlü olduğunun belirlenmesine yönelik olarak yamaç vadi grafiği incelenmiş ve Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Faktör Analizi Yamaç Grafiği

Şekil 10 incelendiğinde yamaç grafiğinde özdeğeri 1'den büyük beş farklı noktada kırılma/bükülme görüldüğünden ölçeğin beş faktörden oluşabileceği düşünülmüştür. Ölçeğin faktör sayısına karar vermek için Horn (1965)'un Paralel Analizi için SPSS ve Monte Carlo çıktılarına bakıldığında beşinci faktörde dâhil faktör öz değerlerinin SPSS'te daha yüksek olduğundan altıncı faktöre gelindiğinde Paralel Analiz çıktılarının daha yüksek olmaya başladığı görülmüştür. Sonuç olarak ölçme aracının yapısının beş faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ilişkin hangi rotasyonun yapılacağına karar vermek için faktörler arası ilişkilere bakılmış ve faktörler arası ilişki .50'den küçük (-.221-.295) olduğu için dik döndürme tekniği olarak varimax kullanılmıştır. Rotasyonun amacı, anlamlı ve yorumlanabilir faktörler ortaya koymaktır (Tabachnick ve Fidell ,2015). Rotasyon sonucunda madde öz değerleri .30'dan küçük olan M35 (.182), M1 (.237), M17 (.256), M23 (.271), M46 (.286) ve M24 (.267), M9 (.203), M25 (.197), M34 (.169) sırasıyla analiz dışı bırakılmıştır. Birden fazla faktörde benzer yük değeri oluşturan binişik maddeler (M30, M16, M15, M10, M33, M20 ve M5) indirgenerek, analizler tekrarlanmıştır. M11, M7, M19 ve M3 analizler sonrası yer aldıkları faktörlerin isimlendirilmesinde kuramsal olarak uyumluluk göstermediğinden analiz dışı bırakılmıştır.

Analizler sonucunda gözlenen yapı, 29 madde ve dört faktörle tanımlanmıştır. Ancak dördüncü faktör iki maddeden (M12, M13) oluşmuştur. Altboyut oluşabilmesi için üç madde olması gerektiğinden (Velicer ve Fava, 1998) M12 ve M13 maddeleri çıkarılarak tekrarlanan analizler sonucunda gözlenen yapının 27 madde üç faktörle tanımlanmıştır. Maddelerin rotasyon sonrası faktör yükleri, öz değerleri, ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Rotasyon Sonrası Faktör Yükleri, Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Düzeyi

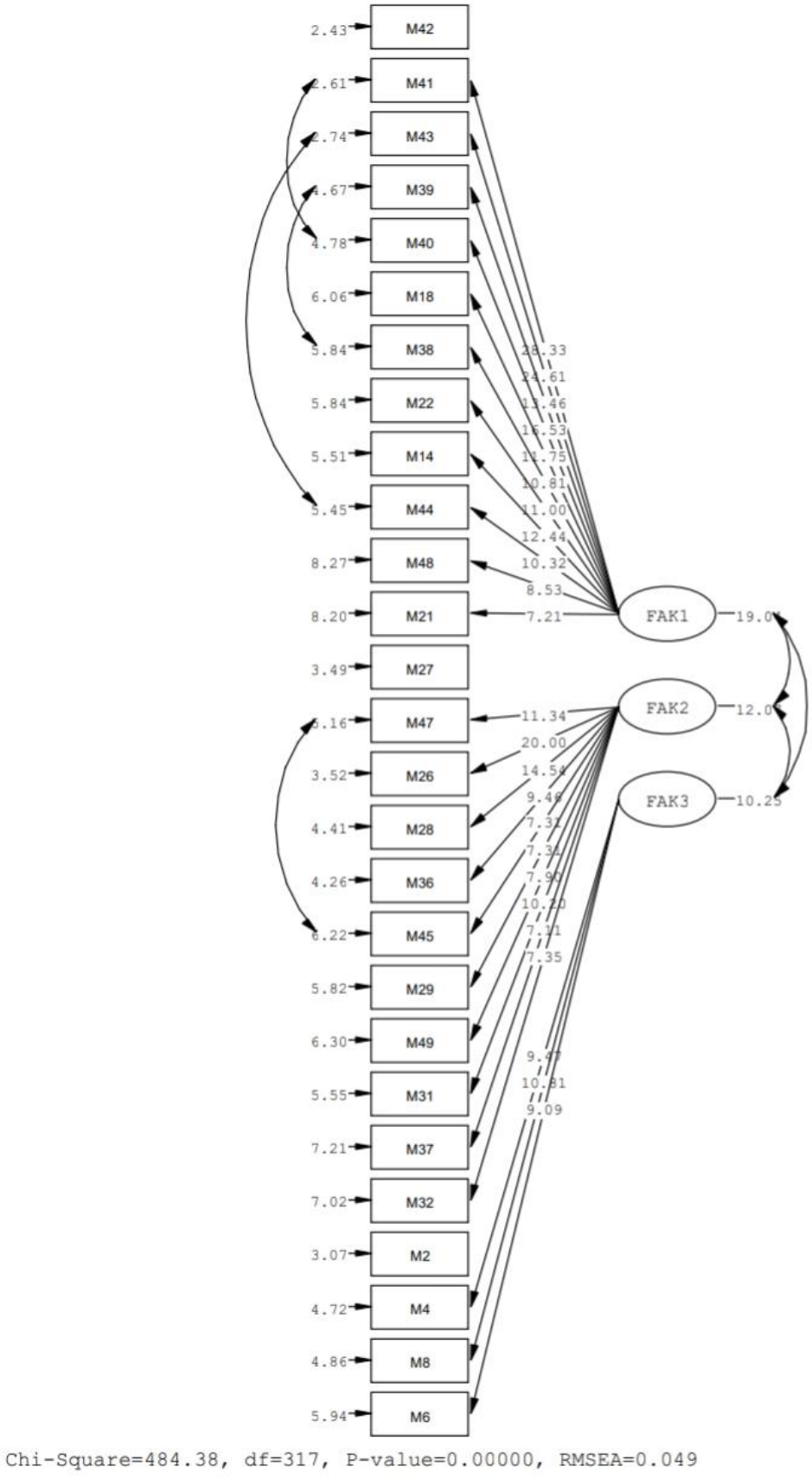
Maddeler	Madde Öz değerleri	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Açıklanan Varyans (%)
M42	.713	.840			
M41	.709	.828			
M43	.711	.834			
M39	.611	.771			
M40	.604	.725			
M18	.515	.651			25.734
M38	.526	.718			
M22	.465	.642			
M14	.510	.661			
M44	.460	.665			
M48	.369	.571			
M21	.338	.518			
M27	.577		.757		
M47	.507		.700		
M26	.542		.705		
M28	507		.687		
M36	.466		.661		
M45	.372		.595		17.299
M29	.377		.612		
M49	.387		.578		
M31	.443		.544		
M37	.324		.555		
M32	.318		.462		
M2	.669			.784	
M4	.606			.777	7.210
M8	.532			.684	
M6	.406			.567	

Tablo 13 incelendiğinde maddelerin öz değerlerinin (.318-.713) .32'den büyük olması nedeniyle ölçekten çıkarılacak madde olmadığına karar verilmiştir. Birinci faktörde 12 madde (M42, M41, M43, M39, M40, M18, M38, M22, M14, M44, M48,

M21) yer almakta ve faktör yükleri .518-.840, ikinci faktörde 11 madde (M27, M47, M26, M28, M36, M45, M29, M49, M31, M37, M32) yer almakta ve faktör yükleri .462-.757 üçüncü faktörde dört madde (M2, M4, M8, M6) yer almakta ve faktör yüklerinin .567-.784 şeklinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin 27 maddeli bir yapısının olduğu, birinci faktörün varyansın %25.734'ünü, ikinci faktörün %17.299'u, üçüncü faktörün %7.210'unu açıkladığı ve toplamda %50.24 oranında ortak varyansın açıklandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin 27 maddesi bir bütün olarak değerlendirilmiş ve faktörlerin isimlendirilmesinde kuramsal tanımlamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda birinci faktör, duyguları kontrol edememe/baş edememe, sakinleşmenin uzun sürmesi, diğer iş ve etkinliklere hissedilen duygu nedeniyle odaklanamama gibi maddelerden oluştuğundan "duygularla baş etmede güçlük" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör, hissedilen duygu ile baş etmeye yönelik strateji geliştirme, duygularını kontrol etme, stratejiler kullanarak sakinleşme gibi maddelerden oluştuğundan "duygularla baş etmede strateji kullanımı" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör, olumsuz duygular hissetmekten/ olumsuz duygular hissettirecek durumlardan kaçınma, olumsuz duygular hissetmemeye çalışma gibi maddelerden oluştuğundan "duygulardan kaçınma" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktördeki maddeler ters çevrilerek altboyut "duygularını kabul etme" olarak da değerlendirilebilmektedir. Süreçte yapılan analizlerde bu şekilde kullanıldığında değerlerin değişmediğini göstermiştir.

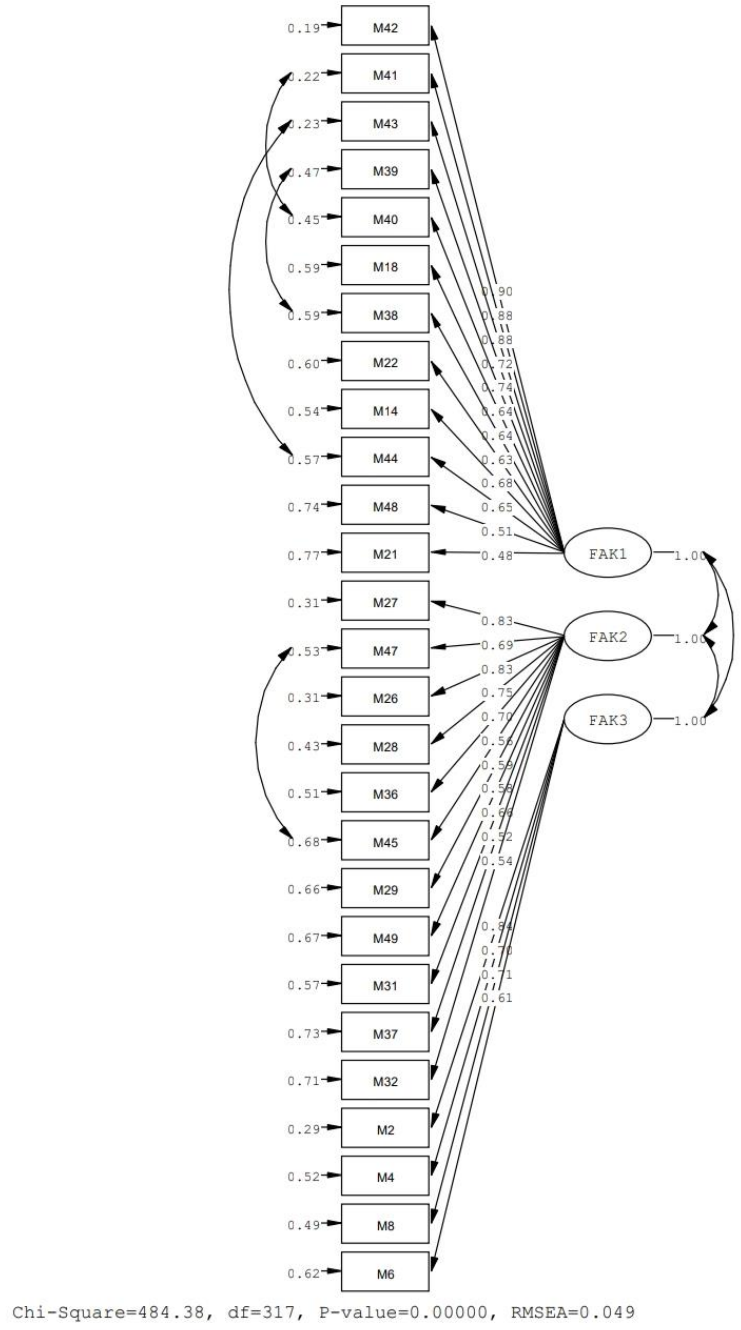
Ölçeğin TBA sonucunda belirlenen 27 maddeli dört faktörlü yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. 1. Faktörde yer alan M42, 2.Faktörde yer alan M27 ve 3.Faktörde M2 temel bileşenler analizinde en yüksek faktör yüklerine sahip oldukları için doğrulayıcı faktör analizinde referans değişkeni olarak belirlenmişlerdir. Ölçeğin model uyumuna ilişkin DFA sonucunda belirlenen t değerleri Şekil 11'de yer almaktadır.



Şekil 11. Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin İlişkilerine Yönelik t Değerleri

Şekil 11 incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü modeli için gözlenen ve gizil değişkenlerin ilişkilerine yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir, ölçeğin dört faktörlü modeli için t değerleri 7.11-28.33 arasındadır ve bu değerler 0.01 düzeyinde anlamlı olduğundan analiz dışında bırakılacak madde olmadığı söylenebilir.

Maddelerin hata varyanslarına, gözlenen ve gizil değişkenlerin ilişkilerine yönelik standartlaştırılmış katsayılar Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin İlişkilerine Yönelik Standartlaştırılmış Katsayılar

Şekil 12 incelendiğinde, maddelerin hata varyanslarının 0.90'dan küçük ve .19-.77 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin faktörlerle ilişkilerine bakılınca 1. faktör ve maddeleri arasında .48-.90 arasında değişen bir ilişki, 2. faktör ve maddeleri arasında .52-.83 arasında değişen bir ilişki, 3. faktör ve maddeleri arasında .61-.84 arasında değişen bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda $\chi 2$=484.38, sd=317 olarak bulunmuştur. $\chi 2$/sd (484.38/317) oranının 1.53 olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Ölçeğin DFA Uyum İyiliği Değerleri

RMSEA	NFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	GFI
.049	.94	.98	.98	.70	.98	.75

Tablo 14 incelendiğinde RMSEA (.049) uyum indeksinin .05'in altında olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde NFI=.94, CFI=.98, IFI=.98, AGFI=.70, NNFI=.98, GFI= .75 olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin doğrulanan yapısına yönelik Cronbach alfa katsayıları; 1. Faktör (duygularla baş etmede güçlük) için .91, 2. Faktör (duygularla baş etmede strateji kullanımı) için .86, 3. Faktör (duygulardan kaçınma) için .75'tir. Ölçme aracına yönelik test-tekrar test güvenirliği Spearman Korelasyonu Analizi ile hesaplanmıştır. Spearman Korelasyonu sonucunda belirlenen iki ölçüm arasındaki test-tekrar test güvenirlik katsayıları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Altboyutlar	Test-Tekrar Test Güvenirliği	p
1.Faktör (Duygularla baş etmede güçlük)	.80	.000
2.Faktör (Duygularla baş etmede strateji kullanımı)	.67	.001
3.Faktör (Duygulardan kaçınma/duyguları kabul etme)	.86	.000

Tablo 15 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin elde edilen üç faktörlü yapısına yönelik test-tekrar test güvenirlik düzeyleri 1. Faktör

(Duygularla baş etmede güçlük) için.80 (p<.01), 2. Faktör (Duygularla baş etmede strateji kullanımı) için .67 (p<.01), 3. Faktör (Duygulardan kaçınma/duyguları kabul etme) için .86 (p<.01) olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Mizaç Özellikleri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) (bağımsız değişkenler) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Mizaç Özellikleri ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) (bağımsız değişkenler) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların tepkisellik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

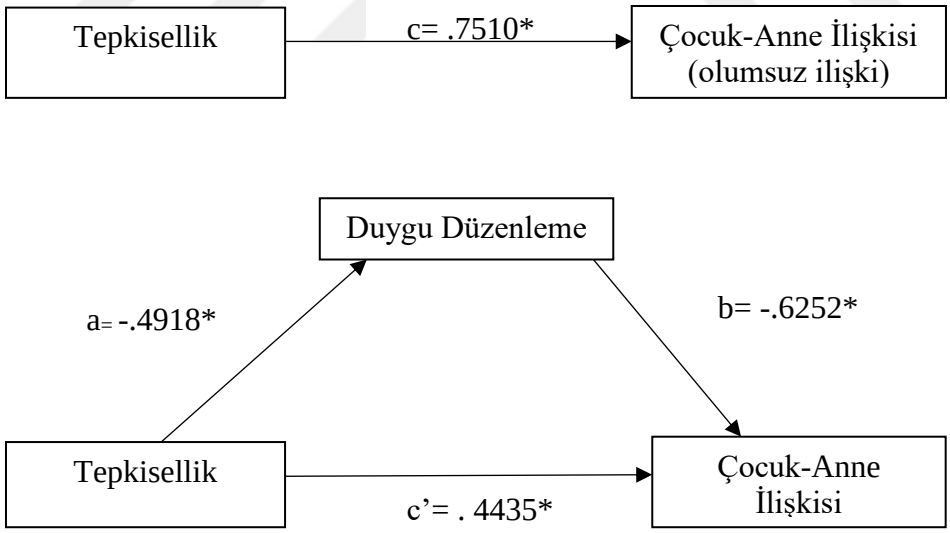
Tablo 16

Aracılık Modeli (1) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.4918	.0357	-13.7643	0.0000
b	-.6252	.0470	-13.3134	0.0000
c	.7510	.0483	15.5420	0.0000
c'	.4435	.0487	9.1061	0.0000

Tablo 16'da yer alan a parametresi, tepkisellik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise tepkisellik kontrol edildiğinde, duygu

düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre tepkisellik değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.4918, $t_{(653)}$=-13.7643, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .4918'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.6252, $t_{(653)}$=-13.3134, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .6252'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Tepkisellik bağımsız değişkeni, çocuk-anne (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.7510, $t_{(653)}$= 15.5420, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .7510'luk bir artışa neden olmaktadır. Şekil 13'te, çocukların tepkisellik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 13. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (1)

Şekil 13 incelendiğinde, tepkisellik değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.7510*) ile doğrudan etkiyi

temsil eden c’ yolu (.4435*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında tepkisellik değişkeninin çocuk-anne ilişkisini (olumsuz ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Aracılık Modeli (1) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.3075	.0335	.2444	.3761

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 17 incelendiğinde, tepkisellik ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının “0” değerini içermediği (ab=.3075; GA=.2444-.3761) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Tepkisellik ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .4094 olarak belirlenmiştir. Bu oran, tepkiselliğin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %41’inin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

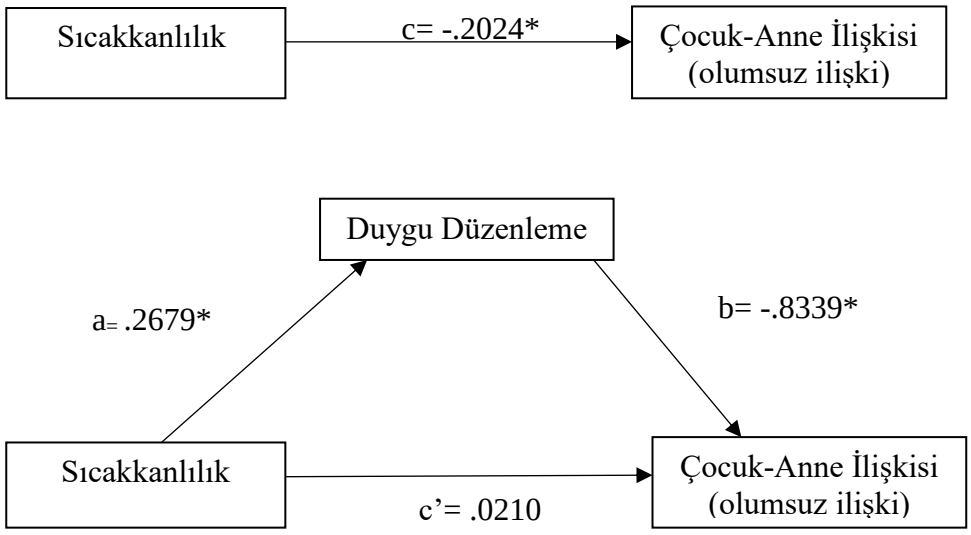
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Aracılık Modeli (2) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2679	.0368	7.2877	0.0000
b	-.8339	.0456	-18.2723	0.0000
c	-.2024	.0527	-3.8420	0.0001
c’	.0210	.0446	.4716	0.6374

Tablo 18'de yer alan a parametresi, sıcakkanlılık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sıcakkanlılık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır ($a_{=}$.2679, $t_{(653)}$=7.2877, p=0.0000). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2679'luk bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8339, $t_{(653)}$=-18.2723, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8339'luk bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.2024, $t_{(653)}$=-3.8420, p=0.0001). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .2024'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 14'te, çocukların sıcakkanlılık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 14. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (2)

Şekil 14 incelendiğinde, sıcakkanlılık değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.2024*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0210) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sıcakkanlılık değişkeninin çocuk-anne ilişkisini (olumsuz ilişki) yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Aracılık Modeli (2) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.1641	.0239	-.2120	-.1174

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 19 incelendiğinde, sıcakkanlılık ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.1641; GA=-.2120--.1174) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sıcakkanlılık ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .8107 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sıcakkanlılığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %81'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

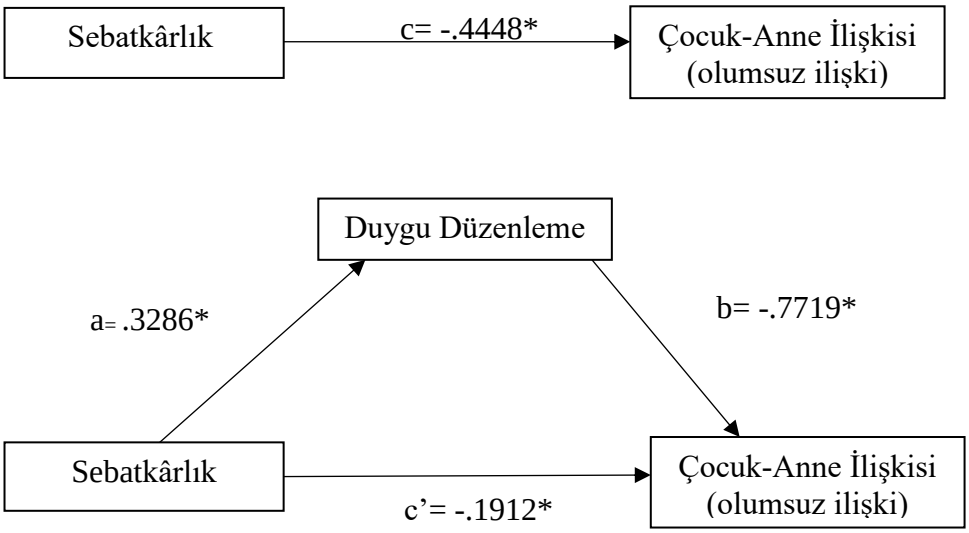
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Aracılık Modeli (3) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
A	.3286	.0393	8.3518	0.0000
B	-.7719	.0456	-16.9140	0.0000
C	-.4448	.0550	-8.0878	0.0000
c’	-.1912	.0483	-3.9597	0.0001

Tablo 20’de yer alan a parametresi, sebatkârlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sebatkârlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre sebatkârlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.3286, $t_{(653)}$=8.3518, p=0.0000). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3286’lık bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.7719, $t_{(653)}$=-16.9140, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .7719’luk bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde, sebatkârlık bağımsız değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.4448, $t_{(653)}$=-8.0878, p=0.0000). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .4448’lik bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 15’te, çocukların sebatkârlık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 15. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (3)

Şekil 15 incelendiğinde, sebatkârlık değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.4448*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.1912*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sebatkârlık değişkeninin çocuk-anne ilişkisini (olumsuz ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Aracılık Modeli (3) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.2537	.0339	-.3205	-.1889

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 21 incelendiğinde, sebatkârlık ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.2537; GA=-.3205--.1889) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sebatkârlık ve çocuk-anne ilişkisi

(olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .5703 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sebatkârlığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %57'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ritmiklik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

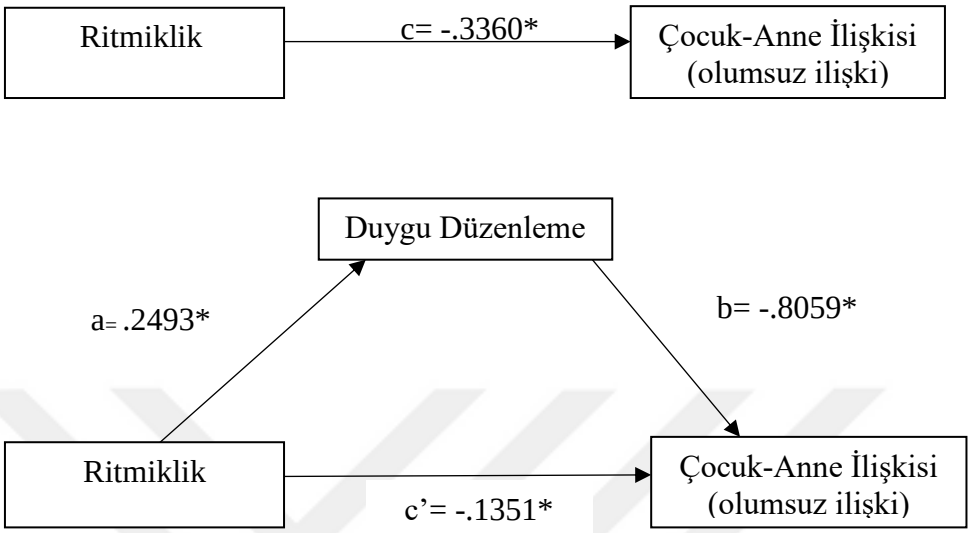
Tablo 22

Aracılık Modeli (4) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2493	.0473	5.2689	0.0000
b	-.8059	.0446	-18.0643	0.0000
c	-.3360	.0660	-5.0890	0.0000
c'	-.1351	.0551	-2.4528	0.0144

Tablo 22'de yer alan a parametresi, ritmiklik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ritmiklik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ritmiklik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2493, $t_{(653)}$=5.2689, p=0.0000). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2493'lük bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8059, $t_{(653)}$= -18.0643, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8059'luk bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde ritmiklik bağımsız değişkeni çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.3360, $t_{(653)}$=-5.0890, p=0.0000). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .3360'lık bir

düşüşe neden olmaktadır. Şekil 16'da, çocukların ritmiklik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 16. Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (4)

Şekil 16 incelendiğinde, ritmiklik değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.3360*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.1351*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında ritmiklik değişkeninin çocuk-anne ilişkisini (olumsuz ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Aracılık Modeli (4) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.2009	.0410	-.2845	-.1221

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 23 incelendiğinde, ritmiklik ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.2009; GA=-.2845--.1221) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Ritmiklik ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .5979 olarak belirlenmiştir. Bu oran, ritmikliğin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %60'ının duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Mizaç Özellikleri ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) (bağımsız değişkenler) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların tepkisellik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

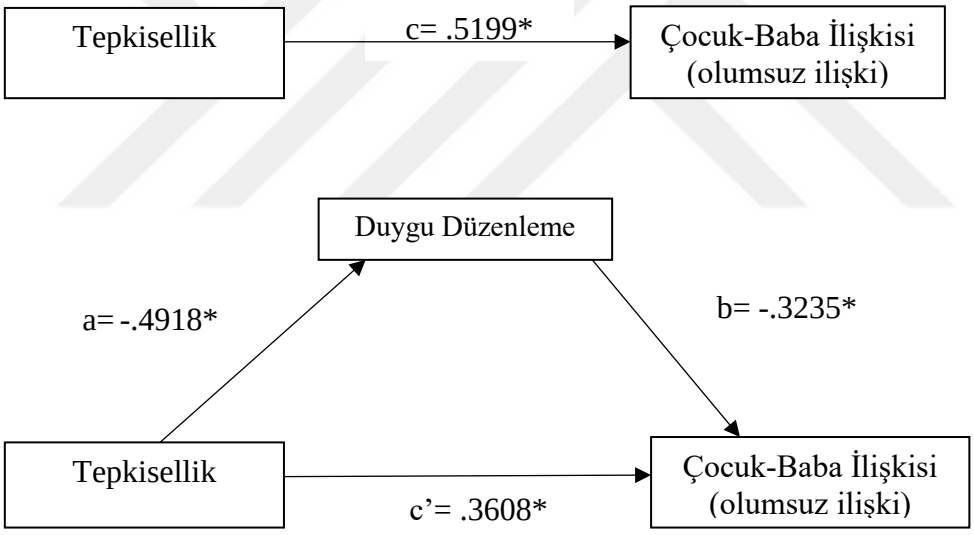
Tablo 24

Aracılık Modeli (5) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.4918	.0357	-13.7643	0.0000
b	-.3235	.0505	-6.4101	0.0000
c	.5199	.0475	10.9515	0.0000
c'	.3608	.0523	6.8935	0.0000

Tablo 24'te yer alan a parametresi, tepkisellik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise tepkisellik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre tepkisellik bağımsız

değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.4918, $t_{(653)}$=-13.7643, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .4918'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.3235, $t_{(653)}$=-6.4101, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .3235'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Tepkisellik bağımsız değişkeni, çocuk-baba (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.5199, $t_{(653)}$=10.9515, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .5199'luk bir artışa neden olmaktadır. Şekil 17'de, çocukların tepkisellik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 17. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (5)

Şekil 17 incelendiğinde, tepkisellik değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.5199*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.3608*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında tepkisellik değişkeninin çocuk-baba ilişkisini (olumsuz ilişki) yordama gücünün düştüğü,

bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Aracılık Modeli (5) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.1591	.0283	.1053	.2162

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 25 incelendiğinde, tepkisellik ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.1591; GA=.1053-.2162) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Tepkisellik ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .3060 olarak belirlenmiştir. Bu oran, tepkiselliğin çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %31'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

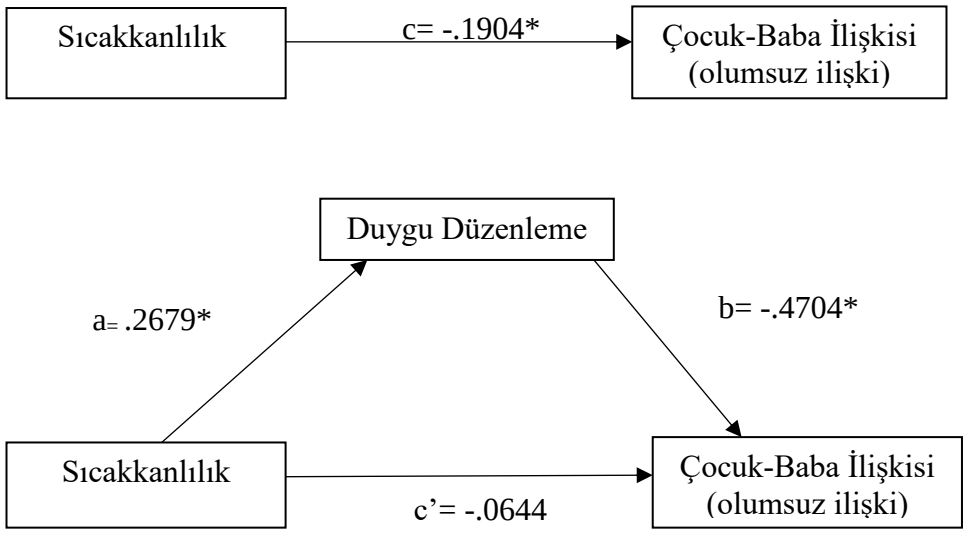
Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Aracılık Modeli (6) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2679	.0368	7.2877	0.0000
b	-.4704	.0478	-9.8437	0.0000
c	-.1904	.0481	-3.9603	0.0001
c'	-.0644	.0467	-1.3789	0.1684

Tablo 26'da yer alan a parametresi, sıcakkanlılık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sıcakkanlılık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2679, $t_{(653)}$=7.2877, p=0.0000). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2679'luk bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4704, $t_{(653)}$=-9.8437, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4704'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.1904, $t_{(653)}$=-3.9603, p=0.0001). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .1904'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 18'de, çocukların sıcakkanlılık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *: p<.05

Şekil 18. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (6)

Şekil 18 incelendiğinde, sıcakkanlılık değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.1904*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0644) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sıcakkanlılık değişkeninin çocuk-baba ilişkisini (olumsuz ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Aracılık Modeli (6) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.1260	.0212	-.1700	-.0870

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 27 incelendiğinde, sıcakkanlılık ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.1260; GA=-.1700--.0870) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sıcakkanlılık ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .6617 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sıcakkanlılığın çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %66' sının duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

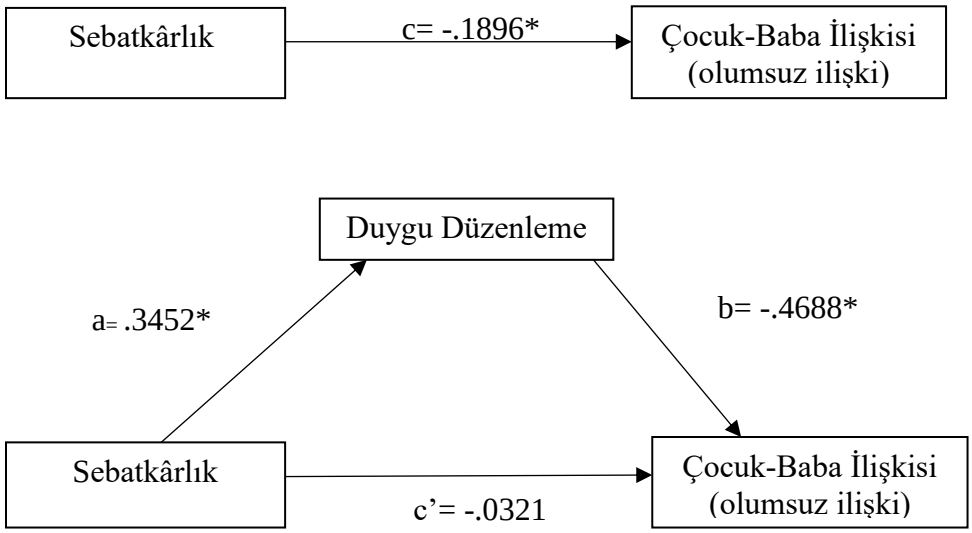
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Aracılık Modeli (7) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.3286	.0393	8.3518	0.0000
b	-.4790	.0484	-9.8968	0.0000
c	-.1896	.0522	-3.6347	0.0003
c’	-.0321	.0512	-.6279	0.5303

Tablo 28’de yer alan a parametresi, sebatkârlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sebatkârlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre sebatkârlık aracı değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.3286, $t_{(653)}$=8.3518, p=0.0000). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3286’lık bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4790, $t_{(653)}$= -9.8968, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4790’lık bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde sebatkârlık bağımsız değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.1896, $t_{(653)}$=-3.6347, p=0.0003). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .1896’lık bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 19’da, çocukların sebatkârlık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 19. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (7)

Şekil 19 incelendiğinde, sebatkârlık değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.1896*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0321) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sebatkârlık değişkeninin çocuk-baba ilişkisini (olumsuz ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Aracılık Modeli (7) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.1574	.0252	-.2090	-.1113

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 29 incelendiğinde, sebatkârlık ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.1574; GA=-.2090--.1113) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sebatkârlık ve çocuk-baba ilişkisi

(olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .8301 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sebatkârlığın çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %83'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ritmiklik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

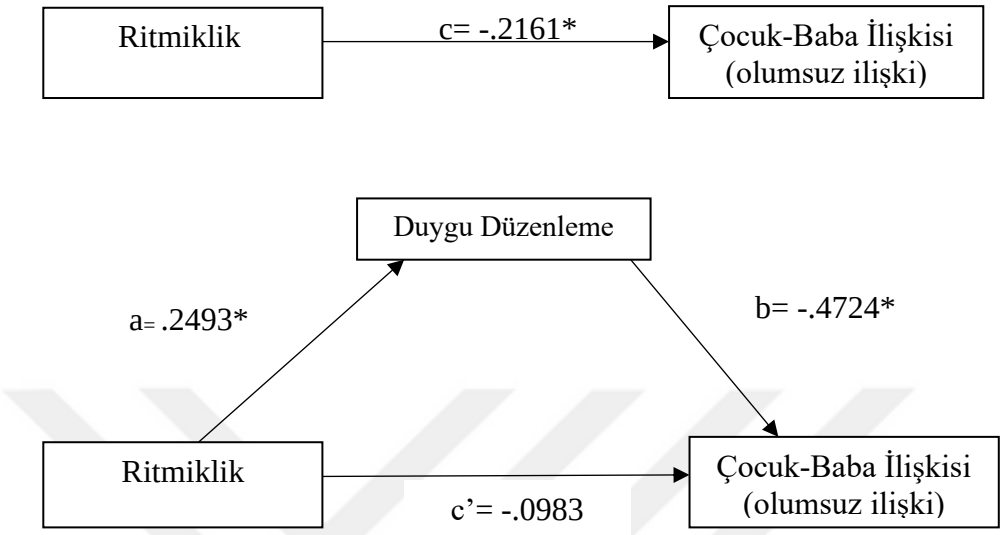
Tablo 30

Aracılık Modeli (8) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2493	.0473	5.2689	0.0000
b	-.4724	.0469	-10.0752	0.0000
c	-.2161	.0609	-3.5487	0.0004
c'	-.0983	.0579	-1.6989	0.0898

Tablo 30'da yer alan a parametresi, ritmiklik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ritmiklik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ritmiklik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2493, $t_{(653)}$=5.2689, p=0.0000). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2493'lük bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki)bağımsız değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4724, $t_{(653)}$=-10.0752, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4724'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde ritmiklik bağımsız değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.2161, $t_{(653)}$=-3.5487, p=0.0004). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .2161'lik bir

düşüşe neden olmaktadır. Şekil 20'de, çocukların ritmiklik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 20. Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (8)

Şekil 20 incelendiğinde, ritmiklik değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.2161*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0983) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında ritmiklik değişkeninin çocuk-baba ilişkisini (olumsuz ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Aracılık Modeli (8) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.1178	.0265	-.1729	-.0690

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 31 incelendiğinde, ritmiklik ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.1178; GA=-.1729--.0690) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Ritmiklik ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .5451 olarak belirlenmiştir. Bu oran, ritmikliğin çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %54'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) (bağımsız değişkenler) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların tepkisellik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

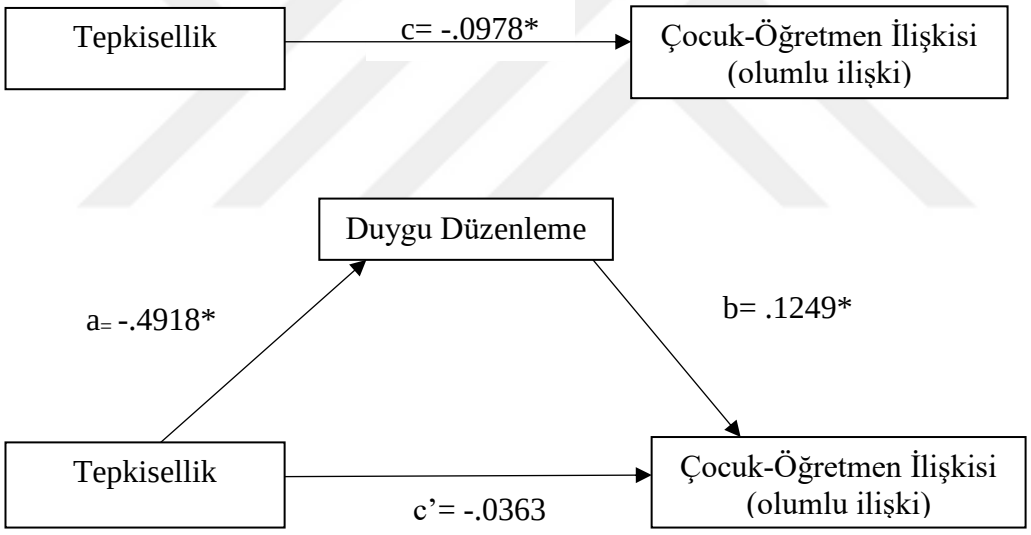
Tablo 32

Aracılık Modeli (9) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.4918	.0357	-13.7643	0.0000
b	.1249	.0478	2.6139	0.0092
c	-.0978	.0438	-2.2307	0.0260
c'	-.0363	.0496	-.7331	0.4637

Tablo 32'de yer alan a parametresi, tepkisellik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise tepkisellik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre tepkisellik

bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.4918, $t_{(653)}$=-13.7643, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .4918'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1249, $t_{(653)}$=2.6139, p=0.0092). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1249'luk bir artışa neden olmaktadır. Tepkisellik bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.0978, $t_{(653)}$=-2.2307, p=0.0260). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .0978'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 21'de, çocukların tepkisellik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 21. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (9)

Şekil 21 incelendiğinde, tepkisellik değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.0978*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0363) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında tepkisellik değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisini (olumlu ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı

etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Aracılık Modeli (9) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.0614	.0238	-.1095	-.0169

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 33 incelendiğinde, tepkisellik ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.0614; GA=-.1095--.0169) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Tepkisellik ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .6278 olarak belirlenmiştir. Bu oran, tepkiselliğin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %63'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Aracılık Modeli (10) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2679	.0368	7.2877	0.0000
b	.1403	.0438	3.2044	0.0014
c	-.0421	.0414	-1.0173	0.3094
c'	.0045	.0428	.1064	0.9153

Tablo 34'te yer alan a parametresi, sıcakkanlılık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sıcakkanlılık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2679, $t_{(653)}$=7.2877, p=0.0000). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2679'luk bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1403, $t_{(653)}$=3.2044, p=0.0014). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1403'lük bir artışa neden olmaktadır. Ancak sıcakkanlılık bağımsız değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=-.0421, $t_{(653)}$= -1.0173, p=0.3094) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle sıcakkanlılık bağımsız değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

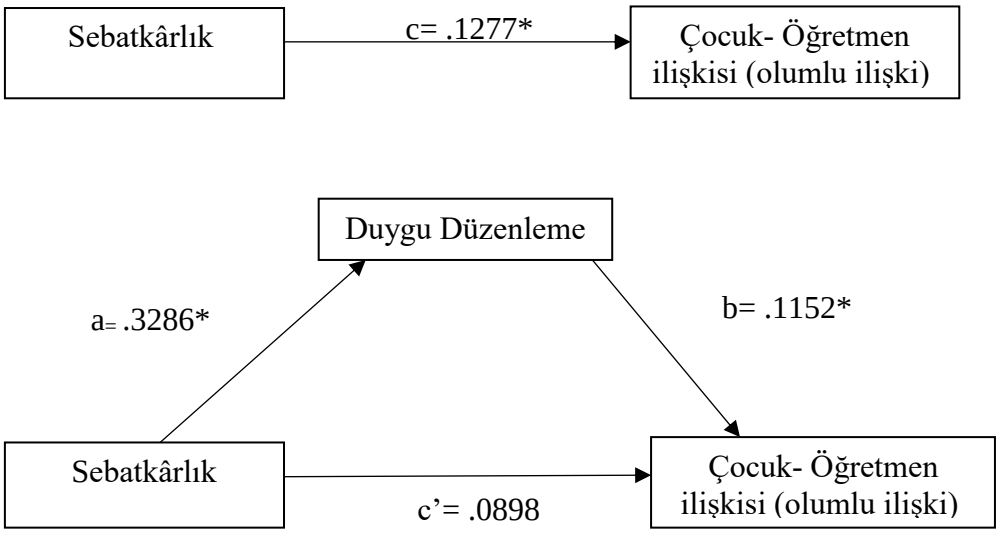
Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Aracılık Modeli (11) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.3286	.0393	8.3518	0.0000
b	.1152	.0442	2.6077	0.0093
c	.1277	.0446	2.8627	0.0043
c'	.0898	.0467	1.9230	0.0549

Tablo 35'te yer alan a parametresi, sebatkârlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sebatkârlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sebatkârlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.3286, $t_{(653)}$=8.3518, p=0.0000). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3286'lık bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1152, $t_{(653)}$=2.6077, p=0.0093). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1152'lik bir artışa neden olmaktadır. Sebatkârlık bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.1277, $t_{(653)}$=2.8627, p=0.0043). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .1277'lik bir artışa neden olmaktadır. Şekil 22'de, çocukların sebatkârlık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 22. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (11)

Şekil 22 incelendiğinde, sebatkârlık değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.1277*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0898) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sebatkârlık değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Aracılık Modeli (11) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.0378	.0147	.0100	.0674

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 36 incelendiğinde, sebatkârlık ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0378; GA=.0100-.0674) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sebatkârlık ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .2960 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sebatkârlığın çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %30'unun duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ritmiklik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Aracılık Modeli (12) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2493	.0473	5.2689	0.0000
b	.1355	.0430	3.1530	0.0017
c	.0709	.0523	1.3558	0.1756
c’	.0371	.0530	.7003	0.4840

Tablo 37’de yer alan a parametresi, ritmiklik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ritmiklik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre ritmiklik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2493, $t_{(653)}$=5.2689, p=0.0000). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2493’lük bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1355, $t_{(653)}$=3.1530, p=0.0017). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1355’lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak ritmiklik bağımsız değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=.0709, $t_{(653)}$=1.3558, p=0.1756) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ritmiklik bağımsız değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Mizaç Özellikleri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) (bağımsız değişkenler) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

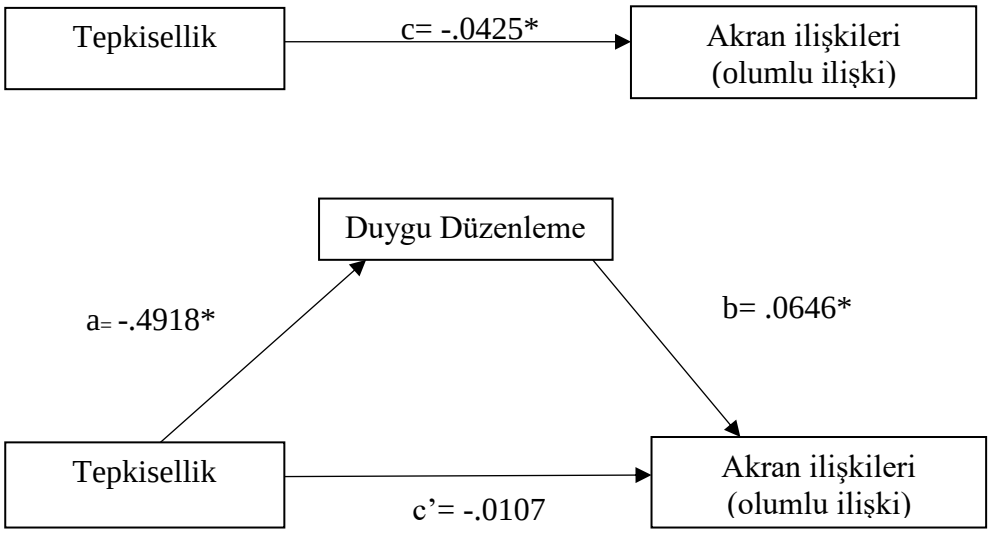
Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların tepkisellik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Aracılık Modeli (13) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.4918	.0357	-13.7643	0.0000
b	.0646	.0231	2.7895	0.0054
c	-.0425	.0212	-1.9994	0.0460
c'	-.0107	.0240	-.4466	0.6553

Tablo 38'de yer alan a parametresi, tepkisellik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise tepkisellik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre tepkisellik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.4918, $t_{(653)}$=-13.7643, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .4918'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0646, $t_{(653)}$=2.7895, p=0.0054). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0646'lık bir artışa neden olmaktadır. Tepkisellik bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.0425, $t_{(653)}$=-1.9994, p=0. 0460). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .0425'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 23'te, çocukların tepkisellik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 23. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (13)

Şekil 23 incelendiğinde, tepkisellik değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.0425*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0107) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında tepkisellik değişkeninin akran ilişkilerini (olumlu ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Aracılık Modeli (13) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.0318	.0118	-.0551	-.0089

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 39 incelendiğinde, tepkisellik ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab= -.0318; GA= -.0551--.0089) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Tepkisellik ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki

büyüklüğü (ab/c) .7482 olarak belirlenmiştir. Bu oran, tepkiselliğin akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %75'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

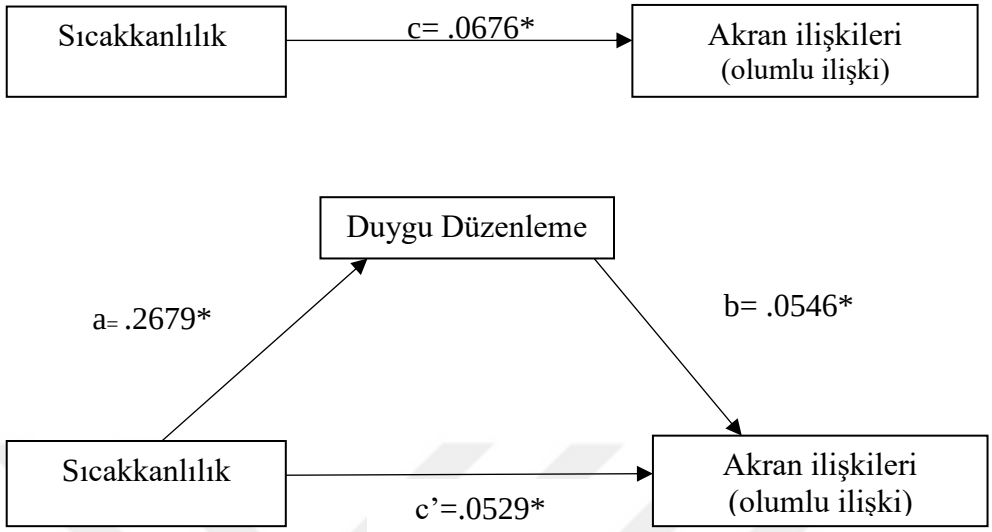
Tablo 40

Aracılık Modeli (14) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2679	.0368	7.2877	0.0000
b	.0546	.0211	2.5897	0.0098
c	.0676	.0199	3.3954	0.0007
c'	.0529	.0206	2.5692	0.0104

Tablo 40'da yer alan a parametresi, sıcakkanlılık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sıcakkanlılık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2679, $t_{(653)}$=7.2877, p=0.0000). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2679'luk bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0546, $t_{(653)}$=2.5897, p=0.0098). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0546'lık bir artışa neden olmaktadır. Sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.0676, $t_{(653)}$=3.3954, p=0.0007). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0676'lık bir artışa neden olmaktadır. Şekil 24'te,

çocukların sıcakkanlılık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 24. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (14)

Şekil 24 incelendiğinde, sıcakkanlılık değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.0676*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0529*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sıcakkanlılık değişkeninin akran ilişkilerini (olumlu ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Aracılık Modeli (14) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.0146	.0061	.0037	.0275

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 41 incelendiğinde, sıcakkanlılık ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0146; GA=.0037-.0275) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sıcakkanlılık ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .2159 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sıcakkanlılığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %22'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

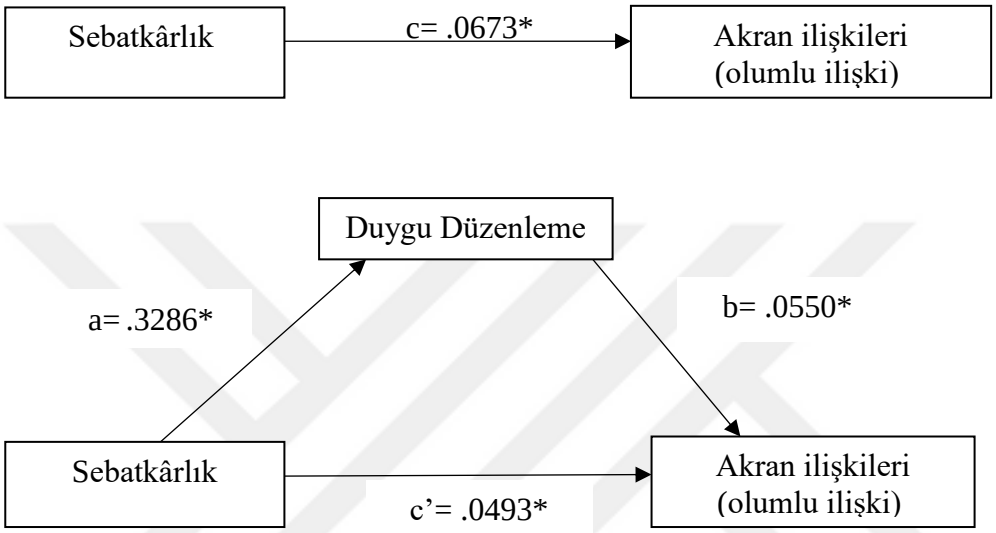
Tablo 42

Aracılık Modeli (15) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.3286	.0393	8.3518	0.0000
b	.0550	.0214	2.5745	0.0103
c	.0673	.0216	3.1211	0.0019
c'	.0493	.0226	2.1797	0.0296

Tablo 42'de yer alan a parametresi, sebatkârlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sebatkârlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sebatkârlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.3286, $t_{(653)}$= 8.3518, p=0.0000). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3286'lık bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0550, $t_{(653)}$= 2.5745, p=0.0103). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0550'lik bir artışa neden olmaktadır. Sebatkârlık bağımsız değişkeni,

akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.0673, $t_{(653)}$=3.1211, p=0.0019). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .0673'lük bir artışa neden olmaktadır. Şekil 25'te, çocukların sebatkârlık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 25. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (15)

Şekil 25 incelendiğinde, sebatkârlık değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.0673*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0493*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sebatkârlık değişkeninin akran ilişkilerini (olumlu ilişki)yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Aracılık Modeli (15) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.0181	.0070	.0047	.0321

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 43 incelendiğinde, sebatkârlık ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0181; GA=.0047-.0321) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sebatkârlık ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .2689 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sebatkârlığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %27'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ritmiklik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Aracılık Modeli (16) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2493	.0473	5.2689	0.0000
b	.0652	.0208	3.1340	0.0018
c	.0425	.0253	1.6811	0.0932
c'	.0263	.0257	1.0247	0.3059

Tablo 44'te yer alan a parametresi, ritmiklik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ritmiklik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ritmiklik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2493, $t_{(653)}$=5.2689, p=0.0000). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2493'lük bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0652, $t_{(653)}$=3.1340, p=0.0018). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde

.0652'lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak ritmiklik bağımsız değişkeninin akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=.0425, $t_{(653)}$=1.6811, p=0. 0932).05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ritmiklik bağımsız değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Mizaç Özellikleri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların mizaç özellikleri (tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik) (bağımsız değişkenler) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların tepkisellik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

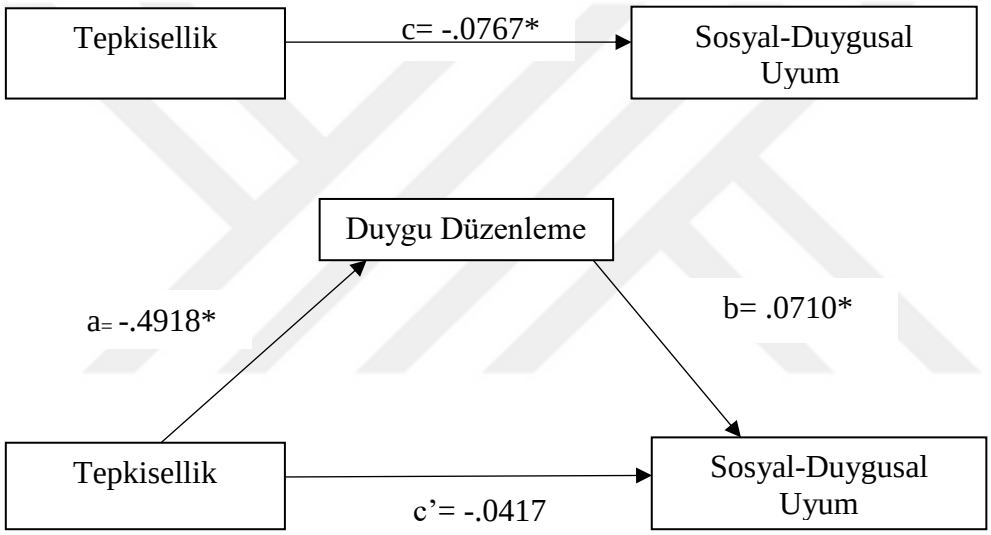
Tablo 45

Aracılık Modeli (17) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.4918	.0357	-13.7643	0.0000
b	.0710	.0329	2.1547	0.0316
c	-.0767	.0302	-2.5416	0.0113
c'	-.0417	.0342	-1.2221	0.2221

Tablo 45'te yer alan a parametresi, tepkisellik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise tepkisellik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre tepkisellik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.4918, $t_{(653)}$=-13.7643, p=0.0000). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış duygu

düzenleme aracı değişkeninde .4918'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0710, $t_{(653)}$=2.1547, p=0.0316). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0710'luk bir artışa neden olmaktadır. Tepkisellik bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.0767, $t_{(653)}$=-2.5416, p=0.0113). Tepkisellik değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde .0767'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 26'da, çocukların tepkisellik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 26. Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (17)

Şekil 26 incelendiğinde, tepkisellik değişkeni ile sosyal-duygusal uyum değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.0767*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0417) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında tepkisellik değişkeninin sosyal duygusal uyumu manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Aracılık Modeli (17) Dolaylı Etki Sayıları

Parametre	Etki	SH_{Etki}	Güven Aralığı (%95)	
			Alt	Üst
ab	-.0349	.0178	-.0701	-.0006

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 46 incelendiğinde, tepkisellik ile sosyal duygusal uyum arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.0349; GA=-.0701--.0006) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Tepkisellik ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .4550 olarak belirlenmiştir. Bu oran, tepkiselliğin sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %45'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

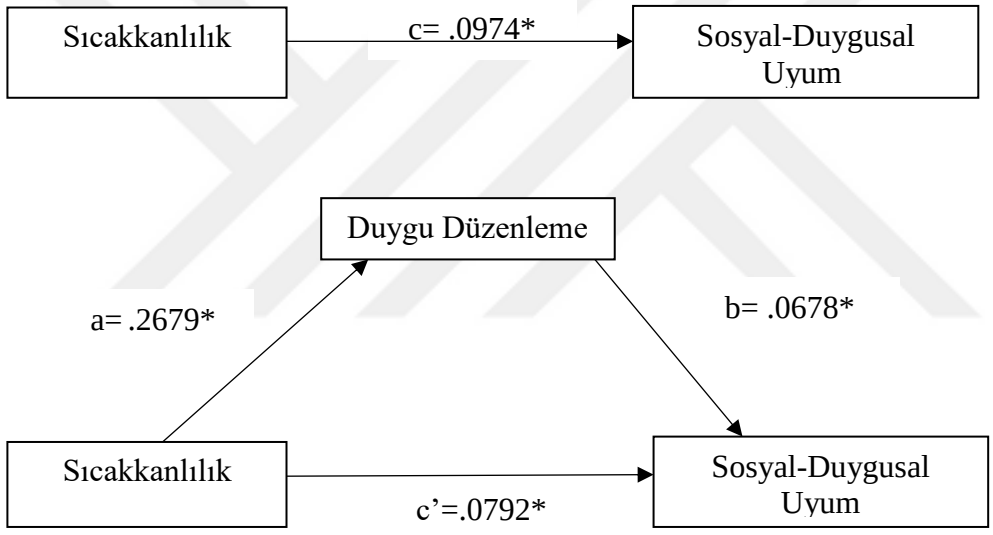
Tablo 47

Aracılık Modeli (18) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2679	.0368	7.2877	0.0000
b	.0678	.0300	2.2590	0.0242
c	.0974	.0283	3.4422	0.0006
c'	.0792	.0293	2.7011	0.0071

Tablo 47'de yer alan a parametresi, sıcakkanlılık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sıcakkanlılık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde

yordamaktadır (a=.2679, $t_{(653)}$=7.2877, p=0.0000). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2679'luk bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b= .0678, $t_{(653)}$= 2.2590, p=0.0242). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0678'lik bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde sıcakkanlılık bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.0974, $t_{(653)}$=3.4422, p=0.0006). Sıcakkanlılık değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0974'lük bir artışa neden olmaktadır. Şekil 27'de, çocukların sıcakkanlılık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 27. Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (18)

Şekil 27 incelendiğinde, sıcakkanlılık değişkeni ile sosyal-duygusal uyum değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.0974*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0792*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sıcakkanlılık değişkeninin sosyal duygusal uyumu yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

Aracılık Modeli (18) Dolaylı Etki Sayıları

Parametre	Etki	SH_{Etki}	Güven Aralığı (%95)	
			Alt	Üst
ab	.0182	.0089	.0018	.0370

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 48 incelendiğinde, sıcakkanlılık ile sosyal duygusal uyum arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0182; GA=.0018-.0370) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sıcakkanlılık ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .1868 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sıcakkanlılığın sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %19'unun duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

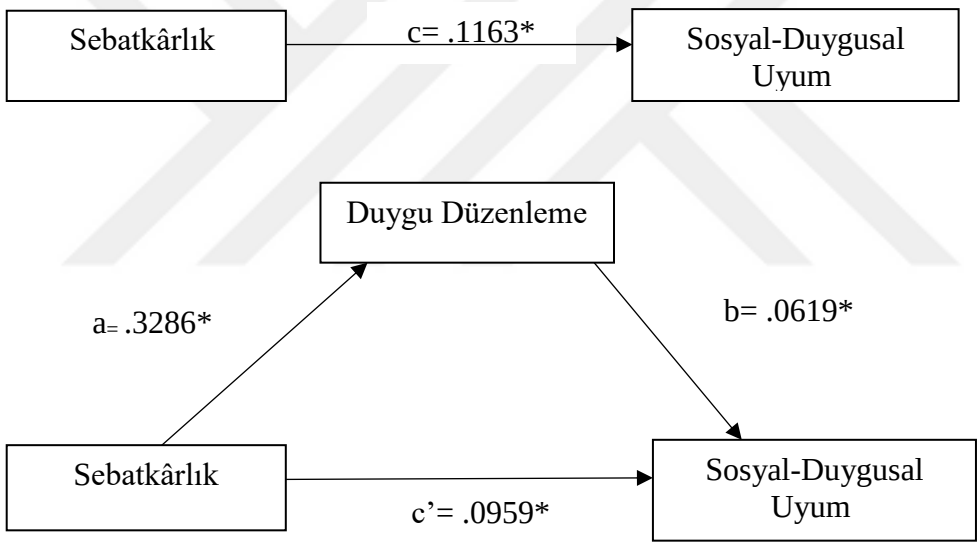
Tablo 49

Aracılık Modeli (19) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.3286	.0393	8.3518	0.0000
b	.0619	.0303	2.0402	0.0417
c	.1163	.0306	3.8022	0.0002
c'	.0959	.0321	2.9890	0.0029

Tablo 49'da yer alan a parametresi, sebatkârlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise sebatkârlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre sebatkârlık bağımsız

değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.3286, $t_{(653)}$=8.3518, p=0.0000). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3286'lık bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0619, $t_{(653)}$=2.0402, p=0.0417). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0619'luk bir artışa neden olmaktadır. Sebatkârlık bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.1163, $t_{(653)}$= 3.8022, p=0.0002). Sebatkârlık değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde .1163'lük bir artışa neden olmaktadır. Şekil 28'de, çocukların sebatkârlık (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 28. Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (19)

Şekil 28 incelendiğinde, sebatkârlık değişkeni ile sosyal-duygusal uyum değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.1163*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0959*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında sebatkârlık değişkeninin sosyal-duygusal uyumu yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Aracılık Modeli (19) Dolaylı Etki Sayıları

Parametre	Etki	SH_{Etki}	Güven Aralığı (%95)	
			Alt	Üst
ab	.0203	.0103	.0009	.0412

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 50 incelendiğinde, sebatkârlık ile sosyal-duygusal uyum arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0203; GA=.0009-.0412) görülmektedir. Bu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Sebatkârlık ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .1745 olarak belirlenmiştir. Bu oran, sebatkârlığın sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %17'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ritmiklik mizaç özelliği (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

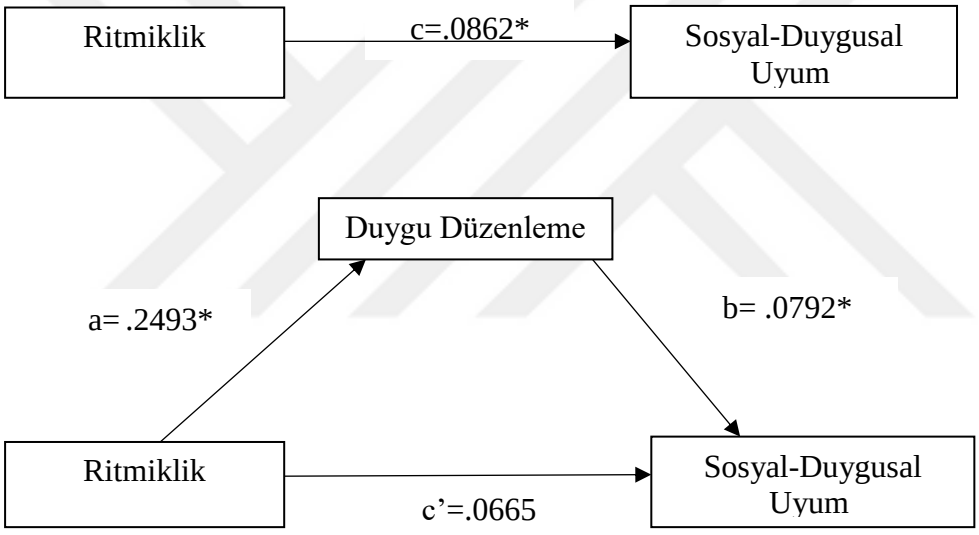
Tablo 51

Aracılık Modeli (20) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.2493	.0473	5.2689	0.0000
b	.0792	.0296	2.6781	0.0076
c	.0862	.0359	2.4007	0.0166
c'	.0665	.0365	1.8215	0.0690

Tablo 51'de yer alan a parametresi, ritmiklik ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ritmiklik kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ritmiklik bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.2493, $t_{(653)}$=5.2689,

p=0.0000). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .2493'lük bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0792, $t_{(653)}$=2.6781, p=0.0076). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0792'lik bir artışa neden olmaktadır. Ritmiklik bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.0862, $t_{(653)}$=2.4007, p=0.0166). Ritmiklik değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde .0862'lik bir artışa neden olmaktadır. Şekil 29'da, çocukların ritmiklik (bağımsız değişken) mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 29. Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (20)

Şekil 29 incelendiğinde, ritmiklik değişkeni ile sosyal-duygusal uyum değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.0862*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0665) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında ritmiklik değişkeninin sosyal duygusal uyumu manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Aracılık Modeli (20) Dolaylı Etki Sayıları

Parametre	Etki	SH_{Etki}	Güven Aralığı (%95)	
			Alt	Üst
ab	.0197	.0085	.0043	.0379

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 52 incelendiğinde, ritmiklik ile sosyal-duygusal uyum arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0197; GA=.0043-.0379) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Ritmiklik ve sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .2285 olarak belirlenmiştir. Bu oran, ritmikliğin sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %23'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) (bağımsız değişkenler) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal duygusal uyumlarında (bağımlı değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) (bağımsız değişkenler) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların çalışan bellek yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin

aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Aracılık Modeli (21) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0349	.0258	1.3536	0.1763
b	-.8269	.0439	-18.8144	0.0000
c	-.0431	.0360	-1.1972	0.2317
c'	-.0142	.0290	-.4887	0.6252

Tablo 53'de yer alan a parametresi, çalışan bellek ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise çalışan bellek kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8269, $t_{(653)}$=-18.8144, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8269'luk bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) ve çalışan bellek bağımsız değişkeninin çocuk-anne (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=-.0431, $t_{(653)}$=-1.1972, p=0.2317).05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni ve bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımlar sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle çalışan bellek bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin

aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Aracılık Modeli (22) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0936	.0330	2.8364	0.0047
b	-.8269	.0442	-18.7233	0.0000
c	-.0860	.0461	-1.8650	0.0626
c'	-.0087	.0375	-.2312	0.8172

Tablo 54'te yer alan a parametresi, ketleyici kontrol ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ketleyici kontrol kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.0936, $t_{(653)}$=2.8364, p=0.0047). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .0936'lık bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme bağımsız değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8269, $t_{(653)}$=-18.7233, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8269'luk bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=-.0860, $t_{(653)}$=-1.8650, p=0.0626) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ketleyici kontrol bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) (bağımsız değişkenler) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların çalışan bellek yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Aracılık Modeli (23) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0349	.0258	1.3536	0.1763
b	-.4891	.0461	-10.6135	0.0000
c	-.0091	.0329	-.2776	0.7814
c'	.0080	.0304	.2615	0.7938

Tablo 55'te yer alan a parametresi, çalışan bellek ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise çalışan bellek kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4891, $t_{(653)}$=-10.6135, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4891'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) ve çalışan bellek bağımsız değişkeninin çocuk-baba (olumsuz ilişki) bağımlı

değişkenini yordama gücü (c=-.0091, $t_{(653)}$=-.2776, p=0.7814) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni ve bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımlar sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle çalışan bellek bağımsız değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Aracılık Modeli (24) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0936	.0330	2.8364	0.0047
b	-.4892	.0463	-10.5645	0.0000
c	-.0404	.0422	-.9565	0.3392
c'	.0054	.0393	.1374	0.8907

Tablo 56'da yer alan a parametresi, ketleyici kontrol ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ketleyici kontrol kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.0936, $t_{(653)}$=2.8364, p=0.0047). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .0936'lık bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4892, $t_{(653)}$=-10.5645, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4892'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ketleyici kontrol bağımsız değişkeninin çocuk-baba (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=-.0404, $t_{(653)}$=-.9565, p=0.3392) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve

bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle, ketleyici kontrol bağımsız değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) (bağımsız değişkenler) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların çalışan bellek yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57

Aracılık Modeli (25) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0349	.0258	1.3536	0.1763
b	.1150	.0373	3.0838	0.0021
c	.3355	.0247	13.5598	0.0000
c'	.3315	.0246	13.4657	0.0000

Tablo 57'de yer alan a parametresi, çalışan bellek ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise çalışan bellek kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yorama gücünün ($a_{=}$.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımsız değişkenini

pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1150, $t_{(653)}$=3.0838, p=0.0021). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1150'lik bir artışa neden olmaktadır. Çalışan bellek bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.3355, $t_{(653)}$= 13.5598, p=0.0000). Çalışan bellek değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .3355'lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763).05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle çalışan bellek bağımsız değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

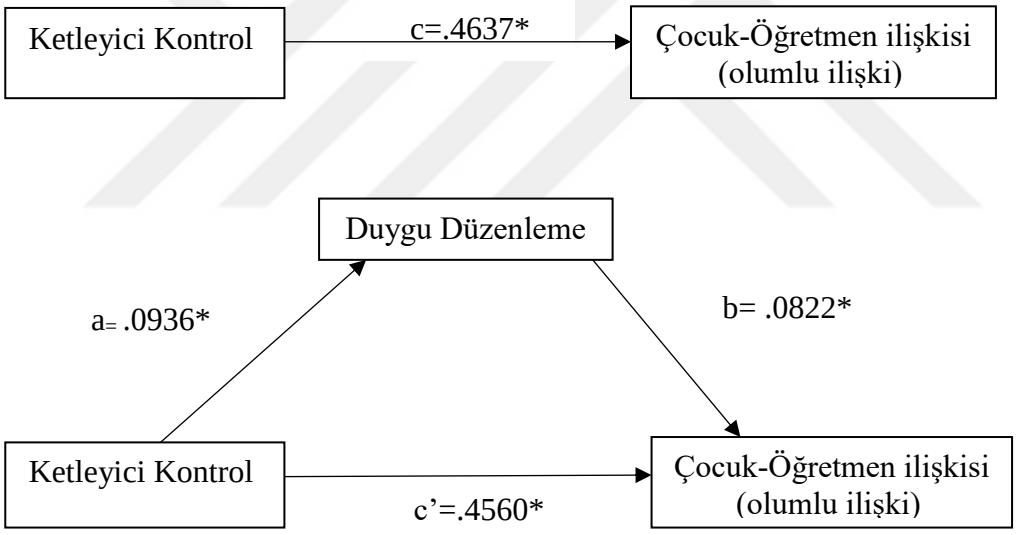
Tablo 58

Aracılık Modeli (26) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0936	.0330	2.8364	0.0047
b	.0822	.0368	2.2376	0.0256
c	.4637	.0311	14.9212	0.0000
c'	.4560	.0312	14.6287	0.0000

Tablo 58'de yer alan a parametresi, ketleyici kontrol ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ketleyici kontrol kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde

yordamaktadır (a=.0936, $t_{(653)}$=2.8364, p=0.0047). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .0936'lık bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0822, $t_{(653)}$=2.2376, p=0.0256). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .0822'lik bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.4637, $t_{(653)}$=14.9212, p=0.0000). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .4637'lik bir artışa neden olmaktadır. Şekil 30'da, çocukların ketleyici kontrol (bağımsız değişken) yürütücü işlev becerisi ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 30. Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (26)

Şekil 30 incelendiğinde, ketleyici kontrol değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.4637*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.4560*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında ketleyici kontrol değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisini (olumlu ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası

dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

Aracılık Modeli (26) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.0077	.0044	.0009	.0176

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 59 incelendiğinde, ketleyici kontrol ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0077; GA=.0009-.0176) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Ketleyici kontrol ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .0166 olarak belirlenmiştir. Bu oran, ketleyici kontrolün çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %2'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) (bağımsız değişkenler) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların çalışan bellek yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60

Aracılık Modeli (27) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0349	.0258	1.3536	0.1763
b	.0565	.0180	3.1374	0.0018
c	.1640	.0119	13.7326	0.0000
c’	.1621	.0119	13.6399	0.0000

Tablo 60’da yer alan a parametresi, çalışan bellek ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise çalışan bellek kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0565, $t_{(653)}$=3.1374, p=0.0018). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0565’lik bir artışa neden olmaktadır. Çalışan bellek bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.1640, $t_{(653)}$=13.7326, p=0.0000). Çalışan bellek değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .1640’lık bir artışa neden olmaktadır. Ancak çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle çalışan bellek bağımsız değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

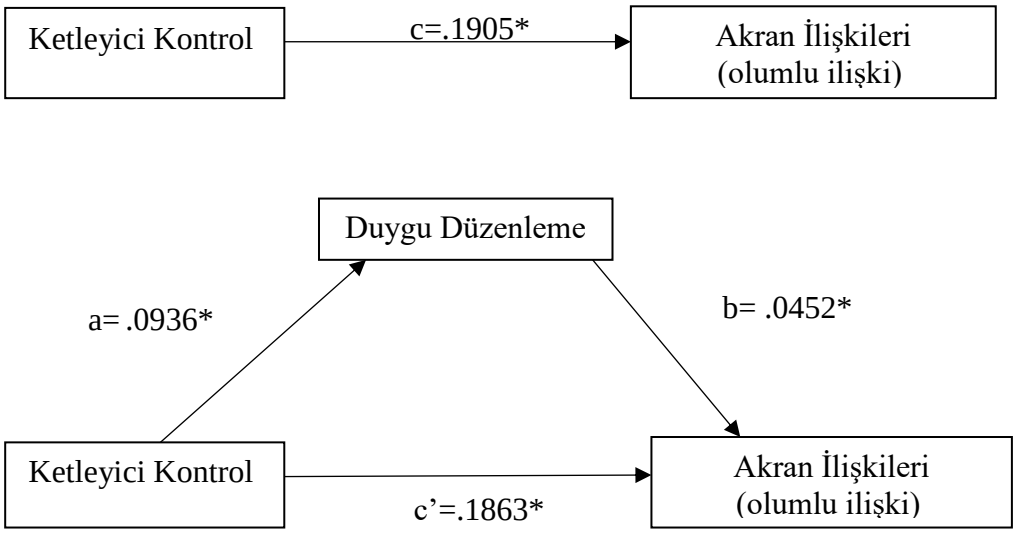
Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

Aracılık Modeli (28) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0936	.0330	2.8364	0.0047
b	.0452	.0186	2.4301	0.0154
c	.1905	.0157	12.0973	0.0000
c’	.1863	.0158	11.8005	0.0000

Tablo 61’de yer alan a parametresi, ketleyici kontrol ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ketleyici kontrol kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır ($a_{=}$.0936, $t_{(653)}$=2.8364, p=0.0047). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .0936’lık bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0452, $t_{(653)}$=2.4301, p=0.0154). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0452’lik bir artışa neden olmaktadır. Ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.1905, $t_{(653)}$=12.0973, p=0.0000). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .1905’lik bir artışa neden olmaktadır. Şekil 31’de, çocukların ketleyici kontrol (bağımsız değişken) yürütücü işlev becerisi ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 31. Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (28)

Şekil 31 incelendiğinde, ketleyici kontrol değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.1905*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.1863*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında ketleyici kontrol değişkeninin akran ilişkilerini (olumlu ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

Aracılık Modeli (28) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.0042	.0023	.0006	.0095

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 62 incelendiğinde, ketleyici kontrol ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.0042; GA=.0006-.0095) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Ketleyici kontrol ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı

yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .0220 olarak belirlenmiştir. Bu oran, ketleyici kontrolün akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %2'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) (bağımsız değişkenler) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Çalışan Bellek Yürütücü İşlev Becerisi ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların çalışan bellek yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

Aracılık Modeli (29) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0349	.0258	1.3536	0.1763
b	.0683	.0242	2.8216	0.0049
c	.2735	.0161	17.0376	0.0000
c'	.2711	.0160	16.9549	0.0000

Tablo 63'te yer alan a parametresi, çalışan bellek ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise çalışan bellek kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0683, $t_{(653)}$= 2.8216, p=0.0049). Duygu düzenleme

değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0683'lük bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde çalışan bellek bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.2735, $t_{(653)}$=17.0376, p=0.0000). Çalışan bellek değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .2735'lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak çalışan bellek bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle çalışan bellek bağımsız değişkeni ile sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64

Aracılık Modeli (30) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.0936	.0330	2.8364	0.0047
b	.0498	.0255	1.9538	0.0511
c	.3145	.0215	14.6179	0.0000
c'	.3099	.0216	14.3445	0.0000

Tablo 64'te yer alan a parametresi, ketleyici kontrol ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ketleyici kontrol kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.0936, $t_{(653)}$=2.8364, p=0.0047). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .0936'lık bir artışa neden olmaktadır.

Duygu düzenleme aracı değişkeninin sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini yordama gücünün (b=.0498, $t_{(653)}$=1.9538, p=0.0511) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Ketleyici kontrol bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.3145, $t_{(653)}$=14.6179, p=0.0000). Ketleyici kontrol değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde .3145'lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak duygu düzenleme aracı değişkeninin sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini yordama gücü (b=.0498, $t_{(653)}$=1.9538, p=0.0511) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ketleyici kontrol bağımsız değişkeni ile sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Sosyal Davranışları Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Sosyal Davranışları ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde

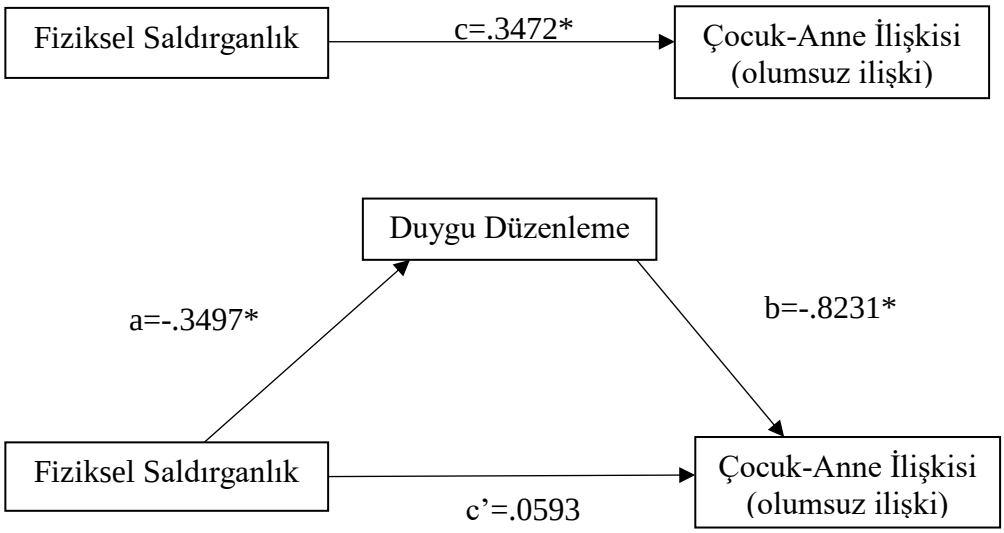
(bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

Aracılık Modeli (31) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.3497	.0796	-4.3959	0.0000
b	-.8231	.0445	-18.4866	0.0000
c	.3472	.1117	3.1091	0.0020
c'	.0593	.0919	.6459	0.5186

Tablo 65'te yer alan a parametresi, fiziksel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.3497, $t_{(653)}$=-4.3959, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3497'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8231, $t_{(653)}$=-18.4866, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8231'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, çocuk-anne (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.3472, $t_{(653)}$=3.1091, p=0.0020). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .3472'lik bir artışa neden olmaktadır. Şekil 32'de, çocukların fiziksel saldırganlık (bağımsız değişken) davranışı ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 32. Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (31)

Şekil 32 incelendiğinde, fiziksel saldırganlık değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (.3472*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (.0593) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında fiziksel saldırganlık değişkeninin çocuk-anne ilişkisini (olumsuz ilişki) yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

Aracılık Modeli (31) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	.2879	.0671	.1549	.4211

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 66 incelendiğinde, fiziksel saldırganlık ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=.2879; GA=.1549-.4211) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Fiziksel saldırganlık ve çocuk-

anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .8292 olarak belirlenmiştir. Bu oran, fiziksel saldırganlığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %83'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67

Aracılık Modeli (32) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.0590	.0722	-.8169	0.4143
b	-.8278	.0439	-18.8487	0.0000
c	.0623	.1007	.6185	0.5365
c'	.0134	.0811	.1655	0.8686

Tablo 67'de yer alan a parametresi, ilişkisel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ilişkisel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8278, $t_{(653)}$=-18.8487, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8278'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0. 4143) ve ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=.0623, $t_{(653)}$=.6185, p=0.5365) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni

ve bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımlar sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların olumlu sosyal davranışı (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68

Aracılık Modeli (33) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.1768	.0554	3.1902	0.0015
b	-.8329	.0442	-18.8392	0.0000
c	-.0912	.0777	-1.1731	0.2412
c'	.0560	.0631	.8884	0.3747

Tablo 68'de yer alan a parametresi, olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise olumlu sosyal davranış kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.1768, $t_{(653)}$=3.1902, p=0.00015). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .1768'lik bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8329, $t_{(653)}$=-18.8392, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8329'luk bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeninin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=-.0912, $t_{(653)}$=-1.1731, p=0.2412) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin bağımlı

değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Depresif Duygulanımı ve Anneleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların depresif duygulanımı (bağımsız değişken) ve anneleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69

Aracılık Modeli (34) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.1618	.1119	-1.4460	0.1487
b	-.8268	.0440	-18.8094	0.0000
c	.1938	.1560	1.2430	0.2143
c'	.0601	.1259	.4775	0.6332

Tablo 69'da yer alan a parametresi, depresif duygulanım ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise depresif duygulanım kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0. 1487) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.8268, $t_{(653)}$=-18.8094, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .8268'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) ve depresif duygulanım bağımsız değişkeninin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=.1938, $t_{(653)}$=1.2430, p=0.2143) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin

aracı değişkeni ve bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımlar sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle depresif duygulanım bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Sosyal Davranışları ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ile babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70

Aracılık Modeli (35) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.3497	.0796	-4.3959	0.0000
b	-.4864	.0467	-10.4169	0.0000
c	.1951	.1024	1.9046	0.0573
c'	.0250	.0963	.2597	0.7952

Tablo 70'de yer alan a parametresi, fiziksel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.3497, $t_{(653)}$=-4.3959, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3497'lik bir

düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4864, $t_{(653)}$=-10.4169, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4864'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeninin çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=.1951, $t_{(653)}$=1.9046, p=0.0573) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71

Aracılık Modeli (36) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.0590	.0722	-.8169	0.4143
b	-.4894	.0460	-10.6326	0.0000
c	-.0261	.0920	-.2836	0.7768
c'	-.0550	.0850	-.6466	0.5181

Tablo 71'de yer alan a parametresi, ilişkisel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ilişkisel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4894, $t_{(653)}$=-10.6326,

p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4894'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) ve ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (c=-.0261, $t_{(653)}$=-.2836, p=0.7768) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni ve bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımlar sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların olumlu sosyal davranışı (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 72'de verilmiştir.

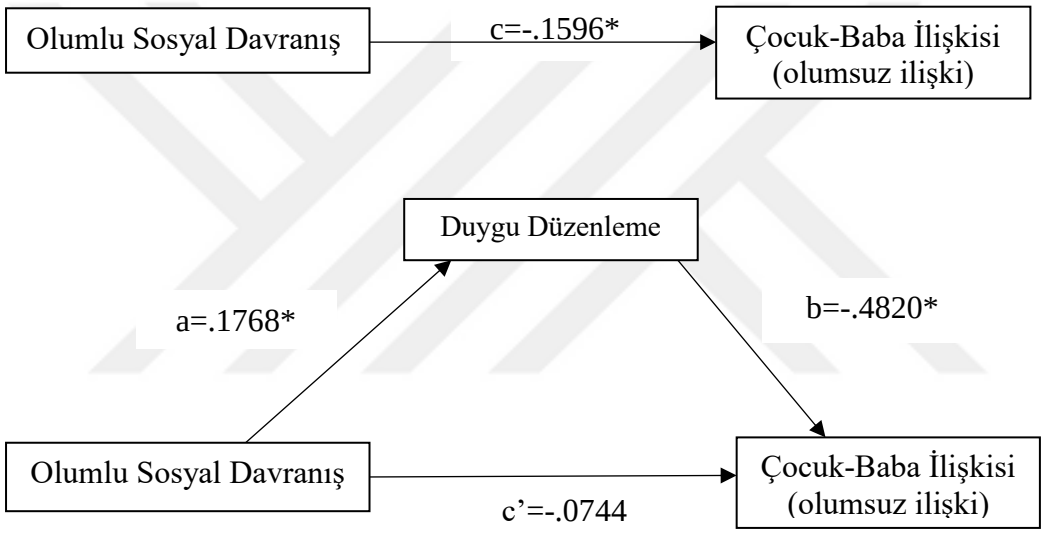
Tablo 72

Aracılık Modeli (37) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.1768	.0554	3.1902	0.0015
b	-.4820	.0463	-10.4030	0.0000
c	-.1596	.0708	-2.2548	0.0245
c'	-.0744	.0661	-1.1254	0.2609

Tablo 72'de yer alan a parametresi, olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise olumlu sosyal davranış kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.1768, $t_{(653)}$=3.1902, p=0.0015). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .1768'lik bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-baba

ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4820, $t_{(653)}$=-10.4030, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4820'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Benzer şekilde olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.1596, $t_{(653)}$=-2.2548, p=0.0245). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .1596'lık bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 33'de, çocukların olumlu sosyal davranışı (bağımsız değişken) ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 33. Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Babalarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (37)

Şekil 33 incelendiğinde, olumlu sosyal davranış değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.1596*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.0744) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında olumlu sosyal davranış değişkeninin çocuk-baba ilişkisini (olumsuz ilişki) manidar yordama gücünün ortadan kalktığı, bunun da tam aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

Aracılık Modeli (37) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.0852	.0285	-.1446	-.0313

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 73 incelendiğinde, olumlu sosyal davranış ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının "0" değerini içermediği (ab=-.0852; GA=-.1446--.0313) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Olumlu sosyal davranış ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .5338 olarak belirlenmiştir. Bu oran, olumlu sosyal davranışların çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %53'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların Depresif Duygulanımı ve Babalarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların depresif duygulanımı (bağımsız değişken) ve babalarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74

Aracılık Modeli (38) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.1618	.1119	-1.4460	0.1487
b	-.4815	.0458	-10.5038	0.0000
c	.4297	.1416	3.0351	0.0025
c'	.3518	.1312	2.6807	0.0075

Tablo 74'te yer alan a parametresi, depresif duygulanım ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise depresif duygulanım kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve

doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme bağımsız değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=-.4815, $t_{(653)}$=-10.5038, p=0.0000). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) değişkeninde .4815'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Depresif duygulanım bağımsız değişkeni, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.4297, $t_{(653)}$=3.0351, p=0.0025). Depresif duygulanım değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeninde .4297'lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle depresif duygulanım değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Sosyal Davranışları ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ile öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

Aracılık Modeli (39) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.3497	.0796	-4.3959	0.0000
b	.0605	.0384	1.5761	0.1155
c	-1.0072	.0781	-12.8880	0.0000
c’	-.9860	.0792	-12.4487	0.0000

Tablo 75’te yer alan a parametresi, fiziksel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.3497, $t_{(653)}$=-4.3959, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3497’lik bir düşüşe neden olmaktadır. Duygu düzenleme bağımsız değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücünün (b=.0605, $t_{(653)}$=1.5761, p=0.1155) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-1.0072, $t_{(653)}$=-12.8880, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde 1.0072’lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak duygu düzenleme aracı değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (b=.0605, $t_{(653)}$=1.5761, p=0.1155) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle fiziksel saldırganlık değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76

Aracılık Modeli (40) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.0590	.0722	-.8169	0.4143
b	.1311	.0401	3.2674	0.0011
c	-.6124	.0746	-8.2093	0.0000
c’	-.6047	.0741	-8.1613	0.0000

Tablo 76’da yer alan a parametresi, ilişkisel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ilişkisel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1311, $t_{(653)}$=3.2674, p=0.0011). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1311’lik bir artışa neden olmaktadır. İlişkisel saldırganlık bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.6124, $t_{(653)}$=-8.2093, p=0.0000). İlişkisel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .6124’lük bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle ilişkisel saldırganlık değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların olumlu sosyal davranışı (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77

Aracılık Modeli (41) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.1768	.0554	3.1902	0.0015
b	.0641	.0347	1.8510	0.0646
c	.9028	.0492	18.3650	0.0000
c’	.8914	.0494	18.0280	0.0000

Tablo 77’de yer alan a parametresi, olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise olumlu sosyal davranış kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.1768, $t_{(653)}$=3.1902, p=0.0015). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .1768’lik bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücünün (b=.0641, $t_{(653)}$=1.8510, p=0.0646) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.9028, $t_{(653)}$=18.3650, p=0.0000). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .9028’lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak duygu düzenleme aracı değişkeninin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (b=.0641, $t_{(653)}$=1.8510, p=0.0646) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayım sağlanmadığından analizlere devam edilmemiştir. Buradan hareketle olumlu sosyal davranış değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Depresif Duygulanımı ve Öğretmenleriyle İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların depresif duygulanımı (bağımsız değişken) ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78

Aracılık Modeli (42) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.1618	.1119	-1.4460	0.1487
b	.1158	.0382	3.0314	0.0025
c	-1.3219	.1099	-12.0266	0.0000
c’	-1.3031	.1094	-11.9111	0.0000

Tablo 78’de yer alan a parametresi, depresif duygulanım ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise depresif duygulanım kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c’ parametreleridir. Buna göre depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.1158, $t_{(653)}$=3.0314, p=0.0025). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) değişkeninde .1158’lik bir artışa neden olmaktadır. Depresif duygulanım bağımsız değişkeni, çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-1.3219, $t_{(653)}$=-12.0266, p=0.0000). Depresif duygulanım değişkenindeki bir birimlik artış çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde 1.3219’luk bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle depresif duygulanım değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Sosyal Davranışları ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ile

akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 79'da verilmiştir.

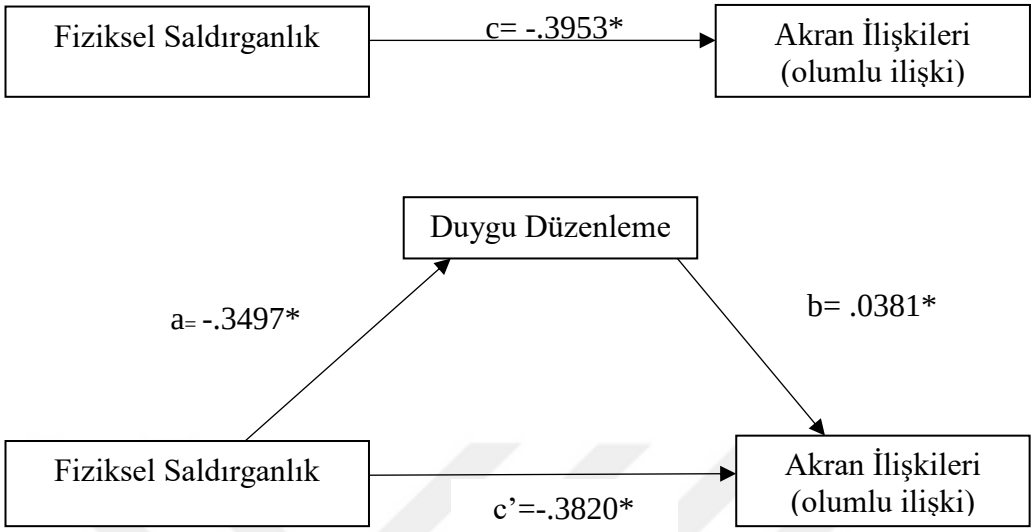
Tablo 79

Aracılık Modeli (43) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.3497	.0796	-4.3959	0.0000
b	.0381	.0194	1.9656	0.0498
c	-.3953	.0395	-10.0204	0.0000
c'	-.3820	.0399	-9.5637	0.0000

Tablo 79'da yer alan a parametresi, fiziksel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.3497, $t_{(653)}$=-4.3959, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3497'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0381, $t_{(653)}$=1.9656, p=0.0498). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .0381'lik bir artışa neden olmaktadır. Fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.3953, $t_{(653)}$=-10.0204, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .3953'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Şekil 34'te,

çocukların fiziksel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik model yer almaktadır.



f=655, *:p<.05

Şekil 34. Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine İlişkin Model (43)

Şekil 34 incelendiğinde, fiziksel saldırganlık değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeni arasındaki toplam etkiyi temsil eden c yolu (-.3953*) ile doğrudan etkiyi temsil eden c' yolu (-.3820*) karşılaştırıldığında duygu düzenleme etkisi altında fiziksel saldırganlık değişkeninin akran ilişkilerini (olumlu ilişki) yordama gücünün düştüğü, bunun da kısmi aracılığa işaret ettiği görülmektedir. Değişkenler arası dolaylı etkiler ve dolaylı etkilere yönelik güven aralıklarıyla ilgili bulgular Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80

Aracılık Modeli (43) Dolaylı Etki Sayıları

			Güven Aralığı (%95)	
Parametre	Etki	SH_{Etki}	Alt	Üst
ab	-.0133	.0075	-.0300	-.0005

5000 bootstrap örnekleme

Tablo 80 incelendiğinde, fiziksel saldırganlık ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında, duygu düzenleme aracı değişkenine ilişkin ab dolaylı etkisinde güven aralığının

"0" değerini içermediği (ab=-.0133; GA=-.0300--.0005) görülmektedir. Bu bulgu da aracılık etkisinin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Fiziksel saldırganlık ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisine yönelik (oran-orantı yaklaşımı) etki büyüklüğü (ab/c) .0336 olarak belirlenmiştir. Bu oran, fiziksel saldırganlığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %3'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir.

Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81

Aracılık Modeli (44) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.0590	.0722	-.8169	0.4143
b	.0651	.0197	3.3084	0.0010
c	-.2545	.0366	-6.9505	0.0000
c'	-.2506	.0364	-6.8940	0.0000

Tablo 81'de yer alan a parametresi, ilişkisel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ilişkisel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0651, $t_{(653)}$=3.3084, p=0.0010). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0651'lik bir artışa neden olmaktadır. İlişkisel saldırganlık bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.2545, $t_{(653)}$=-6.9505, p=0.0000). İlişkisel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik

artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .2545'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle ilişkisel saldırganlık değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların olumlu sosyal davranışı (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 82'de verilmiştir.

Tablo 82

Aracılık Modeli (45) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.1768	.0554	3.1902	0.0015
b	.0228	.0143	1.5952	0.1112
c	.5416	.0202	26.7463	0.0000
c'	.5375	.0204	26.3741	0.0000

Tablo 82'de yer alan a parametresi, olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise olumlu sosyal davranış kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.1768, $t_{(653)}$=3.1902, p=0.0015). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .1768'lik bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeninin akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücünün (b=.0228, $t_{(653)}$=1.5952, p=0.1112) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde

yordamaktadır (c=.5416, $t_{(653)}$=26.7463, p=0.0000). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .5416'lık bir artışa neden olmaktadır. Ancak duygu düzenleme aracı değişkeninin akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini yordama gücü (b=.0228, $t_{(653)}$=1.5952, p=0.1112) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle olumlu sosyal davranış değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Depresif Duygulanımı ve Akranlarıyla İlişkilerinde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların depresif duygulanımı (bağımsız değişken) ve akranlarıyla ilişkilerinde (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83

Aracılık Modeli (46) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.1618	.1119	-1.4460	0.1487
b	.0542	.0175	3.1046	0.0020
c	-.7812	.0502	-15.5473	0.0000
c'	-.7725	.0500	-15.4494	0.0000

Tablo 83'te yer alan a parametresi, depresif duygulanım ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise depresif duygulanım kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0542, $t_{(653)}$=3.1046, p=0.0020). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) değişkeninde .0542'lik bir artışa neden olmaktadır. Depresif duygulanım bağımsız değişkeni, akran

ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.7812, $t_{(653)}$=-15.5473, p=0.0000). Depresif duygulanım değişkenindeki bir birimlik artış akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeninde .7812'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle depresif duygulanım değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Sosyal Davranışları ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ile sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 84

Aracılık Modeli (47) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.3497	.0796	-4.3959	0.0000
b	.0509	.0280	1.8146	0.0700
c	-.4947	.0571	-8.6647	0.0000
c'	-.4769	.0578	-8.2467	0.0000

Tablo 84'te yer alan a parametresi, fiziksel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş

regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=-.3497, $t_{(653)}$=-4.3959, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .3497'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeninin sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini yordama gücünün (b=.0509, $t_{(653)}$=1.8146, p=0.0700) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.4947, $t_{(653)}$=-8.6647, p=0.0000). Fiziksel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde .4947'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak duygu düzenleme aracı değişkeninin sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini yordama gücü (b=.0509, $t_{(653)}$=1.8146, p=0.0700) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle fiziksel saldırganlık değişkeni ile sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 85'te verilmiştir.

Tablo 85

Aracılık Modeli (48) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.0590	.0722	-.8169	0.4143
b	.0859	.0286	3.0043	0.0028
c	-.2437	.0531	-4.5877	0.0000
c'	-.2386	.0528	-4.5174	0.0000

Tablo 85'te yer alan a parametresi, ilişkisel saldırganlık ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise ilişkisel saldırganlık kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş

regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0859, $t_{(653)}$=3.0043, p=0.0028). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0859'luk bir artışa neden olmaktadır. İlişkisel saldırganlık bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-.2437, $t_{(653)}$=-4.5877, p=0.0000). İlişkisel saldırganlık değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .2437'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak ilişkisel saldırganlık bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle ilişkisel saldırganlık değişkeni ile sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların olumlu sosyal davranışı (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 86'da verilmiştir.

Tablo 86

Aracılık Modeli (49) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	.1768	.0554	3.1902	0.0015
b	.0185	.0185	.9957	0.3198
c	.8280	.0262	31.5484	0.0000
c'	.8247	.0264	31.1819	0.0000

Tablo 86'da yer alan a parametresi, olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise olumlu sosyal davranış kontrol edildiğinde, duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren

standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, duygu düzenleme aracı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (a=.1768, $t_{(653)}$=3.1902, p=0.0015). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış duygu düzenleme aracı değişkeninde .1768'lik bir artışa neden olmaktadır. Duygu düzenleme aracı değişkeninin sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini yordama gücünün (b=.0185, $t_{(653)}$=.9957, p=0.3198) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=.8280, $t_{(653)}$=31.5484, p=0.0000). Olumlu sosyal davranış değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde .8280'lik bir artışa neden olmaktadır. Ancak duygu düzenleme aracı değişkeninin sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini yordama gücü (b=.0185, $t_{(653)}$=.9957, p=0.3198) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle olumlu sosyal davranış değişkeni ile sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Depresif Duygulanımı ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular. Çocukların depresif duygulanımı (bağımsız değişken) ve sosyal-duygusal uyumlarında (bağımlı değişken) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 87'de verilmiştir.

Tablo 87

Aracılık Modeli (50) Etki Sayıları

Parametre	B	SH_B	t	p
a	-.1618	.1119	-1.4460	0.1487
b	.0672	.0244	2.7565	0.0060
c	-1.1711	.0700	-16.7277	0.0000
c'	-1.1602	.0698	-16.6294	0.0000

Tablo 87'de yer alan a parametresi, depresif duygulanım ve duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki ve b parametresi ise depresif duygulanım kontrol edildiğinde,

duygu düzenleme ve sosyal-duygusal uyum arasındaki etkiyi içeren standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki toplam ve doğrudan etkiyi gösteren katsayılar c ve c' parametreleridir. Buna göre depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücünün (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme aracı değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini pozitif yönde manidar şekilde yordamaktadır (b=.0672, $t_{(653)}$=2.7565, p=0.0060). Duygu düzenleme değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum değişkeninde .0672'lik bir artışa neden olmaktadır. Depresif duygulanım bağımsız değişkeni, sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkenini negatif yönde manidar şekilde yordamaktadır (c=-1.1711, $t_{(653)}$=-16.7277, p=0.0000). Depresif duygulanım değişkenindeki bir birimlik artış sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeninde 1.1711'lik bir düşüşe neden olmaktadır. Ancak depresif duygulanım bağımsız değişkeninin duygu düzenleme aracı değişkenini yordama gücü (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) .05 düzeyinde manidar olmadığından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmadığı görülmektedir. Buradan hareketle depresif duygulanım değişkeni ile sosyal-duygusal uyum arasında duygu düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Annelerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde annelerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çocukların duygu düzenlemeleri, sürekli bağımlı değişken, annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK), annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY), annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. Annelerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu

düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi için regresyon analizi (enter yöntemi) yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 88'de verilmiştir.

Tablo 88

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Annelerin Duygu Düzenleme Becerileri)

Model	Faktör	B	SH_B	β	R	R^2 Değişim
1	Sabit	52.603	2.266		.356	.127
	AÇDK	-.216	.069	-.119*		
	AÇDY	.824	.111	.293*		
	AÇKDK	.481	.122	.150*		

f=655, *:p<.05

Tablo 88 incelendiğinde birinci modelde çocukların duygu düzenleme becerileri değişkeninin en güçlü yordayıcılarının sırasıyla annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri olduğu görülmektedir. Beta değeri yönünün pozitif (+) olması çocukların duygu düzenlemeleri değişkeni ile annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenlerinin puanları yükseldikçe çocukların duygu düzenlemeleri değişkenin puanının da yükseldiği söylenebilir. Çocukların duygu düzenlemeleri değişkeninin bir diğer yordayıcısı annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkenidir. Beta değeri yönünün negatif (-) olması çocukların duygu düzenlemeleri değişkeni ile annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkenleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkeninin puanı yükseldikçe çocukların duygularını düzenlemeleri değişkenin puanının düştüğü söylenebilir. Elde edilen bulgular üç yordayıcı değişkenin .05 düzeyinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ve çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenine ait toplam varyansın %13'ünü açıkladığını göstermektedir.

Babaların Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde babaların duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çocukların duygu düzenlemeleri, sürekli bağımlı değişken, babanın çocuğun duygularından kaçınması (BÇDK), babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY), babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (BÇKDK) yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. Babaların duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi için regresyon analizi (enter yöntemi) yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 89'da verilmiştir.

Tablo 89

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Babaların Duygu Düzenleme Becerileri)

Model	Faktör	B	SH_B	β	R	R^2 Değişim
2	Sabit	65.994	1.722		.167	.028
	BÇDK	-.094	.073	-.051		
	BÇDY	.324	.085	.160*		
	BÇKDK	.096	.113	.034		

f=655, *:p<.05

Tablo 89 incelendiğinde ikinci modelde çocukların duygu düzenleme becerileri değişkeninin tek yordayıcısının babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY) olduğu görülmektedir. Beta değeri yönünün pozitif (+) olması çocukların duygu düzenlemeleri değişkeni ile babaların çocukların duygularına yönelimi (BÇDY) değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY) değişkeninin puanları yükseldikçe çocukların duygu düzenlemeleri değişkenin puanının da yükseldiği söylenebilir. Araştırmanın diğer yordayıcı değişkenlerinin [babanın çocuğun duygularından kaçınması (BÇDK), babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (BÇKDK)] anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY) oyordayıcı değişkenin .05 düzeyinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ve çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenine ait toplam varyansın %3'ünü açıkladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamalarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerileri sürekli bağımlı değişken, öğretmenin duygulardan kaçınma (ÖDK), öğretmenin duygularla baş etmede güçlük (ÖDBG), öğretmenin duygularla baş etmede strateji kullanımı (ÖDBSK) yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir.
Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi için regresyon analizi (enter yöntemi) yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 90'da verilmiştir.

Tablo 90

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerileri)

Model	Faktör	B	SH_B	β	R	R^2 Değişim
3	Sabit	74.755	3.730		.079	.006
	ÖDK	-.131	.094	-.058		
	ÖDBG	.028	.047	.029		
	ÖDBSK	-.018	.063	-.014		

f=655, *:p<.05

Tablo 90 incelendiğinde üçüncü modelde çocukların duygu düzenleme becerilerinde öğretmen duygulardan kaçınma (ÖDK), öğretmen duygularla baş etmede güçlük (ÖDBG), öğretmen duygularla baş etmede strateji kullanımı (ÖDBSK) yordayıcı değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Annelerin, Babaların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamalarına Yönelik Bulgular

Çocukların duygu düzenleme becerileri sürekli bağımlı değişken, annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK), annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY), annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK), babanın çocuğun duygularından kaçınması (BÇDK), babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY), babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (BÇKDK), öğretmenin

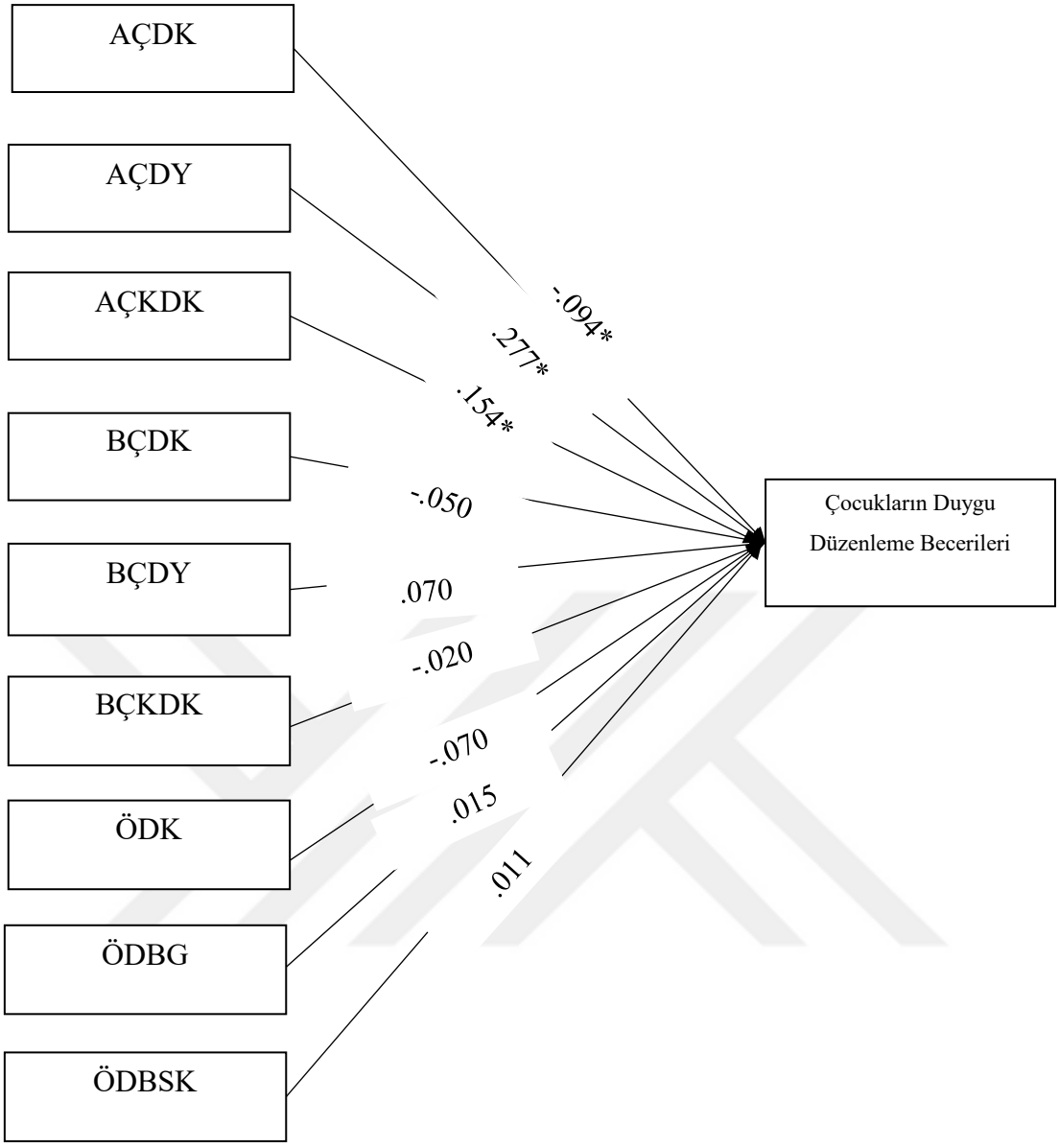
duygulardan kaçınma (ÖDK), öğretmenin duygularla baş etmede güçlük (ÖDBG), öğretmenin duygularla baş etmede strateji kullanımı (ÖDBSK) yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenini en iyi yordayan değişkenlerin belirlenmesi için regresyon analizi (enter yöntemi) yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 91'de ve Şekil 35'te verilmiştir.

Tablo 91

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (tahmin eden) Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Faktör	B	SH_B	β	R	R^2 Değişim
4	Sabit	53.188	4.248		.370	.137
	AÇDK	-.171	.082	-.094*		
	AÇDY	.781	.117	.277*		
	AÇKDK	.494	.129	.154*		
	BÇDK	-.091	.083	-.050		
	BÇDY	.142	.084	.070		
	BÇKDK	-.057	.112	-.020		
	ÖDK	-.159	.088	-.070		
	ÖDBG	.015	.044	.015		
	ÖDBSK	.013	.060	.011		

f=655, *:p<.05



f=655, *:p<.05

Şekil 35. Annelerin, Babaların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordamasına İlişkin Araştırma Kapsamında Test Edilen Model

Tablo 91 ve Şekil 35 incelendiğinde dördüncü modelde çocukların duygu düzenleme becerileri değişkeninin en güçlü yordayıcılarının sırasıyla annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri olduğu görülmektedir. Beta değeri yönünün pozitif (+) olması çocukların duygu düzenlemeleri değişkeni ile annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri

arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenlerinin puanları yükseldikçe çocukların duygu düzenlemeleri değişkenin puanının da yükseldiği söylenebilir. Çocukların duygu düzenlemeleri değişkeninin bir diğer yordayıcısı annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkenidir. Beta değeri yönünün negatif (-) olması çocukların duygu düzenlemeleri değişkeni ile annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkenleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkeninin puanı yükseldikçe çocukların duygularını düzenlemeleri değişkenin puanının düştüğü söylenebilir. Elde edilen bulgular üç yordayıcı değişkenin .05 düzeyinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ve çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenine ait toplam varyansın %14'ünü açıkladığını göstermektedir. Araştırmanın diğer yordayıcı değişkenlerinin [babanın çocuğun duygularından kaçınması (BÇDK), babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY), babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (BÇKDK), öğretmenin duygularından kaçınması (ÖDK), öğretmenin duygularla baş etmede güçlük (ÖDBG), öğretmenin duygularla baş etmede strateji kullanımı (ÖDBSK)] anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerini en iyi yordayan değişkenlerin belirlenmesi için adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Aşamalı çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 92'de verilmiştir.

Tablo 92

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayan (Tahmin Eden) Değişkenlere İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Faktör	B	SH_B	β	R	R^2 Değişim
1	AÇDY	.847	.105	.301*	.301	.090
2	AÇDY	.727	.108	.258*	.337	.023
	AÇKDK	.510	.123	.159*		
3	AÇDY	.824	.111	.293*	.359	.013
	AÇKDK	.481	.122	.150*		
	AÇDK	-.216	.069	-.119*		

f=655, *:p<.05

Tablo 92 incelendiğinde birinci modelde en güçlü yordayıcı olan annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) değişkeninin çocukların duygu düzenlemeleri

değişkenindeki toplam varyansın % 9'unu açıkladığı, ikinci modelde annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkeninin modelde açıklanan varyansa %2'lik, üçüncü modelde annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkeninin modelde açıklanan varyansa %1'lik katkı sağladığı belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmiştir. Ardından okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları ile anneleri, babaları, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesine ve devamında annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerindeki yordayıcı rollerinin belirlenmesiyle ilgili analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Yorumlar

Ölçeğin 27 maddeden oluştuğu ve 1.faktörün toplam varyansın %25.734'ünü, 2.faktörün %17.299'unu, 3.faktörün %7.210'ununu açıkladığı ve toplamda %50.24 oranında ortak varyansın açıklandığı belirlenmiştir. Ölçeğin TBA sonucunda belirlenen 27 maddeli üç faktörlü yapısını test etmek için DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda $\chi 2$=484.38, sd=317 olarak bulunmuştur. $\chi 2$ tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir, serbestlik derecesiyle oranlanarak ($\chi 2$/sd) değerlendirmeye alınmaktadır. Büyük örneklemlerde $\chi 2$/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Bu araştırmada, $\chi 2$/sd (484.38/317) oranının 1.53 olduğu belirlenmiştir, bu da model veri uyumunun mükemmel uyuma karşılık geldiğini göstermektedir. RMSEA (.049) uyum indeksinin .05'in altında olduğu tespit edilmiştir. RMSEA uyum indeksinin .05 ve altında olması mükemmel uyum, .08'in altında olması ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Brown, 2006; Jöreskog & Sörbom,1993). Bu durumda RMSEA uyum indeksi mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI, IFI uyum indeksleri incelendiğinde GFI= .75, AGFI=.70, NFI=.94, NNFI=.98, CFI=.98, IFI=.98 olduğu bulunmuştur. GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI, IFI' nın .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell,

2015). Bu durumda NNFI, CFI, IFI' nın mükemmel uyuma, NFI'nın iyi uyuma ve GFI, AGFI 'nın zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği' nin elde edilen yapısına yönelik güvenirlik düzeyleri Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayıları; 1. Faktör (duygularla baş etmede güçlük) için .91, 2. Faktör (duygularla baş etmede strateji kullanımı) için .86, 3. Faktör (duygulardan kaçınma) için .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği Spearman Korelasyonu Analizi ile hesaplanmıştır. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin elde edilen üç faktörlü yapısına yönelik test-tekrar test güvenirlik düzeyleri 1. Faktör (Duygularla baş etmede güçlük) için .80 ($p<.01$), 2. Faktör (Duygularla baş etmede strateji kullanımı) için .67 ($p<.01$), 3. Faktör (Duygulardan kaçınma/duyguları kabul etme) için .86 ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları .10-.29 arası düşük, .30-.49 arası orta, .50-1.0 arası yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1988; Pallant, 2020). Bu değerler kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenirliklerin sağlandığını göstermektedir.

Çocukların Mizaç Özellikleri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Bu bölümde çocukların tepkisellik, sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik mizaç özellikleriyle (bağımsız değişkenler) anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal duygusal uyumlarında (bağımlı değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Çocukların Tepkisellik Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların tepkisellik mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, tepkiselliğin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %41'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile çocuk-

baba ilişkisinde (olumsuz ilişki) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, tepkiselliğin çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %31'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığı görülmüştür. Model test edilirken değerlendirilen varsayımlarda çocukların tepkisellik mizaç özelliğinin çocukların anneleriyle (olumsuz ilişki) ve babalarıyla (olumsuz ilişki) ilişkilerini pozitif yönde anlamlı yordadığı, tepkisellik mizaç özelliğine sahip olmanın çocukların anneleriyle ve babalarıyla olumsuz ilişkilerini artırdığı görülmüştür. Benzer şekilde, Acar ve diğerlerinin (2019) yürüttükleri araştırmada, zor mizaç özelliği ile anne-babalarıyla ilişkisinde çatışma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerilerinin tepkisellik mizaç özelliği ile anneleriyle, babalarıyla ilişkilerinde aracılık etkisi göstermesi bunu %31'lik ve %41'lik bir oranla gerçekleştiriyor olmasının, tepkisellik mizaç özelliğine sahip olan çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştirmenin çocukların anne ve babalarıyla olumsuz ilişkilerini azaltmak ve olumlu ilişkileri geliştirmek için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Rothbart'ın (2011) mizaç modeline göre bu durum değerlendirildiğinde mizaç, genetik koddan etkilense de, çocuğun sosyal bağlamda edindiği deneyimlerden de etkilenmektedir ve mizacın iki boyutu vardır bir boyutu tepkisellik diğer boyutu ise öz-düzenlemedir. Öz-düzenleme, tepkiselliği düzenleyen süreçlerdir. Bu süreçler içerisinde eylemler/duyguları kontrol etme yeteneği bir uyarana yaklaşma, ondan geri çekilme, dikkati ona doğru veya ondan uzağa yönlendirme eğilimleri bulunmaktadır. Duygu düzenleme tepkiselliği yatıştırabilecek becerilerdendir. Duygu düzenleme ile yatıştırılabilirlik arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Domínguez vd., 2020). Doğrudan tepkisellik mizaç özelliği ve sosyal ilişkilerde duygu düzenlemenin aracılık etkisine ilişkin araştırmalara rastlanılmamıştır ancak Akbaba (2017), okul öncesi çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu, duygu düzenleme arttıkça tepkisellik mizaç özelliğinin düzenlenebileceğini ortaya koymuştur. Çelen'in (2022) araştırmasında, çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönde orta düzeyde (r=-.495) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Arı ve Yaban (2016) ise, tepkisel mizaca sahip çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının düşük olduğu ve saldırgan davranışlar gösterdikleri, duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasının ise, daha etkin sosyal davranışlar sergilemeye katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirerek doğuştan getirdikleri mizaç özelliklerinin ilişkilerine

yansıyan olumsuz taraflarının tolere edilebileceği düşünülmektedir. Tepkiselliğin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %41'inin, çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %31'inin duygu düzenleme tarafından açıklanması da azımsanmayacak oranlardır. Çocukların anne ve babalarıyla ilişkilerinin olumlu yönde gelişimi çocuklarda farklı becerilerin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Ferreira ve diğerlerinin (2016) araştırmasında 36-72 aylık çocukların anne, baba ve öğretmen-çocuk ilişkileri ile olumlu sosyal davranışların ilişkilerini incelenmiş ve sonuç olarak, baba ile çocuğun kaliteli ilişkisinin doğrudan, anne ile çocuğun kaliteli ilişkisinin ise dolaylı olarak çocuğun olumlu sosyal davranışlarını yordadığı bulunmuştur. Bu nedenle çocukların anne ve babalarıyla ilişkilerini güçlendirmede duygu düzenleme becerilerini geliştirmenin önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır.

Çocukların tepkisellik mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, tepkiselliğin çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %63'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı bulunmuştur. Çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile akranlarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, tepkiselliğin akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %75'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile sosyal-duygusal uyumlarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, tepkiselliğin sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %45'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Modelin varsayımları değerlendirilirken çocukların tepkisellik mizaç özelliğinin öğretmenleriyle, akranlarıyla olumlu ilişkilerini negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı, tepkisellik arttıkça öğretmenleriyle, akranlarıyla olumlu ilişkilerin, sosyal-duygusal uyumlarının düştüğü bulunmuştur. Benzer şekilde Yoleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, tepkisellik ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, tepkisellik arttıkça olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin azaldığı belirlenmiştir. 37-70 aylık 291 Amerikalı çocukla yürütülen araştırmada da, tepkisel mizaç ile öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma yaşama arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Acar vd., 2018b). Tepkisel mizaç akranlarla ilişkilerde de önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Séguin ve MacDonald (2018) tarafından erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, mizaç ve sosyal ilişkilerin kalitesinin araştırıldığı araştırmada, mizaç özelliklerinin akran ilişkilerindeki varyansın %41'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda akranlarla ilişkilerde de mizaç

özelliklerinin önemli bir değişken olduğu düşünülebilir. Eren'in (2022) araştırmasında da bu sonucu destekleyici biçimde 46-72 aylık çocukların tepkisellik mizaç özelliği ile akran ilişkileri negatif yönde, tepkisellik ile akran saldırganlığı pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Tepkisellik arttıkça akranlarla olumlu ilişkiler azalmakta ve akranlarla ilişkideki saldırganlık davranışları artmaktadır. Benzer sonuçlar tepkisellik mizaç özelliği ve sosyal uyumla ilgili olarak da ortaya çıkmaktadır. Akbaş'ın (2016) 60 aylık çocuklarla yaptığı araştırma sonucunda tepkiselliğin sosyal uyum becerileriyle negatif yönde (r=.36) ilişkili olduğu ve sosyal uyumu negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Yapılan bir başka araştırmada duygu düzenleme ve tepkisellik arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, duygu düzenleme arttıkça tepkiselliğin azaldığı belirlenmiştir ve tepkisel mizaca sahip olan çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmasının önemli olduğunu dile getirilmiştir (Karaş, 2021). Gündoğdu (2018) yürüttüğü çalışmada, duygu düzenleme becerileri ile sosyal-duygusal uyum arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (r=.693) anlamlı ilişki olduğunu, duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal-duygusal uyumun da artacağı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin tepkisel mizaç özelliği gösterme düzeyini düşüreceğini, sosyal-duygusal uyumu yükselteceğini göstermektedir. Bu araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların tepkisel mizaç özelliği ve öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde, sosyal-duygusal uyumlarında aracılık etkisi olması öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri geliştirmede duygu düzenlemenin en önemli değişkenlerden olduğunu göstermektedir. Tepkiselliğin ilişkilere ve sosyal-duygusal uyuma yansıyan olumsuz yönlerinin duygu düzenleme aracılığıyla tolere edilebileceği düşünülmektedir.

Çocukların Sıcakkanlılık Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sıcakkanlılığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %81'inin duygu düzenleme tarafından açıklandığı bulunmuştur. Benzer şekilde çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık

etkisi gösterdiği, sıcakkanlılığın çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %66' sının duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Bu sonucun varsayımlarında sıcakkanlılık mizaç özelliği ile anne ve babalarla olumsuz ilişkiler arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. 46-72 aylık çocuklarla yapılan bir araştırmada, çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği ile anne-babayla çatışma içeren ilişkiler arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Eren, 2022). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği arttıkça anne ve babalarıyla olumsuz ilişkileri azalmaktadır. Ancak sıcakkanlılık mizaç özelliklerine sahip olmayan ya da yeterli düzeyde sahip olmayan çocukların anne-babalarıyla ilişkilerini geliştirmek adına bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan duygu düzenleme aracı değişkeninden yararlanmak bir çözüm yolu olabilir. Yapılan araştırmalar, sıcakkanlılık mizaç özelliği ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Akbaba, 2017; Karaş, 2021)

Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, sıcakkanlılık bağımsız değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki ($c=-.0421$, $t_{(653)}=-1.0173$, $p=0.3094$) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde, Yoleri (2016) tarafından beş yaş çocukların anneleri (195) ve öğretmenleri (12) ile gerçekleştirilen araştırmada, sıcakkanlılık ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oren ve Jones'ın (2009) araştırmasında, öğretmenle çocuğun yakınlık ve çatışma içeren ilişkileriyle sosyal esneklik (sıcakkanlılık, olumlu ruh hali özelliklerini içeren) mizaç özelliği arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonucu, öğretmenin çocuklarla ilişki kurmak ve sürdürmek için çocuklarda sıcakkanlı olsun veya olmasın tüm çocuklara eğitimci olarak adaletli şekilde ilgi ve sevgi göstermek durumunda olmasıyla açıklanabilir.

Çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sıcakkanlılığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %22'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyumlarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sıcakkanlılığın sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %19'unun duygu düzenleme tarafından açıklandığı bulunmuştur. Bu sonuçların varsayımlarında

sıcakkanlılık mizaç özelliği ile akranlarla olumlu ilişkiler ve sosyal duygusal uyum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Akbaş'ın (2016) 60 aylık 613 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada sıcakkanlılığın sosyal-duygusal uyum ile pozitif yönde (r=.29) anlamlı şekilde ilişkili olduğu ve sıcakkanlılığın sosyal uyumu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sıcakkanlılık arttıkça sosyal-duygusal uyum da artmaktadır. Yiğit ve diğerlerinin (2020) araştırmalarının sonucunda da çocukların sıcakkanlılık mizaç özelliği, davranış öz-düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde sıcakkanlılığın akranlarla etkileşim sürecinde ve çocukların sosyal duygusal uyumlarında etkili olduğu söylenebilir. Crick ve Dodge'nin (1994) Sosyal Bilgi İşleme Kuramı'na göre, çocuk akranıyla ilişkilerinde ve sosyal-duygusal uyumlarında etkileşim sürecini değerlendirerek davranış ve tepkilerde bulunmaktadır. Bunu da uyaranlardan aldığı ipuçlarını yorumlayarak gerçekleştirmektedir. Çocuk, kendi veri tabanındaki deneyimlere, sosyal şemalara ve kendi özelliklerine dayanarak sosyal bilgiyi işlemekte ve kendi özelliklerinden sıcakkanlılık mizaç özelliği de duruma dâhil olmaktadır. Verdiği tepki ya da davranışta mizaç özelliklerinin de yansıması olacaktır. Sıcakkanlı mizaca sahip çocuklar, etkileşim anındaki sosyal bilgiyi işlerken akranlarıyla ilişki kurarken sıcakkanlılığın içerdiği beceriler temelinde değerlendirmeler yapabilir ve sıcakkanlılık mizaç özelliğinin temsili olan bir tepki ve davranışta bulunabilir. Bu da ilişkilerin gelişmesine ve sosyal-duygusal uyumun gerçekleşmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmada, sıcakkanlılığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %22'sinin, sıcakkanlılığın sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %19'unun duygu düzenleme tarafından açıklandığı ve duygu düzenlemenin aracılık etkisi gösterdiği düşünülürse sıcakkanlı mizaca sahip olmayan çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirmek için duygu düzenleme aracı değişkeninden yararlanılabileceği söylenebilir.

Çocukların Sebatkârlık Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sebatkârlığın çocuk-anne ilişkisi

(olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %57'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sebatkârlığın çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %83'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Bu iki sonucun ilgili varsayımlarında hem sebatkârlık mizaç özelliği ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında hem de sebatkârlık mizaç özelliği ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sebatkârlık mizaç özelliği arttıkça çocukların anneleriyle ve babalarıyla olumsuz ilişkileri azalmaktadır. Benzer şekilde Eren'in (2022) araştırmasında da, çocukların sebatkârlık mizaçları ile anne-babayla çatışma içeren ilişkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sebatkârlık arttıkça anne-babalarla ilişkilerde çatışmanın azaldığı söylenebilir. Çocuklar ve anneleriyle gerçekleştirilen çalışmada, sebatkâr mizacın anneyle-çocuk ilişkisini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Kornienko, 2016). Bu araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların duygu düzenleme becerilerinin sebatkârlık mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde aracılık etkisi göstermesi bunu %81'lik bir oran gerçekleştiriyor olması ve sebatkârlığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %57'sinin duygu düzenleme tarafından açıklanması çocukların anne ve babalarıyla ilişkilerini güçlendirmede önemli bir değişken olarak duygu düzenleme becerisinden yararlanmak gerektiğini göstermektedir. Sebatkârlık mizaç özelliğine sahip olmayan ya da düşük düzeyde sebatkârlık mizaç özelliğine sahip olan çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştirmek babalarıyla ve anneleriyle olumsuz ilişkilerini azaltma ve olumlu ilişkileri geliştirme sürecinde gerçekleştirilecek önemli bir adım olarak düşünülebilir.

Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sebatkârlığın çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %30'unun duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri ve öğretmenleriyle ilişkilerinde aracı değişken olarak duygu düzenleme becerileri dışında kalan %70'lik bir oran olduğu görülmektedir ancak bu oran birçok değişkenin toplamıdır, bu değişkenlerin aracılık etkileri tek başlarına aracı olan duygu düzenleme becerilerinden (%30'dan) daha yüksek değildir. Bu sonucun ilgili varsayımlarında sebatkârlık ve öğretmenle olumlu ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sebatkârlık arttıkça öğretmenle olumlu ilişkiler artmaktadır. Sebatkârlık, çocuğun başladığı işi uzun sürse de devam ettirmesini, dış uyaranlara rağmen dikkatini sürdürmesini, bir şeyi iyice

öğreninceye kadar (bulmaca, yeni şarkı veya yazmak gibi), o işin üzerinde çalışmasını ve aktivitelere katılmasını içerdiğinden (Prior vd., 1989) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında dikkatini etkinliğe, öğretmene verebilen ve bu dikkati sürdürebilen çocuklarla ilişkilerinin olumlu olmasının doğal olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Eren'in (2021) dört-altı yaş 314 çocuğun anne-babaları ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada da, çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri ile öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulunmuştur. Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin olumlu olması sebatkârlık mizaç özellikleriyle ilişkilidir. Bu araştırmada, sebatkârlığın çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %30'unun duygu düzenleme tarafından açıklandığını düşünürsek sebatkârlık mizaç özellikleri yeterli düzeyde olmayan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirmede çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştirmenin katkı sağlayacağı düşünülebilir. Séguin ve MacDonald (2018) tarafından erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, mizaç ve sosyal ilişkilerin kalitesinin araştırıldığı araştırmada, mizacın dikkat ve yatıştırılabilirlik alt boyutları ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme arttıkça mizacın dikkat ve yatıştırılabilirlik yönü de artmaktadır. Benzer bir sonuç Akbaba'nın (2017) 5-6 yaş 551 çocukla yaptığı çalışmada da ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre, sebatkârlık mizaç özelliği ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların sebatkârlık mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, sebatkârlığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %27'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri ve sosyal-duygusal uyumlarında aracılık etkisi gösterdiği, sebatkârlığın sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %17'sinin duygu düzenleme tarafından açıklandığını göstermektedir. %27 ve %17 açıklama oranlarının hiç de azımsanmayacak oranlar olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, ilgili sonucun varsayımlarında sebatkârlık ve duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sebatkârlık arttıkça duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Benzer şekilde, birçok araştırmada, sebatkârlığın duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir (Karaş ve Altun, 2022).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir başka araştırmanın bulgusu ise sebatkâr mizaç özelliği ile toplam sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı

ilişki olduğunu göstermektedir (Zembat vd., 2018). Sebatkârlığın çocuğun dış uyaranlara rağmen dikkatini sürdürmesini içermesi (Prior vd., 1989) nedeniyle akranlarla birlikte etkinliklerde bulunma, devam ettirme iş birliği içinde süreci tamamlama adına ilişkileri besleyen sosyal-duygusal uyumu geliştiren bir özellik olduğu söylenebilir. Sönmez (2019) çalışmasında, dikkati odaklama (sebat etmeyi içeren) mizaç özelliği ile akran ilişkilerinde oyunun bozulması arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu da sebatkârlık arttıkça akranlarla gerçekleştirilen oyun sürecinin çatışma, sorunlar nedeniyle bozulma ve kesintiye uğrama durumunun azaldığını göstermektedir. Rothbart'ın gelişimsel mizaç modelinde mizacın tepkisellik ve öz düzenleme olmak üzere iki yönü vardır. Öz-düzenleme, tepkiselliği düzenleyen süreçlerdir. Bu süreçler, bir uyarana yaklaşma, ondan geri çekilme, dikkati ona doğru veya ondan uzağa yönlendirme eğilimlerini ve eylemler/duyguları kontrol etme yeteneğini içermektedir (Rothbart, 2004; Rothbart, 2011). Doğal olarak sebatkârlık mizacın ilişkileri düzenleyen yönünü temsil etmektedir. Çocukların sebatkârlığın akran ilişkilerini geliştirme ve sosyal duygusal uyumunu kolaylaştırmadaki etkisini bu araştırma sonucuna göre %27 ve %17 oranında açıklayan duygu düzenleme becerileri önem kazanmaktadır. Petersen ve Holodynski (2020) üç-altı yaş 52 çocukla yaptıkları çalışmada akran kabulü ile duygu düzenleme arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, Hipson ve diğerlerinin (2017) de erken çocukluk dönemindeki 146 çocukla yaptıkları araştırmalarında, duyguları düzenleyememe ve akranları tarafından dışlanma arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ren ve diğerlerinin (2016) 36-69 aylık 96 çocuk ile yaptıkları araştırmada çocukların olumlu duygu düzenleme becerileri artıkça uyum becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların sebatkârlık mizaç özelliği ve anneleriyle, babalarıyla öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde, sosyal-duygusal uyumlarında aracı olması ilişkileri geliştirmede duygu düzenlemenin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Çocukların sebatkârlık mizaç özelliğinin, yeterli olmaması durumunda ilişkilere ve sosyal-duygusal uyuma yansıyacak olumsuz yönlerin duygu düzenleme aracılığıyla tolere edilebileceği düşünülmektedir.

Çocukların Ritmiklik Mizaç Özelliği ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların ritmiklik mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, ritmikliğin çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %60'ının duygu düzenleme tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çocukların ritmiklik mizaç özellikleri ve babalarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, ritmikliğin çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %54'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Bu sonucun varsayımlarına göre, anne ve baba da ilişkilerde ritmiklik yordayıcı değişken olarak yer almaktadır. Benzer şekilde, 46-72 aylık 351 çocukla yapılan araştırmada, çocukların ritmiklik mizaç özelliği ile anne-babayla çatışma içeren ilişkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Eren, 2022). Çocukların ritmiklik mizaç özelliği arttıkça duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Bu ilişki ritmiklik mizaç özelliğinin çocuğun beslenme, uyku, tuvalet gibi temel ihtiyaçlarını ve alışkanlıklarını belirli bir düzen ve sürede karşılamasıyla ilgili olduğundan (Prior vd., 1989), çocuğun bu tür özbakımlarında rol oynayan bakımverenler olarak anne ve babalarla ilişkileri etkilemesi söz konusu olabilir. Bu araştırmada, ritmiklik mizaç özelliği ile anneleriyle ve babalarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi göstermesi, ritmiklik mizaç özelliğine sahip olmayan çocuklarda anne-babalarıyla ilişkileri geliştirmede duygu düzenleme becerilerini geliştirerek müdahalede bulunulabileceğini göstermektedir. Karaş (2021) tarafından üç-altı yaş 345 çocuk ve anne-babalarıyla ile yapılan araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerileri ile ritmikliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme arttıkça ritmiklik mizaç özelliği de artabilmektedir. Bu da bize, anne ve babalarla ilişkilerde ritmiklik mizaç özelliği olmadığında ortaya çıkabilecek olumsuz durumların duygu düzenleme ile tolere edilebileceğini düşündürmektedir.

Çocukların ritmiklik mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, çocukların ritmiklik mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, ritmiklik bağımsız değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeni

arasındaki ve ritmiklik bağımsız değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki ilişkilerin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Ritmiklik mizaç özelliği çocukların öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerini manidar şekilde yordamamaktadır. Benzer şekilde 48-71 aylık 61 çocukla yapılan araştırmada, ritmiklik mizaç özelliği ile öğretmen ve akran değerlendirmesine dayalı olarak çocukların akranlarına gösterdiği sosyal davranışları arasında anlamlı şekilde ilişki olmadığı belirlenmiştir (Teke ve Şen, 2022). Ritmiklik, çocuğun beslenme, uyku, tuvalet gibi temel ihtiyaçlarını ve alışkanlıklarını belirli bir düzen ve sürede karşıladığını gösterdiğinden (Prior vd., 1989), mizacın bu yönü bakımverenler olarak anne ve babaları ve onlarla ilişkileri ilgilendirirken öğretmen ve akranlarla ilişkilerde çok da etkili olmayabilecekleri düşünülmektedir.

Çocukların ritmiklik mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyumlarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, ritmikliğin sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %23'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı bulunmuştur. Bu sonucun varsayımlarında ritmiklik mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ritmiklik arttıkça sosyal-duygusal uyum puanları da artmaktadır. Benzer şekilde, 60 aylık 284 çocuk ile mizaç, empati ve sosyal duygusal uyum becerilerinin araştırıldığı çalışmada da, ritmiklik mizaç özelliğinin sosyal-duygusal uyumu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Beceren ve Özdemir, 2019). 36-72 aylık 169 çocukla yürütülen bir araştırmada da, çocukların sıcakkanlılık, sebatkârlık ve ritmiklik mizaç özellikleri davranış öz-düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Yiğit vd., 2020). Ritmiklik, günlük hayatta temel ihtiyaç ve alışkanlıkların düzenli şekilde gerçekleştiğinde çocukların sosyal-duygusal uyumunu ve davranışlarını düzenlemeyi arttırdığı söylenebilir. Bu araştırmada, ritmikliğin sosyal-duygusal uyum üzerindeki toplam etkisinin %23'ünün duygu düzenleme tarafından açıklanıyor olması, sosyal-duygusal uyumu artırmak için ritmiklik mizaç özelliği yeterli olmayan çocuklarda duygu düzenleme becerileri aracılığıyla gerçekleştirilebilir şeklinde yorumlanabilir. Kopp ve Neufeld'e (2003) göre, duygu düzenleme becerilerini kazanmak, sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve topluma uyum sağlama süreci için gereklidir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Bu bölümde çocukların çalışan bellek, ketleyici kontrol yürütücü işlev becerileri (bağımsız değişkenler) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal duygusal uyumlarında (bağımlı değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Çocukların Çalışan Bellek ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların çalışan bellek yürütücü işlev becerisi ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal-duygusal uyumları üzerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum genel olarak çalışan bellek ile duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki (a=.0349, $t_{(653)}$=1.3536, p=0.1763) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, çalışan bellek duygu düzenleme becerilerini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Benzer şekilde, Portekiz'de 3-6 yaş 56 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada, çocukların çalışan bellek ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Martins vd., 2020). Bu sonuçlardan farklı olarak Öztemur'un (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, çalışan bellekteki yetersizlikler ile duygu düzenlemenin boyutu olan olumsuz duygusallık arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışan bellek ile duygu düzenleme arasında ilişki olduğunu kanıtlayan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Dorman Ilan vd., 2019; Schroeder ve Kelley, 2010; Schweizer vd., 2011; Schweizer vd., 2013). Bilgiyi akılda tutma yeteneği olan çalışan bellek, geçmiş öğrenme veya deneyimlerden yararlanma yeteneğini içermektedir (Dawson ve Guare, 2010; Dawson ve Guare, 2012). Goleman (2009), duygu ve düşünce etkileşiminde, duygusal yetenek ile mantıklı zihnin el ele çalışarak kararlarımıza rehberlik ettiğini ve düşünen beynin duygularımızda yürütücü rol oynadığını ifade etmiştir. Bu durumda, çocuğun duygu düzenlemeye ilişkin geçmiş deneyimlerini yenilerine aktarması için biriktirmesinin

çalışan bellek sayesinde gerçekleştiği söylenebilir. Alan yazında bu araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunurken zıt sonuçlara sahip araştırmalar da mevcuttur. Bu farklılaşma, araştırmalarda yer alan örneklemlerin duygu düzenlemeye ilişkin biriktirdiği deneyimlerin farklılığı ya da bu deneyimleri düzenleme bağlamında oluşturmamış olabilecekleri şeklinde açıklanabilir. Diamond (2013), çocukların ne yapıp ne yapmamaları gerektiğini çalışan bellekte tutmalarının, neyi engelleyeceklerini bilmeleri için kritik öneme sahip olduğunu söylerken Zelazo (2015) Yeniden İşlemeli Model'inde amaca yönelik dikkatin, açık eylem yönelimli kuralların çalışan bellekte formüle edilmesini ve sürdürülmesinin önemli olduğunu ancak, çalışan bellek, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrolün tümünün, daha sonrasında davranışı kontrol etmek için kullanılabilecek daha karmaşık kuralların formüle edilmesine izin veren bilginin yeniden işlenmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada çalışan bellek ile kurulan aracılık modellerinin çalışan belleğin duygu düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmaması nedeniyle doğrulanmamalarını çalışan bellekte duygu düzenlemeyle ilgili toplanan bilgilerin davranışa dönüştürülebilmesi için yeterli olmadığını yürütücü işlev becerilerinin diğer boyutlarıyla birlikte değerlendirilmeye gereksinim duyulduğuyla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların Ketleyici Kontrol Yürütücü İşlev Becerisi ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi ile anneleriyle ve babalarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, ketleyici kontrol bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki ($c=-.0860$, $t_{(653)}=-1.8650$, $p=0.0626$) ilişki ve ketleyici kontrol bağımsız değişkeni ile çocuk-baba (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki ($c=-.0404$, $t_{(653)}=-.9565$, $p=0.3392$) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Ketleyici kontrol, çocukların anneleriyle ve babalarıyla ilişkilerini manidar şekilde yordamamaktadır. Benzer şekilde 5-12 yaş çocuklarla yapılan araştırmada, ketleme ile ebeveynle çatışma ve iletişim arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (Schroeder ve Kelley, 2010). Dikkat

ve davranışın amaca uygun olarak yönlendirilmesinde etkili olan ketleyici kontrol (Zelazo, 2015), iç veya dış uyaranları geçersiz kılarak ve bunun yerine daha uygun ve gerekli olanı yapmak için bireyin dikkatini, davranışını, düşüncelerini veya duygularını kontrol edebilmesini sağlamaktadır (Diamond, 2013). Ketleyici kontrolün anne ve babalarla ilişkilerini yordamaması ilişkilerin ve anne-babaların beklentilerinin farklılığıyla açıklanabilir. Bu araştırmanın diğer sonuçlarında ketleyici kontrolün akran ve öğretmenle ilişkilerde anlamlı bir yordayıcıyken anne ve babalarla ilişkilerde anlamlı yordayıcı olmaması, anne-babaların ebeveyn rolü gereği bakımveren konumda olduklarından farklı beklentilere sahip olabilecekleri ve çocuk dikkatini veremediğinde bunu diğer ilişkilerdeki kadar sorun etmeyebilecekleri ve tolere edebilecekleri şeklinde açıklanabilir.

Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, ketleyici kontrolün çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %2'sinin duygu düzenleme becerileri tarafından açıklandığı bulunmuştur. Benzer şekilde çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi ve akranlarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, ketleyici kontrolün akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %2'sinin duygu düzenleme tarafından belirlenmiştir. Bu sonucun varsayımlarında, ketleyici kontrol ile öğretmen ve akranlarla olumlu ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde, Kafkas, Afrikalı Amerikalı, Amerikan Kızılderili, Eskimo, Asyalı veya Pasifik Adalı toplam 819 çocuk ve öğretmenleriyle yapılan araştırmada, ketleyici kontrol ve öğretmenle çatışmayı içeren ilişkiler arasında negatif yönde, ketleyici kontrol ve öğretmenle yakınlığı içeren ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Ketleyici kontrol becerileri arttıkça, öğretmenle yakın ilişkiler kurmanın da arttığı, öğretmenle çatışmayı içeren ilişkilerin azaldığı söylenebilir. Ketleyici kontrolün akranlarla olan ilişkilerde davranışları düzenlemede de etkili olduğu bilinmektedir. Heikamp ve diğerleri (2013) tarafından Almanya'da yürütülen araştırmada, ketleyici kontrol ile davranış düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (r=.34) olduğu saptanmıştır. Bir başka araştırmada da hem ketleyici kontrol hem de yürütücü işlevler ile sosyal yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, yürütücü işlevlerin sosyal yeterliği pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir (Korucu, 2014). Schmeichel ve Tang'a (2015) göre, ketleyici kontrol, duyguların tepkisel ifadelerini azaltmayı içeren ifade edici baskılamayı etkinleştirebilir

ve duygusal olarak yüklü olaylar karşısında duygusal ve tepkisel olmayan değerlendirmeler üretmeyi ve sürdürmeyi içeren yeniden değerlendirmeye katkı sağlayabilmektedir. Alamos, Williford, Downer ve Turnbull'ın (2022) okul öncesi dönemdeki 767 çocukla gerçekleştirdiği araştırmada, ketleyici kontrolün duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı ve ketleyici kontrolün duygu düzenleme becerilerini desteklemesinde akran ve öğretmen etkileşimlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ketleyici kontrol ve duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada, ketleyici kontrol arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir (Carlson ve Wang, 2007). Bu durumda bu sonuç, ketleyici kontrolün olumlu öğretmen ve akran ilişkilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen açısından sınıftaki kurallara uyma, yönergelere dikkatini verme, etkinliklere katılma gibi nedenler, akranlarla ilişkilerde dikkatini akranına varsa etkinlik ve oyuna verme gibi nedenlerle ketleyici kontrol önemli hale gelmiş olabilir ancak her çocukta yürütücü işlevler sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürmeye yetmeyebilir bu durumlarda duygu düzenleme becerisini güçlendirmek için çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma sonucuna göre, çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerileri ve öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek oranlara sahip aracı değişkenler var olabileceği, yine de ilişkileri güçlendirmek için duygu düzenleme becerilerinin %2'lik aracılık rolünü değerlendirmek adına çalışmalar yapılabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerisi ve sosyal duygusal uyumlarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, ketleyici kontrol kontrol edildiğinde duygu düzenleme ile sosyal-duygusal uyum değişkeni arasındaki (b=.0498, $t_{(653)}$=1.9538, p=0.0511) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diamond (2013) ketleyici kontrolün düşüncelerin ve hatıraların ketlenmesi (bilişsel ketleme), dikkat düzeyinde ketleme (seçici veya odaklanmış dikkat) ve davranış düzeyinde ketlemeden (öz düzenleme & disiplin) oluştuğunu belirtmiştir. Öz düzenlemenin (a) tepki ketleme, (b) dikkat ketleme, aynı zamanda (c) duygusal, motivasyonel ve bilişsel uyarılmanın ideal seviyelerini korumayı içerdiğini de ifade etmiştir. Ketleyici kontrol, duygu, düşünce ve davranış düzenlemeyi de kapsamaktadır. Bu araştırma sonucuna göre, duygu düzenleme, ketleyici kontrol, kontrol edildiğinde çocukların sosyal-duygusal uyumlarını manidar şekilde yordamamaktadır. Bu durum, ketleyici kontrolün sosyal-

duygusal uyumu yordama gücünün daha fazla olabileceğinden ketleyici kontrolün analize dâhil olduğu durumda duygu düzenlemenin sosyal-duygusal uyumu yordama gücünü ortadan kaldırması olasılığıyla açıklanabilir.

Çocukların Sosyal Davranışları Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Bu bölümde çocukların sosyal davranışları (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış, depresif duygulanım) (bağımsız değişkenler) ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve sosyal duygusal uyumlarında (bağımlı değişkenler) çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine yönelik bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Çocukların Fiziksel Saldırganlık Davranışı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı ve anneleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, fiziksel saldırganlığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %83'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ilgili varsayımında fiziksel saldırganlık davranışları ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların fiziksel saldırganlık davranışı, anneleriyle olumsuz ilişkilerini artırmaktadır. Benzer şekilde 43 aylık 47 çocuk ve anne-babaları (43 anne, 4 baba) ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenin değerlendirmesine göre fiziksel saldırganlık davranışlarıyla anne-baba ile çocuk çatışmasını içeren ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.33) anlamlı ilişki bulunmuştur (Ostrov ve Bishop, 2008). Bu sonuçtan farklı olarak üç-altı yaş 120 çocuk ile yapılan araştırmada, çocukların herhangi bir sosyal davranışları ile anneleriyle ve babalarıyla ilişkileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (Uludoğan, 2022). Bu araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin fiziksel saldırganlık davranışları ve anneleriyle ilişkilerinde aracılık etkisi göstermesi bunu %83'lük bir oran gerçekleştiriyor olması, fiziksel saldırganlık davranışları gösteren çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştirmenin anneleriyle

olumsuz ilişkilerini azaltma ve olumlu ilişkileri artırma sürecinde gerçekleştirilecek önemli bir adım olarak düşünülebilir. Fiziksel saldırganlığın olumsuz etkisinin duygu düzenleme tarafından tolere edilebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, Suna Şaka (2022) tarafından yapılan araştırmada, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.361) tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise, çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ve babalarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmamasıdır. Bu durum, fiziksel saldırganlık bağımsız değişkeni ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki (c=.1951, $t_{(653)}$=1.9046, p=0.0573) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, fiziksel saldırganlık çocuk-baba ilişkisini (olumsuz ilişki) anlamlı şekilde yordamamaktadır. Bu araştırmada, fiziksel saldırganlığın çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %83'ünün duygu düzenleme tarafından açıklanmasının, fiziksel saldırganlığın çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinde duygu düzenlemenin etkili olmamasının çocukların anneleriyle ve babalarıyla ilişkilerindeki dinamiklerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Çocuklarla her ne kadar son yıllardaki ebeveyn rol ve sorumluluklarında hem anne hem de baba rolüne vurgu yapılması nedeniyle bakım ve etkileşim kişileri olarak babalar çocuklarıyla eskiye oranla daha fazla iletişim kuruyor olsa da annelerin çocuklarla olan etkileşim süreci hâlâ babalardan daha fazladır. Bu durum çok fazla zaman geçirmekten kaynaklı olarak aralarındaki ilişkinin yıpranmasına ve çocukların fiziksel saldırganlık gibi davranışlar göstermeleri durumunu olası kılmaktadır. Babalarla olan ilişkiler daha sınırlı ve mesafeli olduğundan (Lamb, 2010) bu farklılığın ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, babaların çocuklarla ilişki kurma şekli, oynadıkları oyunlar ve beklentilerindeki farklılıktan da kaynaklanıyor olabilir. Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras ve Tremblay'ın (2003) araştırmasında babaların çocuklarla annelere göre, dövüşe benzeyen itiş-kakış oyunlarını daha fazla oynadıkları belirlenmiştir. Babaların çocuklarıyla kurdukları oyunların içeriğinde fiziksel teması saldırganlık kapsamında değerlendirmeksizin tavır sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Hatta babaların kimi zaman kültürel yapıdan da kaynaklabilen, oyunda dahi olsa fiziksel saldırganlığı teşvik eden ve güç temsili olarak kabul ettikleri görülebilmektedir. Bunun yanında babaların çocuklarla ilişki kurma şekli de bu süreci etkilemiş olabilir. Flanders ve diğerlerinin (2010) araştırmasına göre baba otoritesi

(hâkimiyeti) ile çocukların fiziksel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Babalar, annelere göre daha fazla çocuklar üzerinde otorite kuracak şekilde ilişkiler kuruyor olabilir bu da çocukların fiziksel saldırganlık sergileme olasılığını azaltıyor olabilir.

Çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, duygu düzenleme aracı değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki (b=.0605, $t_{(653)}$=1.5761, p=0.1155) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişken kontrol edildiğinde, aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, çocukların duygu düzenleme becerileri çocuk-öğretmen ilişkisini (olumsuz ilişki) anlamlı şekilde yordamamaktadır. Bu sonuçtan farklı olarak yapılan bir araştırmada çocukların antisosyal davranışları ve öğretmenleriyle ilişkilerindeki çatışma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Acar vd., 2018a). Aşağıda yer alan bir başka sonuçta çocukların fiziksel saldırganlık davranışının akranlarla ilişkilerde anlamlı bir yordayıcıyken öğretmenle ilişkilerde yordayıcı olmaması, öğretmenlerin sosyal partner farklılığı gereği yetişkin ve sınıf yönetimini sağlayan konumda olduklarından farklı beklentilere sahip olabilecekleri ve akranlarla olan ilişkilerden farklı ilişki örüntülerine sahip olmaları ile açıklanabilir.

Çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ve akranlarıyla ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, fiziksel saldırganlığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %3'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın varsayımlarında fiziksel saldırganlık ile akran ilişkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Perren ve Alsaker'in (2006) araştırmasında, saldırganlık türlerinin akranlarla işbirliği, sosyallik ile negatif yönde, dışlanma ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırmanın varsayımlarında fiziksel saldırganlık ile duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Şahin'in (2019) gerçekleştirdiği araştırmada da, duyguları düzenleyememe (olumsuzluk/değişkenlik) ile kavgacı/saldırgan olma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, fiziksel saldırganlığın akran ilişkileri (olumlu ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %3'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı düşünüldüğünde çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ve

akranlarıyla ilişkilerinde, çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek oranlara sahip aracı değişkenlerin var olduğu söylenebilir. Ancak %3 bile olsa fiziksel saldırganlığın akran ilişkilerindeki olumsuz etkilerini düzenlemek adına çocukların duygu düzenleme becerileri geliştirilmelidir.

Çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ve sosyal-duygusal uyumlarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, duygu düzenleme aracı değişkeni ile sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeni arasındaki (b=.0509, $t_{(653)}$=1.8146, p=0.0700) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişken kontrol edildiğinde, aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçtan farklı olarak gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların fiziksel saldırganlık davranışlarının sosyal uyumlarını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Özcan, 2018). Fiziksel saldırganlık davranışları arttıkça sosyal uyum azalmaktadır. Ancak bu araştırmada, fiziksel saldırganlığın sosyal-duygusal uyuma olumsuz etkilerini duygu düzenlemenin aracı değişken olarak tolere edemeyeceği belirlenmiştir. Bu durumun sebebi de fiziksel saldırganlık kontrol edildiğinde, çocukların duygu düzenleme becerileri sosyal-duygusal uyumu anlamlı şekilde yordamamasıdır. Bu durum, fiziksel saldırganlığın sosyal-duygusal uyumu yordama gücünün duygu düzenlemenin sosyal-duygusal uyumu yordama gücünden daha fazla olmasıyla açıklanabilir, fiziksel saldırganlığın sosyal-duygusal uyumdaki yıkıcı etkileri duygu düzenlemenin tolere edebileceğinden daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu etkileri tolere etme adına yararlanılabilecek olası değişkenlerin neler olduğunun araştırılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Çocukların İlişkisel Saldırganlık Davranışı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ve ayrıca sosyal-duygusal uyumları üzerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda ilişkisel saldırganlığın ilişkilere ve sosyal-duygusal uyuma etkilerinde duygu düzenleme becerileri değişkeninden yararlanılamayacağı

belirlenmiştir. Bu durum, genel olarak ilişkisel saldırganlık ile duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki (a=-.0590, $t_{(653)}$=-.8169, p=0.4143) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, ilişkisel saldırganlık duygu düzenleme becerilerini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Benzer şekilde Ersan'ın (2020) araştırmasında ilişkisel saldırganlık ve duyguları düzenleme arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak yapılan bir başka araştırmada da, duygu düzenleme becerisi ile ilişkisel saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Arı ve Yaban, 2016). Ayrıca 48-72 aylık 200 çocukla yapılan araştırmada, başkalarına yönelik başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.249) tespit edilmiştir (Suna Şaka, 2022). Bu durum, örneklem farklılığı ve değerlendirme farklılığından kaynaklanıyor olabilir. İlişkisel saldırganlığın değerlendirilirken fiziksel saldırganlık kadar görünür olmaması ve yeterince fark edilmemesiyle açıklanabilir. Bu durum örtülü kişilik kuramına göre değerlendirildiğinde, çocukların sosyal davranışlarını değerlendiren kişilerin kendi yaşantısı gereği sahip olduğu bilgilerle, içinde bulunduğu koşullarla ve kendine özgü kişilik görüşleriyle davranışları algıladığından (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998) alan yazındaki araştırma sonuçları farklılık göstermiş olabilir. Bu araştırmada ilişkisel saldırganlık duygu düzenlemede anlamlı şekilde etki yaratmamaktadır. Bu da görünmeyenin, fark edilmeyenin saptanamayacağı anlamına gelmektedir. Fiziksel saldırganlık kadar olumsuz etkilere sahip olan ilişkisel saldırganlığın somut olarak gözlemlenememesi nedeniyle çoğu zaman göz ardı edildiği düşünülmektedir (Uysal ve Dinçer, 2013). İlişkisel saldırganlık dışarıdan gözlemlendiğinde ve fiziksel saldırganlık tepkileriyle karşılaştırıldığında, fiziksel saldırganlık davranışları gösteren çocukların duygu düzenlemeyi sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak ilişkisel saldırganlık davranışları daha dolaylı şekilde gerçekleştiğinden duygu düzenleme konusunda gözlemden çıkarım yapmak daha zor ve hassasiyet gerektiren bir durum olmaktadır. Bu da çocukların becerilerini değerlendiren anne-baba ya da öğretmenin ilişkisel saldırganlığı değerlendirme sürecini güçleştirdiği ve duygu düzenlemeyle ilişkilendirilmesini zorlaştırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların Olumlu Sosyal Davranışı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların olumlu sosyal davranışı ve anneleriyle ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, olumlu sosyal davranış bağımsız değişkeni ile çocuk-anne ilişkisi (olumsuz ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki (c=-.0912, $t_{(653)}$=-1.1731, p=0.2412) ilişkinin. 05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle olumlu sosyal davranışlar, çocuk-anne ilişkisini (olumsuz ilişki) anlamlı şekilde yordamamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak çocukların olumlu sosyal davranışları ve babalarıyla (olumsuz ilişki) ilişkilerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisi gösterdiği, olumlu sosyal davranışların çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) üzerindeki toplam etkisinin %53'ünün duygu düzenleme tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ilgili varsayımında olumlu sosyal davranışları ile çocuk-baba ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Olumlu sosyal davranışların artması çocukların babalarıyla olumsuz ilişkilerini azaltmaktadır. Benzer şekilde, baba-çocuk ilişkisinin küçük çocukların akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, çocukların olumlu sosyal davranışları ve babalarıyla olumlu ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur (Gülay Ogelman ve Erol, 2020). Bu araştırmada, olumlu sosyal davranışların çocukların anneleriyle ilişkilerinde anlamlı yordayıcı olmaması nedeniyle aracılık modelinin doğrulanmaması söz konusu olmuştur. Çocuklar, anneleri, babalarıyla yapılan araştırmada, çocukların olumlu sosyal davranışları ile anne-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.25), olumlu sosyal davranışları ile baba-çocuk ilişkisi (olumsuz ilişki) arasında negatif yönde anlamlı ilişki (r=-.32) olduğu bulunmuştur (Ebil, 2022). Anne-babayla ilişkiler karşılaştırıldığında olumlu sosyal davranışlar ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekleyici bir başka çalışmada da çocukların sosyal yetkinliği ile anneleriyle yakın ilişki arasında pozitif yönde (r=.348), babalarıyla yakın ilişki arasında pozitif yönde (r=.410) anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011). Bu sonuçtan farklı olarak anne, baba ve öğretmen-çocuk ilişkileri ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların olumlu

sosyal davranışları ile anneleriyle ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.27), çocukların olumlu sosyal davranışları ile babalarıyla ilişkileri arasında pozitif yönde (r=.25) anlamlı ilişkiler olduğu saptanmış ve burada çocukların olumlu sosyal davranışları ile anneleriyle ilişkileri arasındaki ilişkinin gücü daha yüksek olarak belirlenmiştir (Ferreira vd., 2016). Benzer şekilde sekiz farklı ülkede (Kolombiya, İtalya, Ürdün, Kenya, Filipinler, İsveç, Tayland, USA) gerçekleştirilen araştırmada çocukların olumlu sosyal davranışları ile anneleriyle ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Pastorelli, vd., 2016). Bu durum, örneklemde yer alan anne ve babaların çocuklarıyla olan ilişkilerindeki dinamiklerin farklı olmasıyla açıklanabilir. Örtülü kişilik kuramına göre anne ve babalar çocuklarıyla ilişkilerini kendi deneyimleri, kabul sınırları ve kendine özgü kişilik görüşleriyle değerlendirdiğinden (Freedman vd., 1998) anneler ve babalar arasında farklılıklar olabilir. Bu araştırmanın çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumlu sosyal davranışları ve babalarıyla (olumsuz ilişki) ilişkilerinde aracılık etkisi göstermesi bunu %53'lük bir oran gerçekleştiriyor olması, olumlu sosyal davranışlara sahip olmayan ya da düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlara sahip olan çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştirmek babalarıyla olumsuz ilişkilerini azaltma ve olumlu ilişkileri geliştirme sürecinde gerçekleştirilecek önemli bir adım olarak düşünülmektedir.

Çocukların olumlu sosyal davranışları ile öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları üzerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum genel olarak, duygu düzenleme aracı değişkeni ile çocuk-öğretmen ilişkisi (olumlu ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki (b=.0641, $t_{(653)}$= 1.8510, p=0.0646), duygu düzenleme aracı değişkeni ile akran ilişkileri (olumlu ilişki) bağımlı değişkeni arasındaki (b=.0228, $t_{(653)}$=1.5952, p=0.1112), duygu düzenleme aracı değişkeni ile sosyal-duygusal uyum bağımlı değişkeni arasındaki (b=.0185, $t_{(653)}$=.9957, p=0.3198) ilişkilerin 05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişken kontrol edildiğinde aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, çocukların olumlu sosyal davranışları kontrol edildiğinde, duygu düzenleme becerilerinin öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerini ve sosyal-duygusal uyumlarını anlamlı şekilde yordamamaktadır. Bu durum, olumlu sosyal davranışın öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkiler ve sosyal-duygusal uyumu yordama gücünün daha fazla olabileceğinden olumlu sosyal davranışın analize dâhil olduğu durumda duygu düzenlemenin yordama gücünü ortadan kaldırmasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde, Özcan'ın (2017) okul öncesi

çocuklarla yaptığı çalışmada, prososyal davranışların her bir alt boyutuyla duygu düzenleme becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin (r=.574-.727) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özcan'ın (2017) çalışmasında olduğu gibi bu araştırmada da olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olabileceği, çocukların duygu düzenleme becerilerileri öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarını yordarken birbirlerinin (olumlu sosyal davranış ve duygu düzenleme) yordama gücünü etkilemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu durum olumlu sosyal davranışın, duyguların davranışa yansımasında kapsayıcı bir değişken olmasından da kaynaklanmış olabilir.

Çocukların Depresif Duygulanımı ile Anneleriyle, Babalarıyla, Öğretmenleriyle, Akranlarıyla İlişkilerinde ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Etkisine Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların depresif duygulanımı ve anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkilerinde ayrıca sosyal-duygusal uyumları üzerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum genel olarak depresif duygulanım ile duygu düzenleme aracı değişkeni arasındaki (a=-.1618, $t_{(653)}$=-1.4460, p=0.1487) ilişkinin .05 düzeyinde manidar olmamasından ve bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı şekilde yordamasına ilişkin varsayımın sağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, depresif duygulanım duygu düzenleme becerilerini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Benzer şekilde Buğan ve diğerlerinin (2022) araştırmasında içselleştirme problemleri (çekingenlik, depresif olma, endişe hali vb.) ile duyguları tanıma arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak yedi-on yaş 464 çocukla gerçekleştirilen boylamsal (bir yıl) bir araştırmada yüksek düzeyde üzüntü ve endişe duygularının düzenlemesinin depresif semptomlarda düşüşe neden olduğu belirlenmiştir (Cooley vd., 2020). Bir başka araştırmada da depresif duygulanım arttıkça duygu düzenleme zorlukları ve duygusal farkındalık eksikliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gonçalves vd., 2019). Bu araştırmanın sonucunun alan yazındaki araştırmalardan farklı sonuçları işaret ediyor olmasının depresif duygulanımın kültürel olarak farklı algılanmış ve dışarıdan gözlemlendiğinde kültürel açıdan depresif duygulanım diğer kişilere zarar vermeyi içermediğinden olumlu olarak da değerlendirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca

depresif duygulanımda gösterilen geri çekilme, uzaklaşma davranışları duygu düzenlemede işlevsel olmayan kaçınma stratejisiyle karıştırılmış da olabilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına Yönelik Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çocukların duygu düzenleme becerilerini annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri pozitif yönde anlamlı, annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu üç değişkenin çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenine ait toplam varyansın %13'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Fırat (2020) 48-72 aylık çocuklarla yaptığı çalışmada, annelerin duygu düzenleme güçlüğü puanının, çocuklarının duygu düzenleme beceri puanı üzerinde anlamlı ve negatif yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Annelerin duygu düzenleme güçlüğü puanının, çocuklarının duygu düzenleme beceri puanına ilişkin varyansın %9' unu açıkladığı bulunmuştur. Üç-altı yaş 257 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirilen bir başka araştırmada, annelerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygularını düzenlemede güçlük yaşamalarını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Civil, 2022). Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, çocukların duygu düzenleme becerilerini babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY) pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu değişkenin çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenine ait toplam varyansın %3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, üç-altı yaş çocuğu olan 305 baba ile gerçekleştirilen araştırmada, babanın çocuğun duygularına yönelimi ve babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi değişkenleri çocukların duygu düzenleme becerilerini arasında pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Gökpınar, 2022). Anne-babalar, çocuklar için duygusal uyarılmayı yönetme, başa çıkma ve davranışları yönetme konusunda temel kaynaklardır (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Çin'de 195 anne-babayla yapılan araştırmada da, anne ve babaların duygularını düzenleyememesi çocukların duygularını düzenleme becerileriyle negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Han vd., 2015). Amerikalı çocuklar ve anne-babalarıyla yapılan araştırmada bu sonucu destekler niteliktedir (Milojevich vd., 2020). 0-18 yaş aralığında çocuğu olan 154 anne-baba ile yapılan araştırmada, anne-babaların duygu odaklı tepkileri ve duygu ifadesini teşvik etmeleri ile çocukların duygu düzenlemeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu

sonucuna ulaşılmıştır (Şen, 2021). Sosyal öğrenme kuramcıları, öğrenmenin sosyal ortamdan etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Bandura, çocuğun öğrenmeyi açık, deneme-yanılmadan çok gözlem yoluyla diğer çocuk ya da yetişkinleri izleyerek gerçekleştirdiğini ileri sürmektedir (Miller, 2008). Çocukların duygu düzenleme becerilerini, Bandura'nın (1977) ifade ettiği gözlemsel öğrenmenin dört adımında öğrenmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Çocuklar dikkat süreçlerinde annelerinin ve babalarının duygu düzenleme sürecini gözlemlemiş, akılda tutmuş, beceriyi yeniden üretme sürecinde kendilerini organize etmiş ve dolaylı pekiştireçlere göre beceriyi sergilemiş olabilirler. Burada önemli olan gözlemin sık sık tekrarlamış olması ve dolaylı pekiştirmelerdir. Çocuklar, anne ve babalarının duygu düzenleme becerilerini bu araştırmadaki katılımcılar düşünüldüğünde anne ve babasıyla birlikte yaşayan çocuklar olduğundan sayısız gözlem olanağı bulmuşlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak, Dört-altı yaş 618 çocuk ve çocukların anne-babaları (208 baba, 410 anne) yer aldığı araştırmada, anne-babaların bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kara, 2021). Bu araştırma sonucuyla karşılaştırıldığında örneklemlerin farklı olması sosyal öğrenme süreçleri ve etkileşimlerin de farklı olmasından kaynaklanabilmektedir. Ekolojik kurama (Bronfenbrenner, 1979) göre, kişilerarası ilişkiler, mikrosistemin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Mikrosistemdeki roller, ilişkiler ve faaliyetler, bireyin bilgi ve becerilerini inşa ettiği deneyiminin öğeleri veya bileşenleridir. Anne ve babalar çocukların en yakınlarındaki mikrosistemleri olması sebebiyle çocukların gelişimlerinde ilişki kurdukları önemli kişilerdir (Shelton, 2019). Çocuklar, duygu düzenleme becerilerini kazanmada da diğer deneyimlerinde olduğu gibi anne babalarıyla kurdukları etkileşimlerden etkilenmektedirler. Araştırmalar, anne-baba ve çocuk ilişkisinin ve aile ortamının, duygusal zekânın temel bileşenlerinden biri olan duygu düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir (Kerr vd., 2019). Bu araştırmanın sonucunda, annelerin duygu düzenleme becerileri ve babaların duygu düzenleme becerileri ayrı olarak çocukların duygu düzenleme becerilerini farklı boyutlarda yordamaktadır. Bu durum yalnızca anne-balarının duygu düzenleme süreçlerini deneyimlemelerinin dışında ekzosistemde yer alan anne-babaların işi, ilişkileri vb. çocukların hiç girmediği ortam ve sistemler olmasına rağmen yaşamlarını, davranışlarını ve ilişkilerini etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda makrosistemde yer alan, kültür veya alt kültür düzeyinde yer alan veya var olabilecek alt düzey sistemlerin (mikrosistem, mezosistem ve ekzosistem) biçim ve içeriğindeki uyum ve bu uyumun altında yatan sistemler de

(sosyoekonomik, kültürel kalıplar) (Bronfenbrenner, 1979) bu sonucu açıklayabilmektedir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde öğretmen duygulardan kaçınma (ÖDK), öğretmen duygularla baş etmede güçlük (ÖDBG), öğretmen duygularla baş etmede strateji kullanımı (ÖDBSK) yordayıcı değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Alan yazında öğretmenlerin duygu durumlarına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmekte ve ifade edilmektedir (Akay ve Tezel, 2018). Bu sonuca benzer şekilde, dört-altı yaş grubu öğretmenlerinin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kara, 2021). Bu araştırmanın sonucu, öğretmenlerin profesyonel olmak adına çocuklara duygularını göstermek ve düzenleme sürecini onların yanında deneyimlemek yerine duygularını göstermemeyi tercih etmeleri şeklinde yorumlanabilir. Buna yapılan bir araştırmadan şöyle bir örnek verilebilir: Sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunluğu sınıfa sorunlarını yansıtmadığını ifade etmiş ve öğretmenlerden bazıları duygularını kontrol altına alarak sınıfa sokmamaya gayret ettiklerini, daima gülümseyip çocukları motive etmeye, duygularımı davranışsal olarak sınıf ortamına yansıtmamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Güven, Dündar ve Dinçsoy, 2017). 49 okul öncesi öğretmeninin dokuz gün boyunca mesai başlangıcı, ortası ve sonunda yapılan değerlemeler sonucunda öğretmenleri, günün başlangıcında ve ortasında en çok mutlu ve neşeli, sonunda ise yorgunluk, mutluluk ve rahatlamışlık duyguları hissettikleri ancak olumsuz duyguları çok fazla hissetmedikleri ve olumsuz duygularda önemli bir artışın söz konusu olmadığı tespit edilmiştir (Akay ve Tezel, 2018). Duygu düzenleme, tüm duygular için geçerli olsa da genelde olumsuz duyguların yönetimi ön plana çıkmaktadır. Ancak öğretmenler profesyonel çalışma hayatı olarak gördükleri sınıflarda çocukların duygularıyla ilgilenirken kendi duygularını göz ardı ediyor olabilirler. Okul öncesi öğretmeninin (0-72 aylık çocukların yer aldığı sınıflarda çalışan öğretmenler) yer aldığı araştırmada, sınıfta yüksek derecede kaos bildiren öğretmenlerin daha fazla bastırma stratejisi kullandıkları bunun da öğretmenlerin destekleyici olmayan tepkileri ve çocukların duygularına karşı ifade etmeyi daha az teşvik edici tepkileri ile ilişkilendirildiği (Jeon vd., 2016) görülmüştür. Duygu düzenleme için duygularını ifade etme önemli bir adım olduğundan öğretmenlerin kendi duygularını görmezden gelmesi çocukların duygularını düzenleme yolundaki adımlarını daha az teşvik ediyor olabileceğini de düşündürmektedir.

Annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri aynı anda analize dâhil edildiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerini yalnızca annelerin duygu düzenleme becerilerinin [annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri pozitif yönde anlamlı, annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) negatif yönde] anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu üç değişkenin çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenine ait toplam varyansın %14'ünü açıkladığı belirlenmiştir. En güçlü yordayıcı olan annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) değişkeninin çocukların duygu düzenlemeleri değişkenindeki toplam varyansın % 9'unu açıkladığı, annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkeninin modelde açıklanan varyansa %2'lik, annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkeninin modelde açıklanan varyansa %1'lik katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer yordayıcı değişkenleri olan babaların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin üçünün birlikte yer aldığı modelde anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Üç-altı yaş çocuğu olan 97 anne-baba ile yürütülen çalışmada, annelerin duygu odaklı yanıtları, duygularla ilgili farkındalıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanırken babaların duygu odaklı yanıtları, duygularla ilgili farkındalıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında ilişkilerin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Eritmen Yeşiltaş, 2021). Bir başka araştırmada, anne-babaların duygusal okur yazarlığı (duygusal farkındalık, öz düzenleme, sosyal beceri) ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca annelerin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin artmasında babalara göre daha etkili oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç, anne-babanın çocuk bakım sorumluluklarında bilinen mevcut dengesizliklerin olduğu toplumda annelerin çalışsalar bile çocuklarla daha fazla vakit geçirdikleri bu sebeple de çocuğun gelişiminde daha çok etkiye sahip oldukları şeklinde açıklamıştır (Yükçü, 2017). Bu araştırmanın sonucunda da babaların duygu düzenleme becerilerinin etkisi annelerle birlikte analize dâhil edildiğinde .05 düzeyinde anlamlılığını kaybetmiş durumdadır. Bu da anneler sahneye çıktığında çocuklarla diğer etkileşim kuran yetişkinlerin etkisinin ortadan kaybolduğunu göstermektedir. Annelerin çocuklarla olan etkileşim sürecinin farklılığı ve anneye ilişkin değişkenlerin çocuklarda önemli değişikliklere yol açtığı başka araştırmada da belirtilmiştir (Samuelson vd., 2012). Bu durum iki soruyu akla getirmektedir. Babalar mı çocuklarla yeterince etkileşim kurmamakta yoksa anneler mi daha fazla etkileşim öğesi olmayı isteyerek çocuk bakımı

ve eğitiminde babaları çemberin dışında bırakmaktadır. Araştırmalarla bu sürecin daha net aydınlatılmasına ve çocukların gelişiminde sağlıklı etkiler ortaya çıkaracak şekilde çocuklarla etkileşim olasılığı olan bireylerin desteklenmesine ve dolayısıyla ilişkilerin güçlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Her çocuk, her birey atomun çekirdeğidir ve değerlidir, kendi hayatlarında çekirdek başkalarının hayatında elektron ya da proton ve birlikte çok daha güçlüler, bunun için aralarındaki bağlar ve ilişkilerin zenginleştirilmesi birçok değişkenle ilişkilidir. Araştırmalarla ortaya çıkarılan her değişken gelişim için bir yol, bir işaret ve işaretleri takip etmek araştırmacıların ve eğitimcilerin pusulasını oluşturmalıdır.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında yer alan Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik, güvenirliğine, modelleri test etme aşamasında yer alan okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları ile anneleri, babaları, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracılık etkisine ve son olarak annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerindeki yordayıcı rollerine ilişkin sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın ölçek geliştirme ve modellerin test edilmesi aşamalarında araştırma soruları kapsamında elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar

- Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda üç faktör, 27 maddeden oluştuğuna karar verilmiştir. DFA sonucunda model-veri uyumu sağlayan bir yapı tanımlanabildiği görülmüştür. ($\chi 2$ /sd= 1.53, RMSEA=0.049, CFI=0.98, NNFI= 0.98, NFI =0.94, AGFI= 0.70, GFI=0.75, IFI=0.98).
- Ölçeğin elde edilen üç faktörlü yapısına yönelik test-tekrar test güvenirlik düzeyleri 1. Faktör (Duygularla baş etmede güçlük) için .80, 2. Faktör (Duygularla baş etmede strateji kullanımı) için .67, 3. Faktör (Duygulardan kaçınma) için .86 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayıları, altboyutlar için sırasıyla .91, .86, .75 olarak belirlenmiştir.

Çocukların Mizaç Özellikleri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Sonuçlar

Çocukların mizaç özellikleri ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolüne ilişkin sonuçlar Tablo 93'te verilmiştir.

Tablo 93

Çocukların Mizaç Özellikleri ile Sosyal İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolüne İlişkin Sonuçlar

Değişkenler (Mizaç Özellikleri)	Anneleriyle İlişkiler	Babalarıyla İlişkiler	Öğretmenleriyle İlişkiler	Akranlarıyla İlişkiler	Sosyal-Duygusal Uyum
Tepkisellik	Kısmi Aracı (%41)	Kısmi Aracı (%31)	Tam Aracı (%63)	Tam Aracı (%75)	Tam Aracı (%45)
Sıcakkanlılık	Tam Aracı (%81)	Tam Aracı (%66)	Aracı Değil (c)	Kısmi Aracı (%22)	Kısmi Aracı (%19)
Sebatkârlık	Kısmi Aracı (%57)	Tam Aracı (%83)	Tam Aracı (%30)	Kısmi Aracı (%27)	Kısmi Aracı (%17)
Ritmiklik	Kısmi Aracı (%60)	Tam Aracı (%54)	Aracı Değil (c)	Aracı Değil (c)	Tam Aracı (%23)

Tablo 93 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin;

- tepkisellik mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- tepkisellik mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- tepkisellik mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- tepkisellik mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- tepkisellik mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyumlarında tam aracılık etkisi gösterdiği,
- sıcakkanlılık mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- sıcakkanlılık mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,

- sıcakkanlılık mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- sıcakkanlılık mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- sıcakkanlılık mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyumlarında kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- sebatkârlık mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- sebatkârlık mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- sebatkârlık mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- sebatkârlık mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- sebatkârlık mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyumlarında kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- ritmiklik mizaç özelliği ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- ritmiklik mizaç özelliği ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- ritmiklik mizaç özelliği ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ritmiklik mizaç özelliği ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ritmiklik mizaç özelliği ve sosyal-duygusal uyumlarında tam aracılık etkisi gösterdiği bulunmuştur.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Sonuçlar

Çocukların yürütücü işlev becerileri ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolüne ilişkin sonuçlar Tablo 94'te verilmiştir.

Tablo 94

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Sosyal İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolüne İlişkin Sonuçlar

Değişkenler (Yürütücü İşlev Becerileri)	Anneleriyle İlişkiler	Babalarıyla İlişkiler	Öğretmenleriyle İlişkiler	Akranlarıyla İlişkiler	Sosyal-Duygusal Uyum
Çalışan Bellek	Aracı Değil (a,c)	Aracı Değil (a,c)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)
Ketleyici Kontrol	Aracı Değil (c)	Aracı Değil (c)	Kısmi Aracı (%2)	Kısmi Aracı (%2)	Aracı Değil (b)

Tablo 94 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin;

- çalışan bellek ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- çalışan bellek ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- çalışan bellek ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- çalışan bellek ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- çalışan bellek ve sosyal duygusal uyumlarında aracılık etkisi göstermediği,
- ketleyici kontrol ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ketleyici kontrol ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ketleyici kontrol ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- ketleyici kontrol ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- ketleyici kontrol ve sosyal duygusal uyumlarında aracılık etkisi göstermediği bulunmuştur.

Çocukların Sosyal Davranışları Bağımsız Değişkeniyle Kurulan Aracılık Modellerine İlişkin Sonuçlar

Çocukların sosyal davranışları ile anneleriyle, babalarıyla, öğretmenleriyle, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkide çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rolüne ilişkin sonuçlar Tablo 95'te verilmiştir.

Tablo 95

Çocukların Sosyal Davranışları ile Sosyal İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Uyumlarında Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolüne İlişkin Sonuçlar

Değişkenler (Sosyal Davranış)	Anneleriyle İlişkiler	Babalarıyla İlişkiler	Öğretmenleriyle İlişkiler	Akranlarıyla İlişkiler	Sosyal-Duygusal Uyum
Fiziksel Saldırganlık	Tam Aracı (%83)	Aracı Değil (c)	Aracı Değil (b)	Kısmi Aracı (%3)	Aracı Değil (b)
İlişkisel Saldırganlık	Aracı Değil (a,c)	Aracı Değil (a,c)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)
Olumlu Sosyal Davranış	Aracı Değil (c)	Tam Aracı (%53)	Aracı Değil (b)	Aracı Değil (b)	Aracı Değil (b)
Depresif Duygulanım	Aracı Değil (a,c)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)	Aracı Değil (a)

Tablo 95 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin;

- fiziksel saldırganlık ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- fiziksel saldırganlık ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- fiziksel saldırganlık ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- fiziksel saldırganlık ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) kısmi aracılık etkisi gösterdiği,
- fiziksel saldırganlık ve sosyal-duygusal uyumlarında aracılık etkisi göstermediği,
- ilişkisel saldırganlık ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ilişkisel saldırganlık ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,

- ilişkisel saldırganlık ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ilişkisel saldırganlık ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- ilişkisel saldırganlık ve sosyal-duygusal uyumlarında aracılık etkisi göstermediği,
- olumlu sosyal davranış ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- olumlu sosyal davranış ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) tam aracılık etkisi gösterdiği,
- olumlu sosyal davranış ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- olumlu sosyal davranış ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- olumlu sosyal davranış ve sosyal-duygusal uyumlarında aracılık etkisi göstermediği,
- depresif duygulanımları ve anneleriyle ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- depresif duygulanımları ve babalarıyla ilişkilerinde (olumsuz ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- depresif duygulanımları ve öğretmenleriyle ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- depresif duygulanımları ve akranlarıyla ilişkilerinde (olumlu ilişki) aracılık etkisi göstermediği,
- depresif duygulanımları ve sosyal-duygusal uyumlarında aracılık etkisi göstermediği bulunmuştur.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuçlar

- Çocukların duygu düzenleme becerilerini annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenlerinin pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.
- Çocukların duygu düzenleme becerilerini babanın çocuğun duygularına yönelimi (BÇDY) değişkeninin pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

- Çocukların duygu düzenleme becerilerinde öğretmen duygulardan kaçınma (ÖDK), öğretmen duygularla baş etmede güçlük (ÖDBG), öğretmen duygularla baş etmede strateji kullanımı (ÖDBSK) yordayıcı değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- Annelerin, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri (yordayıcı değişlenler) birlikte değerlendirildiğinde, babaların ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin en güçlü yordayıcılarının sırasıyla annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, annenin çocuğun duygularına yönelimi (AÇDY) ve annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (AÇKDK) değişkenlerinin puanları yükseldikçe çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenin puanının da yükseldiği belirlenmiştir.
- Çocukların duygu düzenlemeleri değişkeninin bir diğer yordayıcısı annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkenidir. Annenin çocuğun duygularından kaçınması (AÇDK) değişkeni puanı yükseldikçe çocukların duygularını düzenlemeleri değişkenin puanının düştüğü belirlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın ölçek geliştirme ve modellerin test edilmesi aşamalarında araştırma soruları kapsamında ortaya koyulan sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul/sınıf ortamında duygularını düzenleme süreçlerini ölçmek amacıyla öğretmenlerin kendi duygularını düzenleme süreçlerini kendilerinin değerlendirmesine yönelik olarak Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirme çalışmalar yapılmıştır, araştırmacılara dış gözlemci bakış açısından yararlanılabilecek ölçme araçları geliştirmeleri ve uyarlamaları önerilir.

- Bu araştırmada, çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları ile anneleriyle, babalarıyla, akranlarıyla, öğretmenleriyle ilişkilerinde duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü test edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşim kurdukları ve hayatlarında her yönden etkili olabilecek bir diğer iletişim kişisi olan kardeşlerin de yer alacağı nicel ya da nitel araştırmalara yer verilebilir.
- Bu araştırmada, akran ilişkileri öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlenmiştir. Etkileşim kişileri olan akranların değerlendirmesine dayalı olarak akran ilişkilerinin modellenerek incelenebileceği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel desende yürütülerek çocukların sosyal özelliklerinde ve ilişkilerinde kendi duygu düzenleme becerilerinin aracı rolleri incelenmiştir. Bunun yanında ilişki kurulan kişilerin (anne, baba, öğretmen, akran) duygu düzenleme becerilerinin aracı rolleri de test edilebilir.
- Bu araştırmanın sonucunda çocukların tepkisellik ve sebatkârlık mizaç özellikleri ile anneleri, babaları, öğretmenleri, akranlarıyla ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumlarında duygu düzenleme becerilerinin aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir. Çocukların ketleyici kontrol yürütücü işlev becerileri ile öğretmenleri, akranlarıyla ilişkilerinde duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ile anneleri ve akranlarıyla ilişkilerinde; olumlu sosyal davranışları ile babalarıyla ilişkilerinde de duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından çocukların ilişkilerini ve sosyal-duygusal uyumlarını olumlu yönde değiştirmek ve geliştirmek için bu araştırma sonuçlarından yararlanarak çocuk, aile, öğretmen ve akranların birlikte yer alacağı önleyici ve müdahale edici programlar geliştirilerek etkililiği test edilebilir.
- Bu araştırmada anne, baba ve öğretmenin duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için aynı anda analiz edildiklerinde annenin çocuğun duygularına yönelimi, annenin çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi ve annenin çocuğun duygularından kaçınması değişkenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordadığı belirlenmiştir. Sonraki araştırmalarda bunun

nedenini derinlemesine anlamak ve detayları netleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler çocukların özelliklerini (mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışları) tanımak için farklı yöntemlerden (ölçme araçları, gözlem, aile üyeleriyle ve çocuklarla görüşmelerden) yararlanabilirler.
- Öğretmenler çocukların özellikleri bağlamında sınıf ortamındaki etkileşim süreçlerini (kurallar, dışsal aracıları kullanma, grup etkinlikleri vb.) düzenleyebilirler.
- Öğretmenler çocukların mizaç özellikleri, yürütücü işlev becerileri, sosyal davranışlarını tanıyarak çocukların aile üyeleriyle, akranlarıyla ilişkilerini olumlu yönde geliştirme adına duygu düzenleme becerilerinden yararlanmaları önerilir.
- Öğretmenler kişisel olarak duyguları tanıma ve düzenleme süreçlerini içeren programlar ve uygulamalardan yararlanabilirler.
- Öğretmenlere çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için sınıf ortamını düzenlemeleri, rutinler oluşturmaları, etkinlikler plânlamaları, model olmaları (sesli düşünme tekniği ile birlikte), aile katılımı etkinlikleri planlamaları önerilir.
- Ailelerin çocuklarına duygularını tanıma ve düzenleme konusunda duygu koçluğu yaparak model olabilmeleri adına önce ailelerin kendi duygularını düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için programlar, aile eğitimi seminerleri düzenlenmelidir.
- Ailelere çocuklarının mizaç özelliklerini, yürütücü işlev becerilerini, sosyal davranışlarını tanımak için onlarla hem annenin hem babanın daha fazla etkileşim kurmaları önerilir.
- Ailelere çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme sürecinde çocuklarıyla duygularını tanıma oyunları oynamaları, duygularla ilgili resimli çocuk kitaplarını etkileşimli şekilde okumaları, portreler, olay ve durum kartlarından yararlanarak kişilerin duygularını, bedenlerindeki olası değişimleri ve davranışlarını konuşmaları önerilir.
- Ailelere çocuklarının dergiler, gazeteler, fotoğraflar, günlük yaşam, popüler kültürün ürünü olan teknolojik içeriklerdeki (çizgi film, dijital oyunlar ve

uygulamalardaki karakterler, olaylar) durumlar üzerinden duygu durumlarını tanıma ve duygularını düzenleme süreçlerini tartışmaları ve uygun şekilde duygularını ifade etme ve düzenleme konusunda aktif aracılık yapmaları önerilir.

- Öğretmen eğitimcilerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında çocukların duygu düzenleme süreçlerine gerçekçi ve somut modeller olabilmeleri adına hizmet öncesinde lisans programlarında ilgili becerileri geliştirmeye yönelik ders ve içeriklere yer vermeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abler, B., & Kessler, H. (2009). Emotion regulation questionnaire-Eine deutschsprachige fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica, 55*(3), 144-152. doi: 10.1026/0012-1924.55.3.144

Acar, I. H., Evans, M. Y., Rudasill, K. M., & Yıldız, S. (2018a). The contributions of relationships with parents and teachers to Turkish children's antisocial behaviour. *Educational Psychology, 38*(7), 877-897. doi: 10.1080/01443410.2018.1441377

Acar, I. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J. C., Coplan, R. J., & Yıldız, S. (2020). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology, 39,* 2231–2245. doi: 10.1007/s12144-018-9901-z

Acar, I. H., Pérez-González, S., Kutaka, T. S., & Yıldız, S. (2019). Difficult temperament and children's peer relations: The moderating role of quality of parent–child relationships. *Early Child Development and Care, 189*(13), 2141-2155. doi: 10.1080/03004430.2018.1439941

Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development, 26*(4), 479-495. doi: 10.1080/10409289.2015.1000718

Acar, I. H., Torquati, J. C., Encinger, A., & Colgrove, A. (2018b). The role of child temperament on low-income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development, 27*(e2045), 1-17. doi: 10.1002/icd.2045

Acar, I. H., Torquati, J. C., Garcia, A., & Ren, L. (2018c). Examining the roles of parent–child and teacher–child relationships on behavior regulation of children at risk. *Merrill-Palmer Quarterly, 64*(2), 248-274. doi: 10.13110/merrpalmquar1982.64.2.0248

Afshari, B., Omidi, A., & Ahmadvand, A. (2020). Effects of dialectical behavior therapy on executive functions, emotion regulation, and mindfulness in bipolar disorder. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 50,* 123–131. doi: 10.1007/s10879-019-09442-7

Akay, D., ve Tezel, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesai Zamanlarında Yaşadıkları Duygu Durumlarının Belirlenmesi. *Journal of International Social Research, 11*(59), 691-699. doi: http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2678

Akbaba, G. (2017). *Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akbaş, B. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Uyum Becerileri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye.

Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(24), 44-53. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50235/647940

Alamos, P., Williford, A. P., Downer, J. T., & Turnbull, K. L. P. (2022). How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and peers. *Developmental Psychology, 58*(11), 2049–2063. doi: https://doi.org/10.1037/dev0001415

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* (Unpublished Master's thesis). Koç University, Istanbul, Turkey.

Alston, D. M. (2016). *The initial design and validation of the Teachers' Emotions, Appraisals, and Coping Habits when Facilitating Inquiry-Based Instruction (TEACH-FIBI) instrument for science education.* (Unpublished doctoral dissertation). Clemson University, Clemson, U.S.A.

Arı, M., ve Yaban, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 125-141. doi: 10.16986/HUJE.2015014655

Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G. ve Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 762-787. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202043260

Arslan Özkılıç, S. (2021). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anneleriyle Olan İlişkileri ve Annelerin Çocuğa Yönelik İlgisi ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Atış Akyol, N. ve Güney Karaman, N. (2021). Çocukların Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(3), 1066-1084. doi: http://dx.doi.org/10.30703/cije.811946

Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European psychologist, 15*(1), 23-33. doi: https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000002

Aydın, M.Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 Yaş) Zihin Kuramı ve Kendini Düzenleme Becerisinin Olumlu Sosyal Davranış Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

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: https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* London: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.121.1.65.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema, 18,* 13-25. Erişim adresi: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17295953/

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), 1173-1182. doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1173

Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas), 32*(2), 295-306. doi: 10.1590/0103-166X2015000200013

Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology, 25*, 272-294. doi: 10.1007/BF02915236

Beceren, B. Ö., & Özdemir, A. A. (2019). Role of temperament traits and empathy skills of preschool children in predicting emotional adjustment. *International Journal of Progressive Education, 15*(3), 91-107. doi: 10.29329/ijpe.2019.193.7

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.).İstanbul: Kaknüs Yayınları (2007).

Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi.* (B. Onur, Ed. ve A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (2009).

Berking, M. ve Whitley, B. (2018). Duygu Düzenleme Eksiklikleri Ruh Sağlığı Problemleriyle Nasıl Sonuçlanıyor? (Y. Kahya, Çev.) S. Vatan (Ed.) *Duygulanım Düzenleme Eğitimi Uygulamacı El Kitabı.* Ankara: Nobel Yayınları (2014).

Bloor, C. (2020). *Temperament: A survey of psychological theories.* New York: Routledge.

Bollen, K. A., & Stine, R. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology, 20*(1990), 115–140. doi: https://doi.org/10.2307/271084

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher, 5*(9), 5-15. doi: 10.3102/0013189X005009005

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York:

Guilford Press

Buchan, T. (2013). *The social child: Laying the foundations of relationships and language.* New York: Routledge.

Buğan, B., Çorapçı, F. ve Ada, F. E. (2022). Okul Öncesi Dönemde Sosyo-Duygusal Gelişim: Mizaç, Dil Gelişimi ve Duyguları Anlama Becerisinin Yordayıcı Rolünün İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 47*(209), 1-23. Doi: http://dx.doi.org/10.15390/%2FEB.2022.9751

Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization Processes. In N. Eisenberg (Ed.) *Handbook of chıld psychology volume three: Social, emotional, and personality development.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management, 24*(3), 217-246. doi:10.1037/str0000035

Buss, A. H. & Plomin, R. (2015). *Temperament: Early developing personality traits.* New York: Psychology Press.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Byrd-Craven, J., Auer, B. J., Granger, D. A., & Massey, A. R. (2012). The father-daughter dance: The relationship between father–daughter relationship quality and daughters' stress response. *Journal of Family psychology, 26*(1), 87-94. doi: 10.1037/a0026588

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. New York: D. Appleton and Company.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology, 39*(1/4), 106-124. doi: https://doi.org/10.2307/1415404

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489-510. doi: https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002

Carstensen, L.L. & Charles, S.T. (1999). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science, 7,* 144-149. doi: https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep1083

Chess, S., & Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and practice.* New York: Brunner/Mazel, Inc.

Civil, F. (2022). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Annelerinin Duygu Düzenleme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc..

Cohodes, E. M., Preece, D. A., McCauley, S., Rogers, M. K., Gross, J. J., & Gee, D. G. (2022). Development and validation of the Parental Assistance with Child Emotion Regulation (PACER) Questionnaire. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 50*(2), 133-148. doi:https://doi.org/10.1007/s10802-020-00759-9

Cole, P. M., & Hollenstein, T. (2018). *Emotion regulation: A matter of time.* New York: Routledge.

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

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs Of The Society For Research In Child Development, 59*(2/3), 73-100. doi: https://doi.org/10.2307/1166139

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis.* New York: Psychology Press.

Cooley, J. L., Blossom, J. B., Tampke, E. C., & Fite, P. J. (2020). Emotion regulation attenuates the prospective links from peer victimization to internalizing symptoms during middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 1-10. doi: 10.1080/15374416.2020.1731819

Coppola, G., Ponzetti, S., Aureli, T., & Vaughn, B. E. (2016). Patterns of emotion regulation at two years of age: Associations with mothers' attachment in a fear eliciting situation. *Attachment & Human Development, 18*(1), 16-32. doi: 10.1080/14616734.2015.1109676

Cranford, J. A., Shrout, P. E., Iida, M., Rafaeli, E., Yip, T., & Bolger, N. (2006). A procedure for evaluating sensitivity to within-person change: Can affect measures in diary studies detect change reliably*? Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(7), 917-929. doi:10.1177/0146167206287721

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research.* USA: SAGE publications.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579-588. doi: 10.1037/0012-1649.33.4.579

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101. doi: https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67,* 993-1002. doi: https://doi.org/10.2307/1131875

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development, 66* (3), 710-722. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x

Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Çelen, Ş. (2022). *36-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Darwin, C. (2009). *The expression of the emotions in man and animals.* New York: Cambridge University Press.

Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention.* New York: Guilford Publications.

Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coaching students with executive skills deficits.* New York: Guilford Publications.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal Of Genetic Psychology, 173*(3), 246-278. doi: 10.1080/00221325.2011.597457

Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development.* UK : Blackwell Publishing.

DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar.* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2012).

Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice, 7*(21), 42-54. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1109436

Dereli, E. (2017). Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with teacher-child relations. *European Journal of Education Studies, 3*(5), 59-77. doi: 10.5281/zenodo.439586

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review Of Psychology, 64*, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964. doi: https://doi.org/10.1126/science.1204529

Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*(1), 213-224. doi: 10.2307/1130303

Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science, 298*(5596), 1191-1194. doi: 10.1126/science.1076358

Domínguez, B., Romero, L. L., Fraguela, J. A. G., & Triñanes, E. R. (2020). Emotion regulation skills in children during the COVID-19 pandemic: Influences on specific parenting and child adjustment. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 7*(3), 81-87. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2042

Dorman Ilan, S., Tamuz, N., & Sheppes, G. (2019). The fit between emotion regulation choice and individual resources is associated with adaptive functioning among young children. *Cognition and Emotion, 33*(3), 597-605. doi: 10.1080/02699931.2018.1470494

Drake, J. E. & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions, *Cognition & Emotion, 27*(3), 512-520. doi: 10.1080/02699931.2012.720567

Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and Fathers' Perceptions of Conflict and Closeness in Parent-Child Relationships during Early Childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology,* (7), 1-24. Erişim adresi: https://psycnet.apa.org/record/2013-00755-001

Ebil, S. (2022). *60-72 Aylık Çocukların Olumlu Sosyal Davranışlarının Yordayıcıları Olarak Mizaç ve Ebeveyn Çocuk İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* UK: Cambridge University Press.

Ellis, B. H., & Alisic, E. (2013). Maternal Emotion Coaching: A Protective Factor for Traumatized Children's Emotion Regulation?. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 6*(2), 118-125. doi: 10.1080/19361521.2013.755651

Eren, S. (2021). Okul Öncesi Çocuklarda Mizacın Öğretmen-Öğrenci İlişkisini Yordama Düzeyi ile Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(44), 7795-7817. doi: 10.26466/opus.966493

Eren, S. (2022). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Akran, Ebeveyn Ve Öğretmen İlişkileri ile Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. London: Paladın Books.

Eritmen Yeşiltaş, A. B. (2021). *Anne - Babaların Duygu Düzenlemelerinin ve Ebeveyn Davranışlarının Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenlemesi Üzerindeki Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Gürsel Bilgin, G., Kabakçı, N., Pınar, M., Mardin, N. ve Kırmacı N. (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı.* İstanbul: TUSİAD Yayınları.

Ersan, C. (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of General Psychology, 147*(1), 18-42. doi: 10.1080/00221309.2019.1609897

Ersan, C., & Tok, Ş. (2020). The study of the aggression levels of preschool children in terms of emotion expression and emotion regulation. *Education & Science, 45*(201), 359-391. doi: 10.15390/EB.2019.8150

Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother–child, father–child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies, 25*, 1829-1839. doi: https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x

Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal of Family Violence, 25*, 357-367. doi: 10.1007/s10896-009-9297-5

Fırat, B. (2020). *Annelerin Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Erişkin Bağlanma Stillerine Göre 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* London: Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw Hall.

Freedman, J. L., Sears, D.O. ve Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal Psikoloji.* (A. Dönmez,

Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation during the second year: Executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament, and social vulnerability in a Latin American sample. *Frontiers in Psychology, 10*(1473), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01473

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (1993).

Garcia-Andres, E., Huertas-Martínez, J. A., Ardura, A., & Fernández-Alcaraz, C. (2010). Emotional regulation and executive function profiles of functioning related to the social development of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 2077-2081. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.416

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

Glassman, W. E. & Hadad, M. (2018). *Psikolojide Yaklaşımlar.* (H. Kaynak, Çev. Ed. ve C. Doğulu, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları (2013).

Goldsmith, H.H., Lemery, K.S., Aksan, N., & Buss, K. A. (2014). Temperamental substrates of personality development. V.J. Molfese & D.L. Molfese (Eds.). *Temperament and Personality Development Across the Life Span.* NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Goldsmith, H. H., Reilly, J., Lemery, K. S., Longley, S., & Prescott, A. (1995). *Preliminary manual for the Preschool Laboratory Temperament Assessment Battery (Version 0.5).* Department of Psychology, University of Wisconsin, Madison.

Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* London: Bloomsbury Publishing.

Gonçalves, S. F., Chaplin, T. M., Turpyn, C. C., Niehaus, C. E., Curby, T. W., Sinha, R., & Ansell, E. B. (2019). Difficulties in emotion regulation predict depressive symptom trajectory from early to middle adolescence. *Child Psychiatry & Human Development, 50,* 618-630. doi:10.1007/s10578-019-00867-8.

Gökpınar, G. (2022). *3-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Babaların Duygu Düzenleme Becerileri ve Babalık Rolü Algısı ile Çocuğun Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Gökşen, E. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54. doi: org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.

Graziano, P. A., Landis, T., Maharaj, A., Ros-Demarize, R., Hart, K. C., & Garcia, A. (2019). Differentiating preschool children with conduct problems and callous-unemotional behaviors through emotion regulation and executive functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 1-13. doi: 10.1080/15374416.2019.1666399

Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research, 26*(3), 499-510. doi: 10.1207/s15327906mbr2603_7

Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Rechic, R., Patterson, M.M. & Hughes, J.M. (2008). Social problem solving and use in young children. *The Journal of Genetic Psychology, 169* (1), 92-112. doi:10.3200/GNTP.169.1.92-112

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

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

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation.* New York: Guilford Publications.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348–362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J.J. & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: *Science and Practice, 2,* 151-164. doi: https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gülay Ogelman, H. & Erol, A. (2020). The Predictive effect of father-child relationship on peer relationships of young children. *International Journal of Educational Research Review,5*(4),343-352. doi: https://doi.org/10.24331/ijere.754272

Gültekin Ahçı, Z. , Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E. G., & Seçer, İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of Parent Emotion Regulation Scale. *European Journal of Education Studies, 6*(11), 221-229. doi: 10.5281/zenodo.3633421

Gündoğdu, E. G. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Duygusal Öz Düzenleme Becerileriyle Sosyal Uyumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

Güney, M. (2019). *60-72 Ay Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Duygusal Uyumu ile Annelerinin Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Güven, S., Dündar, A., & Dinçsoy, K. (2017). Sınıf Öğretmenleri Sınıfta Duygularını Nasıl Yönlendirirler ve Duygu Yönetimini Nasıl Sağlarlar?. *International Journal of Language Academy, 5*(4), 493-505. doi:http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3749

Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 26,* 125-142. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/384/2438

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150

Han, Z. R., Qian, J., Gao, M., & Dong, J. (2015). Emotion socialization mechanisms linking Chinese fathers', mothers', and children's emotion regulation: A moderated mediation model. *Journal of Child and Family Studies, 24,* 3570-3579. doi: 10.1007/s10826-015-0158-y

Hay, D. F. (2019). *Emotional development from infancy to adolescence: Pathways to emotional competence and emotional problems.* New York: Routledge.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* New York: Guilford Publications.

Heikamp, T., Trommsdorff, G., Druey, M. D., Hübner, R., & Suchodoletz, A. V. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control, and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in Psychology, 4* (133), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00133

Heydarnejad, T., Zareian, G., Ghaniabadi, S., & Adel, S. M. R. (2021). Measuring language teacher emotion regulation: development and validation of the language teacher emotion regulation inventory at workplace (LTERI). *Frontiers in Psychology, 12 (*708888), 1-14. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708888

Hipson, W. E., Gardiner, S. L., Coplan, R. J., & Ooi, L. L. (2017). Maternal agreeableness moderates associations between young children's emotion dysregulation and socioemotional functioning at school. *The Journal of Genetic Psychology, 178*(2), 102-107. doi: 10.1080/00221325.2016.1269715

Hofmann, S. G.. Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research, 40*(3), 341-356. doi: 10.1007/s10608-016-9756-2

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrica, 30*(2), 179-185. Erişim adresi: https://link.springer.com/article/10.1007/BF02289447

Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler: Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.

Hughes, S. O., Power, T. G., O'Connor, T. M., & Fisher, J. O. (2015). Executive functioning, emotion regulation, eating self-regulation, and weight status in low-income preschool children: how do they relate?. *Appetite, 89* (2015), 1-9. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2015.01.009

Izard, C. E. (1977). *Human emotions.* New York: Plenum.

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review, 99*(3), 561-565. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.561

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology, 60,* 1-25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539

Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion Review, 3*(4), 371-378. doi: 10.1177/1754073911410737

Izard , C. E., Trentacosta, C.J., King, K.A. & Mostow, A. J. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start children. *Early Education & Development, 15*(4), 407-422. doi: 10.1207/s15566935eed1504_4

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369-397. doi: 10.1017/S0954579408000175

James, W. (2012). *What is an emotion?. An emotional classic* (ss.189). USA: Start Publishing.

Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology, 59,* 83-96. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* USA: Sage publications.

Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation and moderation.* New York: Guilford Press.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With the SIMPLIS Command Language.* Lincolnwood: Scientific Software International

Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist, 44*(4), 668-674. doi: 10.1037/0003-066X.44.4.668

Kagan, J. (2018). *Galen's prophecy: Temperament in human nature.* USA: Routledge.

Kahraman, V. (2023). *Anne-Baba ve Çocuk İlişkisinin Okul Öncesi Çocuklardaki Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ş. Kalaycı (Ed.). Ankara: Asil Yayınları.

Kara, İ. (2021). *Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ve Problem Davranışları İle Öğretmen ve Ebeveynlerinin Duygu Düzenleme ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Karaş, Z. (2021). *Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Mizaçları, Ebeveynlerinin Duygusal Zekâları ve Psikolojik İyi Oluşlarıyla İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Karaş, Z., ve Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: Çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12*(2), 1268-1283. doi:https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751

Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1991). *Emotion regulation questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle, WA.

Kaya-Kurtman, P. (2020). Duygu Düzenleme. E. İnan ve E. Yücel (Ed.), *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran İlişkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kayhan, E. (2010). *A validation study of the Executive Functioning Inventory: Behavioral correlates of executive functioning* (Unpublished Master's thesis), Bogazici University, Istanbul, Turkey.

Kayış A. (2016). Güvenirlik Analizi. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.

Kerr, K. L., Ratliff, E. L., Cosgrove, K. T., Bodurka, J., Morris, A. S., & Simmons, W. K. (2019). Parental influences on neural mechanisms underlying emotion regulation. *Trends in Neuroscience and Education, 16*(2019), 8-13. doi: https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100118

Keskin, A., Ünlüoğlu, İ., Bilge, U. ve Yenilmez, Ç. (2013). Ruhsal bozuklukların yaygınlığı, cinsiyetlere göre dağılımı ve psikiyatrik destek alma ile ilişkisi. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi, 50*(4), 344-351. doi: 10.4274/Npa.y6522

Kılıç, M. (2018). Öğrenmenin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıçay, V. (2020). *Aileleri Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Bulunan 54-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine ve Cinsiyetlerine Göre Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modeling.* New York:

Guilford Publications.

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

Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy, 3*(2), 199-208. doi: 10.1207/S15327078IN0302_5?journalCode=hifc20

Kopp, C.B. & Neufeld, S.J. (2003). Emotional development during infancy. In R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (Eds.) *Handbook of affective sciences* New York: Oxford University Press.

Korucu, İ. (2014). *Executive function and effortful control: Relations with theory of mind and social behavior* (Unpublished Master's Thesis). Koç University, Istanbul, Turkey.

Kornienko, D. S. (2016). Child temperament and mother's personality as a predictors of maternal relation to child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 233* (2016), 343-347. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.148

Kromm, H., Farber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. *Child Development, 86*(2), 579–597. doi:10.1111/cdev.12315

Küçüksille, E. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ş. Kalaycı (Ed.) Ankara: Asil Yayınları.

Laible, D. & Thompson, R. A. (2007). Early socialization: A relationship perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research.* New York: The Guilford Press.

Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2008). *International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual.* Florida: NIMH, Center for the Study of Emotion & Attention.

Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.) *The role of the father in child development.* New Jersey: John Wiley & Sons.

Lau, E. Y. H., & Williams, K. (2022). Emotional regulation in mothers and fathers and relations to aggression in Hong Kong preschool children. *Child Psychiatry & Human Development, 53,* 797-807. doi:https://doi.org/10.1007/s10578-021-01165-y

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*(8), 819-834. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819

Leahy, R.L., Tirch, D. D. & Napolitano, L.A. (2012). Why is emotion regulation important?. *Psychotherapy in Australia, 19,* 68-81. doi: https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.017685245738908

Leech, N. L. Barrett, K. R. & Morgan, G. A. (2015). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation.* New York: Routledge.

Liu, H., Qiu, Y., & Luo, L. (2022). Exploring family educational involvement and social skills in Chinese preschoolers: The moderating role of parent-child relationship. *Frontiers in Psychology, 13,* 1-14. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911421

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to the statistical mediation analysis.* New York: Routledge.

Martins, E. C., Mărcuș, O., Leal, J., & Visu-Petra, L. (2020). Assessing hot and cool executive functions in preschoolers: Affective flexibility predicts emotion regulation. *Early Child Development and Care, 190*(11), 1667-1681. doi:10.1080/03004430.2018.1545765

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. doi: 10.1177/1754073916639667

Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Erişim adresi: http://tez.yok.gov.tr

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* USA: Sage Publications.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları.* (B. Onur, Ed. ve Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (2002).

Miller, L., Cable, C., & Devereux, J. (2005). *Developing early years practice.* New York: David Fulton Publishers.

Milojevich, H. M., Machlin, L., & Sheridan, M. A. (2020). Early adversity and children's emotion regulation: Differential roles of parent emotion regulation and adversity exposure. *Development and Psychopathology, 32*(5), 1788-1798. doi: 10.1017/S0954579420001273

Morgan, C. (2009). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş & R. Eski, Çev.). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). Parenting knowledge, attitudes, and practices. In V. L. Gadsden, M. Ford, & H. Breiner, (Eds), *Parenting matters supporting parents of children ages 0-8.* Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/21868.

Okşak, F. E. (2019). *Sosyal Kabul Düzeyi Düşük Ve Yüksek Olan İlkokul 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Oren, M., & Jones, I. (2009). The relationships between child temperament, teacher-child relationships, and teacher-child ınteractions. *International Education Studies, 2*(4), 122-133. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1065775

Oseland, S. W. (2019). *The Emotion Regulation Checklist-Factor Form invariance and acquiescence in Norway* (Unpublished master's thesis). Norwegian University, Norwegian.

Ostrov, J. M., & Bishop, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent–child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology, 99*(4), 309-322. doi:10.1016/j.jecp.2008.01.001

Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M., Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut, B., Bilgin, H., Çağlak, S. ve Dibek, E. (2004). *Altı Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özcan, A. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları, Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özcan, O. (2018). *Çocuklarda Sosyal Uyum ve Uyumsuzluğun Yordayıcıları: Saldırganlık ve Ebeveyn Öfkesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Özkan, S. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerinin Sosyal Sorun Çözme ve Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özkan, Z. E. (2021). *Ebeveyn Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Problem Çözme Becerisi ile Okul Öncesi Dönem Çocukların Olumsuz Duygu ile Baş Etme Becerisi Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Öztemur, G. (2018). *Relationships between executive functioning, private speech, and emotion regulation in preschoolers* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS.* Philadelphia: Routledge.

Parke, R.D., Dennis, J., Flyr, M. L., Morris, K.L, Killian,C., Mcdowell,D.J. & Wild, M. (2004). Fathering and children's peer relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development.* New Jersey: John Wiley & Sons.

Parsafar, P., & Davis, E. L. (2019). Divergent effects of instructed and reported emotion regulation strategies on children's memory for emotional information. *Cognition and Emotion, 33*(8), 1726-1735. doi: 10.1080/02699931.2019.1598937

Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., ... & Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 57*(7), 824-834. doi: 10.1111/jcpp.12477

Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & Tremblay, R. E. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 18,* 171-189. doi: https://doi.org/10.1007/BF03173483

Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S. & Marques, T. (2017). Development of the Parent Emotion Regulation Scale (PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies, 26*(12), 3327-3338. doi: 10.1007/s10826-017-0847-9

Perlman, S. B., & Pelphrey, K. A. (2010). Regulatory brain development: Balancing emotion and cognition. *Social Neuroscience, 5*(5-6), 533-542. doi: 10.1080/17470911003683219

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x

Perry, N. B. & Calkins, S. D. (2018). A biopsychosocial perspective on the development of emotion regulation across childhood. In P. M.Cole & T. Hollenstein, (Eds.), *Emotion regulation: A matter of time.* New York: Routledge.

Petersen, H., & Holodynski, M. (2020). Bewitched to be happy? The impact of pretend play on emotion regulation of expression in 3-to 6-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology, 181* (2-3), 111-126. doi: 10.1080/00221325.2020.1734909

Pianta R. C. (1992). *Child-Parent Relationship Scale.* Virginia: University of Virginia.

Pianta, R.C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual.* U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion.R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.). *Emotion: theory, research, and experience volume 1: Theories of emotion.* New York: Academic Press.

Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., Dandy, J., & Allan, A. (2018). Measuring emotion regulation ability across negative and positive emotions: The Perth Emotion Regulation Competency Inventory (PERCI*). Personality and Individual Differences, 135,* 229-241. doi: 10.1016/j.paid.2018.07.025

Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., & Gross, J. J. (2020). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties in general community samples. *Journal of Personality Assessment, 102* (3), 348-356. doi: 10.1080/00223891.2018.1564319

Prior, M., Sanson, A., ve Oberklaid, F. (1989). The Australian temperament project. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.). *Temperament in childhood* Chichester: John Wiley ve Sons.

Purna, R. S., Prawitasari, J. E., Hitipeuw, I. (2019). The Construct Validity of the Teacher's Emotion Regulation Scale. A. F. Nasa, M. G. Adianti & M. A. Hakim (Eds.). *In International Conference on Psychology, Education and Mental Health* (pp. 224-235). Indonesia: Sciendo

Ren, Y., Wyver, S., Xu Rattanasone, N., & Demuth, K. (2016). Social competence and language skills in Mandarin-English bilingual preschoolers: The moderation effect of emotion regulation. *Early Education and Development, 27*(3), 303-317. doi: 10.1080/10409289.2015.1066639

Rodríguez-Alcántara, R., & Barcelata, B. E. (2020). Development, factorial structure and reliability of the Multidimensional Scale of Emotional Regulation for Adolescents (MSERA): Preliminary analysis. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 7*(2), 32-41. doi:10.21134/rpcna.2020.07.2.4

Rothbart, M. K. (2004). Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology. *Merrill-Palmer Quarterly 50,* 492-505. doi: https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0035

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development.* NY: Guilford Press.

Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology.* NJ: Erlbaum.

Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 107-120. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.003

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30-47. doi: https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. Socioemotional development.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Sahranç, Ü. (2019).Öğrenme Psikolojisi ile İlgili Temel Kavramlar. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Samuelson, K. W., Krueger, C. E., & Wilson, C. (2012). Relationships between maternal emotion regulation, parenting, and children's executive functioning in families exposed to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(17), 3532-3550. doi: 10.1177/0886260512445385

Sanson & Oberklaid, (2013). Infancy and early childhood. In S. Vassallo & A. Sanson (Eds.), *The Australian temperament project: The first 30 years*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Santrock, J. W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi.* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (2011).

Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*(5), 379-399. doi: https://doi.org/10.1037/h0046234

Schmeichel, B. J., & Tang, D. (2015). Individual differences in executive functioning and their relationship to emotional processes and responses. *Current Directions in Psychological Science, 24*(2), 93-98. doi:10.1177/0963721414555178

Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*(6), 978-991. doi: 10.1080/15374416.2016.1157757

Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early Child Development and Care, 180*(10), 1285-1298. doi: 10.1080/03004430902981512

Schweizer, S., Grahn, J., Hampshire, A., Mobbs, D., & Dalgleish, T. (2013). Training the emotional brain: Improving affective control through emotional working memory training. *Journal of Neuroscience, 33*(12), 5301-5311. doi:10.1523/JNEUROSCI.2593-12.2013

Schweizer, S., Hampshire, A., & Dalgleish, T. (2011). Extending brain-training to the affective domain: Increasing cognitive and affective executive control through emotional working memory training. *Plos One, 6*(9), e24372. doi:10.1371/journal.pone.0024372

Séguin, D. G., & MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development And Care, 188*(8), 1147-1163. doi: 10.1080/03004430.2016.1251678

Sekar, J., & Lawrence, A. S. (2016). Emotional, social, educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement. *Journal on Educational Psychology, 10*(1), 29-35. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1131806

Semiz, S. (2022). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Baba Katılımı ve Baba ile İlgili Değişkenler Temelinde İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology.* New York: Routledge.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33,* 906-916. doi: 10.1037%2F0012-1649.33.6.906

Sjöwall, D., Bohlin, G., Rydell, A. M., & Thorell, L. B. (2017). Neuropsychological deficits in preschool as predictors of ADHD symptoms and academic achievement in late adolescence. *Child Neuropsychology, 23*(1), 111-128. doi: 10.1080/09297049.2015.1063595

Southam-Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme (M. Artıran, Çev.) M. Şahin (Ed.), *Kavramsal Altyapı: Duyguların Bilimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık (2013).

Sönmez, K. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.

Šumatić, M., Malmberg, L. E., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2023). Child, teacher and preschool characteristics and child-teacher relationships in Greek preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 355-367. doi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.008

Suna Şaka, A. S. (2022). *48-72 Aylık Çocuklarda Saldırganlık Yönelimi Ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74. Erişim adresi: https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005

Şahin Ası, D. ve Ocak Karabay, Ş. (2018). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 67-82. doi: 10.12984/egeefd.322358

Şahin, K. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Şen, A. (2021). Annenin Duygu Düzenleme Becerileri ve Bağlanma Stillerine Göre Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu' nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 1-28. doi: 10.1501/Egifak_0000001222

Ştefan, C. A., & Avram, J. (2018). The multifaceted role of attachment during preschool: Moderator of its indirect effect on empathy through emotion regulation. *Early Child Development and Care, 188*(1), 62-76. doi: 10.1080/03004430.2016.1246447

Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji.* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (2003).

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (2013).

Teke N. ve Şen, M. (2022). Okul Öncesi Çocukların Cinsiyetleri, Sosyal Davranışları, Mizaç Özellikleri ve Yanlış İnanç Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 11*(1), 11-25. doi: https://doi.org/10.30703/cije.885512

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society For Research İn Child Development, 59*(2-3), 25-52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Thompson, R. A. (2006).The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg (Ed.) *Handbook of chıld psychology volume three: Social, emotional, and personality development.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology, 33,* 536–552. doi:10.1080/87565640802101516.

Tom, K. M. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, Oregon, U.S.A.

Türk Dil Kurumu (2015). *Türkçe Sözlük (6.Baskı).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uludoğan, G. (2022). *3-6 Yaş Arası Çocukların Anne Baba İlişkileri İle Sosyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2013). Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(169). 328-345. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2288/517

Uzun, H. ve Baran, G.(2015). Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 30-40. doi: 10.16991/INESJOURNAL.36

Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods, 3*(2), 231-251. doi: https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes.* London: Harvard University Press.

Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2016). Children's perceptions of emotion regulation strategy effectiveness: Links with attachment security. *Attachment & Human Development, 18*(4), 354-372. doi: 10.1080/14616734.2016.1170051

Wilson, B. J., Petaja, H. S., Stevens, A. D., Mitchell, M. F., & Peterson, K. M. (2011). Children's responses to entry failure: Attention deployment patterns and self-regulation skills. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(4), 376-400 doi: 10.1080/00221325.2010.547233

Yagmurlu, 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. doi: 10.1002/icd.646

Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of Psychology, 61*, 77-88. doi: 10.1080/00049530802001338

Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28,* 179-194. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/11409/136238

Yalçınkaya Alkar, Ö. (2019). Sosyal Psikolojinin Klinik Alanla Kesişimi IV: Duygu Düzenleme ve Kişiler Arası İlişkiler. C. Ş. Çukur ve G. Sayılan (Ed.), *Uygulamalı Sosyal Psikoloji.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yaltır, S. (2022). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygularını İfade Etme Düzeyleri ve Sosyal Davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Yılmaz, H. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yılmaz, H., ve Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 526-551. doi: 10.24130/eccdjecs.1967202152327

Yiğit, M. K., Sezgin, E., & Yağcı, F. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Karaelmas*

Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 318-332. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67544/1051153

Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education, 5*, 1160-1169. doi: 10.4236/ce.2014.513131

Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(1), 210-224. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1126662

Yükçü, Ş. B. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yükselen, A. İ. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Davranışını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler. G. Uyanık Balat (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi.* Ankara: Eğiten Kitabevi.

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803-810. doi: 10.1037/a0033839

Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review, 38*, 55-68. doi: https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.001

Zeman, J. L., Cassano, M., Suveg, C., & Shipman, K. (2010). Initial validation of the children's worry management scale. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 381-392. doi:10.1007/s10826-009-9308-4

Zeman, J. L., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the children's sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*, 187-205. doi: https://doi.org/10.1023/A:1010623226626

Zembat, R., Yılmaz, H. ve İlçi Küsmüş, G. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim.* Ankara Pegem Yayınları.

Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 192-204. doi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.001

EKLER

EK 1. Veri Toplama Araçları İzin Yazıları

Bu bölümde, araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarını geliştiren ya da uyarlayan araştırmacılardan alınan izin yazılarına yer verilmiştir.

EK 1. 1. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

29.04.2021

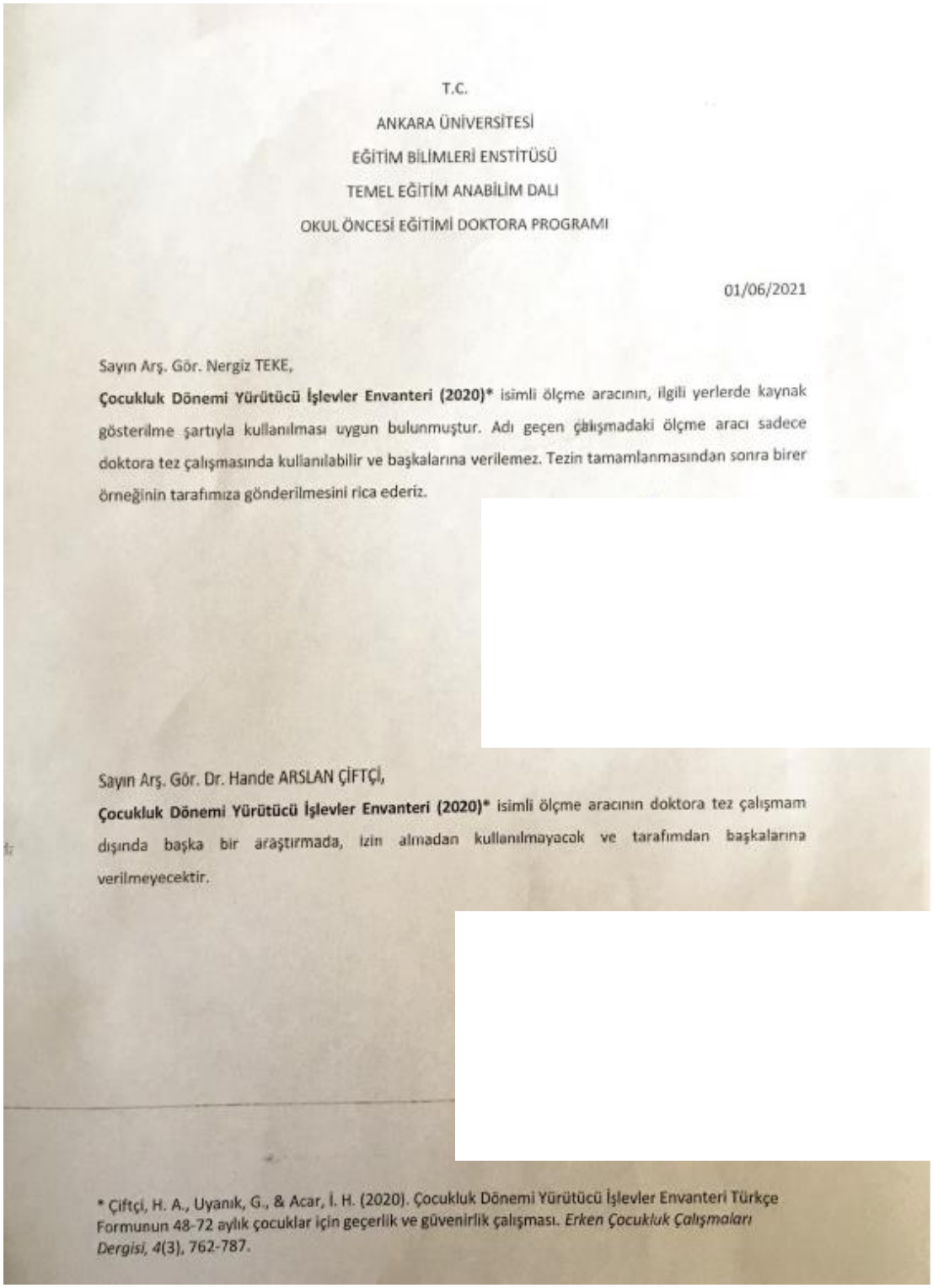
Sayın Yetkili,

Bu belge ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda doktora yapmakta olan Nergiz Teke'nin, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'ni, okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili çalışması kapsamında izinsiz çoğaltım, paylaşım ve satışını yapmamak kaydı ile tez süresince kullanmasına izin veriyorum.

Prof. Dr. Ayşe Bilge SELÇUK

Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

EK 1. 2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu



T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

01/06/2021

Sayın Arş. Gör. Nergiz TEKE,

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (2020)* isimli ölçme aracının, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra birer örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz.

Sayın Arş. Gör. Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ,

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (2020)* isimli ölçme aracının doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin almadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

* Çiftçi, H. A., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 762-787.

EK 1. 3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF)

.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

03.06.2021

Sayın Arş. Gör. Nergiz TEKE,

Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması (2011)* isimli çalışmamızın, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin/Araştırmanın tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Sayın Doç. Dr. Müge ŞEN,

Okul öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması (2011)* doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

* **Şen, M.** ve Arı, M. **(2011).** Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44 (2),* 1-28.

EK 1. 4. MASDU Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği

Gmail

MARMARA SOSYAL DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ (MASDU-5 YAŞ) KULLANIM İZNİ HAKKINDA

Yildiz Guven 7 Nisan 2021 08:06
Alıcı: Nergiz Teke

Sayın Nergis Teke,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programı çerçevesinde Doç.Dr. Müge Şen danışmanlığında **"MARMARA SOSYAL DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ"**ni tez çalışmanızda kullanmanız uygundur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Nergiz Teke , 5 Nis 2021 Pzt, 11:28 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

--
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Maltepe University Faculty of Education
Preschool Teachers Training Program

Başıbüyük, İstanbul

EK 1. 5. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği

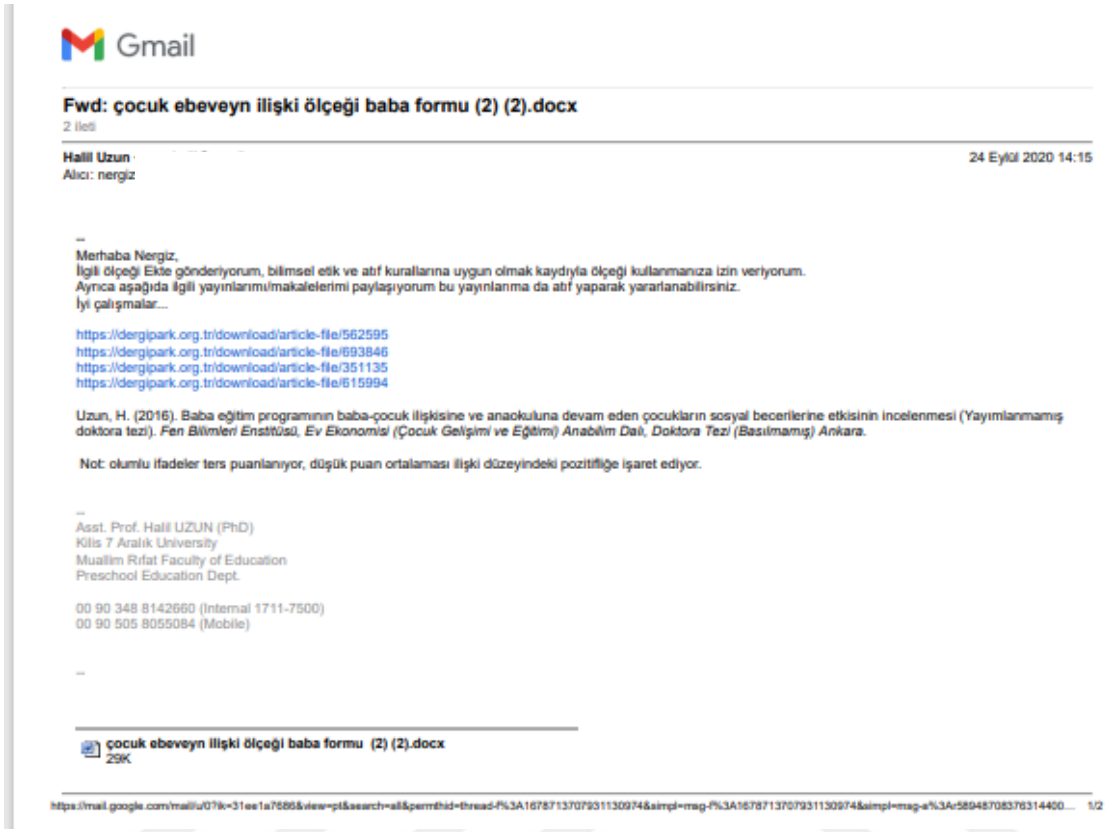
T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

27 Nisan 2021

Sayın **Nergiz Teke**

ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ'Nİ (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010) ilgili yerlerde kaynak gösterilmesi şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde bilgi verilmeli ve başkalarına verilmemelidir.

EK 1. 6. Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (Baba Formu)



Gmail

Fwd: çocuk ebeveyn ilişki ölçeği baba formu (2) (2).docx

2 ileti

Halil Uzun 24 Eylül 2020 14:15
Alıcı: nergiz

--
Merhaba Nergiz,
İlgili ölçeği Ekte gönderiyorum, bilimsel etik ve atıf kurallarına uygun olmak kaydıyla ölçeği kullanmanıza izin veriyorum.
Ayrıca aşağıda ilgili yayınlarımı/makalelerimi paylaşıyorum bu yayınlanma da atıf yaparak yararlanabilirsiniz.
İyi çalışmalar...

https://dergipark.org.tr/download/article-file/562595
https://dergipark.org.tr/download/article-file/693846
https://dergipark.org.tr/download/article-file/351135
https://dergipark.org.tr/download/article-file/615994

Uzun, H. (2016). Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Doktora Tezi (Basılmamış) Ankara.*

Not: olumlu ifadeler ters puanlanıyor, düşük puan ortalaması ilişki düzeyindeki pozitifliğe işaret ediyor.

--
Asst. Prof. Halil UZUN (PhD)
Kilis 7 Aralık University
Muallim Rifat Faculty of Education
Preschool Education Dept.

00 90 348 8142660 (Internal 1711-7500)
00 90 505 8055084 (Mobile)

--

çocuk ebeveyn ilişki ölçeği baba formu (2) (2).docx
29K

EK 1. 7. Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği –Kısa Formu

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

17/03/2021

Sayın Arş. Gör. Nergiz TEKE,

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (2018)* isimli ölçme aracının, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra birer örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz.

Sayın Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI,

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (2018)* isimli ölçme aracının doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin almadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

*Şahin Ası, D. & Ocak Karabay, Ş. (2018). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 67-82.

EK 1. 8. Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

31/03/2021

Sayın Arş. Gör. Nergiz TEKE,

Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (2020)* isimli ölçme aracının, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Sayın Dr. Öğretim Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL,

Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (2020)* isimli ölçme aracının doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin almadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

*Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK 1. 9. -Duygu Düzenleme Ölçeği

29.04.2021

Sayın Yetkili,

Bu belge ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda doktora yapmakta olan Nergiz Teke'nin, Duygu Düzenleme Ölçeği'ni, okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili çalışması kapsamında izinsiz çoğaltım, paylaşım ve satışını yapmamak kaydı ile tez süresince kullanmasına izin veriyorum.

Prof. Dr. Ayşe Bilge SELÇUK

Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

EK 1. 10. Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

23/03/2021

Sayın Arş. Gör. Nergiz TEKE,

Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği (Parent Emotion Regulation Scale) (2020)* isimli ölçme aracının, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra birer örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz.

Sayın Dr. Öğretim Üyesi Zeynep GÜLTEKİN AHÇI,

Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği (Parent Emotion Regulation Scale) (2020)* isimli ölçme aracının doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin almadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

*Gültekin Ahçı, Z. , Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E. G., & Seçer, İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of Parent Emotion Regulation Scale. *European journal of education studies*, *6*(11), 221-229.

EK 1. 11. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında ortaya koyduğu duygu düzenleme becerilerini kendilerinin değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından tez kapsamında geliştirilmiştir

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **27/09/2021**
Toplantı Sayısı : **15**
Karar Sayısı : **304**

304-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Nergiz Teke**'nin "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Özelliklerinde Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü ve Duygu Düzenlemenin Belirleyicileri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Nergiz Teke**'nin "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Özelliklerinde Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü ve Duygu Düzenlemenin Belirleyicileri" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-35921612 01.11.2021
Konu : Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 18.10.2021 tarihli ve 284103 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Nergiz TEKE'nin **"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Özelliklerinde Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü ve Duygu Düzenlemenin Belirleyicileri"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (14 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Emine Konuk
Telefon No : 0 (312) 306 89 30
Unvan : Şef
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr
Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 35d3-4f53-385b-a35b-3f9f kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç, Yürütücü İşlev Becerileri ve Sosyal Davranışlarında Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 17.08.2023
Gönderim Numarası	: 2146809215
Sayfa Sayısı	: 243
Sözcük Sayısı	: 58246
Karakter Sayısı	: 432759
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 31.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nergiz TEKE

Tarih: 17.08.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Nergiz TEKE

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Araştırma Görevlisi	Bartın Üniversitesi	2016-2016
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2016-2018
Araştırma Görevlisi	Bartın Üniversitesi	2018-2018
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2018-2023
Araştırma Görevlisi	Bartın Üniversitesi	2023-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	İlköğretim Bölümü/Okul Öncesi Öğretmenliği Programı	Hacettepe Üniversitesi	2011-2015
Yüksek Lisans	İlköğretim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Programı	Ankara Üniversitesi	2016-2019
Doktora	Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Programı	Ankara Üniversitesi	2019-

Yayınlar:

A. Yüksek Lisans Tezi

Teke, N. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamındaki sosyal davranışları ile oyun davranışlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi, Ankara (Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Müge ŞEN)

B. Uluslararası Yayınevlerince Yayımlanmış Kitaplarda Bölüm Yazarlığı

B1. Çabuk, B., Baş, T. ve **Teke, N.** (2017). Are illustrations and texts ın picture storybooks innocent? - Natural environment messages transmitted. M. Carmo (Ed.). Education and New Developments 1 (ss.333-337). Lisboa, Portugal: InScience Press.

C. Ulusal Yayınevlerince Yayımlanmış Kitaplarda Bölüm Yazarlığı

C1. **Teke, N.** (2021). Küresel çevre sorunları ve sürdürülebilirlik. Alisinanoğlu, F. (Ed.). Çocuk ve çevre. Ankara: İzge Yayıncılık.

C2. Baş, T. ve **Teke, N.** (2021).Çevre ve coğrafya. Alisinanoğlu, F. (Ed.). Çocuk ve çevre. Ankara: İzge Yayıncılık.

C3. **Teke, N.** ve Baş, T. (2021).Çevre ve çocuk edebiyatı. Alisinanoğlu, F. (Ed.). Çocuk ve çevre. Ankara: İzge Yayıncılık.

D. Ulusal Kuruluşlar Tarafından Desteklenen Araştırma Projeleri

D1. "Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile Çalışmaların Okuma Yazma Öğretimine Yansımalarına Yönelik Ebeveyn Algıları" Projesi'nde **Araştırmacı Nergiz Teke.** Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) SEADBAP2018-4 numaralı projesi kapsamında, ebeveynlerle çocuklarının aldıkları okuma yazmaya hazırlık eğitimleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerine konuyla ilgili seminerler verilmiştir. (Proje Tarihleri: 18 Mart 2018 - 18 Eylül 2019) (Proje Bütçesi: 3.053 TL.)

D2. "Kitap Okuma ve Oyun Programı'nın (KİTOP) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkileri, Erken Okuryazarlık Ortam ve Uygulamalarına Yansımasının İncelenmesi" başlıklı TÜBİTAK 1001 Projesi'nde **Bursiyer Nergiz Teke**. (Proje Başlangıç Kabul ve Bitiş Tarihleri: 06.03.2021-06.09.2024)

E. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Sözlü Bildiriler

E1. Dinçer, Ç., İpek, S., **Teke, N.,** Göktaş, İ., Baş, T. ve Aydın, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerileri ve arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirilmesi. IV.International Eurasian Educational Research Congress11-14 Mayıs 2017. Pamukkale Üniversitesi, Denizli. (Sözlü Bildiri)

E2. Çabuk, B., Baş, T. ve **Teke, N**. (2017). Are illustrations and texts ın picture storybooks innocent? - Natural environment messages transmitted. International Conference On Education And New Developments 2017 (Lizbon, Portekiz), 24-25-26 Haziran 2017. Lisbon, Portugal. (Sözlü Bildiri)

E3. Çabuk, B., **Teke, N**. ve Baş, T. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algılarının resimli öykü kitapları yoluyla incelenmesi. II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu 26-28 Nisan 2018. Bodrum, Muğla. (Sözlü Bildiri)

E4. Şen, M. ve **Teke, N**. (2018). Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Akran Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Vth İnternational Eurasian Educational Research Congress 2-5 Mayıs 2018. Akdeniz Üniversitesi, Antalya. (Sözlü Bildiri)

E5. Çabuk, B., **Teke, N**. ve Baş, T. (2019). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarıyla ilgili ebeveyn algıları. III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu 24-26 Nisan 2019. Bodrum, Muğla. (Sözlü Bildiri)

E6. Şen, M., **Teke, N**. ve Durmaz, E. (2019). Okul Öncesi öğretmeni yetiştirmede çoklu geri bildirim tekniklerinin kullanılması. VIth İnternatıonal Eurasian Educational Research Congress 19-22 Haziran 2019. Ankara Üniversitesi, Ankara. (Sözlü Bildiri)

E7. Şen, M., Yılmaz, A., **Teke, N.** ve Demir, E. (2019). Erken Çocukluk Ebeveyn Aracılık Ölçeği geliştirme çalışması. 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi 2-5 Ekim 2019. Kafkas Üniversitesi, Kars. (Sözlü Bildiri)

E8. Acer, D., Deniz, K. Z., **Teke, N.,** Baş, T., Kılınççı, E. ve Aksoy, N. (2021). Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. VIIIth İnternational Eurasian Educational Research Congress 7-10 Temmuz 2021. Aksaray Üniversitesi, Aksaray. (Sözlü Bildiri)

E9. Teke, N. & Şen, M. (2022). Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirme çalışması. International Education Congress, 17-19 Kasım 2022. Akdeniz Üniversitesi, Antalya. (Sözlü Bildiri)

E10. Teke, N. & Şen, M. (2022). Are they in the play? - The process of starting the play of preschool children. 6th International Education and Innovative Sciences Congress, 24-25 Kasım 2022. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi & Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Burdur. (Sözlü Bildiri)

F. Davetli Bildiriler

F1. Şen, M., Yılmaz, A. ve Teke, N. (2018). "3-6 Yaş Grubu Çocukların Medyaya Erişiminde Aile Profilleri: Anne-Babalar Engel mi, Yoksa Rehber mi?" 28-29 Kasım 2018 – --TRT Uluslararası 7.Çocuk Medyası Konferansı "Çocuk Medyasında Ekran ve İçerik Yönetimi Araştırmaları" adlı oturumuna davetli bildiri sahibi olarak katılmıştır. (Sözlü Bildiri)

G. Makaleler

G1. Çabuk, B., Baş, T. ve **Teke, N.** (2017). Resimli öykü kitaplarındaki metinler ve görseller masum mu?- İletilen doğal çevre mesajları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 984-1016. https://doi.org/10.14686/buefad.310561

G2. Şen, M. ve **Teke, N.** (2019). Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20(Ek sayı 1), 82-90. https://doi.org/10.5455/apd.39715

G3. Dinçer, Ç., Baş, T., **Teke, N**., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714

G4. Şen, M., Demir, E., **Teke, N.** ve Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53,* 228-265. https://doi.org/10.21764/maeuefd.646852

G5. Çabuk, B., **Teke, N** ve Baş, T. (2020). Çocukların Kitaplardaki Doğal Çevre Davranışlarına Yönelik Algıları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53(3), 953-992. https://doi.org/10.30964/auebfd.682468

G6. Çabuk, B., Baş, T. ve **Teke, N.** (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 233-268. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/649137

G7. Acer, D., Deniz, K. Z., **Teke, N.,** Baş, T., Kılınçcı, E. ve Aksoy, N. (2022). Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* https://doi.org/10.9779/pauefd.961254

G8. Teke, N. & Şen, M. (2022). Okul Öncesi Çocukların Cinsiyetleri, Sosyal Davranışları, Mizaç Özellikleri ve Yanlış İnanç Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11*(1), 11-25. https://doi.org/10.30703/cije.885512

G9. Acer, D., Baş, T. ve **Teke, N.** (2022). Fathers with their children at an art exhibition: A narrative study. *The International Journal of Art & Design Education, 41*(2), 283-299. https://doi.org/10.1111/jade.12406.