



**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN TEMEL DUYGU BİLGİSİ DÜZEYİ İLE
DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Hafize Melike Can

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hafize Melike
Soyadı : CAN
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: 60-72 Aylık Çocukların Temel Duygu Bilgisi Düzeyi ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of The Relationship Between Basic Emotion Knowledge Level and Emotion Regulation Strategies of Children Aged 60 to 72 Months

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hafize Melike CAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hafize Melike CAN tarafından hazırlanan “60-72 Aylık Çocukların Temel Duygu Bilgisi Düzeyi ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ebru ERSAY

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi).....

Başkan: Prof. Dr. Aysel ÇOBAN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi).....

Üye: Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 17/09/2024

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisans döneminden beri derslerinde aldığım notları halen kullandığım, öğretmenlik adına çok şey öğrendiğim, çocuklara yaklaşımımı şekillendiren, akademik danışmanlığın çok ötesinde hayatıma dokunan değerli hocam Prof. Dr. Ebru ERSAY'a her zaman ayıracak vakti olduğu ve emeklerini hiç esirgemediği için minnettarım. Tez savunmamda yer alan ve değerli katkılar sunan, yapıcı dönütleri ile çalışmamı daha iyi görmemi sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Aysel ÇOBAN ve Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'a teşekkür ediyorum.

Adım atmam için her zaman cesaretlendiren, beni benden çok düşünen, daha iyisinin olabileceğine inanan ve beni de inandıran annem ve babama maddi-manevi tüm imkanlarını seferber ettikleri için şükranlarımı sunuyorum. Hayatın başında küçük kardeşim iken zamanla değerli bir rehber ve arkadaş da olan fahri danışmanım kardeşime, her zaman destekçim olduğu için teşekkürü bir borç bilirim. İyi ki varsınız.

Sohbetleri ve yaklaşımlarıyla beni zinde tutan arkadaşlarım ve arkadaştan öte kuzenlerime her zaman destek oldukları ve anda kalmamı sağladıkları için teşekkür ediyorum. Yüksek lisans serüveninde tanıştığım, her aşamada destek olan, tecrübelerini sakınmayan değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarıma karşılıksız destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak çalışmama katılan tüm çocuklara, kendilerine ulaşmamı sağlayan ebeveynlerine ve süreci kolaylaştıran okul yöneticilerine teşekkür ediyorum.

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN TEMEL DUYGU BİLGİSİ DÜZEYİ İLE DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hafize Melike Can
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EKİM 2024

ÖZ

Duygular bebeklikten itibaren yaşamdaki deneyimleri şekillendirirken, kendini koruma, düşünme, karar verme, iletişime geçme gibi pek çok konuda kişiyi yönlendirir. Buna göre kişilerin hayat tecrübelerini anlamlandırma, güçlü sosyal etkileşim kurma, akademik potansiyelini ortaya çıkarma gibi hedeflere erişmeleri için yaşadıkları duyguların farkında olmaları, anlamaları ve düzenlemeleri gerekmektedir. Duyguları düzenlemek için kullanılan yöntemler kişinin dışarıdan nasıl algılandığını, arkadaş ilişkilerini ve odaklanma becerilerini etkilemektedir. Bu becerilerde kritik dönem olan okul öncesi çağda çocukların duygu düzenleme için kullandıkları stratejilere etki eden faktörlerin belirlenmesi, bu açıdan risk altında olan grupların anlaşılması ve desteklenmesi için önem kazanmaktadır. Bu araştırmada erken çocuklukta duygu bilgisi düzeyinin duygu düzenleme stratejileri ile arasındaki ilişkiyi incelemek; duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerinin çocukların bazı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinin üç farklı merkez ilçesinde bulunan devlet ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden, 60-72 ay yaş aralığında, ana dili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren 165 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, “Duyguları

Anlama Testi” ve “Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların duygu bilgisi düzeyinin okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim seviyesi, çalışma-çalışmama durumu ve ailenin ortalama gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Duygu düzenleme stratejileri ise çocuğun cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam etme süresi, baba eğitim seviyesi ve ailenin ortalama geliri değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Katılımcı çocukların duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların duygu bilgisi arttıkça duygu düzenleme stratejilerinden aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Yine duygu bilgisi arttıkça çocukların daha çok olumlu strateji tercih ettikleri, olumsuz strateji tercih durumlarının ise azaldığı görülmüştür. Ayrıca duygusal bakış açısı alma becerisinde başarılı olan çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu strateji puanlarının da yüksek olduğu, olumsuz strateji puanlarının düşük olduğu da bulgular arasındadır. Regresyon analizi sonuçları çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanının duygu bilgisi toplam puanı, duygu tanıma ve isimlendirme ile duygusal bakış açısı alma alt ölçekleri tarafından açıklandığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Duygu Bilgisi, Duygu Düzenleme, Duygu Düzenleme Stratejileri, Okul Öncesi Eğitim

Sayfa Adedi : xiv+150

Danışman : Prof. Dr. Ebru ERSAY

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BASIC
EMOTION KNOWLEDGE LEVEL AND EMOTION REGULATION
STRATEGIES OF CHILDREN AGED 60 TO 72 MONTHS**

(M.S. Thesis)

Hafize Melike Can

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

OCTOBER 2024

ABSTRACT

Emotions play a pivotal role in shaping life experiences beginning from infancy, and influencing individuals across various domains including self-protection, cognitive processes, decision-making, and communication. In this respect, it is essential that individuals are aware of, comprehend and regulate their emotional responses in order to achieve personal goals, including making sense of their life experiences, maintaining robust social interactions and demonstrating their academic potential. The methods employed to regulate emotions have an impact on how the individual is perceived by others, their social interactions and their ability to focus. It is, therefore, instrumental to determine the factors affecting the strategies that children apply for regulating their emotions during preschool age, which is a critical period in the development of such skills, to be able to understand and support at-risk groups in this respect. The objectives of this study are to examine the relationship between the level of emotion knowledge and emotion regulation strategies in early childhood, and to investigate whether emotion knowledge and emotion regulation strategies differentiate according to some demographic characteristics of children. The study group consists of 165 pupils aged 60-72 months, who are native Turkish speakers showing

typical development, from public and private kindergartens and independent kindergartens in three different central districts of Ankara province of Türkiye in the 2022-2023 academic year. The data for the study were collected using the 'Personal Information Form', the 'Emotion Comprehension Test' and the 'Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children'. The findings of the study indicate that the level of emotion knowledge of children varies according to several factors such as the duration of their preschool education, the number of siblings they have, their birth order, the mother's education level and employment status, and the average income of their family. The use of emotion regulation strategies, on the other hand, varies according to the variables such as child's gender, the duration of preschool education, father's education level and the average income of the family. It is evident that there is a notable positive correlation between the level of emotion knowledge exhibited by the participating children and their utilisation of emotion regulation strategies. As the emotion knowledge of the children increases, the scores they receive in emotion regulation strategies also increase. Furthermore, it was observed that as the level of emotion knowledge increased, children exhibited a preference for more positive strategies, while their preference for negative strategies decreased. Additionally, it was found that children who demonstrated proficiency in emotional perspective taking skills exhibited high scores on the total emotion regulation strategies scale, as well as high scores on positive strategy scales and low scores on negative strategy scales. The results of the regression analysis indicate that the total score on children's emotion regulation strategies is explained by the total score on emotion knowledge, the subscale on emotion recognition and naming, and the subscale on emotional perspective taking.

Key Words : Emotion Knowledge, Emotion Regulation, Emotion Regulation Strategies, Preschool Education

Page Number : xiv+150

Supervisor : Prof. Dr. Ebru ERSAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Amacı	6
Varsayımlar	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
Erken Çocuklukta Duygu ve Duygusal Gelişim.....	8

Duygu Bilgisi.....	12
Duygu Tanıma ve İfade Etme	14
Duygusal Bakış Açısı Alma	16
Duygu Bilgisine İlişkin Teoriler.....	18
Erken Çocuklukta Duygu Bilgisi ile İlgili Çalışmalar	19
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	19
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	24
Erken Çocuklukta Duygu Düzenleme Becerisi	33
Duygu Düzenleme Stratejileri.....	35
Duygu Düzenlemede Kullanılan Stratejiler.....	37
Duygu Düzenleme Stratejilerine İlişkin Teoriler.....	40
Erken Çocuklukta Duygu Düzenleme Stratejileri ile İlgili Çalışmalar	41
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	41
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	45
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
Araştırmanın Modeli	52
Çalışma Grubu	52
Veri Toplama Araçları	53
Kişisel Bilgi Formu	53
Duyguları Anlama Testi (DAT)	53
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	55
Veri Toplama Süreci.....	57
Veri Analiz Süreci	57
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUM	59
Duygu Anlama Testi ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Betimleyici İstatistikleri.....	63
Duygu Anlama Testine İlişkin Bulgular	65
Duygu Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bulgular.....	78

Duygu Anlama Testi ve Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	86
Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puan ve Alt Boyutlar için Hiyerarşik Regresyon Sonuçları	88
BÖLÜM V.....	92
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	92
Sonuç	92
Tartışma.....	96
Öneriler	112
KAYNAKLAR.....	115
EKLER	138
EK 1. Tablolar	139
Ek 2. Etik Kurul İzni	141
Ek 3. MEB Araştırma İzni	142
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	143
Ek 5. Duyguları Anlama Testi Örnek Maddeler.....	145
Ek 6. Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler.....	146
Ek 7. Duyguları Anlama Testi Kullanma İzni	148
Ek 8. Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Kullanma İzni.....	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocuklar ve Ebeveynlere Ait Demografik Özellikler	60
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş, Okula Devam Süresi, Doğum Sırası, Kardeş Sayısı, Anne Yaşı, Baba Yaşı, Ailenin Aylık Gelirine İlişkin Betimleyici İstatistikler	62
Tablo 3. Duygu Anlama Testi Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	63
Tablo 4. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	64
Tablo 5. Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt boyutları ile Katılımcı Çocukların Yaşı, Okula Devam Süresi, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailenin Aylık Geliri Arasındaki Korelasyon Sonuçları	66
Tablo 6. Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları	67
Tablo 7. Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Cinsiyetine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 8. Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Kardeş Sayısına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 9. Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Kardeş Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	70
Tablo 10. Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Doğum Sırasına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 11. Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Doğum Sırasına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 12. Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	73

Tablo 13. <i>Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 14. <i>Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	75
Tablo 15. <i>Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 16. <i>Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	77
Tablo 17. <i>Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları</i>	78
Tablo 18. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanları ile Katılımcı Çocukların Yaşı, Okula Devam Süresi, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailenin Aylık Geliri Arasındaki Korelasyon Sonuçları</i>	79
Tablo 19. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Cinsiyetine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 20. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 21. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Doğum Sırasına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 22. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 23. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 24. <i>Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 25. <i>Duygu Anlama Testi ve Alt Boyutları ile Duygu Düzenleme Stratejileri ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları</i>	87

Tablo 26. <i>Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Duygu Düzenleme Stratejisi Toplam Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	89
--	----

Tablo 27. <i>Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Alt Ölçek Puanlarının Duygu Düzenleme Stratejisi Toplam Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	90
--	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi ve amaçları açıklanmış, araştırma soruları, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Duygular, insanlara kendileri ve çevreleri hakkında önemli bilgiler sunar (Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegal, 2006) ve etrafımızdaki yaşam ile iletişim şekillerimizi etkilediği için hayatımızda önemli bir yere sahiptir (Gross, 2015). Biyolojik temellere sahip olan duygular, tecrübe edilen durumu anında değerlendirebilmeyi ve uygun tepki vermeyi kolaylaştıran süreçleri ifade etmektedir (Cole, Martin & Dennis, 2004). Mutluluk, üzüntü, korku, öfke, şaşkınlık, tikslenme duyguları direkt olarak yüz ifadelerinden anlaşılabilen tüm insanlarda ortak olan temel duygular olarak ele alınırken (Ekman, 1999), utanma, gurur, kıskançlık gibi benlik gelişimi ile birlikte çocuğun çevreyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan duygular ikincil duygular olarak adlandırılmaktadır (Berk, 2013, s.402).

İnsan hayatındaki işlevi açısından ele aldığımızda, durumlara uygun tepkiler verilmesinde (Ekman, 1992), çevreye niyet ve motivasyon sinyali vererek kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesinde (Keltner & Haidt, 1999) ve karar almakta (Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 2015) duygular bireylere rehberlik eder. Bu işlevsel bakış açısına göre duygularla ilişkilendirilen çeşitli amaçlar ve bunun neticesinde ortaya çıkan davranışlar vardır. Örneğin korku duygusunun amacı kişinin fizyolojik ve/veya psikolojik bütünlüğünü korumaktır. Korku ortaya çıktığında kişi bu amaca ulaşmak için ortamdan uzaklaşmaya veya o duruma

karşı koymaya yönlenir (Saarni, Campos, Camras & Whitherington, 2006). Bebeklik ve çocukluk döneminde ise duygular, iletişimsel ve güdüleyici bir işleve sahiptir (Ashiabi, 2000). Bebek ağlayarak acıktığını veya bez değişimine gereksinim duyduğunu bakımverene iletirken gülme yoluyla herşeyin yolunda olduğu mesajını verebilmektedir (Sroufe, 1996). Bebeklikte başlayan bu duygusal iletişim, güvenli bağlanmanın temelini oluşturmaktadır (Ainsworth & Bowlby, 1991). Ayrıca çocuklar davranışlarını yaşadıkları duygudan yola çıkarak belirlerler. Ayrılırken ağlama, ani ses duyunca saklanma, oyuncacı elinden alınınca vurma gibi davranışlar, yaşanan durumların ortaya çıkardığı duygular sebebiyle meydana gelmektedir (Ashiabi, 2000). Erken yaşlarda yaşanan duygusal deneyimlerin olayları zihinde daha belirgin hale getirerek öğrenme ve hafızaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Phelps, 2004). Etkisi bu ve benzer şekillerde hayat boyu devam eden duygulara dair yapılan çalışmalar, belirli yeterlilik becerilerinden bahsetmektedir (Saarni, 2000). Bu duygusal yeterlilik becerileri, sosyal etkileşimin başladığı erken çocukluk döneminde, özellikle ilk akran ilişkilerinin görüldüğü 2-5 yaş arasında, önemli bir yere sahiptir ve ömür boyu devam edecek olan sosyal yeterliliğin ilk adımı sayılabilir (Denham vd., 2003). Duygu bilgisine sahip olmak ve duyguları düzenleyebilmek için uygun stratejiler kullanmak bu duygusal yeterlilik becerileri arasındadır (Saarni, 2000).

Duygu bilgisi, duyguları fiziksel tepkiler ve içsel durumları değerlendirerek tanımlayabilmek, doğru şekilde isimlendirmek, duygu ortaya çıkaran durumları fark etmek, kendinin ve başkalarının duygularını anlama becerilerini içermektedir (Denham, 1998; Trentacosta & Fine, 2007). Duygu bilgisi düzeyi yüksek olanlar arkadaşları tarafından daha sevimli çocuklar olarak tanımlanırken (Denham vd., 2003), akademik becerilerde diğer akranlarına göre daha avantajlı oldukları çeşitli araştırma sonuçları ile kanıtlanmıştır (Garden & Waajid, 2012; Trentacosta & Izard, 2007).

Duygu ortaya çıkaran durumların tamamını hayatımızdan çıkaramaz, kaçınamaz ya da değiştiremeyiz. Bu sebeple yaşadığımız duyguyla baş etmenin yollarını bulmak gerekmektedir (Webb, Miles & Sheeran, 2012). Bu yollar yani kişilerin duygularını düzenlemek için kullandıkları somut yaklaşımlar duygu düzenleme stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Koole, 2009). Örneğin, herhangi bir engellenme durumu kişide öfke duygusunu ortaya çıkarabilir. Kişi bunu olumsuz bir durum olarak değerlendirip yaşadığı duygunun etkilerini azaltmaya giderse bu durum duygu düzenleme olarak tanımlanır. Öfkesini düzenlemek için ortamdan uzaklaşması ise tercih ettiği duygu düzenleme

stratejisidir. Kişinin duygularının sıklığı, yoğunluğu, yaşanma süresini düzenlemesi ve uygun stratejiler kullanmasının günlük yaşantısını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Gross & Thompson, 2007). Çalışmalar duygularını düzenlemekte etkili yöntemler kullanan çocukların psikolojik yönden dayanıklı (Gülay Ogelman & Önder, 2021), olumlu sosyal davranışlar sergilemeye daha yatkın (Hipson, Coplan & Seguin, 2019), öğrenmede öz düzenleme becerilerine sahip (Gülay Ogelman & Kahveci, 2023) çocuklar olduğunu bildirmektedir.

Duygu bilgisine sahip çocukların yüz ifadelerinden yola çıkarak duyguyu tanıma, doğru şekilde isimlendirme, duygu ortaya çıkaran durumları anlama, kendi duygularının farkında olma, bir olay karşısında başkalarının kendisinden farklı duygular yaşayabileceğini kabul etmesi beklenmektedir (Denham vd., 2003). Bu becerilerin üzerine çocuklar zamanla kişinin içsel olarak hissettiği duygu ile dışarıya gösterdiği tepkinin aynı olmayabileceğini de anlamaya başlarlar (Koole, 2009). Bu durum kişinin duygularını kontrollü olarak düzenleyebileceği, içinde bulunduğu ortama en uygun tepkiyi göstermeye çabalayabileceğine dair çocuklara yol göstermektedir (Eisenberg & Spinrad, 2004). Bununla birlikte kullanılan düzenleme stratejileri özellikle erken çocukluk döneminde duyguların düzenlenmesinin somutlaşmış hali olduğu için çocuğun kendisini olduğu kadar çevresini de etkiler ve bu sebeple dikkat çekici bir öneme sahiptir (Koole, 2009).

Erken çocuklukta sahip olunan duygu bilgisi düzeyinin duyguları düzenlemek için tercih edilen stratejiler ile ilişkisi olup olmadığı, var ise duygu bilgisinin duygu düzenleme stratejilerini yordama durumu bu çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Çeşitli işaretlerden yola çıkarak kendimizin ve başkalarının yaşadığı duyguları anlayabilmemizi sağlayan duygu bilgisi (Trentacosta & Fine, 2009), erken çocuklukta hayati bir önem taşımaktadır. Tehlike karşısında korkan çocuk sığınacak güvenli bir yetişkin arar, bu durum da onun potansiyel bir tehlikeden korunmasını sağlar (Aishabi, 2000). Ayrıca hem kendinin hem de başkalarının duygularını anlamayı sağladığı için sosyal etkileşimin önemli bir parçası kabul edilmektedir (Basset, Denham, Micnic & Graling, 2012; Denham, 2018). Buna bağlı olarak her yaştan insan için farklı durumlardaki sosyal ilişkileri açıklamada merkezi bir role sahip olsa da (Garner, 2010) özellikle erken çocuklukta arkadaşının o anki

duygularını anlayıp ona göre hareket etmek akranları tarafından daha kolay seilmeyi ve kabul görmeyi, sosyal ilişkileri kuvvetlendirmeyi sağlayan bir beceri olarak görülmektedir (Denham vd., 2003; Trentacosta & Fine, 2009). Çocuklarda duygu bilgisi direkt olarak akademik yeterliliği öngörmekte iken (Trentacosta & Izard, 2007), duygu bilgisi yüksek çocukların erken okuryazarlık ve matematik gibi akademik becerilerde diğer akranlarına kıyasla daha başarılı oldukları görülmektedir (Curby, Brown, Bassett & Denham, 2015; Garner & Waajid, 2012).

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, yüksek duygu bilgisinin, yüksek sosyal yetkinlik (Ağaoğlu, 2019; Kılıç & Ağaoğlu, 2019) ile yüksek akran koordinasyonu sağladığı (Viana vd., 2020), çocukların sosyal adaptasyonunu pozitif yönde etkilediği ve öfke ve kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğu (Alwaely vd., 2021) görülmektedir. Ayrıca duygu bilgisi nispeten yüksek olan çocukların sosyal oyunla daha çok zaman geçirmesi, daha az suskun ya da boş gözlemlenmesi (Gal-Szabo vd., 2019) de duygu bilgisinin sosyal becerilere etkisini pekiştirmektedir. Duygu bilgisi yüksek çocuklar daha yetkin öğrenme davranışlarına sahip olup (Erdem, 2022), öz düzenleme becerilerinin (Ağaoğlu, 2019; Erdem, 2022; Ferrier vd., 2018) yüksek olduğu, duygu bilgisi arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin arttığı (Curby vd., 2015; Polat, 2021), erken dönemde duygu bilgisinin anaokulu ve ikinci sınıfta matematik ve okuma becerisini öngördüğü dikkat çekmektedir (Urasche vd., 2020).

Can sıkıcı, stres ortaya çıkaran ya da zararlı duygusal uyarılmayla başa çıkabilmeyi sağlayan duygu düzenlemede iyi olan çocukların sosyal olarak yetkin olduğu görülürken, problemli davranış geliştirme ihtimallerinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Trentacosta & Izard, 2007). Çocukların zayıf duygu düzenleme becerilerine sahip olması kendinin ve başkalarının sıkıntılı durumlarına rahatsızlık ile karşılık vermelerine, istemedikleri durum karşısında öfke ya da saldırganlık göstermelerine, zayıf akran ve yetişkin etkileşimine, sosyal ortamlara uyum sağlamakta zorlanmaya sebep olabilmektedir (Berk, 2006, s. 403). Duygu düzenlemesi yüksek olan çocuklar ise, olumsuz duygulara uygun tepkiler verebilirler. Ayrıca yaşadıkları duyguların yoğunluğunu azaltarak kaygı ve sıkıntıyı belli seviyede tutabilen çocukların bu sayede sınıf içi çalışmalarda dikkatini toplayabildikleri, akademik yönden başarılı oldukları görülmektedir (Trentacosta & Izard, 2007).

Yine son çalışmalara bakıldığında erken çocuklukta duygu düzenleme ile ilgili çalışmaların sıklığı dikkat çekerken duygu düzenleme stratejilerine ilişkin çalışmaların nispeten daha az olduğu görülmektedir. Yılmaz Bursa (2024) olumsuz duyguları düzenlemede çocukların

kullandıkları çeşitli stratejileri resimleri aracılığıyla araştırmış çocukların yaşı büyüdükçe kullandıkları stratejilerin de çeşitlendiğini belirtmiştir. Çocukların duygu düzenleme stratejilerine dair algısı öğrenmede öz düzenleme (Gülay Ogelman & Kahveci, 2023) ve çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur (Gülay Ogelman & Önder, 2021). Yine duygu düzenleme stratejilerinin etkin kullanımının prososyal davranış ile pozitif, utangaçlık ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir (Hipson, Coplan & Seguin, 2019). Çocukların kullandıkları stratejileri inceleyen Harrington (2021), erken çocuklukta yüksek olumsuz duygulanıma sahip olan çocukların araçsal stratejileri kullanmaya daha yatkın olduğunu yani duygularını davranışlar yoluyla düzenlemeyi seçtiklerini, sosyal ve duygusal açıdan yüksek okula hazır oluş seviyesine sahip çocukların ise daha üst düzey yöntemler olan bilişsel düzenleme stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Somerville ve Whitebread (2019) ise çocukların kullandıkları bilişsel yeniden değerlendirme gibi bazı stratejilerin olumsuz duyguları düzenlemekte etkili olduğunu, durum değişikliği yapmak gibi bazı stratejilerin ise çocukların iyi oluş hali ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Duygu düzenleme becerilerinin çocuklarda saldırganlığı negatif yönde etkilediği, yüksek saldırganlık düzeyine sahip çocukların daha düşük duygu düzenleme becerisine sahip olduğu görülürken (Cai, Yue, Huang & Li, 2021; Di Maggio, Zappulla, Pace & Izard, 2017) daha iyi düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip çocukların daha az davranış sorunu ve daha fazla yardım davranışı gösterdiği görülmektedir (Kao, Tuladhar & Tarullo, 2020). Erken çocuklukta yürütücü işlev eğitiminin, çocuklardaki engelleyici kontrol becerilerini arttırması sayesinde duygu düzenleme stratejileri kullanımını geliştirdiği görülmektedir (Xie, Liu & Fang, 2021).

Tüm bu çalışmalara bakıldığında erken çocuklukta duygu bilgisi çalışmalarının yoğunlukla sosyal ve akademik hayata olan katkılarını araştırdığı, duygu düzenleme stratejisi çalışmalarında ise bu becerilere etki eden faktörler ile aktif duygu düzenleme stratejisi kullanımının sosyal hayata etkilerinin incelendiği görülmektedir. Erken çocuklukta duygu bilgisi, duygusal süreçlerin yürütülmesinde nedenler ve sonuçlar hakkında bilgi vererek düzenlemek için en uygun stratejinin seçilmesine olanak sağlayabilir (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005). Yüksek duygu bilgisi düzeyi ve destekleyici sosyal çevre sayesinde küçük çocuklar duygusal uyarılmanın ortaya çıkardığı enerjiyi bağırarak ya da vurmak gibi yıkıcı davranışlar yerine olumlu davranışlarla göstermeyi öğrenebilirler (Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman & Seidenfeld, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında erken

çocukluk döneminde duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejisi düzeyi ve bu becerilere etki eden sosyo-demografik faktörlerin belirlenmesi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesinin ulusal literatürde erken çocuklukta duygusal yeterlilik çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların temel duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, ilişki var ise duygu bilgisinin duygu düzenleme stratejilerini yordama durumunun incelenmesidir.

Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 60-72 aylık çocukların temel duygu bilgisi düzeyi ile yaşları, anaokuluna devam süresi, anne babalarının yaşları ve ailenin geliri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 60-72 aylık çocukların temel duygu bilgisi düzeyi cinsiyetlerine, doğum sırası, kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim durumları, çalışma-çalışmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme stratejileri ile yaşları, anaokuluna devam süresi, anne babalarının yaşları ve ailenin geliri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme stratejileri, cinsiyetlerine, doğum sırası, kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim durumları, çalışma-çalışmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 60-72 aylık çocukların temel duygu bilgileri ile duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 60-72 aylık çocukların duygu bilgisi düzeyi ve demografik özellikleri duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?

Varsayımlar

Katılımcıların bilgi formlarında yer alan sorulara ve ölçeklere yanıt verirken gerçek durumu yansıttıkları, içten ve objektif oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada toplanan veriler ilgili ölçme araçlarının ölçtüğü nitelik ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamı Ankara ilinde belirlenen ilçe ve ulaşılan çocuk sayısı ile, normal gelişim gösteren ve anadili Türkçe olan çocuklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Duygu Bilgisi: Duygu dilini doğru kullanmak, kendinin ve başkalarının açıkça görünen veya deneyimlenen duygularını tanımlamak, hangi duygunun hangi duruma uygun olduğunu anlamak, duyguların neden ve sonuçlarını bilmeyi içermektedir (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005).

Duygu Düzenleme: Fizyolojik, nörolojik, motivasyonel ve davranışsal durumları içeren duygu durumlarını yönetmeye dair girişimlerdir (Garner, 2010; Koole, 2009).

Duygu Düzenleme Stratejisi: Duygunun fizyolojik etkilerini, kişisel deneyimi, ifade ve davranış şekillerini değiştirmekte kullanılan tekniklerdir (Zhang, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erken çocuklukta duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerine dair tanımlar ve gelişim özelliklerine yer verilmiş, bu becerilerin erken çocukluk döneminde gelişime katkısı açıklanmıştır.

Erken Çocuklukta Duygu ve Duygusal Gelişim

Ortaya çıkma nedenleri, kişi üzerindeki fiziksel, nörobiyolojik, sosyal, psikolojik etkileri gibi pek çok farklı yönden ele alınabileceği için duygulara ilişkin tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir (Cole, Martin & Dennis, 2004) ancak duyguların bireylere kendileri ve çevreleri hakkında çok önemli bilgiler sağladığı (Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegal, 2006) genel kabul gören bir yaklaşımdır. Duygular olumlu ya da olumsuz değeriğe sahip, belirli düşüncelerin ve hislerin eşlik ettiği davranışsal ve psikolojik tepkilerden oluşmaktadır (Koole, 2009). Saarni vd. (2006), insanın önemli gördüğü durumlarda, değışen çevresel koşullar ile bağ kurmasını sağlayan, kurduğı o bağ sürdürmeye veya gerekirse değıştirmeye yönelik girişimleri duygu olarak tanımlar. Kagan (2010, s.175) ise duyguyu birbiriyle her zaman ilişkili olmayan bileşenlerden oluşan üst düzey bir yapı olarak ele almaktadır.

Duygunun oluşum süreci, kişinin maruz kaldığı çeşitli uyaranlar tarafından tetiklenerek beyin aktivitesinde bir değışiklik meydana gelmesi ile başlar (LeDoux, 2006, s.15). Bu nörobiyolojik değışim aynı zamanda kalp atışının hızlanması, terleme gibi duyusal nitelik gösterebilmektedir (Damasio, 1999, s.55). Ardından bilişsel süreçler devreye girerek bu aktiviteyi algılar ve kişinin yaşanan duygunun niteliğini yorumlamasına yardımcı olur

(Lazarus, 1991). Duygu yorumlandıktan sonra duygunun anlaşılması ve düzenlenmesi için önemli bir adım olan duyguların kelimelere dökülmesi gerçekleşir (Barrett, 2006). Bu süreçler sonunda birey duygusal tepki için hazırlanır ve bunu davranışa döker (Kagan, 2010, s.175). Bu tepki kimi zaman bir yüz ifadesi gibi basit kimi zaman ise karar vermek ya da kaçınmak gibi görece karmaşık davranışlar olarak gerçekleşebilir (Frijda, 1986, s. 73). Bu süreçler genel olarak her duygunun oluşum sürecinde gerçekleşmekle beraber her zaman birbirini takip etmeyebilir. Örneğin ortaya çıkan her duygu harekete geçmeyi gerektirmez (Kagan, 2010, s.176).

Gross, Sheppes ve Urry (2011) duyguları üç ortak özellik üzerinden açıklamaktadır. Buna göre bir durum kişinin amaçları (biyolojik, kültürel, sosyal, kişisel vb.) ile ilişkili olarak yorumlanırsa duygu meydana gelir. Ortaya çıkan bu duygular bireyin sahip olduğu deneyim, davranış ve çevrenin birbirleriyle ilişkisinin somut şekilde yansımasıdır. Son olarak duygular belirli içsel ve çevresel şartlar altında ortaya çıkar, gerekirse gizlenebilir. Bazı durumlarda (örneğin hayati tehlike altında) duygusal hedefler (kendini kurtarma) diğer hedeflerin (işe gitmek gibi) önüne geçer ve kişiyi yönlendirir. Gross vd (2011) göre kişinin duygu düzenlemesine olanak sağlayan temel özellik son bahsedilen özelliktir. Çünkü duygunun bu özelliği sayesinde kişi hedefleri arasında sıralama yapabilir. Sroufe (1996, s.26) ise, doğası gereği karmaşık olan duygusal süreçleri beş madde olarak özetlemektedir. Buna göre öncelikle duygusal süreçler birbiri içine geçmiş bir sistem olup yüz ifadesi, bilişsel süreçler gibi tek bir yön ile açıklanamaz. Bebeklikten itibaren gelişme gösteren duygular gelişimle beraber artar ve kişi duygu uyandıran duruma ilişkin tepki, ifade ve düzenleme ile ilgili kendine özgü yollar belirler. Ayrıca her duygu farklı şekilde ortaya çıkar ve insan için farklı işlevlere sahiptir. Duygusal süreçler dinamiktir, önceki deneyimlerden, şimdiki yaşadıklarımızdan etkilenir ve gelecekte de edineceğimiz deneyimlerden etkilenmeye devam edecektir. Son olarak duygular kişinin hedefleri, güdüleyicileri ve endişeleri için önemli olan olaylara cevap olarak ortaya çıkar.

Bebeklik döneminde insanlar, diğer canlı türlerine göre daha savunmasız ve uzun süre temel ihtiyaçlarının bakıcılar tarafından giderilmesine muhtaç durumdadır (Zeifman & St. James-Roberts, 2017). Bu gereksinimlerinin giderilmesi için istek ve ihtiyaçlarını duyguları aracılığıyla iletir, gerekli bakımı alabilmek için kullanırlar (Abe & Izard, 1999). Bu şekilde bahsedildiğinde bilinçli olarak seçiliyor gibi görünse de duygular tarafımızdan seçilmez, çevresel uyaranlara karşı çok hassastır ve durum karşısında son derece düşük derecede bir

farkındalık ile dahi olsa otomatik bir değerlendirme yaparak çeşitli fizyolojik değişimlerle ortaya çıkar (Abe & Izard, 1999; Ekman, 1999; LeDoux, 2006). Duyguların bu şekilde hızlı ortaya çıkması özellikle hayati durumlar karşısında bilinçli ya da bilinç dışı olarak hızlıca yanıt verebilmemizi sağlar (Ekman, 1999). Örneğin uzun yolda tek başına araç kullanan zihni dalmaya başlayan bir kişi aniden ses duyduğunda veya ani bir ışık gördüğünde zihni toparlanır ve uygun kaçınma tepkisini vererek kazadan kurtulabilir.

Karar verme, hareket planı yapma, başkalarının davranışlarının nedenlerine dair fikir yürütme, olası bir zarardan kaçınma, kişisel sınırları koruma, sosyal ilişkileri kuvvetlendirme gibi faydaları sayesinde duygular (Gross, 2015), uyarlanma ve motivasyon sağlayarak bireyin gelişiminde merkezi bir role sahiptir (Abe & Izard, 1999).

İşlevleri üzerinden ele aldığımızda duygular içsel durumlarımızı başkalarına iletmeye, çevremizi keşfetmemiz için harekete geçmeye ve acil durumları anlayıp müdahale edebilmemize aracılık eder (Sroufe, 1996, s.16), kişinin hareketlerine rehber olur, yönlendirir, gerekirse durdurur (Saarni vd., 2006). Bu açıdan bakıldığında özellikle erken çocukluk döneminde iletişim ve motivasyon için duyguların önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bebekler sıkıntılı olduklarında ağlayarak bunu bakımverene bildirip destek ihtiyacını karşılarken yeni bir şeyle karşılaştığında tehdit olarak algılayıp ondan kaçınabilir veya merak edip onu inceleyebilir (Ashiabi, 2000). Ayrıca çocuklarda duygular, davranışlarına yön vererek hedeflerine ulaşmak için onları motive eder (Campos, Frankel & Camras, 2004).

Duygular, araştırmacılar tarafından temel duygular ve ikincil duygular olarak iki grupta ele alınmaktadır. Temel duygular, anlamlı bir uyarana karşısında bilinç dışı, otomatik ve hızlı şekilde üretilen fiziksel ve motivasyonel duygu bileşenidir (Izard, 2007; Izard vd., 2008). Mutluluk, üzüntü, öfke, korku, şaşırma ve iğrenme duygularını temel duygular olarak ele alan Ekman (1992) bu temel duyguların evrensel ayırt edici sinyallere sahip olduğunu belirtir. Yaşamın ilk aylarında olaylarla bağlantılı görünmeyen temel duygulara ilişkin bazı yüz ifadeleri gösteren bebekler iki yaşına kadar belirli olaylarla bağlantılı farklı duygusal deneyimler yaşarlar (Zeman vd., 2006). 2 yaşından sonra bebeğin birey olduğunu fark etmesi yani öz benliğin gelişimi ile öz bilinç duyguları diye tanımlanan ikincil duygular (utanma, suçluluk, gurur, hayal kırıklığı gibi) ortaya çıkmaya başlar (Tracy & Robins, 2004). İkincil duyguları, özellikle suçluluk ve utanma duygularını erken yaşta deneyimlemenin gelecekte bu duyguların etkilerine karşı daha dayanıklı bireyler olmalarına katkı sağladığı

bilinmektedir (McCabe & Altamura, 2011). Yeni yürümeye başlayan çocuklar mahcubiyetlerini aşağıya bakarak, başlarını öne eğerek gösterirken suçlu hissettiklerinde bunu telafi etmek için çaba sarf ettikleri görülür (Berk, 2006, s.413). 3-4 yaş civarında çocuklar duyguların davranışla ilgili olduğunu, duygu ve içsel durumların davranışlarla bağlantılı olarak ortaya çıktığını anlamaya başlarlar (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Dil becerilerinin de gelişimi ile beraber duygularla ilgili konuşmalar başlar, davranışların neden ve sonuçları tartışılabilir (Dunn, 1994). Zamanla sosyal kuralların farkına varan çocuklar yüz ifadesi ile içsel duygusal deneyimin aynı olmayabileceğini, ifade ettiği ile yaşadığının birbirinden farklı olabileceğini anlamaya başlarlar (Zeman vd., 2006). Duyguları deneyimlemek çocuğa nasıl davranacağı, nerede durması, ne zaman ortamdan ayrılması gerektiği hakkında bilgi verir (Denham, 2001). Bu sayede çocuklar çevrelerindeki durumları anlayabilir, güvenliklerini değerlendirebilir, kendi davranışlarına yön verir, başkalarının davranışlarına anlam verebilirler (Berk, 2006, s.396).

Erken çocukluk dönemi, çocukların ebeveynlerinden ayrılıp ev dışı ortamda akranlarla ve başka yetişkinlerle iletişime geçtikleri, giderek artan bağımsızlık göstermeleri ve sosyal ilişkiler geliştirmeleri beklenen bir dönemdir (Blair & Raver, 2015). Bu dönemde bunu başarabilmek için duygusal ve sosyal yeterlilikler geliştirmeleri, bu yeterlilikleri sosyal hayatlarında kullanmaları gerekmektedir (McCabe & Altamura, 2011). Duygu ifadelerini tanıma, duyguların nedenlerini belirleme, duygusal bakış açısı alabilme ve sosyal etkileşimler esnasında yaşadığı duyguları düzenleyebilme becerileri bahsedilen duygusal yeterliliğin bir göstergesidir (Denham vd., 2003; Izard, 2001; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 2000).

İlk sekiz senede çocuklar duygusal gelişime yönelik önemli adımlar atarlar. Bu adımların başında duygusal tepkiler verme, duyguların farklı durumlarda ortaya çıktığını ve iletişim amacıyla kullanılabileceğini fark etme, farklı yollar ile ifade edebileceği ve duyguların zamanla değişebileceğini kabul etme gibi süreçler gelmektedir (Kandır & Alpan, 2008). Erken çocukluk dönemi kendini konuşarak ifade etmek için sınırlı olunan bir dönem olduğu için önemli sosyal sinyaller duygular aracılığıyla iletilir (Halberstadt & Lozada, 2011). Bu dönemde edinilen duygusal yetkinlik becerilerinden her biri yaşamın ilk sosyal deneyimleri olan akranlarla tanışma ve etkileşime geçme görevlerinde başarıyı getirir (Rose-Krasnor, 1997). Bu gelişimsel görevin başarıyla tamamlanması okul öncesi dönemden başlayarak arkadaşlığın önemli olduğu ilkökul dönemine sosyal açıdan hazırlıklı başlamaya katkı

sağlayacağı için önemli bir kilometre taşıdır (Denham vd., 2003). Duygusal açıdan yetkin çocuklar okul ortamına ve sınıfa daha iyi adapte olma eğiliminde olup diğer akranlarına kıyasla akademik görevlere daha iyi odaklanabilirler (Oberle, Domitrovich, Meyers & Weissberg, 2016) Ayrıca nasıl hissettiklerini iletebilir, sıkıntı içindeki akranına destek olmak için çaba gösterebilir, akranları tarafından daha iyi oyun arkadaşı olarak görülebilirler (Ashiabi, 2000; Denham vd., 2012).

Duygu Bilgisi

Duygu bilgisi, duygu dilini doğru kullanma, kendinin ve başkalarının açıkça görünen veya deneyimlenen duygularını tanımlama, hangi duygunun hangi duruma uygun olduğunu anlama, neden ve sonuçlarını bilmeyi içermektedir (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005). Duygu bilgisi hiyerarşik bir yapıda gelişimini sürdürür. Mutluluk, tüm olumsuz duygulardan önce anlaşılmaya başlanırken ilerleyen dönemde olumsuz duygular fark edilir (Basset, Denham, Micnic & Graling, 2012). Zamanla çocuk kendi duyguları ile başkalarının duygularını birbirinden ayırt etmeye başlar ve gelişim döneminin sonuna doğru duygusal deneyimlerin daha karmaşık boyutları anlaşılır (Pons vd., 2004).

Duygu bilgisinin en temel becerisi duyguları tanımdır (Denham, 1986). Bebeklikten çocukluğa geçişte duyguları tanımlamaya ve isimlendirmeye başlayan çocuklar başlangıçta bu tanımlama ve isimlendirmeyi karşısındaki içinde bulunduğu durumu değerlendirme ile değil yüz ifadesi ve ses tonu gibi somut işaretlerden yola çıkarak yaparlar (McCabe & Altamura, 2011). Izard vd. (2001), iki yaşındaki çocukların bir kısmının mutluluk ve üzüntü yüz ifadelerinin fotoğraflarını doğru şekilde seçtiklerini hatta bu duyguların yoğunluklarını ayırt edebildiklerini belirtmişlerdir. Konuşmanın gelişimi ile beraber çocuklar, duygular hakkında konuşur, duyguların sebepleri ve sonuçları ile ilgili doğal gelişen sohbetler başlatabilirler (Lagattuta & Wellman, 2002). Örneğin karanlıktan korktuğu için ağladığını ve annesinin kendisi için gece lambası açtığını anlatan bir çocuk, duygusunun sebebini belirtmiş, duygusunu isimlendirmiş, ifade şeklini fark etmiş, bu duygu karşısında ebeveynin ne yaptığını ya da yapacağını açıklayabilmiştir (Denham, 2007). 2-4 yaş civarında da duyguların dışsal nedenleri fark edilmeye başlanır, çocuklar benzer durumlarda benzer tepkiler verilebileceğini anlayabilirler (Pons vd., 2004; Tan, Volling, Gonzalez, LaBounty & Rosenberg, 2021). Örneğin bu yaşlarda bir çocuk oyuncak kırıldığında üzülür, üzülmeyi isimlendirir, başka bir çocuğun oyuncak kırıldığında üzüleceğini tahmin eder. İlerleyen

zamanlarda ise çocuklar belli bir durum karşısında herkesin aynı duyguyu hissetmeyebileceğini fark eder, aynı durum karşısında farklı kişilerin farklı duygular yaşayabileceklerini anlamaya başlarlar (Denham, 1986). Örneğin kendisi böcekten korkan bir çocuk, başka bir çocuğun böceklerle oynamaktan mutlu olabileceğini anlamaya başlar. Benlik gelişimi ile beraber anlaşılmaya başlanan gurur, utanç, suçluluk gibi öz bilinç duyguları çocuğun kendine ve etrafına dair farkındalığının göstergesi olarak ortaya çıkar (McCabe & Altamura, 2011). Yine bu dönem çocukların hissettikleri ile ifade ettikleri duyguların birbirinden farklı olabileceğini anlamaya başladıkları dönemdir (Cole, Zahn-Waxler & Smith, 1994; Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986). Daha önceki dönemlerde kendisine beğenmediği bir hediye verilen çocuk, bunu hem yüz ifadesi hem de davranışlarıyla beğenmediğini belli ederken sosyal ve kültürel kuralları öğrenmesi ile birlikte hediyeyi beğenmese dahi teşekkür edip uygun bir yüz ifadesi takındığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Zeman vd., 2006).

Duygu anlama becerisi başlarda zor ve karmaşık olsa da çocuklar zamanla bu beceride ustalaşır. Aynı duruma farklı kişilerin farklı tepkiler verebileceğini öğrenirler. Duygulara dair birbiriyle çelişen ifadeler ve durumsal ipuçlarını değerlendirebilir, duygusal tepkilerini kişiselleştirebilirler (Denham, 2007; Eisenberg vd., 2005; Pons vd., 2004). Bununla birlikte bu becerileri henüz sınırlıdır, duyguları yorumlarken genellikle ifadeye veya duyguyu ortaya çıkaran duruma bağlı kalır, altta yatan sebepleri göremezler bu da her zaman doğru duyguyu tespit etmelerine engel olabilir (Denham, 2007). 3-6 yaş aralığı boyunca edindikleri tecrübeler çocuklara duygularına dair güçlü ve zayıf oldukları yönleri keşfetme, kabul edilebilir davranışlar ile sosyal hayatta kabul edilmeyecek davranışları öğrenmede yol göstericidir (McCabe & Altamura, 2011). Bu sebeple çocukların en erken yaşlardan itibaren farklı duyguları bizzat ya da kitap karakterleri gibi başkaları üzerinden dolaylı olarak deneyimlemesi duygusal gelişim için önemli bir kazanımdır.

Çocuklar ilk sosyal ortamları olan anaokulunda farklı duyguları deneyimleyebilirler. Anaokulu sınıflarında çocukların duygu ifadeleri ile ilgili çalışma yapan Prosen ve Smrtnik Vitulić (2017) çocukların sınıf ortamında mutluluk, öfke, üzüntü, korku, gurur, şaşırma, utanç, suçluluk ve kıskançlık olmak üzere dokuz duygu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar için sınıfta etkinliğe katılma, başarı, kazanma, sevgi görme, komik durumlarla karşılaşma gibi durumlar mutluluk ortaya çıkaran durumlar olarak ifade edilirken, öfke duygusunun sevdikleri bir şeyin ellerinden alınması, istediğini elde edememe, fiziksel zarar

görme, başarısız olma, dışlanma durumlarında ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Bu kadar farklı duygunun yaşandığı erken çocukluk döneminde duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri oldukça önem taşımaktadır.

Erken çocukluk döneminin önemli görevlerinden biri olan kendi sosyal çevresini oluşturmada duygu bilgisi önemli bir katkı sunar. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde duygu bilgisinin sosyal yetkinliği ön gördüğünü (Kılıç & Ağaoğlu, 2019); duygu bilgisindeki eksikliklerin çocukların ilerleyen dönemlerdeki sosyal ve davranışsal problemleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Denham vd., 2002; Heinze, 2015). Sınıf içi etkileşimi yönlendiren, arkadaşlıkları etkileyen önemli ipuçları taşıyan duyguları doğru yorumlayamamak sınıf ortamını zorlayıcı hale getirebilir. Bu sebeple duygu bilgisi yüksek olan, durumları doğru yorumlayabilen çocuklar sınıf içi ortamlarda avantajlı konuma gelir (Denham vd., 2003; Denham vd., 2012). Ayrıca çalışmalar, erken çocuklukta duygu bilgisi düzeyi arttıkça çocukların akademik becerilerinin de artış gösterdiğini (Izard vd., 2001; Ursache, Dawson-McClure, Siegel & Miller Brotman, 2019) özellikle erken okur yazarlık becerilerinde (Curby vd., 2015; Polat, 2019) diğer akranlarına kıyasla daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında duygu bilgisinin artırılması ve bunun da okul öncesi dönemde yapılması çocuklarda olası akademik, sosyal ve davranışsal problemler kalıplaşmadan değiştirilebilmesi için önem arz etmektedir (Denham, 2007).

Duygu Tanıma ve İfade Etme

Duygu tanıma ve ifade etme, duygu bilgisinin diğer yönlerinden daha erken ortaya çıkar (Heinze, 2015). Çünkü duygu bilgisi, öncelikli olarak duyguların kişi için avantajlı olacak şekilde ifade edilmesini gerektirmektedir. Bunun için ise ilk olarak duyguya dair bir duygusal mesaj gönderilmesi gerektiği ve bu duygusal mesajın sosyal bağlama uygunluğu belirlenir, daha sonra kişi duruma uygun duygusal mesajı ikna edici şekilde ifade edebilmeyi öğrenir (Denham, 2007). Duyguların yüze yansıyan ifadesini doğru şekilde tanıma ve isimlendirme çocuğa kişisel ilişkilerinde rehberlik eder, aynı zamanda başkalarıyla duygudaşlık kurmaya da zemin hazırlar (Izard, vd., 2001).

Basco, Nilsen ve Silva (2021), iletişim ipuçlarında duyguların rolünü inceledikleri çalışmada yaşları 4 ila 5 arasında değişen çocuklara sanal bir çocuğa ödülün saklı olduğu kutuyu tarif etme görevi vermişler, sonucunda sanal çocuğun bir videosunu göstererek yüz ifadesinden

ödülü bulup bulamadığını, bulamadıysa ek bir bilgiye (ödülün saklı olduğu kutuya dair ek yönlendirme bilgisi) ihtiyacı olup olmadığını anlama durumlarını test etmişlerdir. Çalışma sonuçları çocukların hemen hemen hepsinin yüz ifadesinden yola çıkarak ödülü bulup bulamadığını anladıklarını göstermiştir. Ayrıca talimatı düzeltme konusunda çok başarılı olmayan çocukların bile sanal partnerin ödülü bulamadığını anlayınca yeniden tarif etme, verdiği yönergeyi düzeltme girişiminde olduğu görülmüştür. Bir duygunun yüz ifadesinden anlaşılması, duygusal tepki vermek için bir uyarıcı niteliğinde olup bu tepkiler sonraki bilişsel süreçlerle eylemleri etkileyebilir. Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001), çocukların duyguları tanıma ve isimlendirme becerilerinin uzun vadeli şekilde akademik ve sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zamanla karşısındaki kişilerin özelliklerine ve onların değişimlerine uygun tepkiler vermek gibi karmaşık beceriler öğrenilir (Widen & Russel, 2008).

Duygu ifadesi çocuğun basit ve karmaşık duyguları yaşama sıklığı, yoğunluğu ve/veya süresini kapsamaktadır (Keltner & Kring, 1998). Küçük çocuklar öfkelenildiğinde ayaklarını yere vurma, mutlu olduğunda zıplama, sarılma gibi temel duygulara dair sözsüz mesajları net şekilde gösterdikleri gibi yaş büyüdükçe suçluluk, utanç, gurur gibi öz bilinç duygularını da uygun bağlamda sergileyebilirler (Barrett, 1995). Ekman (1999) kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi ve düzenlenmesinde duygusal ifadelerin önemine vurgu yaparken bebeklikte yüz ifadesinin bağlılıkların oluşmasında ve saldırganlığın düzenlenmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Çocuklar tecrübe edindikçe amaçlarına ulaşmak için duygularını duruma uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirler (Wellman & Liu, 2004). Örneğin arkadaşlarının oyununa katılmak isteyen bir çocuk, gülümseme ve sakin bir tavır ile yaklaştığında oyuna dahil olma ihtimalinin arttığını öğrenirken, istemediği şeyi yapmaya zorlayan bir arkadaşına karşı kaç çatma gibi bir öfke ifadesi gösterdiğinde kendini savunabilir (Denham, 2007).

Okul öncesi dönemde çocukların duyguları ifade biçimleri tekrar eden kalıcı bir yapı göstermeye başlar (Cole vd., 1994). Bireyin genel olarak olumsuz duygulanım göstermesi sosyal etkileşimde kişiye daha mesafeli yaklaşılmamasına, diğerlerinin kendini ondan uzak tutmak istemesine, kaçmasına dolaylı olarak da sosyal etkileşimde zorlanmasına sebep olabilmektedir (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickens & Shields, 2006). Memnuniyet göstermeyen devamlı üzgün ya da öfkeli görünen bir çocuk kendinden başkasının duygusal ihtiyaçlarını fark edemediği gibi arkadaşları tarafından “rahatsız eden, vuran, hoşlanılmayan

vs. çocuk” olarak tanımlanabilir (Denham, 2007). Bu durumun aksine olumlu duygulanım ise sosyal etkileşim için kapı aralamakta, kişiyi diğerlerinin gözünde daha sevimli ve anlaşılabilir göstererek arkadaşlık kurmayı kolaylaştırmaktadır (Fredrickson, 2001).

Duygusal Bakış Açısı Alma

Duyguların nedensel arka planının anlaşılması okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan bir beceridir. Bunun için öncelikle çocuk temel duyguları yaşar ve günlük deneyimlerinden yola çıkarak duyguların bağlamsal nedenlerine ilişkin fikir yürütmeye başlar ve nedenleri anladıkça da duygularla ilgili konuşmaları çoğalır (Ashiabi, 2000). Kişinin kendi duygularını tanımlayıp ifade edebilmesi anlaşmazlıkları olumlu şekilde çözmek için faydalı olabilecek bir beceridir (Brackett, Rivers & Salovey, 2011). Oyun sırasında çocuğun kendi duygularını doğru tahlil etmesi, oyuncağını almak isteyen arkadaşına “O oyuncakla şu an ben oynuyorum, lütfen sıranı bekle, bu beni öfkeliyor” diyebilmesinde yardımcı olabilir (Denham, 2007).

Kişinin kendi duygularını anlaması, duyguların en önemli işlevlerinden biri olan hayatta kalma için de önemli bir beceridir. Bir tehdit hissedince duyulan korku çocuğa bakımverenin koruması ve güvenliğine veya sığınacak bir alana ihtiyacı olduğunu gösteren bir sinyal niteliğindedir. Bunu fark eden çocuk gerekli adımları atacaktır (Sroufe, 1996). Kendinin ve başkalarının duygularını anlamak duygularını ne zaman göstereceğini, ne zaman saklayacağını anlamasına yardımcı olarak akran ilişkilerine katkıda bulunabilmektedir (Eisenberg vd., 2005).

Çocukların duygularla ilgili farklı senaryolar oluşturma, benzer durumlarda neden başka duygular yaşandığının anlama becerilerinin gelişmesi için öncelikle çeşitli duyguları deneyimlemiş olmaları gerekmektedir (Denham vd, 2012). Bu deneyimler, onların duygular ve ortaya çıkardığı durumlar hakkında düşüncelerini, bir yargıda bulunmalarını sağlar (Ashiabi, 2000). Bu sayede kendi duygularına dair ulaştıkları kanıyı diğer kişilerin duygularına genelleyerek başkalarının duygularını anlama yolunda ilk adımı atmış olurlar (Barrett, Gross, Conner Christensen & Benvenuto, 2001). Bu sebeple erken çocuklukta farklı duyguları deneyimlemelerine izin vermek önemlidir.

Dunn (1994), erken çocuklukta başkalarını anlamının gelişimine dair yaptığı çalışmada 4-5 yaşlarındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başlama süreçleri ile ilgili

deneyimlerini sorduklarında çocukların çoğunlukla duygulara atıf yaptıklarını belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı okulda geçirdikleri bir günü anlatmalarını istediğinde çocukların hem kendilerinin hem de arkadaşlarının duygu ve davranışlarını anlattıkları ifade edilmektedir. Bu sonuç çocukların başkalarının duygularına en az kendi duyguları kadar önem verdiklerine dikkat çekmektedir.

Başkalarının duygularını anlamak, duygu ortaya çıkaran bir durumda karşısındaki kişinin kendinden farklı bir duygu hissedebileceğini fark etmeyi, dolayısıyla başkasının duygularını kendinden öne almayı içerdiği için diğer duygu bilgisi becerilerine göre daha üst düzey bir beceridir (Curby vd.,2015). Başkalarının duygularını anlayabilen bir çocuk iletişim için farklı yollar deneyebilmektedir. Örneğin arkadaşının kendisine öfkelenildiğini gördüğünde kendisi sakin kalmayı tercih edebilir, kavgaya girmek yerine onu teselli etmeye öncelik verebilir, koşarken düşen bir arkadaşına daha yumuşak yaklaşabilir (Denham, 2007). Bunun aksi yani duygusal bakış açısı alma becerisindeki eksiklikler çocukların çeşitli sosyal problemler yaşamasına sebebiyet verebilir. Nitekim 3-4 yaşlarındaki çocukların düşük düzeyde duygu bilgisine sahip olmasının iki yıl sonraki ölçümlerde öfkenin düzenlenmemiş ifadesi ile anaokulunda akranları ve öğretmenleriyle sosyal zorluk yaşadıklarını öngördüğünü gösteren çalışma (Denham vd., 2002) bu bilgiyi destekler niteliktedir. Heinze (2015) ise, çocuklarda duygu durum bilgisinin arkadaşlarının kendisi ile oynamak isteyip istemeyeceklerine dair verdikleri raporlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Başkalarını anlayabilen çocukların akranları tarafından kendisiyle oynamak istenen çocuk olarak düşünülme ihtimalinin artması bu becerinin çocukların sosyal dünyası üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Yine Garner ve Waajid (2012), duygu durum bilgisinin okul öncesi dönemde hem bilişsel hem de sosyal becerilerle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Duygusal bakış açısı alma becerisi çocukların sosyalleşmesi için önemli bir adım olup çocukların akranları ve yetişkinler ile sosyal etkileşimlere girebilmesi, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinin önemli bir parçasıdır (Todd & Galinsky, 2014). Bu sebeple erken çocukluk, duygusal anlayışı geliştirmek için önemli bir dönemdir (Dunn, 1994). Çocukların daha fazla duygusal deneyim yaşamasına uygun iletişim ortamı hazırlamak; farklı duyguları tanıma ve anlamaları için çeşitli etkinlikler hazırlamak; yaşadıkları duygu durumlarını uygun şekilde ifade edebilmelerine rehberlik etmek gibi destekler ile duygusal bakış açısı alma becerilerinin gelişimi sağlanabilir (Zhang, 2019).

Duygu Bilgisine İlişkin Teoriler

Erken çocuklukta duygu bilgisi alanında çalışan araştırmacılar duygu bilgisinin gelişim aşamalarına göre farklı modeller ortaya koymuşlardır (Denham, 1998; Hadwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996; Pons, Harris, de Rosnay, 2004).

Denham'ın duygu bilgisi modeline göre (Denham, 1998, s.55) erken çocuklukta duygu bilgisinin 9 gelişim aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar; duygusal ifadeleri tanıma ve isimlendirme, duygu ortaya çıkaran durumları tanıma, duyguların neden ve sonuçlarını anlama, duygu ifade dilini kullanma, duyguları düzenleyebilme stratejileri hakkında bilgi sahibi olma, duyguları ifade edebilme kurallarının gelişimi, karmaşık duyguların gelişimi ve ahlaki duyguların yani sosyal ve öz biliş duygularının gelişimidir.

Pons, Harris ve de Rosnay (2004) çocukların yaşları ve gelişim dönemleri ile paralel olarak duygu bilgisinin gelişimini araştırmışlardır. Bu model 3-11 yaş arasındaki duygu bilgisi becerilerinin gelişimini 9 aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; duygu ifadelerini tanıma, duygu ortaya çıkaran durumları tanımlama, arzu temelli duyguları anlama, inanç temelli duyguları anlama, hatırlatma, duyguları düzenlemek için uygun stratejiler kullanma, duyguları gösterme kurallarının farkında olma, karmaşık duyguları bilmenin gelişimi ve sosyal ile öz biliş duygularının gelişimidir. Bu modele göre yaklaşık 3-5 yaş arasında yüz ifadeleri ve ipuçlarından yola çıkarak duyguları tanıma, duyguların dışsal nedenlerini bilme ve kişilerin duygusal tepkilerinin arzularına bağlı olarak değişebildiğini anlama becerisinin gelişmesi beklenmektedir. İnsanların inançlarının duygularını etkilediği, hafıza ile duygu arasında bir ilişkinin var olduğunu anlama ve gösterilen duygu ile hissedilen duygunun birbirinden farklı olabileceğini anlama becerisi de 6 yaşa kadar gelişen bir beceri olarak bu modelde yer almaktadır. Pons vd. (2004) kişilerin bir olay karşısında aynı anda birbirinden farklı birden fazla duygu hissedebileceğini anlama ve ahlaki durumlar ile duygular arasında ilişki kurma becerilerinin 8 yaşından sonra geliştiğini belirtmektedir.

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996) ise duygu bilgisinin gelişimini 5 aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar; duyguları yüz ifadelerinden tanıma, şemalardan yola çıkarak tanıma, duygu ortaya çıkaran durumları tanımlama, arzu temelli duyguları anlama ve inanç temelli duyguları anlamadır. Bu modelde diğer modellerden farklı olarak duyguları tanıma becerisi gerçek fotoğraflardan yola çıkarak tanıma ve çizimlerden yüz ifadelerini tanıma olarak ayrı beceriler olarak ele alınmıştır.

Her üç modele de bakıldığında duygu bilgisinin en temel aşaması olarak duygu tanıma ve arkasından duygu ortaya çıkaran durumları tanımlama gelmektedir (Bassett, Denham, Micnic & Graling, 2012).

Erken Çocuklukta Duygu Bilgisi ile İlgili Çalışmalar

Erken çocuklukta duygu bilgisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar bu bölümde ele alınmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda duygu bilgisi ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında duygu bilgisi ile zihin kuramı (Kitiş, 2024), empati düzeyi (Buntürk, 2023), liderlik becerileri (Özkan Kunduracı & Yaralı Tozduman, 2022), dikkat devamlılığı (Erdem, 2022), erken okuryazarlık becerileri (Polat, 2021), öz düzenleme becerileri (Ağaoğlu, 2019; Erdem, 2022; Özkan Kunduracı & Yaralı Tozduman, 2022), iş birliği ve anlaşmazlıklara çözüm arama gibi sosyal yetkinlik alt boyutları (Ağaoğlu, 2019; Kılıç & Ağaoğlu, 2019) ile ilkokula hazır bulunuşluk (Gürgah Oğul, 2014) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülürken, içselleştirme sorunları (Erel, 2016) ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların yaşı ve kardeş sayısı arttıkça duygu bilgisi düzeyinin arttığı (Erdem, 2022; Polat, 2019), annesi çalışan çocukların daha yüksek duygu bilgisine sahip olduğu (Ünlü, 2022), anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça duygu bilgisi düzeyinin de arttığı (Liman, 2020) bildirilmiştir.

Kitiş (2024), okul öncesi dönemde zihinselleştirmenin doğasını incelemeyi amaçladığı çalışmasında, 103 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışmıştır. Veri toplama süreci 3'er saatlik ev ziyaretleri ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların duygu bilgisi düzeyi, zihin teorisi düzeyi ve bağlanma odaklı hikaye tamamlama becerisi değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı ile serbest oyun oynama süreci ile oyun davranışları gözlenmiştir. Sonuçlar zihin teorisi ile duygu bilgisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Zihin teorisi yüksek olan çocukların daha yüksek öz-düzenleme becerisine sahip olduğu ve daha az dışa yönelim davranışı gösterdiği de sonuçlar arasındadır.

Buntürk (2023) erken çocuklukta duygu ifade etme düzeyi ile empati arasındaki ilişkiyi incelemiş, bu amaçla 36-72 ay aralığındaki 501 çocukla çalışmıştır. Veri toplamak amacıyla

“Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği”, “Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların duygu ifade etme düzeyi ile empati düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların duygu ifade etme düzeylerinin çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, aile yapısı, baba yaşı ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Özkan Kunduracı ve Yaralı Tozduman (2022) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme, duygu ifade etme ve liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada bu becerilerin cinsiyete göre değişip değişmediği ve duygu ifade etme becerilerinin liderlik becerisi ile ilişkisine öz düzenlemenin aracılık edip etmediğini incelemiştir. Çalışma grubu 2019-2020 yılları arasında Kırklareli, Ankara ve İstanbul’da okul öncesi eğitime devam eden 47-67 aylık 323 çocuktan oluşmaktadır. Duyguları ifade etme ölçeği (Mirabile, 2008; Ersan, 2017) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının liderlik, öz düzenleme ve duygu ifade etme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, çocukların duygularını ifade etme becerilerinin liderlik becerileri açısından önemli bir etmen olduğu ve bu ilişkide öz düzenleme becerisinin belirleyici etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ünlü (2022) çocukların duygu anlama becerilerinin babaların babalık algısı ve duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisini incelediği araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Karabük’teki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 123 çocuk ve babalarından oluşmaktadır. Çocukların duygu bilgisi “Denham Duygu Anlama Testi” ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar babaların babalık rolü ve duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duygu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir. Ele alınan tüm demografik değişkenler arasında çocukların duygu anlama becerileri ile anlamlı ilişkisi olan tek değişkenin annenin çalışma durumu olduğu yani annesi çalışan çocukların duygu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Erdem (2022) öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları ile çocukların duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin yaş, sahip olunan kardeş sayısı, devlet okulu veya özel okulda öğrenim görme durumlarının bu becerilere etkisi de incelenmiştir. Çalışma grubu Diyarbakır iline bağlı ilçelerde devlet ve özel kurumlarda okul öncesi eğitime devam eden 140 çocuktan oluşmakta olup duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları ölçülmüştür. Sonuçlar çocukların duygu bilgisi düzeyleri ile yaşları ve kardeş sayıları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre çocukların yaşı

arttıkça duygu bilgisi düzeyleri artış gösterirken kardeş sayısı fazla olan çocukların duygu bilgisi düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların öz düzenleme becerilerinin ve öğrenme davranışlarından dikkat devamlılığının da yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisindeki toplam değişimin %17'sinin duygu bilgisi tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Çalışma okul öncesi dönemde duygu bilgisi ile akademik başarıyı etkilemesi beklenen öğrenme davranışları ve öz düzenleme becerilerini incelemesi bakımından dikkate değer bir çalışmadır.

Polat (2021) çocukların duygu bilgisi ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla duygu bilgisi ve erken okuryazarlık becerilerinin kardeş sayısı, aylık gelir, yaş, ebeveyn eğitim ve çalışma durumuna göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Çalışma grubu Gaziantep iline bağlı merkez ilçelerde yer alan anaokullarında öğrenim gören 48-72 aylık 156 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çocukların duygu anlama düzeyleri yaş, kardeş sayısı, aylık gelir değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Çalışmaya katılan çocukların duygu isimlendirme ve stereotipik durumlarda duygu anlama becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Duygu tanıma ve stereotipik olmayan durumlarda duygu anlama becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve erken okuryazarlık becerileri arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Liman (2020) cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin okul öncesi dönem çocuklarının duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelediği çalışmada Niğde ilinde anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden 66-67 aylık 145 çocukla çalışmıştır. Duygu bilgisi Yüz İfadelerini Tanıma Testi'nin alt ölçeği Duyguları Tanıma Testi (Bruce vd., 2000; Ergin, 2000) ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, çocukların duyguları tanıma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe duyguları tanıma becerisi düzeylerinin yükseldiği, yine aynı şekilde babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu tanıma beceri düzeyinin de arttığı görülmektedir. Son olarak çalışma sonuçları duyguları tanıma ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu, duyguları tanımanın duygu düzenleme becerisini yordadığını göstermektedir.

Güngör Aytar, Kara Eren, Aşkan ve Şahin (2019) beş-altı yaş çocuklarının temel duygu durumlarını (mutluluk, üzüntü, korku) ifade ediş biçimlerini çizdikleri resimler yoluyla incelemeyi amaçlamıştır. Fenomenolojik desene sahip olan araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Ankara ili Keçiören ilçesindeki bağımsız bir anaokuluna devam eden beş-altı yaş aralığındaki 30 kız, 36 erkek olmak üzere 66 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklardan duygu durumları ile ilgili resimler çizmeleri istenmeden önce mutluluk, üzüntü ve korku duygularını yansıtan üç öykü kitabı okunmuş daha sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Sonuçlar çocukların üç temel duygu durumuna ilişkin deneyimlerini resimleri aracılığıyla yansıttıklarını göstermektedir. Resimlerde mutluluk duygusunun fiziksel aktivitede bulunmaya, üzüntünün fiziksel-duygusal şiddete, korku duygusunun ise olmayan varlıklara yansıtıldığı görülmüştür.

Kılıç ve Aytar (2019) duygusal yetkinliğin önemli bir bileşeni olarak ele aldığı duygu anlama becerisinin dört temel duygu bağlamında (mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş) okul öncesi dönemdeki çocuklar ve annelerine ait değişkenler özelinde incelemeyi amaçlayan bir çalışma tasarlamıştır. Bu amaçla çocukların duygu bilgisi, Türkçe alıcı dil becerisindeki hazırbulunuşluk durumları, yaş ve cinsiyetleri değerlendirmeye alınırken, annelerin öğrenim düzeyi, mesleği ve ailenin gelir durumu incelenmiştir. Çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası 210 çocuk ve annelerinden oluşmakta olup, duygu bilgisi duyguları anlama testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, duygu anlama becerisinin çocukların yaşına göre farklılık gösterirken, cinsiyete bağlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Anneler ile ilgili değişkenler incelendiğinde, annenin öğrenim düzeyi, mesleği ve ailenin gelir düzeyine göre de çocukların duygu bilgisinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç ve Ağaoğlu (2019) okul öncesi dönemde çocukların duygu anlama becerisinin sosyal yetkinlik, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar üzerindeki yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamış, bu amaçla çocukların duygu bilgisi ve sosyal yetkinlik ve davranış düzeyleri ölçülerek ilişkisel tarama modellerinden biri olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, İstanbul Üsküdar ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 95 çocuktan oluşmakta olup, değerlendirmeler doğrudan çocuklar ile yapılmış ve veri analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların duygu anlama becerisinin sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğinde yer alan işbirliği ile anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi

olumlu özellikleri ölçen sosyal yetkinlik alt ölçeğini anlamlı olarak yordadığı anlaşılmıştır. Duygu anlama becerisinin Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt ölçeklerini ise yordamadığı belirlenmiştir.

Ağaoğlu (2019) 60-66 aylık çocukların erken öğrenme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu, İstanbul Üsküdar’da okul öncesi eğitime devam eden 100 çocuk ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların duygu bilgisi, kişiler arası problem çözme becerileri, öz düzenleme, sosyal yetkinlik ve erken öğrenme becerileri ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, duygu anlama becerileri ile düşünme becerileri, sosyal yetkinlik ve sayı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öz düzenleme becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu ve duygu bilgisinin sosyal yetkinliği manidar olarak yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Çocukların duygu bilgisi becerilerinin kardeş sayısı, doğum sırası, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Erel (2016) 4-6 yaş çocukların ahlak gelişimi, bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerilerinin davranış problemleri ile ilişkisini incelemek amacıyla 4-6 yaş aralığında 123 çocukla çalışmıştır. Çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri “Denham Duygu Anlama Testi” ile, bilişsel bakış açısı alma becerileri “Dağ Testi, Sally-Anne (1-2), Dondurmacı Görevleri” ile değerlendirilmiş, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile duygu düzenleme becerileri, “Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği” kullanılarak ruhsal durumları ölçülmüştür. Katılımcıların ahlaki gelişim düzeyleri ise araştırmacı tarafından hazırlanan ahlaki ikilemler ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal bakış açısı alma becerileri içselleştirme sorunları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bakış açısı alma becerilerinin ahlaki ihlallerde gizlenen niyetleri anlamayı yordadığı belirtilmiştir. Ayrıca çocukların bakış açısı alma becerisi ve ahlaki yargılamaları yaşlarına, cinsiyetlerine ve sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken, duygu düzenleme ve içselleştirme sorunları yalnızca sosyoekonomik duruma göre farklılık göstermiştir.

Gürgah Oğul (2014) okul öncesi dönem çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyi ile duygu bilgisi düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla anaokuluna devam eden 303 çocukla çalışılmıştır. Veri toplama amacıyla kişisel bilgi formunun yanında “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” ve “Duyguları Anlama Testi” kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların ilkokula hazır

bulunuşluk ölçeğinden elde ettikleri puanların düşük ve orta düzeyde duygu bilgisine sahip çocukların hazır bulunuşluk puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların duygu bilgisi düzeyi çocuk yaşı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda duygu bilgisi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında duygu bilgisi ile akran ilişkileri (Johansen, Óturai, Jaggy & Sonja Perren , 2024; Wang & Feng, 2024), akademik hazırbulunuşluk (Cohen Marks, Hund, Finan, Kannass & Hesson-McInnis, 2023; Urasche vd., 2020), sosyal uyum becerileri (Alonso-Alberca & Vergara, 2024; Alwaely, Yousif & Mikhaylov, 2021), öğretmen etkileşimi (Denham, Ferrier & Bassett, 2020; Li, Shen & Kang, 2022), engelleyici kontrol (Farrel & Gilpin, 2021), bilişsel esneklik (Wang vd., 2021), iletişim sorunlarını giderme becerileri (Basco, Nilse & Silva, 2021), yüksek akran koordinasyonu (Viana, Zambrana, Karevold & Pons, 2020), sosyal oyun (Gal-Szabo, Eisenberg & Sulik, 2019) ve bilişsel öz düzenleme (Ferrier, Karalus, Denham & Bassett, 2018) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülürken öfke ve kaygı ile (Alwaely, Yousif & Mikhaylov, 2021) negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yine bu çalışma sonuçlarına göre çocuğun yaşı büyüdükçe duygu bilgisinin de arttığı görülmektedir (Alwaely, Yousif & Mikhaylov, 2021; Bailey Bisson, 2019; Fong, Mondloch & Nelson, 2020; Möller, Bull & Aschersleben, 2022; Tan vd., 2021).

Johansen, Óturai, Jaggy ve Sonja Perren (2024) erken çocuklukta zihin kuramı, duygu anlama becerisi ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiye dair boylamsal inceleme yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla yaş ortalaması 43,2 ay olan 211 çocukla 7 ay süreyle üç farklı zaman diliminde değerlendirme yapılmış, zihin kuramı ve duygu bilgisi ölçek kullanılarak değerlendirilirken akran ilişkileri gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Sonuçlar ilk ölçümde çocukların duygu bilgisi ile olumlu akran ilişkileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermekte iken sonuçlar boylamsal ilişki beklentisini desteklememiştir.

Alonso-Alberca ve Vergara (2024) İspanya'nın Bask bölgesinde yaşayan çocuklar için iki dilli bir duygu bilgisi değerlendirme aracı geliştirmek ve çeşitli davranışsal sonuçlar ile ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 3-6 yaş aralığında 455 çocuk katılmış, duygu bilgisi ve davranış değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar kız çocuklarının erkek çocuklardan daha yüksek duygu bilgisine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca yüksek

duygu bilgisi daha yüksek uyum becerileri, düşük içselleştirme, dışsallaştırma ve dikkat problemleri ile ilişkili bulunmuştur.

Wang ve Feng (2024) çocukların duygu anlayışı ile yürütücü işlev becerisinin akran ilişkilerine olan etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmada ay ortalaması 46 olan 120 anaokulu çocuğu ile çalışmışlardır. İki yıl süreyle takip edilen çalışma grubunda başta, ortada ve sonra olmak üzere 3 kez ölçüm yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygu anlayışı ve yürütücü işlevler çocukların akran ilişkileri arasında olumlu ilişki olduğu görülmektedir. Yürütücü işlevler, Çinli okul öncesi çocukların akran ilişkilerini kolaylaştırmada duygu anlamadan daha kritik bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Cohen Marks, Hund, Finan, Kannass ve Hesson-McInnis (2023), çocukların ilkökula hazırbulunuşluğuna etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamışlar ve bu amaçla 4-5 yaşlarındaki 141 çocuk ile çalışmışlardır. Çocukların akademik hazırbulunuşlukları, duygu bilgisi, engelleyici kontrol düzeyi, öğretmen ile ilişki yakınlığı ve akran çatışması düzeyleri değerlendirilmiştir. Tüm değişkenler göz önünde bulundurulduğunda duygu bilgisi ve öğretmen-çocuk yakınlığı ile akademik hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, yapılan analizler sonucu öğretmen-çocuk yakınlığının duygu bilgisi ile akademik hazırbulunuşluk arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu belirtilmiştir.

Bukhalenkova, Veraksa, Gavrilova ve Kartushina (2022), iki dilli çocuklarda duygu anlamının gelişimini incelemişlerdir. Bu amaçla oluşturulan çalışma grubu Rusya, Tataristan ve Yakutistan bölgelerindeki 3 devlet anaokuluna devam eden 593 iki ve tek dile sahip 5-6 yaşındaki Rus çocuktan oluşmaktadır. Çocukların duygu bilgisi, sözsüz zeka durumları ölçülürken, yaş ve cinsiyetleri de göz önünde bulundurulmuştur. Duygu bilgisi Rusça uyarlaması kullanılan “Test of Emotion Comprehension (TEC, Pons et. al., 2004)” ile ölçülmüş olup bu ölçeğin duyguların dışsal, zihinsel nedenleri ve yansıtıcı nedenlerini anlama olmak üzere üç hiyerarşik seviyesi olduğuna ve sözel becerilere gereksinim duymayan bir ölçme aracı olduğu için tercih edildiğine dikkat çekilmektedir. Sonuçlara bakıldığında, genel olarak iki grup arasında farklılık olmadığı görülmüş ancak iki dilli çocukların duyguların zihinsel nedenlerini anlama becerisinde daha düşük sonuçlar görülmüştür. Diğer değişkenler de kontrol edildiğinde tek dilli çocuklardan farklı olarak, iki dilli çocukların sözel olmayan zekaları ile duyguların zihinsel nedenlerini (inançlar, hatıralar ve gizli duygular) anlamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar iki grup arasındaki bu farklılığın; ev ve sosyal hayat arasındaki kültür farkından kaynaklı

olabileceğini, duygu kelimelerinin dillere göre farklılık göstermesi sebebiyle veya daha zayıf dil becerilerinden kaynaklı olabileceğini belirtmektedir.

Möller, Bull ve Aschersleben (2022), duyguların kültür tarafından şekillendiği düşüncesinden yola çıkarak kültürlerarası bir çalışma yapmayı hedeflemiş, Batı kültürünü temsilen Almanya ve Doğu Asya kültürünün temsilcisi olarak Singapur'daki çocukların duygu anlayışlarının iki yönü olan duygu tanıma ve duygu kavrama becerilerinin gelişimini incelemiştir. Çalışma grubu yaşları 4 ile 6 arasında değişen 65'i Singapurlu ve 64'ü Alman olmak üzere 129 çocuktan oluşmakta olup yaşları ve sosyoekonomik durumları açısından benzer gruplardan seçilmeye özen gösterildiği belirtilmiştir. Çalışmada duygu tanıma için "Child Affective Facial Expression set (CAFE, LoBue vd., 2017)", duygu kavrama için ise "Test of Emotion Comprehension (TEC, Pons vd., 2004)" kullanılmıştır. Yüz ifadelerinin olduğu resimler uygulanacak gruba göre ayarlanmış, Almanya'daki çocuklar için Avrupalı Amerikalı, Singapur'daki çocuklar için Asyalı Amerikalı çocukların olduğu resimler seçilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, her iki grubun da uygulanan testlerde yaş arttıkça daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Kültürlerarası farklılığa bakıldığında ise Singapurlu çocukların yüz ifadelerinden duygu tanımada daha iyi performans gösterdikleri, duygu kavrama bileşeninde ise bir fark görülmediği ifade edilmektedir.

Li, Shen ve Kang (2022) duygu düzenleme ve duygu bilgisinin gelişiminde öğretmen ve çocuk ile ilgili olan faktörleri incelemeyi amaçlamış ve bu amaçla çocuğun mizacını ve öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkiyi ölçmüşlerdir. Çalışma grubu 15 Tayvanlı okul öncesi öğretmeni ve onların 187 öğrencisinden oluşmakta olup hiyerarşik doğrusal model kullanılarak dönem boyu iki kez (güz ve bahar) ölçüm yapılmıştır. Çocukların mizacı ve olumsuz duygulara olan tepkileri CCNES ile ölçülmüş olup öğretmenlerin tepkileri araştırmacılar tarafından hazırlanan çeşitli senaryo durumlarında öğretmenlerin verecekleri olası tepkiyi ifade etmelerine yönelik karşılıklı görüşme şeklinde kaydedilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin dışavurum teşviki (bu durumun kendisini üzdüğünü söylemesi için çocuğu teşvik etmek) çocukların duygu anlayışı ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıf genelinde olumsuz tepkileri minimize etme davranışları ve çocukların dışadönük kişiliğe sahip olmaları ile çocukların duygu anlayışı arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen etkileşim miktarına bakıldığında ise çocukların duygu bilgisi ile arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farrel ve Gilpin (2021) yaptıkları boylamsal çalışmada düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimden başlayıp birinci sınıfa kadar duygu bilgisi ile engelleyici kontrol gelişimini ve birbiriyle olan ilişkisini ve gelişim yörüngelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma uzun süreli bir araştırmanın ikinci analizi olup Alabama (ABD)'nin kentsel ve kırsal bölgelerindeki Head Start okullarına devam eden 539 çocukla yapılmıştır. İlk çalışmada çocuklar hem sınıf hem de okulu kapsayacak sosyal bilişsel bir müdahale programına dahil olmuşlar (Power PATH / Gilpin vd., 2021). Çocukların duygu bilgisi ACES (Schultz vd., 2004) ile değerlendirilmiş, okul öncesinden başlayıp 1.sınıf dahil olmak üzere dört kez ölçüm yapılmıştır. Sonuçlar, anaokulunda duygu bilgisi ve engelleyici kontrol arasında karşılıklı pozitif yönde ilişki olduğunu doğrulamış ancak bu ilişkinin beklendiği gibi okul öncesinden başlayıp birinci sınıfa kadar devam etmeyip okul öncesiyle anasınıfı arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca düşük gelirli ailelerde diğer sosyal sınıflara kıyasla bu iki yeteneğin gelişiminin geciktiği görülmüştür.

Wang vd. (2021) yaptıkları boylamsal çalışmada bilişsel esnekliğin duygu anlamının gelişimi üzerindeki etkilerini ve sözel yeteneğin bu ilişkide aracı rolü olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemi, Çin'de anaokuluna devam eden ve yaşları 41-54 ay arasında değişen 98 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında çocukların duygu bilgisi, sözel yetenekleri, bilişsel esneklik düzeyleri değerlendirmeye alınmış, duygu bilgisi TEC (Pons vd., 2004) kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin toplam üç kez ölçüldüğü, ilk ikisi arasında 6 ay, ikinci ve üçüncü ölçüm arasında ise 10 aylık bir süre geçtiği belirtilmiştir. Çalışma sonuçları, bilişsel esnekliğin 4-5 yaşlarındaki çocukların duygu bilgisi gelişimi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca erken gelişen bilişsel esnekliğin çocukların sözel yetenekleri aracılığıyla gelecekteki duygu bilgisini öngördüğü hatta dolaylı olarak sözel yeteneğe de katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ogren ve Johnson (2021) çalışmalarında küçük çocukların duygu anlayışlarının çevrelerindeki duygusal ifadelerden etkilenme durumunu araştırmışlardır. Çalışma grubu 30 aylık 35 çocuktan oluşmakta olup çocukların duygu bilgisi “Affect Knowledge Test (AKT; Denham, 1986)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ebeveynlerinden iki ayrı duygusal ifade ölçeği ile bilgi toplanmıştır. Birinden aile ile ilgili duygusal ifade, diğerinden birincil bakımveren ile ilgili duygusal ifade bilgileri alınmıştır. Sonuçlar küçük çocukların duygu anlayışının aile ile değil, birincil bakımveren ebeveynin duygusal ifadesi ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Alwaely, Yousif ve Mikhaylov (2021) çocukların duygusal gelişim değişkenlerinin gelecekteki sosyal adaptasyonları ile ilişkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında bu amaca ulaşmak için çocukların mevcut duygu bilgisi ve sosyal adaptasyon düzeylerini değerlendirmiş, ikinci amaç olarak da çocukların karşılaştıkları sosyo-duygusal sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, Sudan’da devlet anaokullarına devam eden yaşları 4 (n=199) ve 5 arasında değişen 300 çocuktan oluşmaktadır. “Emotion Matching Test (Izard, Haskins, Schultz, Trentacosta, & King, 2003)” Arapçaya çevrilip uyarlanarak kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, çocukların duygusal gelişiminin yaşla birlikte arttığı, duygu bilgisinin sosyal adaptasyonu pozitif yönde etkilediği, öfke ve kaygı ile de negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Basco, Nilse ve Silva (2021) yaptıkları çalışmada çocukların iletişim davranışlarını incelemeyi, iletişimde mesajı tanımlama ve yanlış anlaşılmayı düzenleme davranışlarında yürütücü işlevler ve duygu bilgisinin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çocukların kendini ifade etme ve gerekli durumda ifadesini yeniden düzenleme davranışları ile yürütücü işlevler, duygu bilgisi, ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. İletişim becerilerinin ölçülmesi için önceden hazırlanan videodaki çocuğa hediyenin hangi kutuda olduğunu tarif etme görevi verilmiş, videodaki çocuğun yüz ifadesinden hediye bulup bulamadığını anlamaları ve bulamadığı takdirde yönergesini düzenleyerek yeniden söyleme durumu değerlendirilmiştir. Çalışma grubu Kanada’nın orta büyüklükteki bir şehrinde okula devam eden 4-5 yaş aralığında 101 çocuktan oluşmaktadır. 2020-21 akademik döneminde veri toplanmıştır. Duygu bilgisi ölçeği olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Duygu etiketleme için “Children’s Emotion Skillss (ACES; Schultz, Izard & Bear, 2004)”, duygu anlama için “Emotion Recognition Questionnaire (ERQ; Ribordy, Camras, Stefani & Spaccarelli, 1988)”. Daha güçlü duygu bilgisine sahip çocukların iletişimde ortaya çıkan durumları daha iyi değerlendirebildikleri ve dinleyicinin duygusunu anlayabildikleri görülmüştür. Duygu bilgisinin videodaki çocuk üzgün görüldüğünde mesajını düzeltmeye daha yatkın olmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma tamamen sözsüz yanıtları incelemektedir.

Tan vd. (2021) duygu bilgisinin gelişimsel yörüngesini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında 1-5 yaş aralığındaki çocukların duygu anlayışlarının sekiz bileşenini incelemiştir. Çalışma grubu için yeni doğmuş bir bebek kardeşi olan ailenin ilk çocukları belirlenmiş, anne ve babası birlikte olan, yaşları 10 ile 67 ay arasında değişen 241 çocuğa ulaşılmıştır. Çocukların duygu bilgisi, zihin kuramı, empati, mizaç özellikleri ve sözel

yetenekleri ölçülmüştür. Duygu bilgisi o dönemdeki diğer ölçeklerden ve çalışmalardan etkilenecek geliştirilen, sekiz alt beceriyi ve dört duyguyu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) ele alan bir ölçme aracı olan “Emotion Understanding in Early Childhood” ile ölçülmüştür. Çalışmada üzerinde durulan bu beceriler, duygu tanıma, etiketleme, steryotipik durumlar, arzuya dayalı duygular, steryotipik olmayan durumlar, yanlış inanışlara dayanan duygular, duyguları göstermek için olan sosyal kurallar ve karışık duygulardır. 2004-2008 yılları arasında yapılan çalışmada katılımcılar 1 yaşında, 2 yaşında ve 3 yaşında iken olmak üzere üç kez değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonuçları duygu anlama becerilerinin duygu ile başladığını, duygu etiketleme, arzuya dayalı duygular, steryotipik duygular, steryotipik olmayan duygusal durumlar, duygu gösterme kuralları ve karışık duygular sırasını takip ettiği görülmüştür. Son bileşen ise önceki çalışma sonuçlarından farklı olarak, sadece en büyük çocukların bazıları tarafından geçilebilen yanlış inanışlara bağlı duygular olarak yer almıştır.

Fong, Mondloch ve Nelson (2020) çocukların sosyal ipuçlarından yola çıkarak duygu tanıma, tahmin etme ve ifade yargılama becerilerini, interaktif ve geleneksel olmak üzere farklı yollarla test etmeyi amaçlamışlardır. Çocuklarla kutu açma deneyi yapılmış, araştırmacı bir kutuyu açmış ve kutudaki nesneye göre (sticker, kırık oyuncak, örümcek, kaka oyuncuğu) bir ifade göstermiş ve çocuklardan tahmin etmesi beklenmiş. Daha sonra çocuklar bir dizi kutu açmış ve herhangi bir konuşma olmadan yüz ile ifade etmişler. Buna ek olarak resimler ve verilen durumlar aracılığıyla çocukların duygu bilgisi ölçülmüştür. Çalışma grubu 4-9 yaş arası 42 Avusturalyalı çocuktan oluşmakta olup, 4-6 yaş arasındaki çocuklar (n=21) küçük grup, 7-9 yaş aralığındaki çocuklar büyük grup olarak ele alınmıştır. Ayrıca çocukların duygu ifadelerini test etmek için 115 yetişkin katılımcı vardır. Deneyi izleyip çocukların kutuyu açtıklarında yüzlerinin aldığı ifadeyi kendilerine sunulan altı seçenekten (mutlu, üzgün, korkmuş, iğrenmiş, tarafsız, diğer) en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Sonuç olarak çocukların başkalarının tepkilerini tanıdığı aynı zamanda kendilerinin de duygusal ifade üretebildiği görülmüştür. Katılan yaş aralığındaki tüm çocukların duygusal sebep ile yüz ifadesi arasında bağ kurabildiği, büyük çocukların küçüklerden daha fazla jest kullandığı görülmektedir.

Streubel, Gunzenhauser, Grosse ve Saalbach (2020) duyguya özel kelime bilgisinin duygu bilgisine katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu 4 ila 9 yaşları arasındaki 86 Alman çocuktan oluşmakta olup çocukların duyguya dair kelime dağarcığı büyüklüğü

(kelime sayısı) ve derinliği (yetişkinine benzer kullanım) bakımından incelenmiş, duygu bilgisi ise iki farklı ölçek ile ölçülmüştür. Yüz ifadesinden duygu tanıma ve duygu düzenleme stratejileri bilgisi “Intelligence and Development Scales (IDS; Grob, Meyer & Haggmann-von Arx, 2009)” alt ölçeği kullanılarak değerlendirilirken, yine duygu tanıma ve zihinsel duygu tetikleyicileri değerlendirmek için “Adaptive Test of Emotion Knowledge (ATEM 3-9; Voltmer, 2019)” alt ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, ifade edici duygu bilgisinin duyguya özgü sözcük dağarcığından etkilendiğini ve bu dağarcığın ileri yaşlarda edinilmesi beklenen duygu bilgisi bileşenlerine katkıda bulunabileceğine dair fikir vermektedir.

Denham, Ferrier ve Bassett (2020) öğretmenlerin duygu sosyalleştirme durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin model olması, çocukların duygularına verdikleri tepkiler, duyguları öğretme durumları ve duyguya dair inançları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini sosyo-ekonomik risk altında olan 327 okul öncesi öğrencisi ve onların öğretmenlerinden (N=85) oluşmaktadır. Öğretmenler için ölçülmesi istenen her bir başlık ayrı ayrı likert tipi ölçekler ve gözlem yoluyla incelenirken çocukların duygu bilgisi AKT ile iki kez ölçülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygu bilgisine katkısının en yüksek olduğu grubun riskli gruptaki çocuklar olduğunu gösterirken; sınıf içerisinde olumlu duygusal ifade kullanımı, duyguları analiz etme, çocukların duygularına olumlu tepkiler verme, kitap okurken olumsuz duygu sözcüklerini kullanma ve destekleyici sosyalleştirme stilleri çocukların yıl sonundaki duygu bilgisi ile pozitif ilişkili görülmüştür. Ayrıca ebeveyn sosyalleştirmesine benzer olarak, cezalandırıcı olmayan öğretmen tepkilerinin duygu bilgisi gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmış ancak ebeveyn bulgularının aksine, olumsuz duyguların minimize edildiği sınıflardaki çocukların daha fazla duygu bilgisine sahip olduğu bulunmuştur.

Bassett, Denham, Mohtasham ve Austin (2020) çocukların duygu bilgisi ile okul öncesi öğretmenlerinin paylaşımlı kitap okuma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yaş ortalaması 48,35 ay olan 268 çocuk ve 69 öğretmenden okul döneminin ilk yarısı ve ikinci yarısı olmak üzere 5 ay arayla iki kez veri toplanmıştır. Öğretmenlere çeşitli duygu ifadeleri içeren iki adet yazısız resimli kitap temin edilmiş ve her zaman yaptıkları gibi okumaları istenmiş, bu süreçte kayıt altına alınarak daha sonra araştırmacılar tarafından oluşturulan bir kod sistemi ile dökümü yapılmıştır. “Book Readings for an Affective Classroom Education (BRACE)” öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını yakalamayı amaçlayan mikro (duygu ile ilgili açıklayıcı / açıklayıcı olmayan

soru ve ifadeler kullanma) ve makro (çocuk katılımı, olumlu geri bildirim, üst düzey düşünmeyi teşvik) kodları değerlendiren bir sistemdir. Çocukların duygu bilgisi AKT kısa versiyon (Bassett & Denham, 2013) ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme ve kitap okuma stillerinin çocukların duygu bilgisine dikkate değer derecede katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin dil teşvik edici kitap okuma stiline (çocuk katılımını teşvik, üst düzey düşünme vb.) çocukların duygu anlamalarını desteklediğini göstermiştir. Ayrıca karşılıklı konuşma şeklinde olan kitap okuma stiline dönem başında duygu bilgisi düşük olan çocukların duygu bilgilerini arttırmasına yardım ettiği görülmüştür.

Urasche vd. (2020) tarihsel olarak yatırım yapılmamış bölgelerdeki çocukların duygu bilgisi ile ilgili müdahale programı içeren boylamsal çalışmanın bir parçası olan bu çalışmada, çocukların duygu bilgisinin gelecekteki akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, %80'i siyahi olan düşük gelirli ailelerden gelen ve 2005-2008 yılları arasında ilk çalışmadaki müdahale programına kaydolun 1050 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme, akran ilişkisi, uyumlanma davranışları da değerlendirmeye dahil edilen değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygu bilgisi Denham (1986) ve Garner, Jones ve Miner (1994)'ın fikirlerine dayanarak hazırlanan "Preschool Emotion Interview (PEI; Miller vd., 2006)" kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar okul öncesi eğitim sonunda (Pre-K) yüksek duygu bilgisinin anasını ve ikinci sınıfta matematik ve okuma becerisini öngördüğünü göstermektedir.

Viana, Zambrana, Karevold ve Pons (2020) yaptıkları çalışmada çocuklara işbirlikli bir duyu-motor görevi vermiş, çocukların duygu anlayışlarının bu görevdeki akranlarıyla olan koordinasyonlarında ne derece etkili olduğunu incelemiştir. Çalışma grubu yaşları 5-9 arasında değişen 69 Brezilyalı çocuktan oluşmaktadır. Çocukların duygu bilgisi (TEC; Pons vd., 2004), problem çözme kapasitesi, bireysel duyu-motor becerileri ve işbirliği kurma (akran koordinasyonu) becerileri ölçülmüştür. Yaş, cinsiyet ve bireysel duyu-motor beceriler incelendikten sonra dahi sonuçlar, yüksek duygu anlayışının yüksek akran koordinasyonu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg ve Sulik (2019), çocukların duygu bilgisi ile gözlemlenen sosyal oyun ve suskun / katılımsız davranışın duygu bilgisi ile ilişkisini incelemiş aynı zamanda çaba gerektiren kontrolün aracı rolünü araştırmıştır. Çalışma grubu 3-6 yaş aralığında 140 çocuktan oluşmakta olup duygu bilgisi EMT (Izard vd., 2004) kullanılarak

ölçülmüştür. Temel duygu tanıma becerisi, sosyal oyun ve suskun davranış ile ilgisiz bulunmuşken nispeten daha karmaşık olan duyguların durumsal olarak anlaşılması suskun / katılımsız davranış ile negatif yönde, sosyal oyunla ise kuvvetli derecede pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Nispeten duygu bilgisi yüksek olan çocukların sosyal oyunla daha çok zaman geçirdiği, daha az suskun ya da meşguliyeti olmadan gözlemlendiği belirtilmiştir. Çaba gerektiren kontrolün aracı rolü incelendiğinde, özellikle düşük çaba gerektiren kontrole sahip çocuklarda duygu bilgisinin davranışları düzenleyici rolü olduğu görülmüştür.

Bailey Bisson (2019) aynı çocukların erken dönem duygu anlayışını keşfetmeyi, duygu anlama görevleri arasındaki ilişkileri incelemeyi ve kategorik duygu anlama kalıplarının duygu anlama görevlerindeki ile benzer olup olmadığını (sıra ile mutluluk, üzüntü, öfke, korku, şaşkınlık ve iğrenme) araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu ABD’de gündüz bakım evlerine devam eden, yaş ortalaması 3,81 olan 54 çocuktan oluşmaktadır. Her bir çocuk ile bireysel olarak görüşülmüş ve sırayla üç görev tamamlanmıştır; verilen duyguyu yüz ile modelleme, verilen duyguyu seçme ve hikayedeki çocuk gibi hisseden yüz ifadesini seçme. Sonuçlar duygu anlama sırasının beklendiği gibi olduğunu gösterirken duygu anlama görevlerinde çocukların en çok hatayı korku, şaşkınlık ve iğrenmede yaptıkları görülmüştür.

Voltmer ve von Salisch (2019) doğma büyüme Alman çocuklar ile göçmen çocukların duygu bilgisi gelişimini incelemişler, çocukların dil becerileri ve davranışsal öz düzenleme becerileri göçmenlik geçmişi ve duygu bilgisi arasında aracı olarak ele alınmıştır. Çalışma grubu yaşları 3-6 arasında değişen 576 çocuktan oluşmakta olup hem direkt çocuklardan hem de ebeveynler ve öğretmenler aracılığıyla veri toplanmıştır. Duygu bilgisi TEC (Pons vd., 2004) ile değerlendirilmiştir. Ölçümler 12 ay boyunca 3 kez yapılmıştır. Sonuçlar, göçmen çocukların diğer yaşlıtlarına göre daha az duygu bilgisine sahip olduğunu gösterirken dil becerileri ve davranışsal öz düzenlemenin bu etkiye kısmen aracılık ettiği görülmüştür.

Ferrier, Karalus, Denham ve Bassett (2018) bilişsel süreçlerin duygu anlama, ifade ve duygusal deneyim arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmada oynayabileceği rolü incelemeyi amaçlamaktadır. Bilişsel öz düzenleme ile duygu düzenleme arasındaki belgelenmiş ilişkiden yola çıkarak bilişsel öz düzenlemenin duygu bilgisi-duygusallık ilişkisinde doğrudan ya da dolaylı bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Katılımcılar duygu sosyalleştirici olarak öğretmenlerin incelendiği geniş örneklemli uzun süreli bir çalışmanın katılımcıları arasından seçilen 35-60 ay aralığındaki 320 çocuktan oluşmaktadır. Veriler biri sonbahar diğeri ilkbahar olmak üzere 6 ay aralıkla iki kez ölçülmüş olup duygusallık düzeyi

Minnesota Preschool Affect Checklist ile ölçülürken duygu bilgisi AKT-S kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar daha önceki literatürle de uyumlu olarak çocukların önceki duygu bilgisi seviyesi ile sonraki duygusallığı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu bilgisi yüksek olan çocukların daha fazla bilişsel öz düzenlemeye sahip olduğunu destekleyen kanıtlar bulunmuştur. Çalışma duygu bilgisi ile duygusallık arasındaki bağlantının bilişsel öz süreçler ile (dikkati kaydırma, engelleyici kontrol) ilişkileri aracılığıyla olduğunu göstermektedir.

Grazzani vd. (2018) duygu anlama ile zihin kuramı arasındaki ilişkide dilin rolünü inceledikleri çalışmada yaşları 3 ile 8 arasında değişen 389 İtalyan çocuk ile çalışmışlar ve çocukların duygu bilgisi, yanlış inanç anlama düzeyleri ile dil becerilerini ölçmüşlerdir. Duygu bilgisi ölçeği olarak TEC (Pons vd., 2004) kullanılmıştır. Sonuçlar öncelikle çalışmaya katılan tüm yaş gruplarında duygu bilgisi ve zihin kuramı arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaş ve cinsiyetten bağımsız olarak dilin hem zihin kuramındaki değişiklikleri açıkladığı hem de duygu bilgisi ile zihin kuramı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirtilmiştir. Dil becerilerinin duygu bilgisi ve zihin kuramı arasındaki ilişkide tam bir aracı rolde olduğu yorumu yapılmıştır.

Erken Çocuklukta Duygu Düzenleme Becerisi

Duygular gerçekleştiği bağlama göre faydalı olabildiği gibi zarar verici de olabilir (Cole vd., 1994). Bir duygunun çok yoğun yaşanması, çok sık olması, uyumsuz davranışlara sebep olması veya bilişsel süreçleri olumsuz yönde etkilemesi halinde duygular kişiye fayda sağlamayı bırakır (Gross, 2015). Bu duruma neden olmamak için, duyguların kişiye faydalı olacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Webb, Miles & Sheeran, 2012).

Duygu bilgisine kıyasla kişinin duyguya dair performansı ile ilgili olan duygu düzenleme becerisi (Garner, 2010), duygu tepkilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesini içeren içsel ve dışsal süreçleri kapsar (Thompson, 1994). Bu süreçler kişinin hangi duyguları ne zaman yaşadığını, nasıl deneyimlediğini ve bunun nasıl davranışa yansıdığını etkileyen bilinçli ya da bilinçsiz şekillerde ortaya çıkar (Gross, 1998). Erken çocuklukta dışsal süreçler duygu yaşandığı esnada yetişkinler tarafından desteklenirken zamanla çocuk kendi kendine bu süreçleri düzenleyebilir (Stansbury & Sigman, 2000). Duygu düzenleme, duygu yaşandığı andaki fizyolojik, deneyimsel, davranışsal tepkilerin büyüklüğü, süresi,

dengelenmesindeki değişiklikleri içeren çok yönlü birbiriyle ilişkili süreçleri sayesinde (Gross, 1998) kişinin baskı ve çatışma ile başa çıkmasını kolaylaştırır (Saarni vd., 2006).

Duygu düzenleme tanımlarında ortak olan nokta, bireyin çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmak için duygusal uyarılmanın şiddetini hafifleten çabalar (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007) ve aktif girişimler (Koole, 2009) olarak ele alınmalarıdır. Düzenleme süreci durumsal değerlendirme, dikkat süreçleri, davranış eğilimleri, fizyolojik aktiviteler, nörobiyolojik davranışlar, kişiye özel deneyimler ve öznel hedefler ile ilişkilidir (Thomspon, 2011). Bu bileşenlerin bir kısmı içsel sistemler ile (bilişsel değerlendirmeler gibi) ilgiliyken, diğer kısmı dışsal sistemler (yüz ifadeleri ve beden duruşları gibi davranışlar, içinde yaşanan topluma ait değerler, kişinin hedefleri gibi) ile ilgilidir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegal, 2006).

Çocuklar da yetişkinler gibi hem olumlu hem de olumsuz duyguları düzenler ve yine yetişkinler ile uyumlu olarak en çok öfke ve üzüntüyü düzenlemek için çaba sarf ederken en az da mutluluk duygusunu düzenlemek için çaba gösterirler (Denham, 1998). Anaokulu dönemi çocukların çok çeşitli deneyimler ile sosyal kuralları öğrendikleri ve içselleştirdikleri bir dönemdir. Buna bağlı olarak duygu anlayışı ve duyguları düzenleme becerilerinde özerk hale gelirler (Sala vd., 2014). Duygu düzenlemenin gelişimini inceleyen araştırmacılar da çocukların erken dönemde duygu düzenlemeye dair stratejileri fark ettiği ve etkili şekilde kullanabildiklerini, dolayısıyla bu dönemin duygu düzenleme becerileri gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedirler (Cole vd., 2009). Çocuklar bu sürede duyguları düzenlemenin sosyal olarak karşılık bulduğunu da fark ederler. Mutluluğun yüz ifadesi olan gülmenin uzun süreli ve daha belirgin olmasının bakımverenden gelen ilgiyi arttırdığını gören bebek o ilgiyi almak istediğinde duygularının süresi ve yoğunluğunu değiştirmeyi öğrenir (Saarni vd., 2006). Liew, Eisenberg ve Reiser (2004) olumsuz duygusallık düzeyi düşük, öz düzenleme seviyesi yüksek çocukların ani öfke ve hayalkırıklığı anında farklı stratejiler kullanarak tepkilerini aza indirdiklerini belirtmişlerdir.

Çocuklar duygusal tepkileri çok küçük yaşlardan itibaren amaçları doğrultusunda kullanabilirler. Örneğin istediğini elde edebilmek için belirli öfke tepkileri gösterebilirler (Kandır & Alpan, 2008). Çevresiyle olan etkileşimi arttıkça yavaş yavaş sosyal kuralları fark etmeye başlayan çocuk, olumlu ve olumsuz duygularını yönetmek ve düzenlemek için bu kuralları etkili olarak kullanır (Gross, 2015). Örnek olarak kendisine hoşuna gitmeyen

hediye verilen ve sosyal kuralların farkında olan bir çocuk, hediyeği geri çevirmek ya da beğenmediğini söylemek yerine gülümseyerek teşekkür etmeyi öğrenir (Zeman vd., 2006).

Çocuklarda duygu düzenlemenin önemli yönlerinden birisi kendisine ve çevresine zararlı, stres veren yoğun duygusal uyarılmalar ile başa çıkabilme becerisidir (Cole vd., 2004). Araştırmalar, erken çocuklukta duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların sosyal olarak yetkin davranışlar gösterdiği, daha az problemlili davranışa yatkın oldukları (Arı & Yaban, 2016; Denham vd., 2003; Kuyucu, 2012), akran ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu (Kayhan Aktürk, 2015) ve bu becerilerin ilkököl döneminde de daha uyumlu, daha az problem davranış öngördüğü sonuçlarını göstermektedir (Trentacosta & Izard, 2007). Ayrıca yüksek duygu düzenleme becerileri öğrenme becerileri ve dikkat odaklamaya da katkı sağladığı tespit edilmiştir (Blair, 2002). Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer (2015) çocukların değişken ve olumsuz duygularını azaltabilmelerinin oyun becerilerini arttırdığını, özellikle daha az öfke tepkisi veren çocukların oyun başlatma, sürdürme, kurallar ve iletişim, sorumluluk alma gibi oyun sürecine dair becerilerde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Çocuğun hızla geliştiği dönem olan erken çocukluk döneminde kazanılan davranışların gelecekteki kişilik yapısı, alışkanlıklar, değer yargıları gibi önemli kazanımların biçimlenmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Kandır & Alpan, 2018). Bu bağlamda kişilerin sosyal ilişkilerine doğrudan etki eden duygu düzenleme becerilerinin erken dönemde içselleştirilmesi önem kazanmaktadır (Thompson, 1994, s. 44).

Duygu Düzenleme Stratejileri

Sosyal hayatta güçlü duyguların yaşanması hoş karşılanmayabilir. Bu sebeple kişiler duyguları düzenlemeye çalışır (Cole vd., 2004). Öncelikle kişi içinde bulunduğu durumu değerlendirir ve durumun kendisinde bıraktığı etkiyi değiştirmeye çalışır. Duygu ortaya çıktıktan sonra ise duyguya bağlı olarak ortaya çıkan fiziksel davranış dengeler (Gross, 1998). Duygunun fizyolojik etkilerini, kişisel deneyimi, ifade ve davranış şekillerini değiştirmekte kullanılan teknikler duygu düzenleme stratejileri olarak tanımlanır (Zhang, 2019). Duygu düzenlemenin amacı duygusal deneyimin yoğunluğunu ve süresini arttırarak ya da azaltarak duygusal tepkinin niteliğini değiştirmektir (Gross, 2015). Bu amaçlara ulaşmak için devreye giren belirli somut yaklaşımlar olan duygu düzenleme stratejileri (Koole, 2009), çeşitli bilişsel ve davranışsal süreçleri kapsamaktadır (Gross & Thompson,

2007; Gülay Ogelman, Sonakın & Fetihi, 2021). Örneğin çocuklar duygu ile baş edebilmek için agresif şekilde saldırma, sesini duyurmak için daha çok ağlama, sorunu çözmek için teklif sunma, yetişkinden destek isteme gibi çeşitli yöntemler kullanırlar (Denham, 2007).

Duyguları düzenleyebilme becerileri için yaşamın ilk yılları çok önemlidir (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Bebeklikte gözleri kaçırma gibi nispeten basit yöntemler kullanan ve ebeveyn tarafından rahatlatma yoluyla ortaya çıkan stratejiler (Gross, 2015), ilk 6 ayda dikkati dağıtabilme yeteneği, ilk yılın sonuna doğru emekleme ve yürüme ile istediğine ulaşma ya da istemediği ortamdan kaçınabilme ile devam eder (Berk, 2006, s.403). Bu dönemde çocuklarda saldırganlık yüksek düzeyde olduğu için kullanılan stratejilerin yetişkinler tarafından desteklenmesi önemlidir (Garner, 2010). Zamanla istenmeyen durumlarda gözlerini kapatma, kendini ortamdan uzaklaştırma, duyguya neden olan durumu ortadan kaldırma gibi stratejileri kullanabilir hale gelirler (Thompson, 1994). Konuşmanın gelişimi ile beraber yeni yollar kazanan duygu düzenleme, çocuğun kendi kendine konuşarak rahatlatması (Zeman vd., 2006) ve kısmi de olsa kendi içsel durumunu yetişkine anlatmaya çalışması sayesinde destek bulmasını sağlar (Berk, 2006, s. 403). Pek çok uyarının mevcut olduğu bir ortamda çocuk kendisini korkutan şeyi belirterek ebeveyninden sosyal destek isteyebilir (Thompson, 1994). Dil becerisinin gelişmesi çocuğun kendini olduğu kadar çevresini de kontrol etmesine olanak sağlar. Anlama ve konuşma becerilerin gelişmesi sayesinde yetişkinin duygu düzenlemeye dair kendisine verdiği tavsiyeleri de anlayabilir ve uygulayabilir hale gelir (Gross, 2015). 3-4 yaşlarına geldiklerinde çeşitli duygu düzenleme stratejilerini aktif şekilde kullanmaya başlayan çocuklar hoşlanmadıkları bir ses karşısında kulaklarını kapatabilir, uyarıyı ortadan kaldırabilir, ortamı terk edebilir, arkadaşının olumsuz yaklaşımına aktif olarak direnç gösterebilir, yetişkinden yardım isteyebilir, anne beni almaya gelecek gibi konuşmalarla kendini sakinleştirebilir, oyuna alınmadığı takdirde zaten oynamak istemediğini söyleyebilir (Berk, 2006; Garner, 2010; Thompson, 1994). Cole, Dennis, Simith-Simon & Cohen (2009) 3 ve 4 yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada katılımcı çocukların üzüntü düzenleme stratejilerini, öfke düzenleme stratejilerinden önce anlamaya başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun iki duygunun düzenlenme stratejileri arasındaki farklardan kaynaklandığı düşünülmüştür. Buna göre genellikle engellenme sırasında ortaya çıkan öfkeyi düzenlemek için harekete geçme, karşı koyma gibi daha aktif stratejiler kullanılırken üzüntü geri çekilme, denemeyi bırakma, vazgeçme gibi daha kolay uygulanabilir stratejiler gerektirmektedir. Denham (1998)

çocukların en çok düzenlemeyi gerekli gördükleri duygular olan üzüntü ve öfke için yardım etme-engelleme stratejileri gibi besleyici ve saldırgan stratejileri tercih ettiklerini ifade etmektedir.

Çocuklara yeterli bakım, sosyal destek ve oyun deneyimi için ortam sunulması duygu düzenleme için güçlü bir temel oluşturur (Izard vd., 2008). Bu sayede çocuklar kendilerinin olduğu kadar başkalarının duygularını düzenlemek için de çeşitli stratejiler üretmeyi öğrenirler (Denham, 1998). Örneğin bir çocuk ağlayan arkadaşını gördüğü zaman ona kendini daha iyi hissettirmek için çikolata vermeyi teklif edebilir. Bu bilgilerden hareketle etkili düzenleme stratejilerinin gelişmesi için güvenilir yetişkinler tarafından duyguya özel teknikler ve stratejilerin kullanılması önemli görülmektedir (Izard vd., 2008).

Duygu Düzenlemede Kullanılan Stratejiler

Araştırmacılar tarafından çocukların duygularla başa çıkmak için kullandıkları yöntemler, rahatlatıcı davranışlar, araçsal davranışlar/davranışsal stratejiler, dikkat dağıtıcı/dikkat odağını değiştirici stratejiler, sosyal destek arama, problem çözme ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi başlıklar altında ele alınmıştır (Denham, 2007; Sala vd., 2014; Stansbury & Sigman, 2000; Thompson, 1994).

Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren duygu deneyimini azaltarak kendini yatıştırma yoluyla duygularını düzenleyebilir (Denham, 2007). Bu rahatlatıcı davranışlar ebeveyn tarafından olumsuz duygu karşısında çocuğu sakinleştirmek için yapılan eylemler (sırtını sıvazlama gibi) olarak başlayıp zamanla çocuğun kendi kendine kullandığı (parmak emme) ve yaşı büyüdükçe yerini başka stratejilere bırakan ilk düzenleme stratejileri olarak kabul edilmektedir (Stansbury & Sigman, 2000). Ebeveynler çeşitli yatıştırıcı yöntemler kullanarak bebeklerin duygu düzenlemesine yardım ederken konuşmanın gelişmesi ile çocuk kendi kendine konuşarak veya ihtiyacını yetiškine ileterek düzenleme yapabilir (Zeman vd., 2006). Yetiškenden yardım isteme çok küçük yaşlarda ortaya çıksa da ilerleyen dönemlerde de kendini göstermeye devam eder. Çocuklarda destek alacağı güvenli kişiyi sağlamak duygu yönetimine katkıda bulunur (Thompson, 1994). Sala, Pons ve Molina (2014) 3-6 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukların yaşları büyüdükçe kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin çeşitlendiği, sosyal destek arama dışında çoğu stratejinin yaş büyüdükçe dikkat çekici şekilde azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu

çalışmaya göre 3-4 yaşındaki çocuklar da 6 yaşındaki çocuklar da duygu ile başa çıkabilmek için ebeveyn, öğretmen ya da akrandan destek aramaya devam etmişlerdir.

Davranışsal stratejiler kaçma, ortamdan ayrılma gibi duygu ortaya çıkaran durumun kaynağından uzaklaşma ya da ortadan kaldırmayı hedefler (Sala vd., 2014; Stansbury & Sigman, 2000). Anaokuluna devam eden bir çocuk kaygılı da olsa çevresindekileri mutlu olduğuna ikna etmek için gülümseyebilir veya aşırı uyarılmayı önlemek için oyun alanına girmek istemeyebilir, arkadaşlarının yanına gelmesine engel olabilir (Denham, 2007). Bu araçsal davranışların en baskın şekilde kullanıldığı dönem 3 yaş civarı olsa da yaşamın ilk yılının sonlarına doğru motor beceriler ve dil becerilerinin gelişim göstermesi ile beraber ortaya çıkmaya başlar (Stansbury & Sigman, 2000).

Olumsuz duygu ortaya çıkarma ihtimali olan durumlar karşısında bakımverenlerin çocuğun dikkatini dağıtma, deneyimin olumlu yönlerine dikkatini çekme stratejilerini kullanmaları yaygındır (Thompson, 1994). Dikkat odağını dağıtma davranışları dikkati fiziksel veya bilişsel olarak olumsuz duygusal deneyimden uzaklaştırmayı sağlayan stratejilerdir. Daha küçük çocuklar başka oyuncakla oynama gibi fiziksel dikkat dağıtma stratejileri kullanarak duyguların oluşturduğu olumsuzluktan uzaklaşırken, zamanla başka hedeflere yönelme gibi bilişsel odak değiştirme stratejilerini kullanırlar (Denham, 2007; Stansbury & Sigman, 2000). Gecikmeli ödülleri olduğu hayal kırıklığı ile baş etme gibi çalışmalarda çocukların bekleme sürecinde baş vurduğu stratejilerin başında dikkat odağını değiştirme gelmektedir (Thompson, 1994). Bu yöntem çocuklukta olduğu kadar yetişkinlikte özellikle de kaygı ve stres ile başa çıkmada etkili olarak kullanılmaktadır. Örneğin topluluğa yapacağı konuşma için kaygılı olan bir kişinin, ön sıradaki dikkatli dinleyicilere odaklanması, arka sırada dinlemeyen kişilere odaklanmasına kıyasla daha olumlu sonuçlar vermesi beklenir (Troy & Mauss, 2011). Çünkü seçici dikkat yani bir durumun istenen yönlerine odaklanmak bireyin değerlendirmesini ve dolaylı olarak kişinin duygusal durumunu değiştirir (Caston & Mauss, 2011). Çocuklar için başlarda dikkati yönlendirme stratejisi davranışsal yönden kullanılırken, karmaşık kavramlar öğrenildikçe zamanla artan bir şekilde dikkatin içsel olarak yönlendirilmesi gerçekleşmeye başlar (Gross, 2015).

Bilişsel yeniden değerlendirme ise olumsuz duygu ortaya çıkaran durumları farklı bir yönden ele alıp daha olumlu görmeye çalışma olarak tanımlanabilir (Stansbury & Sigman, 2000). Kişi duygusal uyarana ilişkin yorumunu yeniden gözden geçirir, gerekli ise değiştirir hatta durumun kendisi üzerinde bıraktığı etkiyi de değiştirebilir (Thompson, 1994). Farklı açıdan

düşünerek duygu tepkisini de değiştirebilmek bireyler için oldukça güçlü ve esnek bir düzenleme stratejisidir (Sala vd., 2014). Çocuklar yaşları büyüdükçe ve duygusal deneyimler kazandıkça daha karmaşık ve üst düzey bir strateji olan bilişsel durumlarını yeniden yönlendirmeye yönelirler (Thompson, 1994). Stansbury ve Sigman (2000) 3-4 yaşındaki çocukların hayal kırıklığı karşısında kullandıkları stratejileri araştırdıkları çalışmada, bu yaştaki çocukların oldukça karmaşık stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmadaki en küçük çocukların çok sık olmasa da bilişsel yeniden değerlendirme stratejilerine başvurdıkları ve bunu genellikle uzlaşmak ya da pazarlık yapmak yoluyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Sala, Pons ve Molina (2014) duygu düzenleme stratejilerinin gelişimini inceledikleri çalışmada 3-4 yaşındaki çocuklara kıyasla 5-6 yaşındaki çocukların bilişsel temelli stratejileri daha fazla kullandıklarını ve yaş büyüdükçe oldukça geniş bir strateji dağarcığına sahip olduklarını bildirmektedir. Bir çocuğun kendisini rahatsız eden bir sahne karşısında, örneğin tiyatrodaki “o kadar kötü değil sadece rol yapıyor” diye düşünmesi duyguya sebep olan durumun bilişsel olarak yeniden değerlendirilmesine örnek olarak verilebilir (Thompson, 1994). Duygu ortaya çıkaran duruma dair nedensel atıflar üzerine düşünmek çocuğun kendi dünyasında daha rahat hissetmesini sağlayacağı gibi (Denham, 2007) ergenlik ve yetişkinlik döneminde de olayı başka bir açıdan ele almak, durumlara başka bir çerçeveden bakmak stratejisi özellikle stres ve kaygı oluşturan durumların yönetilmesinde etkili bir düzenleme aracıdır (Troy & Mauss, 2010).

Çocuklar duygular ile düzenleme stratejilerini birbiriyle ilişkilendirmeyi öğrendikçe daha yapıcı ve uyumlu davranış geliştirebilmektedir (Izard, Stark, Trentacosta & Schultz, 2008). Duygu düzenleme stratejilerinin etkili kullanımı çocukların akranları tarafından tercih edilme durumlarını arttırırken daha düşük seviyede saldırganlık öngörmekte, günlük yaşam zorlukları ile başa çıkmalarını kolaylaştırması beklenmektedir (Gülay Ogelman, Sonakın & Fetihi, 2021). Zeman vd. (2006) yaptıkları çalışmada uzlaşmacı stratejiler kullanmayı tercih eden çocukların, saldırgan, olumsuz etkileri olan stratejiler kullanma eğilimi olan çocuklara göre daha fazla arkadaşına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Buna göre duygu düzenleme stratejilerinin etkili kullanımı erken çocuklukta önemli bir görev olan sosyal etkileşim ve arkadaş edinme becerileri için önemli bir etkidir. Ogelman ve Önder (2021), olumlu duygu düzenleme stratejisi kullanan çocukların duygusal açıdan daha dayanıklı, sabırlı ve daha iyimser olduğunu, duygu düzenleme stratejilerini etkili kullanmakta zayıf olan çocukların daha sabırsız ve kötümser bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Harrington

(2021) ise, bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanan çocukların ilkokula akademik hazırbulunuşluk becerilerinin diğer akranlarından daha önde olduğunu bildirmiştir.

Duygu Düzenleme Stratejilerine İlişkin Teoriler

Duyguları düzenlemeye yönelik çok çeşitli stratejilerin var olması genel bir sınıflama yapılması ihtiyacını da beraberinde gerektirmiştir (Zhang, 2019). Kendi nefesine odaklanma, yemek yeme, yaptığı işi bırakma, erteleme, başkasına anlatma, ağlama, tırnaklarını yeme, başka türlü düşünme gibi çok çeşitli stratejilerin organize edilmesi, bu stratejilerin birbiriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirmek, için araştırmacılar tarafından bazı modeller sunulmuştur (Gross, 2015).

Bu yaklaşımların en sık karşılaşılanı Gross'un süreç modelidir (Gross, 1998; Gross, 2015). Bu model duygusal tepkinin ortaya çıkma zamanı ile ilgili olup iki başlıkta ele alınmıştır. Öncül odaklı stratejiler durum yaşandığında tepki vermeden önce davranışı değiştirmeyi ifade ederken, tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri duyguya dair tepki ortaya çıktıktan sonraki değişim sürecini kapsamaktadır (Gross & Thompson, 2007). Bu modelde stratejiler durum seçimi, durum değişimi, dikkatin yayılması, bilişsel değişim ve tepki değişimi olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. (Gross, 1998). Duygu ortaya çıkaran durum karşısında ortamdaki uzaklaşmak durum seçimine; kızdığı kardeşinin üzüldüğünü görünce onu teselli etmek durum değişikliğine; ağlayan bebeğe sevdiği oyuncakı göstermek dikkatin yayılmasına; istediğini alamayan çocuğun zaten onu sevmemiştin demesi bilişsel değişime örnek olarak verilebilir (Acar, 2021). Bu örnek verilen dört durum öncül odaklı duygu düzenleme sürecinde kullanılırken tepki değişimi duygu ortaya çıktıktan sonra kullanılan, kişinin verdiği tepkiyi değiştirmesini ifade eden bir stratejidir (Gross & Thompson, 2007).

Compas ve arkadaşları (2014) ise duygu düzenleme ve duygularla baş etmeyi (coping) ayrı ayrı ele almıştır. Buna göre duygularla baş etme sadece bilinçli olarak yapılırken duygu düzenleme hem otomatik hem bilinçli tepkileri içermektedir. İkinci olarak duygularla baş etme stres gibi belirli durumlarda gerekliken duygu düzenleme tüm duygular ve duygu ortaya çıkaran durumlar için geçerlidir. Ayrıca başa çıkma genelde kişinin kendisi ile ilgili iken duygu düzenlemede dış faktörler de iç faktörler kadar etkilidir. Son olarak duygu düzenleme daha çok yaşamın ilk dönemlerine odaklanır, başa çıkma ise çocukluğun sonu ile yetişkinlik dönemlerine odaklanmaktadır. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) dokuz

bilişsel duygu düzenleme stratejisinden bahsetmişlerdir. Bunlar kişinin kendini suçlaması, başkalarını suçlaması, kabullenme, planlamaya yeniden odaklanma, olumlu tekrar odaklanma, düşünceye odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, bakış açısına yerleştirme ve felaketleştirmedir. Roseman (2011) ise duygulara ilişkin oluşturduğu modelde kişisel özellikler ve kültürün etkilerinin öneminden bahsetmektedir. Buna göre beş boyuttan oluşan model, duygunun karakter özelliğini taşır, kişinin yüz ifadelerini, kas ve sinir sistemini etkileyen fizyolojik sistemi, duyguya bağlı bir davranışa hazır olma, davranışı değiştirme ve düzenleme boyutu ile duyguyu devam ettirme boyutlarından oluşmaktadır.

Literatüre bakıldığında duygu düzenlemede kullanılan stratejiler tecrübe edilen durumun özelliğine göre daha etkili ya da etkisiz olabilmektedir (Gross & John, 2003). Örneğin ağlamak, üzüntü sebebiyle olduğunda kişiyi rahatlatacağı için etkili bir strateji sayılabilirken korku anında ağlamak kişiyi durumdan kaçma ya da kaçınmaktan alıkoyabileceği için etkisiz bir strateji olabilmektedir (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012). Duygu düzenlemekte kullanılan stratejiler bazı çalışmalarda da uyumlu-uyumsuz stratejiler olarak ifade edilirken (Xie, Liu & Fang, 2021), Acar (2021) geliştirdiği duygu düzenleme becerileri ölçeğinde stratejileri bu açıdan ele almış, olumlu ve olumsuz stratejiler olarak isimlendirmiştir.

Erken Çocuklukta Duygu Düzenleme Stratejileri ile İlgili Çalışmalar

Erken çocuklukta duygu düzenleme stratejileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar bu bölümde ele alınmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda duygu düzenleme stratejileri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara göre erken çocuklukta duygu düzenleme stratejileri repertuarının yaş ile birlikte arttığı (Yılmaz Bursa, 2024) görülmektedir. Öğrenmede öz düzenleme (Gülay Ogelman & Kahveci, 2023), öğretmen-çocuk ilişkisi (Yılmaz & Zembat, 2023) ve çocukların yılmazlık düzeyi (Gülay Ogelman & Önder, 2021) ile duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri ile sıcakkanlılık-utangaçlık mizaç özellikleri (Karaş & Altun, 2022), çocuk yaşı (Demiral Tetik, 2022), okula devam süresi (Yılmaz & Zembat, 2023), davranışsal öz düzenleme (Vardi, 2021), ebeveynlerin yaşı, duygusal zekası ve psikolojik iyi oluş durumu (Karaş & Altun, 2022) arasında pozitif yönde

ilişkili olduğu görülürken saldırganlık (Arı & Yaban, 2016) ve annelerin duygu düzenleme güçlükleri arasında (Yılmaz, 2020) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri aile işlevi ve öğretmen tutumları ile ilişkili bulunamamıştır (Yurdaişik, 2023).

Yılmaz Bursa (2024), nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desende yürüttüğü çalışmada çocukların resim yoluyla paylaştıkları olumsuz duygularını düzenlerken kullandıkları stratejileri araştırmıştır. 6-10 yaşları arasındaki 50 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplamak için çizim tekniği ve görüşme kullanılmıştır. 10 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre daha fazla strateji kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sonuçlar, çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun resimlerinde üzüntü ve öfke duygularına yer verildiğini göstermiştir. Kaygı ve korku duyguları yaşı küçük çocuklarda ortaya çıkmazken yaşı büyük çocuklarda sıklıkla görülmüş, kıskançlık, yalnızlık ve güvensizlik duyguları ise daha büyük çocuklarda görülmemesine karşın küçük çocukların resimlerinde ortaya çıkmıştır.

Gülay Ogelman ve Kahveci (2023) çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında 5-6 yaş arasında 60 çocukla çalışmışlardır. Çalışmada kişisel bilgi formunun yanı sıra “Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği” ve “Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar küçük çocuklarda duygu düzenleme stratejileri algısının öğrenmede öz düzenleme ile ilişkili olduğu, duygu düzenleme stratejilerine dair algı arttıkça öğrenmede öz düzenleme becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Yılmaz ve Zembat (2023) erken çocuklukta duygu düzenleme becerileri ile çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşında 186 çocukla çalışılmış ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca bir yıldan uzun süredir okula devam eden çocukların hem duygu düzenleme hem de öğretmen-çocuk ilişkisi düzeylerinin diğerlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdaişik (2023) okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçladığı çalışmada devlet anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 81 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla “Duygu Düzenleme Ölçeği”,

“Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu” ve “Aile Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların duygu düzenleme düzeylerinin cinsiyet, yaş, ebeveyn yaşı, ebeveyn eğitim durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca ailenin işlevi ve öğretmen tutumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Karaş ve Altun (2022), çocukların mizaç özellikleri ile ebeveynlerin duygusal zeka ve psikolojik iyi oluş durumlarının çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini incelemişler ve bu amaçla 3-6 yaş aralığında çocuğu olan 345 ebeveyn den veri toplamışlardır. Veri toplanmasında kişisel bilgi formu yanında çocuklar için “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Kısa Mizaç Ölçeği”, ebeveynler için ise “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Psikolojik İyi Oluş” ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların duygu düzenleme becerilerinin mizaç özelliklerinden sıcakkanlılık-utangaçlık ile, ebeveyn özelliklerinden yaş, duygusal zeka ve psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Tepkisel mizaç özellikleri arttıkça duygu düzenleme problemlerinin de arttığı görülmüştür.

Demiral Tetik (2022), bilişsel bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 48-72 ay aralığında 143 çocukla çalışmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi” ve “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların duygu düzenleme becerileri ile bakış açısı alma ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Ancak duygusal bakış açısı alma alt ölçeği ile duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan duyguları tanıma ve ifade etme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Ayrıca duygu düzenleme becerileri yaş ve anne çalışma durumuna göre farklılık göstermektedir.

Vardi (2021) okul öncesi çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, bu amaçla 5-6 yaş aralığında 428 çocuk ile görüşmüştür. Veri toplamada “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, okula devam süresi, kardeş sayısı, ebeveyn öğrenim seviyesi, anne çalışma durumu ve gelire göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Gülay Ogelman ve Önder (2021) 5-6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme stratejileri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada “Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği” ile “Çocuklar için Yılmazlık Ölçeği” kullanmışlardır. Çalışma sonuçları duygu düzenleme stratejileri ile yılmazlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Acar (2021), duygu tanıma, ifade etme ve düzenleme stratejilerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında 106 çocuk ile çalışmıştır. Çocuklara çeşitli duygu içeren durumlar verilerek direkt kendilerinden bilgi almak üzere geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” duyguları tanıma, duyguları ifade etme ve duygu düzenleme stratejileri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışma, geliştirilen ölçeğin çocukların duygu tanıma, ifade etme ve duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2020), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini değerlendiren bir ölçek geliştirmeyi amaçlamış, aynı zamanda annelerin duygu düzenleme güçlükleri ile çocuklara ve aileye ait demografik özelliklerin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 48-72 aylık 210 çocuk ve annesiyle yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, annelerin duygu düzenleme güçlükleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin yüksek derecede olduğu görülmekte ayrıca annelerin duygu düzenleme güçlük değerlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini öngördüğü görülmektedir.

Mutlu (2020), okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babalarının duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 5-6 yaşında 175 çocuk ile o çocukların anne ve babaları ile çalışmıştır. Çocukların duygu düzenleme stratejileri “Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği” (Ecirli ve Ogelman, 2015) ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çocukların duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığını, yaş, doğum sırası, kardeş sayısından etkilenmediğini göstermektedir. Annelerin tüm duygu sosyalleştirme yaklaşımları içinde yalnızca problem odaklı tepkileri ile çocukların duygu düzenleme stratejileri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüş ancak onun da çocukların strateji kullanımlarını anlamlı şekilde yordamadığı görülmüştür. Babaların sosyalleştirme yaklaşımları ise anlamlı düzeyde bir ilişki göstermemiştir.

Aktaş (2019), yaratıcı dramının okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde 60-72 aylık 33 çocukla çalışmıştır. Çalışma grubu deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış olup deney grubuna haftada 3 gün olmak üzere 8 hafta boyu yaratıcı drama eğitimi uygulanırken diğer gruba bu etkinlikler uygulamamıştır. Sonuçlar yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme stratejilerine olumlu yönde bir etkisi olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğunu göstermektedir.

Arı ve Yaban (2016) mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmaya katılan 4-6 yaş aralığındaki çocukların demografik bilgileri yanında “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”, “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuçlar duygu düzenleme becerileri ile sosyal davranış arasında pozitif yönde, saldırganlık ile negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Tepkisel mizaca sahip çocukların ise duygu düzenlemede daha az beceriye sahip oldukları ve daha açık saldırganlık sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda duygu düzenleme stratejileri ile ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışma sonuçlarına göre duygu düzenleme stratejilerinin çocuğun mizacı, cinsiyeti, bakım veren etkileşimi ile ilişkili olduğu görülürken (Ştefan, Ayram & Miclea, 2016; Zhang, 2019), duygu düzenleme stratejileri repertuarının yaşla birlikte arttığı (Cai, Yue, Huang & Li, 2020; Lopez-Perez, Gummerum, Wilson & Dellaria, 2017), daha üst düzey stratejilerin okula hazır oluş ile ilişkili olduğu (Harrington, 2021) ve yüksek olumsuz duygulanım düzeyine sahip çocukların araçsal stratejilere daha yatkın olduğu (Harrington, 2021) görülmektedir. Yine bu çalışma sonuçlarına bakıldığında duygu düzenleme stratejisi repertuarı ile prososyal davranış (Hipson, Coplan & Seguin, 2019) arasında pozitif, davranış sorunları (Kao, Tuladhar & Tarullo, 2020), saldırganlık (Cai, Yue, Huang & Li, 2020), sosyal geri çekilme (Hipson, Coplan & Seguin, 2019), hiperaktivite ve dikkat problemleri (Thomsen & Lessing, 2020) arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar geliştirilen müdahale programlarının kullanılan stratejiler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Gimenez-Dasi, Quintanilla, Ojeda & Lucas-Molina, 2017; Oorloff, Rooney,

Baughman, Kane, McDevitt & Bryant, 2021; Wu, Zhang, Lin, Wu & Li, 2021; Xie, Liu & Fang, 2021).

Harrington (2021) 3-5 yaş arasındaki çocukların annelerinin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerini ne ölçüde model aldığı ve çocukların duygu düzenleme stratejilerinin sosyo-duygusal ve akademik hazırbulunuşluklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yaşları 3 ile 5 arasında değişen 88 çocuk ve annesi ile yapılan çalışmada anne ve çocuğa ait duygu düzenleme stratejileri, çocukların olumsuz duygulanım değerleri ve akademik okula hazır oluş durumları ölçülmüştür. Stratejiler anne çocuk etkileşimi sırasında video ile kayıt altına alınmış, daha sonra araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde annelerin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların kullandığı stratejilerin aynı olmadığı ve daha yüksek olumsuz duygulanım sahibi çocukların daha araçsal düzenleme stratejilere yatkın olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek sosyo-duygusal okula hazır oluş ile ilişkili olan tek stratejinin bilişsel düzenleme olduğu görülmüştür.

Xie, Liu ve Fang (2021) yürütücü işlevlere yönelik bir müdahale programının anaokulu çocuklarının duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla çalışan bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ve duygu düzenleme stratejileri değerlendirilmiştir. 3-6 yaş arasındaki 61 çocuğun katıldığı çalışmada hayal kırıklığı hediye görevi uygulanmış, tepkileri kaydedilerek işlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejileri belirlenmiştir. Ayrıca “Children’s Emotion Regulation Strategies Inventory” kullanılarak ebeveynlerden çocukların duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi alınmıştır. Sonuçlar müdahale grubunun uyarlanabilir duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandığını göstermiştir. Ayrıca engelleyici kontrolün uyarlanabilir olan ve olmayan duygu düzenleme stratejileri üzerinde dolaylı etkisi olduğu görülmüştür. Genel olarak yürütücü işlev eğitiminin engelleyici kontrol becerilerini artırarak duygu düzenleme stratejileri kullanımını geliştirdiği görülmüştür.

Oorloff, Rooney, Baughman, Kane, McDevitt ve Bryant (2021), çocukların duygusal başa çıkma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen 5 haftalık bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında 5-6 yaşındaki 73 çocukla çalışmışlardır. Çocukların duygu düzenleme stratejileri ebeveyn tarafından doldurulan “Children’s Emotional Management Scale” (Zeman vd., 2002) kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar programın en çok öfke ile başa çıkmada etkili olduğunu, üzüntü ve kaygı duygularına yönelik düzenleme stratejilerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Wu, Zhang, Lin, Wu ve Li (2021), tasarladıkları okul temelli bir duygusal yeterlilik programının etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu 5-6 yaşındaki 56 Çinli çocuktan oluşmakta olup yarı-deneysel şekilde tasarlanmıştır. Müdahale öncesi çocukların duygu bilgisi ve duygu düzenleme strateji becerilerinde bir farklılık görülmezken, son testte deney grubu ilgili duygusal yeterlilik bileşenlerinde kontrol grubuna kıyasla daha iyi performans göstermiştir. Bu sonuçlar okul temelli duygusal yeterlilik bileşenlerini artırma programlarının etkililiğine dikkat çekmektedir.

Cai, Yue, Huang ve Li (2020) küresel pandeminin etkisiyle eve geçirilen uzun zamanın 3-6 yaş arası çocukların olumsuz duygular ve agresif davranışlarını etkilediği görüşünden yola çıkarak farklı agresyon tiplerine sahip çocukların duygu düzenleme stratejilerindeki farklılaşmayı araştırmayı ve duygu düzenleme ile agresif davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 3-6 yaş arasındaki 1187 çocuk önce gözlemlenmiş, akabinde aralarından seçilen üç tip agresyona sahip olan ve olmayan 191 çocuk seçilerek ölçekler uygulanmıştır. Duygu düzenleme stratejileri “The Preschool Children’s Emotion Regulation Strategy Questionnaire” (Lu vd., 2007) kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar 3-6 yaş arasındaki agresif çocukların duygu düzenleme stratejileri arasında belirgin farklılıklar olduğu, agresif davranışların cinsiyet ile ilişkisi olduğunu, erkeklerin daha çok agresif davranışlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Saldırganlık ile duygu düzenleme arasında negatif ilişki olduğu, yüksek saldırganlık düzeyine sahip çocukların daha düşük duygu düzenleme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Agresif olmayan davranışlarla bilişsel yeniden değerlendirme ve yerine koyma davranışının seviyesinde yaşın etkisi olduğu, 4-5 ve 5-6 yaşındaki çocukların 3-4 yaşındaki çocuklara kıyasla daha yüksek seviyeye sahip olduğu görülmüştür.

Thomsen ve Lessing (2020), hiperaktivite ve dikkat problemleri ile duygusal problemlere bağlı olan sorunlu davranışlar ile sahip oldukları duygu düzenleme repertuarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 3-8 yaş arasındaki 101 çocukla yapılan çalışma iki aşamalı şekilde yürütülmüştür. Duygu düzenleme repertuarı “Intelligence and Development Scales” (IDS, Grob, Meyer, & Hagmann von Arx, 2013) alt ölçeği olan “ER: Emotion Regulation” ile değerlendirilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkarak 15 strateji belirlenmiştir. Sonuçlar çocukların duygu düzenleme repertuarı boyutunun hiperaktiviteye bağlı problemleri öngörmediği ancak hiperaktivite ve dikkat problemlerinin gelecekteki duygu düzenleme repertuarını olumsuz yönde öngördüğü belirlenmiştir. Mevcut

duygu düzenleme stratejilerinin çeşitliliği daha sonraki hiperaktivite ve dikkat problemlerini olumsuz şekilde öngörmüştür.

Kao, Tuladhar ve Tarullo (2020) çocuklarda duygu düzenleme becerilerine etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamışlar ve bunun için çalışmaya katılan 3,5 yaşındaki 90 çocuk ve ebeveynine dair bilgiler toplamıştır. Ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve ebeveynlik hassasiyeti ölçülürken, çocukların duygu düzenleme becerileri ile duygusal ve davranışsal problemleri belirlenmiş ayrıca ev içi kaos düzeyi belirlenmiştir. Duygu düzenleme stratejileri ebeveynler tarafından doldurulan “Emotion Regulation Checklist (ERC)” (Shields ve Cicchetti 1997) ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar ebeveynleri daha uyumlu duygu düzenleme stratejisi kullanan, daha yüksek gelirli, daha az kaotik ev ortamına sahip ailelerde büyüyen çocukların diğerlerine kıyasla daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip çocukların daha az davranış sorunu ve daha fazla yardım davranışı gibi olumlu sonuçlarla ilişkili bulunmuştur.

Somerville ve Whitebread (2019), çocukların duygu düzenleme stratejilerini etkileyen faktörleri araştırırken aynı zamanda duygu düzenleme stratejisi seçimlerinin duygu ifade etme biçimleri, davranışları ve iyi oluşlarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde anaokuluna devam eden 5-6 yaş aralığında 33 çocukla çalışmışlardır. Duygu düzenleme stratejileri video kaydına alınmış ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlama sistemi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar duygu düzenleme ile duygu ifadesi ve iyi oluş arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık olduğunu göstermektedir. Bazı stratejiler (Bilişsel yeniden değerlendirme gibi), olumsuz duyguları düzenlemede etkili olup iyi oluş ile ilgili görülmezken, diğer bazı stratejiler (Durum değişikliği gibi) çocukların duygu değişimleriyle değil daha çok iyi oluş ile ilgili bulunmuştur.

Zhang (2019) duygu düzenlemenin gelişimine dair araştırmaları inceleyerek teorik bir çerçeve oluşturmayı amaçladığı çalışmasında çocukların duygu düzenlemek için kullandıkları stratejileri ile ilgili sınıflandırmaları ele almış, duygu düzenlemenin karakteristik gelişim özelliklerine vurgu yapmış ve duygu düzenlemenin gelişimini etkileyen faktörleri incelemiştir. Buna göre çocukların mizacı, cinsiyeti ve bakımveren kişilerin davranışları çocukların duygu düzenleme stratejilerini etkileyen faktörler arasındadır.

Hipson, Coplan ve Seguin (2019), duygu düzenleme stratejilerinin erken çocuklukta utangaçlık ve sosyal uyum arasındaki aracı rolünü incelemişlerdir. Çalışma grubu 2,5-6 yaş arasındaki 248 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların utangaçlık seviyeleri ile öfke ve korkuya dair duygu düzenleme stratejileri ebeveynler tarafından derecelendirilmiştir. Duygu düzenleme stratejileri ölçeği olarak “Emotion Regulation Skills Questionnaire” (Mirabile, 2014) kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında mizaç özelliklerinden utangaçlığın aktif duygu düzenleme ile negatif ilişkili olduğu görülürken aktif duygu düzenleme prososyal davranış ile pozitif, sosyal geri çekilme ile negatif ilişkili bulunmuştur. Cinsiyetin de sonuçlara etki ettiği belirtilen çalışmada, duygu düzenlemenin utangaçlık, prososyal davranış ve sosyal olarak geri çekilmiş davranış arasındaki ilişkilere aracılık ettiği görülmüştür.

Xinyue Xiao, Spinrad ve Carter (2018), ebeveyn duygu düzenleme stratejilerinin çocukların prososyal davranışları ile olan ilişkilerinde ebeveyn sıcaklığı ve tümevarımsal disiplinin aracı rolü olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çocukları anaokuluna devam eden 64 ebeveynnden oluşan örneklemde anne ve babaların duygu düzenleme stratejileri, çocukların prososyal davranışları ve ebeveynlik davranışları değerlendirilmiştir. Sonuçlar ebeveynlerin bilişsel yeniden değerlendirme davranışlarının sıcaklıkla pozitif ilişkili olduğu, dışavurumcu bastırmanın ise ebeveynlik davranışları ve çocukların olumlu sosyal davranışları ile negatif ilişkide olduğu görülmüştür.

Gimenez-Dasi, Quintanilla, Ojeda ve Lucas-Molina (2017), büyük bir azınlık grubu olan Roman çocuklarının sosyo-duygusal bilgi seviyelerini belirlemeyi ve sosyo-duygusal öğrenmeye yönelik bir müdahale programı uygulayarak etkililiğini test etmeyi amaçlamışlardır. 4-5 yaş aralığındaki 43 Romen çocukla yapılan çalışmada “Thinking Emotions” (Gimenez-Dasi, Fernandez-Sanchez & Daniel, 2013) programı uygulanmıştır. Çocuklar için felsefeye dayanan bu program akranlar arası karşılıklı konuşma yoluyla duygu bilgisini, duygu düzenleme stratejilerini ve diğer sosyal yetkinlikleri artırmayı amaçlamıştır. Sonuçlar, çalışmaya katılan çocukların başlangıçta düşük sosyo-duygusal bilgiye sahip olduklarını, müdahale programı sonrasında ise belirgin bir iyileşme olduğunu göstermektedir.

Lopez-Perez, Gummerum, Wilson ve Dellaria (2017), iki seviyede planladıkları araştırmada, farklı yaşlardaki çocukların kullandıkları duygu düzenleme stratejilerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla ilk çalışmada yaşları 3 ile 8 arasında değişen 180 çocuğun ebeveynine ulaşılmış ve çocuklarını olumsuz bir duygu yaşadığında nasıl düzenlediği

sorulmuştur. İkinci çalışmada ebeveyninden cevap alınabilen 128 çocuğa ulaşılarak duygularını nasıl düzenledikleri sorulmuş, örnek senaryolar verilerek uygun cevabı seçmeleri sağlanmıştır. Çalışmada ele alınan duygu düzenleme stratejisi modeli Gross (2007) tarafından geliştirilen “The Process of Emotion Regulation”dır. Sonuçlara bakıldığında öncelikle çalışmaya katılan tüm çocukların duygu düzenleme stratejisi kullandığı ve duygu düzenleme stratejisi kullanımında yaşı büyümeye ile beraber çevreye bağımlılığın azaldığı belirlenmiştir. Daha küçük yaşlarda kaçınma ve dikkat dağıtma stratejileri kullanılırken, büyük yaşlardaki çocukların yeniden değerlendirme gibi daha karmaşık stratejiler kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin verdikleri cevaplar ile çocukların cevaplarının birbiriyle tutarlı olması araştırmacılar tarafından duygu düzenleme stratejilerinin gelişiminde gelişimsel bir düzen olduğunun kanıtı olarak ele alınmıştır.

Ştefan, Avram ve Miclea (2016), bakımveren-çocuk etkileşimi kalitesinin erken dönem duygu düzenleme süreçlerinin gelişimini şekillendirdiği görüşünden yola çıkarak 3-5 yaş arası çocukların bağlanma stillerinin, duygu düzenleme stratejileri hakkındaki farkındalıklarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 3-5 yaş aralığındaki 212 çocuk katılmış olup çocukların bağlanma modelleri ve üç olumsuz duyguya (öfke, üzüntü, korku) dair duygu düzenleme stratejisi oluşturma yeteneği değerlendirmeye alınmıştır. Duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek için “Kids’ Empathic Development Scale” (KEDS; Reid vd., 2013)’teki duygu içerikli hikayeler kullanılarak o hikayedeki çocuğun duygusunu tanımlamaları ve öyle hissetmemek için ne yapması gerektiği soruları yöneltilmiştir. Duygu tanımanın kodlamasında Denham (1986) modeli kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında okul öncesi dönemde öz-düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin farkındalığı destekleyici ebeveyn-çocuk etkileşimiyle ilişkili görülmüştür. Kaçınan bağlanma kategorisindeki çocukların farkındalığının daha düşük olduğu, ayrıca daha az rahatlatıcı ve öz düzenleyici strateji ürettiği görülürken kızların daha çok kendini rahatlatan stratejiler kullandığı dikkat çekmiştir.

Day ve Simith (2013) bilişsel yeteneklerle ilişkili olan özel konuşmanın duygu ortaya çıkarma görevi sırasında nasıl kullanıldığını araştırdıkları çalışmalarında, çocukların duygularını nasıl düzenlediklerini daha iyi anlamak için hayal kırıklığı görevi sırasında ortaya çıkan özel ve sosyal konuşmayı incelemişlerdir. Çalışma grubu 4-6 yaş arasındaki 116 çocuktan oluşmakta olup hayal kırıklığı görevi sırasında çocukların konuşmaları

kaydedilmiş ve duygu düzenleme literatürüne bağı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ikili kod sistemine göre değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre duygu düzenleme stratejisi olarak ele alınan özel konuşmanın hem öfke hem de üzüntü ile aracı rolde olduğu görülmüş, bu durum da dilin duygu düzenleme faktörü olduğu görüşünü desteklediği yorumu yapılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarına dair bilgiler ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma 60-72 aylık çocukların duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelini kullanan nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek, var ise bu değişimin derecesini belirlemek için kullanılan tarama modelidir (Karasar, 2007). Değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyinin belirlenmesi sayesinde daha üst düzey çalışmaların yapılmasına olanak sağlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Ankara ilinin farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini temsil eden üç ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullara devam eden, yaşları 60-72 ay aralığında, normal gelişim gösteren, ana dili Türkçe olan 165 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışmaya dahil edilecek okulların bağlı bulunduğu ilçeler belirlenirken Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın 2022 yılı İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması'ndan

(İlçe SEGE-2022) yararlanılarak farklı sosyoekonomik düzeydeki ilçeler arasından Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçeleri seçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli araştırma izinleri (Ek 1) alındıktan sonra seçilen ilçelerdeki ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ile bağımsız anaokulları ve özel okullarda çalışan öğretmenlere ulaşılmış, katılım şartlarını sağlayan çocuklar içerisinde velileri tarafından gerekli izin belgeleri doldurulanlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 4) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların duygu bilgisi düzeyini belirlemek için “Duyguları Anlama Testi (DAT; Örnek maddeler Ek 5’te verilmiştir)” kullanılmış, çocukların duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek için ise “Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (Örnek maddeler Ek 6’da verilmiştir)” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu çocuğun yaşı, cinsiyeti, okula devam süresi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babalarına ait yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu, medeni durum ve ailenin aylık ortalama gelirine dair sorulara yer verilmiştir.

Duyguları Anlama Testi (DAT)

Duyguları Anlama Testi (DAT), “Affective Knowledge Test (AKT)” adıyla 1986 yılında Denham tarafından geliştirilmiş, 2012 yılında Kılıç tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Test mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularını yüz ifadelerinden tanıma, doğru şekilde isimlendirme, duruma bağlı olarak kendinin ve başkalarının duygularını anlama becerilerini değerlendirmektedir (Kılıç, 2012). Testin uyarlama çalışması çerçevesinde uzmanlardan danışmanlık alarak Türkçeye çevrilen maddelerin kapsam geçerliği ve testte kullanılacak materyaller (bloklar ve kuklalar) uzmanlar tarafından test edilmiştir. Son haline gelen test 20 çocuk ile pilot çalışma yapılarak değerlendirilmiş, pilot çalışma ardından 2009 yılında 207 çocuk ile asıl çalışma tamamlanmıştır. Uyarlama

çalışması sonunda Duyguları Anlama Testi orijinalinde olduğu gibi Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği olmak üzere iki alt ölçekten oluşmuştur.

a. Duyguları Tanıma ve İsimlendirme Alt Ölçeği

Bu alt ölçekte çocukların mutluluk, korku, öfke ve üzüntü olmak üzere dört duyguya ilişkin yüz ifadelerini tanımaları ve sözlü olarak ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

- Duyguları tanıma görevinde çocuklara dört duyguyu temsil eden yüz ifadesi çizimleri karışık halde masaya dizilir ve sorulan yüz ifadesini işaret etmesi beklenir (Örn.Bana üzgün yüzü göster).
- Duyguları isimlendirme görevinde yine aynı duygu ifadesi çizimleri karışık bir sırayla çocuğa gösterilir ve isimlendirmesi istenir (Örn.Bu nasıl hissediyor?). Bu bölümde de verilen her doğru cevap 2 puan iken toplam alınabilecek puan 8'dir.

Verilen doğru cevaplar için 2'şer puan, aynı duygusal değerlikteki cevaplar (mutlu duygusu yerine iyi veya gülümsüyor demesi gibi) için 1 puan, yanlış cevaplar için 0 puan verilir. Bu alt ölçekte her bir boyuttan alınabilecek puanlar 0-8 arasında olup alt ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 16'dır. Çocukların verdiği cevaplar kodlama kağıdına kaydedilir. Burada araştırmacı çocuğun verdiği yanıtlara müdahale etmez, yorum yapmaz, onay ya da onaylamama ifadesi göstermez. Testin duyguları isimlendirme boyutu, tanıma boyutundan daha önce uygulanır. Aksi takdirde duygu ifadeleriyle ilgili ön bilgi araştırmacı tarafından verilmiş olur. Tanıma ve isimlendirme boyutlarına dair uygulama tamamlandıktan sonra öğretme aşamasına geçilir. Bu aşamada her bir çizim, araştırmacı tarafından yüz ifadesi, ses tonu ve bedensel jestler kullanılarak çocuğa gösterilir.

b. Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği:

Bu alt ölçekte kuklalar kullanılarak çocuklara çeşitli duygusal durum ortaya çıkaracak hikayeler anlatılır. Hikayelerde bir anne ve biri kız biri erkek olmak üzere iki kardeş vardır. Çalışmaya katılan kız çocukları için kız kukla karakteri olan Zeynep, erkek çocuklar için erkek kukla karakteri olan Ali kullanılmıştır. Bu alt ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır.

- Stereotipik Durumlar: Testte ölçülmesi hedeflenen dört duygudan her birine ilişkin 2 hikaye olmak üzere toplam 8 hikaye kuklalar kullanılarak anlatılır. Her hikayede verilmek istenen duygu, ses tonu, yüz ifadesi ve beden dili kullanılarak canlandırılır. Her hikayeden 4 puan olmak üzere en fazla 32 puan alınabilir.

- Stereotipik Olmayan Durumlar: Bu boyutta, yine 4 duyguyu içeren 12 hikaye kuklalar ile sunulurak çocukların duyguları ayırt etmeleri ve ona göre tepki vermeleri beklenir. Bu sırada Duygu Anlama Testi-Ebeveyn Formu kullanılarak ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda çocuğun genelde hangi duruma nasıl tepki verdiği göz önünde bulundurulur. Örneğin köpekten korkan bir çocuk için hikaye anlatılırken köpeği gördüğü için mutlu olan bir kukla canlandırılır. Burada çocuğun kendi duygusunu bırakıp kuklanın duygusunu söylemesi beklenir. Her bir hikayeden alınabilecek en yüksek puan 4 olup bu alt boyutta toplam 48 puan alınabilir.

Çocukların verdiği cevaplar yine yönlendirme ve geri bildirim yapılmaksızın cevap kağıdına kaydedilir. Her bir hikaye canlandırıldıktan sonra “Zeynep/Alı nasıl hissediyor?” sorusu yöneltilir ve cevap verdikten sonra Zeynep/Alı için bir yüz ifadesi seçmesi istenir. Her iki cevap da ayrı ayrı kaydedilir. Tüm ölçekten alına toplam puan arttıkça duygu bilgisi düzeyinin de arttığı kabul edilir.

DAT Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt boyutu için Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı ,64 iken Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği için ,88 olarak bulunmuştur (Kılıç, 2012). Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği için ,79; Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği için ,72; DAT toplamı için ise ,77 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Acar ve Arslan (2022) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği, Duyguları Tanıma ve Anlama, Duyguları İfade Etme ve Duygu Düzenleme Stratejileri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta olup hayal kırıklığı, öfke, üzüntü, endişe, utanma ve korku duygularını ölçmeye yöneliktir.

Ölçek geliştirilirken literatürden yola çıkarak alt ölçek başlıkları belirlenmiş ve bu doğrultuda sorular hazırlanarak çocuklara sorulmuştur. En sık yaşadıkları duygu, bu duyguların hangi olaylar neticesinde ortaya çıktığı ve bu duyguyu hissettiğinde (öfke, korku, üzüntü gibi) kendini daha iyi hissetmek için ne yaptıkları, nasıl davranmayı tercih ettikleri sorulmuş verilen cevaplar kategorize edilerek ele alınacak duygular belirlenmiş ve her bir duygu için üçer öyküden toplam 18 öykü oluşturulmuş ve bu öyküler de araştırmacı

tarafından resimlendirilmiştir. Uzman görüşmelerinden sonra gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiş 20 çocuk ile pilot çalışma yapıldıktan sonra okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 106 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir.

Öyküleme tekniğinde tasarlanan ölçek, ele aldığı her bir duyguyu çocuk bir kahramana ait üç farklı resimli öykü ile değerlendirmektedir. Her bir kısa hikaye ölçeğin üç alt boyutunu da içeren üç sorudan oluşmaktadır. Öncelikle çocuğa ilgili hikaye kartı gösterilerek hikayedeki kahramanın durumu anlatılır, bu durumda nasıl hissettiğini duygu ifadesi çizimlerinin olduğu kağıttan seçmesi istenir. Çocuk doğru duyguyu gösterirse 1 puan, yanlış duygu ifadesini gösterirse 0 puan olacak şekilde cevabı puanlama kağıdına kaydedilir. Daha sonra o duyguyu isimlendirmesi istenir. Yine duyguyu doğru şekilde isimlendirirse 1 puan, yanlış isimlendirirse 0 puan verilir. Çocukların verdikleri cevaplar yorumlanmaz, onay ya da onaylamama tepkisi verilmez. Duygu düzenleme stratejileri aşamasında ilgili duyguya dair olumlu ve olumsuz stratejilerin olduğu resimler gösterilerek hikayenin kahramanının içinde bulunduğu duygu durumundan kurtulmak, kendini daha iyi hissetmek için ne yapması gerektiği sorulur. Çocuğun olumlu strateji tercihlerinin her biri 2 puan olarak kaydedilirken olumsuz strateji tercihlerinin her biri 1 puan olarak cevaplama kağıdına kaydedilir. Ölçekte ele alınan 6 duygudan her biri için 3 hikaye olmak üzere toplamda 18 hikaye anlatılmakta ve çocukların cevapları kayıt edilmektedir.

Duyguları tanıma ve anlama ile duyguları ifade etme alt boyutlarında doğru cevapta 1 puan, yanlış cevapta 0 puan olmak üzere her bir alt boyut en az 0, en fazla 6 puan olarak hesaplanabilir. Duygu düzenleme stratejileri boyutunda ise olumlu ve olumsuz stratejiler olmak üzere ele alınmakta, kullanılan her olumlu strateji 2 puan, olumsuz strateji ise 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Tüm ölçekten alınan puanın düşük olması, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin de düşük olduğunu gösterirken alınan toplam puanın yüksek olması bu becerilerin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği için gereken şartları sağladığı görülürken, alt boyutlarına ait iç tutarlılık katsayıları, duyguları tanıma alt boyutu ile duygu ifade etme alt boyutu için ayrı ayrı ,86, duygu düzenleme stratejileri alt boyutu için ,85 olarak hesaplanmıştır (Acar & Aslan, 2022). Bu çalışmada Cronbach alpha güvenirlik katsayısı, duyguları tanıma ve anlama boyutu için ,66; duyguları ifade etme boyutu için ,62; duygu düzenleme stratejileri alt boyutu için ,76 olup toplam test için ,80 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmanın veri analizi esnasında “Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Testi” alt boyutu olan Duygu Düzenleme Stratejileri kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarını geliştiren ve Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılara mail yoluyla ulaşılmış, kullanım izinleri ve uygulamaya dair gerekli bilgiler alınmıştır (DAT izni Ek 7; OÖÇDDBÖ izni Ek 8). Çalışmada kullanılacak materyallerden olan kuklalar hazırlanmış, çocuklara gösterilecek hikaye ve ifade kartları tekrar tekrar kullanımda zarar görmemesi için laminasyon işlemi yapılmıştır. Okullara araştırmacı olarak girebilmek için gereken izinler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmış ve okullar ile iletişime geçilmiştir.

Araştırma için seçilen bölgelerdeki okullarda öğretmenler ile görüşülerek çalışmaya katılma şartlarını sağlayan çocukların ebeveynlerine izin formu, kişisel bilgi formu ve DAT ebeveyn formu gönderilmiştir. Bir hafta sonra aynı okula tekrar gidilerek çalışmaya katılması için ebeveyni tarafından izin verilen çocuklarla çalışma planlanmıştır. Katılımcı çocuklara kendilerine bazı hikayeler anlatılacağı ve sohbet edileceği anlatıldıktan sonra okul yönetimi tarafından ayarlanan sessiz bir alana geçilerek ölçekler uygulanmıştır. Önce Duygu Anlama Testi uygulanmış, uygulamanın akabinde çocuğun ihtiyacına göre 5-10 dakika sohbet etme ve çalışmada kullanılan materyallerle oynama (kuklalar ve bloklar) için zaman tanınmıştır. Daha sonra Duygu Düzenleme Becerileri ölçeği uygulanmış ve iki uygulama bittikten sonra küçük bir sticker hediye edilerek sınıfına giderken eşlik edilmiştir. İki uygulama toplam 50-60 dakika sürmüştür.

Veri Analiz Süreci

Çalışma bittikten sonra verileri çözümlemek için SPSS paket programı kullanılarak çözümlemesi için demografik form ve ölçek kodlama kağıtlarındaki veriler programa girilmiştir. Öncelikli olarak kullanılacak analizlere karar verilmesi için normallik dağılımı incelenmiş, puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 sınırları içerisinde kalması normal dağılım olarak kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010).

Çalışmada Duygu Anlama Testi toplam puanı ve alt ölçekleri ile alt boyutlarından olan Stereotipik Olmayan Durumlar için normallik varsayımının sağlandığı görülmüş, bu

değişkenler ile sürekli değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiş, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Bağımsız Örneklem T-Testi ile, ikiden fazla faktöre sahip olan diğer kategorik değişkenlere göre farklılaşma durumu Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme ve Stereotipik Durumlar alt boyutları normallik varsayımını sağlamadığı için iki kategorili değişkenler Mann Whitney U-Testi ile, ikiden fazla kategoriye sahip olan değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ise Kruskal Wallis analizi ile değerlendirilmiştir.

Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ve alt boyutları normal dağılım göstermediği için non-parametrik analizler kullanılmış, iki kategorili değişkenler için Mann Whitney U-Testi, ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler için Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır. Son olarak Duygu Anlama Testi ve alt ölçekleri ile cinsiyet, okula devam süresi, baba eğitim durumu ve ailenin aylık gelirinin duygu düzenleme stratejilerini açıklama durumu Hiyerarşik Regresyon Analizi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle ebeveynlerden alınan bilgiler ışığında çocuklara ve ailelere ait demografik verilere yer verilmiştir. Devamında çocukların duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejisi düzeyleri ayrı ayrı ele alınarak sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Son olarak çocukların duygu bilgisi puanları ile duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler sunulmuş ve regresyon analizlerine yer verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Çocuklar ve Ebeveynlere Ait Demografik Özellikler

Değişkenler									Toplam
İlçe		Çankaya	Keçiören	Mamak					
	n	51	54	60					165
	%	30,9	32,7	36,4					100
Cinsiyet		Kız	Erkek						
	n	91	74						165
	%	55,2	44,8						100
Doğum Sırası		İlk	Ortanca	Son					
	n	88	9	68					165
	%	53,3	5,5	41,2					100
Kardeş Sayısı		Kardeşi Yok	1 Kardeş	2 Kardeş	3 Kardeş	4 Kardeş	5kardeş ve Üzeri		
	n	39	101	22	2	0	1	165	
	%	23,6	61,2	13,3	1,2	,0	,6	100	
Ebeveyn Eğitim Durumu		Okuryazar Değil	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Önlisans Mezunu	Lisans Mezunu	YL/ Doktora	
	n	1	8	13	52	35	52	4	165
	%	,6	4,8	7,9	31,5	21,2	31,5	2,4	100
Anne	n	0	8	16	53	27	56	5	165
	%	,0	4,8	9,7	32,1	16,4	33,9	3,0	100
Çalışma Durumu		Çalışıyor	Çalışmıyor, İş Arıyor	Çalışmıyor, Aramıyor	Emekli	Diğer			
	n	76	17	72	0	0	165		
	%	46,1	10,3	43,6	,0	,0	100		
Baba	n	163	1	0	0	1	165		
	%	98,8	,6	,0	,0	,6	100		
Medeni Durum		Evli-Birlikte	Evli-Ayrı Yaşıyor	Boşanmış	Biri Ölmüş				
	n	158	4	3	0	165			
	%	95,8	2,4	1,8	,0	100			
Evde Aile Dışında Yaşayan		Var	Yok						
	n	4	161	165					
	%	2,4	97,6	100					

Çocuklar ve ebeveynlere ait demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu tabloya göre çalışmaya katılan çocukların %30,9’unun (51) Çankaya, %32,7’sinin (54) Keçiören, %36,4’ünün (60) Mamak ilçesindeki bir okula gittiği görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde %55,2’sinin (91) kız, %44,8’inin (74) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı çocukların doğum sırası ve sahip oldukları kardeş sayısı değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında, çocukların %53,3’ü (88) ilk çocuk %5,5’i (9) ortanca, %41,2’si (68) ise son çocuktur. Katılımcıların %23,6’sı (39) kardeş sahibi değilken, %61,2’si (101) 1 kardeşe, %13,3’ü 2 kardeşe, %1,2’si (2) 3 kardeşe, %0,6’sının da (1) 5 ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, annelerin %0,6’sı (1) okuryazar olmadığını belirtirken, %4,8’i (8) ilkokul mezunu, %7,9’u (13) ortaokul mezunu, %31,5’i (52) lise mezunu, %21,2’si (35) önlisans mezunu, %31,5’i (52) lisans mezunu, %2,4’ü ise (4) yüksek lisans ya da doktora mezunu olduğunu belirtmiştir. Babaların ise %4,8’inin (8) ilkokul mezunu, %9,7’sinin (16) ortaokul mezunu, %32,1’inin (53) lise mezunu, %16,4’ünün (27) önlisans mezunu, %33,9’unun (56) lisans mezunu, %3’ünün de (5) yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çalışma durumlarına bakıldığında annelerin %46,1’inin (76) çalıştığı, %10,3’ünün (17) çalışmadığı ancak iş aradığı, %43,6’sının (72) ise çalışmadığı ve iş aramadığını belirttiği görülmekte iken babaların %98,8’inin (163) çalıştığı, %0,6’sının (1) çalışmayıp iş aradığı, %0,6’sının (1) ise diğer seçeneğini işaretleyerek kısmi çalıştığını belirttiği görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin medeni durumuna bakıldığında %95,8’inin (158) evli olduğu ve anne babanın birlikte yaşadığı görülürken, %2,4’ünün evli olduğu ve ayrı yaşadığı, %1,8’inin (3) ise boşanmış olduğu görülmüştür. Evde çekirdek aile olan anne baba ve çocuklar dışında kimsenin yaşayıp yaşamadığı sorusuna verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların %97,6’sının (161) evde çekirdek aile üyelerinden başka kimsenin yaşamadığını ifade ettiği görülmüş, %2,4’ü (4) ise evde çekirdek aile dışında yaşayan aile üyeleri olduğunu belirtmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde evde çekirdek aile dışında yaşayan aile üyelerinin anneanne ve dede (1), babaanne ve dede (1), teyze (1), dayı ve anneanne (1) olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş, Okula Devam Süresi, Doğum Sırası, Kardeş Sayısı, Anne Yaşı, Baba Yaşı, Ailenin Aylık Gelirine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
1.Çocuk yaşı (ay)	60	72	69,24	3,32	-1,26	,83
2.Anaokulu devam süresi (ay)	7	66	18,10	14,68	1,72	2,0
3.Anne yaşı	23	48	34,74	4,41	,11	,08
4.Baba yaşı	27	55	37,93	4,42	,67	1,18
5.Ailenin aylık ortalama geliri	4000,00	100000,00	26810,30	19573,53	1,58	2,62

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan 165 çocuğun yaşları ay bazında ele alınarak 60 ile 72 arasında değiştiği görülürken ortalama 69,24 aylık (SS= 3,32) oldukları görülmektedir. Katılımcı çocuklar en az 7 ay, en fazla 66 ay okula devam ederken, ortalaması 18,10 aydır (Ss=14,68). Ebeveynlerin yaşlarına bakıldığında, annelerin yaşının 23 ile 48 arasında değiştiği ve ortalamasının 34,73 (SS=4,41) olduğu görülürken, baba yaşlarının 27 ile 55 arasında değiştiği ve ortalamasının 37,93 (SS=4,42) olduğu görülmüştür. Ailelerin aylık ortalama geliri incelendiğinde 4000 TL ile 100000 TL arasında değiştiği ve ortalamasının 26810,30 TL (SS=19573,53) olduğu görülmüştür. 13 katılımcı ise aylık gelirini belirtmemiştir.

Duygu Anlama Testi ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Betimleyici İstatistikleri
Tablo 3

Duygu Anlama Testi Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	α	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyguları Anlama Testi Toplam Puan	,77	51,00	96,00	84,72	8,12	-,93	1,09
Duyguları Tanıma ve İsimlendirme Alt Ölçeği	,79	8,00	16,00	14,01	1,43	-,62	1,11
Duyguları Tanıma	,72	4,00	8,00	7,75	,64	-2,96	9,82
Duyguları İsimlendirme	,71	,00	8,00	6,27	1,20	-,74	3,51
Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği	,72	39,00	80,00	70,70	7,57	-,96	1,09
Stereotipik Durumlar	,68	11,00	32,00	29,20	3,37	-1,93	5,64
Stereotipik Olmayan Durumlar	,69	26,00	48,00	41,60	5,08	-,66	-,04

Tablo 3 incelendiğinde, Duyguları Anlama Testi'nin iki alt ölçeğinden biri olan Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında, alınan en düşük puan 8, en yüksek puan 16 iken ortalamasının 14,01 (SS=1,43) olduğu görülmektedir. Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında, Duygu tanıma en düşük puanın 4,00 olduğu görülürken, en yüksek puanın 8,00, ortalamasının 7,75 (SS=,64) olduğu görülmektedir. Duygu İsimlendirmede ise alınan en düşük puan ,00, en yüksek puan 8,00 olup ortalamasının 6,27 (SS=1,20) olduğu görülmektedir. Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Ölçeğine dair verilere bakıldığında, katılımcıların aldığı en düşük puanın 39,00, en yüksek puanın 80,00 ve ortalamasının da 70,70 (SS=7,57) olduğu görülmektedir. Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği boyutlarından Kuklalar/Hikayeler: Stereotipik Durumlarda alınan puanların en düşüğü 11,00 iken en yüksek puanın 32,00 olduğu ve ortalamasının 29,20 (SS=3,37) olduğu görülmektedir. Kuklalar/Hikayeler: Stereotipik Olmayan Durumlarda ise en düşük puanın 26,00, en yüksek puanın 48,00 olduğu, ortalamasının 41,60 (SS=5,08) olduğu bulunmuştur. Tüm testten alınan toplam puanlara bakıldığında en düşük puan 51,00 bulunurken en yüksek puanın 96,00 olduğu ve ortalamasının 84,72 (SS=8,12) olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha değerlerine bakıldığında, Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği için ,79 Duygu Tanıma alt boyutu için ,72, Duygu İsimlendirme için ,71 bulunmuştur. Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğine dair

Cronbach's Alpha değeri ,72 iken Hikayeler /Kuklalar: Stereotipik Durumlar Alt Ölçeği için ,68, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu için ,69 bulunmuştur. Duygu Anlama Testi toplam Cronbach's Alpha değeri ise ,77 olarak bulunmuştur.

Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasındaki değerler normal kabul edilmiş (George & Mallery, 2010) ve analizlerde parametrik testler uygulanmış olup, bu aralığın altında ve üzerinde olan değerlere sahip değişkenler için non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre Duygu Anlama Testi toplam puanı, Duygu İsimlendirme ve Tanıma alt ölçeği, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ve Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu normal dağılım göstermekte iken, Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Stereotipik Durumlar alt boyutları normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 4

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	α	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duygu Düzenleme Becerileri Toplam Puan	,80	32,00	82,00	52,13	7,56	,78	2,29
Duygu Tanıma ve Anlama	,66	3,00	17,00	9,20	2,69	,21	,34
Duygu İfade Etme	,62	2,00	14,00	7,97	2,01	-,13	1,07
Duygu Düzenleme Stratejileri	,76	20,00	61,00	34,96	5,55	1,66	6,50
Olumlu Strateji	,85	4,00	68,00	32,47	8,62	,25	3,64
Olumsuz Strateji	,86	,00	16,00	2,60	3,42	1,66	2,05

Duygu Düzenleme Stratejilerinden alınan en yüksek puan 20,00, en düşük puanın 61,00 olduğu görülürken ortalama puanın 34,96 (SS=5,55) görülmektedir. Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu olan Olumlu Stratejilerden alınan puanlara bakıldığında en düşük 4,00 puan, en yüksek 68,00 puan alındığı ve ortalamasının 32,47 (SS=8,62) olduğu görülmektedir. Olumsuz stratejilerden ise en düşük ,00 puan, en yüksek puan 16 alınmış olup ortalamasının 2,60 (SS=3,42) olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha değerleri

incelendiğinde, Duygu Düzenleme Stratejileri için ,76, Olumlu Stratejiler alt boyutu için ,88, Olumsuz Stratejiler alt boyutu için ,86 olarak bulunmuştur.

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında Duygu Düzenleme Stratejileri, Olumlu Stratejiler alt boyutu ve Olumsuz Stratejiler alt boyutları normal olmayan dağılım gösterdiği için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt ölçeklerinden biri olan Duygu Tanıma ve Anlama alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, en düşük 3, en yüksek 17 puan alındığı, ortalamasının 9,20 (SS=2,68) olduğu görülmektedir. Duygu İfade Etme alt ölçeğinden alınan en düşük puan 2 iken en yüksek puanın 14 olduğu ve ortalamasının 7,96 (SS=2,01) olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait toplam puanlar incelendiğinde en düşük puanın 32, en yüksek puanın 82 olduğu görülürken ortalamasının 52,13 (SS=7,55) olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair Chronbach's Alpha değeri Duygu Tanıma ve Anlama alt ölçeği için ,66, Duygu İfade Etme alt ölçeği için ,62, Duygu Düzenleme Stratejileri alt ölçeği için ,76 olmak üzere toplam ölçek için ,83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ele alınacak olan alt boyutlardan Olumlu Stratejiler için güvenirlik katsayısı ,85, Olumsuz Stratejiler için ,86 olarak bulunmuştur.

Duygu Anlama Testine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanların katılımcı çocukların yaşı, okula devam süresi, aile geliri, anne yaşı, baba yaşı değişkenleri ile ilişkili olma durumu ve katılımcı çocukların cinsiyeti, anne ve baba eğitim durumu, ile anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt boyutları ile Katılımcı Çocukların Yaşı, Okula Devam Süresi, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailenin Aylık Geliri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.DAT Toplam Puan	-										
2.DAT / Duygu Tanıma ve İsimlendirme	,48**	-									
3.DAT / Duygu Tanıma	,22**	,57**	-								
4.DAT / Duygu İsimlendirme	,47**	,91**	,22**	-							
5.DAT / Duygusal Bakış Açısı Alma	,98**	,32**	,13	,32**	-						
6.DAT / Stereotipik Durumlar	,77**	,31**	,11	,32**	,79**	-					
7.DAT / Stereotipik Olmayan Durumlar	,92**	,27**	,12	,27**	,95**	,58**	-				
8.Çocuk Yaşı	,01	-,01	-,03	,02	,01	,05	-,02	-			
9.Okula Devam Süresi	,41**	,11	-,02	,15	,42**	,37**	,40**	-,16*	-		
10.Anne Yaşı	,05	-,01	-,08	,02	,06	,03	,08	,00	,07	-	
11.Baba Yaşı	,01	-,00	,00	-,03	,01	,02	,01	,10	-,13	,73**	-
12.Aile Aylık Ortalama Gelir	,32**	,04	-,08	,10	,35**	,33**	,32**	-,29**	,72	,06	-,08

** . Korelasyon ,01 seviyesinde anlamlıdır.

* . Korelasyon ,05 seviyesinde anlamlıdır.

DAT: Duygu Anlama Testi

Çalışmaya katılan çocukların duygu bilgisi düzeyi ile çocuk yaşı, okula devam süresi, anne yaşı, baba yaşı ve ailenin aylık ortalama geliri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve Tablo 5’te verilmiştir. Buna göre çocukların okula devam süresi ile Duygu Anlama Testi’nden aldıkları toplam puan arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,41$; $p<,01$). Ayrıca okula devam süresi ile DAT alt ölçeklerinden biri olan Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,42$; $p<,01$) olduğu, Stereotipik Durumlar ($r=,37$; $p<,01$) ve Stereotipik Olmayan Durumlar ($r=,40$; $p<,01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu veriden yola çıkarak çocukların okula devam süresi arttıkça Duygu Anlama Testi’nden aldıkları toplam puan, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ve Stereotipik Durumlar ile Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarından aldıkları puanın arttığı söylenebilir. Yine tabloya bakıldığında ailenin aylık ortalama geliri ile Duygu Anlama Testi toplam puanı ile ($r=,32$;

$p<,01$), DAT alt ölçeklerinden biri olan Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ($r=,35$; $p<,01$), Stereotipik Durumlar ($r=,33$; $p<,01$) ve Stereotipik Olmayan Durumlar ($r=,32$; $p<,01$) alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bilgiye göre ailenin aylık ortalama geliri arttıkça çocukların duygu bilgisi düzeyinin arttığı söylenebilir. Yine bu sonuçlara göre gelir düzeyi arttıkça çocukların duygusal bakış açısı alma becerisinin de arttığı görülmektedir

Tablo 5’te verilen analiz sonuçlarına göre çalışmaya katılan çocukların yaşları ile Duygu Anlama Testi toplam puanı ($r=,01$; $p>,05$), DAT alt ölçeklerinden Duygu Tanıma ve İsimlendirmeden alınan puanlar ($r=-,01$; $p>,05$) ile Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinden alınan puanlar ($r=,01$; $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Anne yaşı ile DAT toplam puanı ($r=,05$; $p>,05$), Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ($r=, -01$; $p>,05$) ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçekleri ($r=,06$; $p>,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Baba yaşı ile Duygu Anlama Testi’nden alınan toplam puan ($r=,01$; $p>,05$), Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ($r=,00$; $p>,05$) ile Duygusal Bakış açısı Alma alt ölçeği ($r=,01$; $p>,05$) arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre katılımcı çocukların Duygu Anlama Testi toplamından ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar çocuk yaşı, anne ve baba yaşıyla ilişkili değildir.

Tablo 6

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
DAT Toplam Puan	Kız	91	85,56	7,50	163	1,48	,14
	Erkek	74	83,69	8,77			
Duygu Tanıma ve İsimlendirme Alt Ölçeği	Kız	91	13,98	1,43	163	-,34	74
	Erkek	74	14,05	1,45			
Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği	Kız	91	71,58	6,73	163	1,65	,10
	Erkek	74	69,64	8,42			
Stereotipik Olmayan Durumlar	Kız	91	41,96	4,80	163	1,01	,31
	Erkek	74	41,15	5,40			

DAT toplam puanı, Duyguları İsimlendirme ve Tanıma ile Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre, katılımcı çocukların toplam duygu bilgisi düzeyi, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(163) = 1,48, p > ,05$. Yine tabloya göre DAT alt ölçeklerinden Duygu Tanıma ve İsimlendirme 'den alınan puanlar ($t(163) = -,34, p > ,05$) ile Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği puanının ($t(163) = 1,65, p > ,05$) katılımcı çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 7

Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Cinsiyetine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	U	p
Duygu Tanıma	Kız	91	82,34	3307,00	,76
	Erkek	74	83,81		
Duygu İsimlendirme	Kız	91	82,11	3286,00	,78
	Erkek	74	84,09		
Stereotipik Durumlar	Kız	91	90,99	2640,00	,01
	Erkek	74	73,18		

Katılımcı çocukların Duygu Anlama Testi alt boyutları olan Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme ve Stereotipik Durumlardan aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre Stereotipik Durumlar alt boyutundan alınan puanlar cinsiyete göre farklılık olduğu görülmektedir: $U=2640,00, p < ,05$. Sıra ortalamalarına göre kız çocuklarının ($\bar{X}=90,99$) erkek çocuklara göre ($\bar{X}=73,18$) daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Buna göre kız çocuklarının stereotipik durumlardaki duyguları daha iyi anladığı söylenebilir.

Tabloya göre Duygu Tanıma ve Duygu İsimlendirme alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir: $U=3307,00$ ve $U=3286,00, p > ,05$.

Tablo 8

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Kardeş Sayısına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Post Hoc (LSD)
DAT TP	Kardeş yok ^a	39	85,36	9,02	Gruplar arası	399,30	2			
	1 Kardeş ^b	101	85,39	6,83	Gruplar içi	10417,88	162	3,10	,04	b>a>c
	2 ve üzeri ^c	25	81,04	10,53	Toplam	10817,176	164			
Duygu Tanıma ve İsimlendirme	Kardeş yok	39	14,26	1,53	Gruplar arası	3,15	2			
	1 Kardeş	101	13,95	1,47	Gruplar içi	334,82	162	,76	,47	
	2 ve üzeri	25	13,88	1,09	Toplam	337,98	164			
Duygusal Bakış Açısı Alma	Kardeş yok ^a	39	71,10	8,30	Gruplar arası	374,25	2			
	1 Kardeş ^b	101	71,44	6,30	Gruplar içi	9029,78	162	3,36	,04	b>a>c
	2 ve üzeri ^c	25	67,16	10,08	Toplam	9404,04	164			
Stereotipik Olmayan Durumlar	Kardeş yok	39	41,49	6,02	Gruplar arası	109,29	2			
	1 Kardeş	101	42,09	4,56	Gruplar içi	4126,50	162	2,15	,12	
					Toplam	4235,79	164			

Katılımcı çocukların duygu bilgisi düzeyinin sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmıştır. 2 kardeş (22), 3 kardeş (2), 4 kardeş (0), 5 kardeş ve üzeri (1) seçenekleri “2 kardeş ve üzeri” adıyla birleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında Duygu Anlama Testi toplam puanı ($F(2, 162) = 3,10$, $p < ,05$) ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği puanının ($F(2, 162) = 3,36$, $p < ,05$) çocukların sahip olduğu kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farkın hangi seçeneklerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Post Hoc analizlerinden LSD yapılmıştır. Buna göre 1 kardeşi olan çocukların duygu bilgisi düzeyinin ($\bar{X}=85,39$), kardeşi olmayan çocuklar ($\bar{X}=85,36$) ile 2 ve üzeri kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinden alınan ortalama puanlara göre, 1 kardeşe sahip olan çocukların ortalama puanının ($\bar{X}=71,44$), kardeşi olmayan çocuklar ($\bar{X}=71,10$) ile 2 ve üzeri kardeşe sahip çocukların ortalama puanlarına ($\bar{X}=67,16$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Duyguları İsimlendirme ve Tanıma alt ölçeği ile Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu puanları katılımcı çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Tablo 9

Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Kardeş Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu İsimlendirme	Kardeş Yok	39	94,04	3,46	,18
	1 Kardeş	101	80,81		
	2 ve üzeri	25	74,62		
Duygu Tanıma	Kardeş Yok	39	78,41	1,28	,53
	1 Kardeş	101	83,85		
	2 ve üzeri	25	86,72		
Stereotipik Durumlar	Kardeş Yok	39	91,65	3,26	,20
	1 Kardeş	101	82,81		
	2 ve üzeri	25	70,26		

Katılımcı çocukların Duygu Anlama Testi alt boyutlarından aldıkları puanların sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. 2 kardeş (22), 3 kardeş (2), 4 kardeş (0), 5 kardeş ve üzeri (1) seçenekleri “2 kardeş ve üzeri” adıyla birleştirilmiştir. Tabloya göre DAT alt boyutlarından alınan puanlarda sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>,05$).

Tablo 10

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Doğum Sırasına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Doğum Sırası	N	Ortalama	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Post Hoc (LSD)
	İlk ^a	88	86,24	7,76	Gruplar arası	434,76	2			
DAT	Ortanca ^b	9	83,22	6,94	Gruplar içi	10382,41	162	3,39	,04	a>b>c
	Son ^c	68	82,96	8,43	Toplam	10817,18	164			
	İlk	88	14,11	1,45	Gruplar arası	2,41	2			
Duygu İsimlendirme ve Tanıma	Ortanca	9	14,11	,60	Gruplar içi	335,56	162	,58	,56	
	Son	68	13,87	1,49	Toplam	337,98	164			
	İlk ^a	88	72,12	7,12	Gruplar arası	378,05	2			
Duygusal Bakış Açısı Alma	Ortanca ^b	9	69,11	6,70	Gruplar içi	9025,98	162	3,39	,04	a>b>c
	Son ^c	68	69,09	7,97	Toplam	9404,04	164			
	İlk	88	42,40	5,15	Gruplar arası	121,83	2			
Stereotipik Olmayan Durumlar	Ortanca	9	40,67	4,72	Gruplar içi	4113,96	162	2,40	,10	
	Son	68	40,68	4,94	Toplam	4235,79	164			

DAT toplam puanı, Duyguları İsimlendirme ve Tanıma ile Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeklerinden alınan puanların katılımcı çocukların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Anova testi yapılmıştır. Analize göre çocukların Duygu Anlama Testi'nden aldıkları toplam puan ($F(2, 162) = 3,39, p < ,05$) ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği puanları ($F(2, 162) = 3,39, p < ,05$), çocukların doğum sırasına göre farklılık göstermektedir. Bu farkın istatistiksel olarak hangi gruptan kaynaklandığını anlamak üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden LSD'ye göre ilk doğan çocukların duygu bilgisi ortalamaları ($\bar{X}=86,24$), ortanca veya ortancalardan biri olan ($\bar{X}=83,22$) ve sonuncu olan ($\bar{X}=82,96$) çocuklara göre daha yüksektir. Yani ilk doğan çocukların duygu bilgisi düzeyi ortanca ve sonuncu çocuklara göre daha yüksektir. Yine ailenin ilk çocuğu olarak doğanların Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}=72,12$), ortanca veya ortancalardan biri olarak doğan ($\bar{X}=69,11$) ve

ailenin son çocuğu olanlardan ($\bar{X}=69,09$) daha yüksektir. Bu sonuca göre ilk doğan çocukların başkalarının duygularını anlama becerisinin ortanca ve son çocuklardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarından alınan puanların çocukların doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 11

Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Doğum Sırasına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu İsimlendirme	İlk	88	87,35	1,77	,41
	Ortanca	9	76,56		
	Son	68	78,23		
Duygu Tanıma	İlk	88	81,99	1,93	,39
	Ortanca	9	97,00		
	Son	68	82,46		
Stereotipik Durumlar	İlk	88	90,74	5,65	,06
	Ortanca	9	65,33		
	Son	68	75,32		

Katılımcı çocukların Duygu Anlama Testi alt boyutlarından aldıkları puanların sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre DAT alt boyutlarından alınan puanlar çocukların doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Tablo 12

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Post Hoc (LSD)
DAT	Ortaokul ve altı ^a	22	82,18	7,54						
	Lise ^b	52	82,98	8,49	Gruplar arası	583,96	3	3,06	,03	d>b>a
	Yüksekokul	35	85,40	8,77	Gruplar içi	10233,21	161			
	Lisans ve üzeri ^d	56	86,91	7,06	Toplam	10817,72	164			
Duygu İsimlendirme ve Tanıma	Ortaokul ve altı	22	13,82	1,14						
	Lise	52	13,83	1,48	Gruplar arası	4,74	3	,76	,52	
	Yüksekokul	35	14,17	1,50	Gruplar içi	333,24	161			
	Lisans ve üzeri	56	14,16	1,46	Toplam	337,98	164			
Duygusal Bakış Açısı Alma	Ortaokul ve altı	22	68,36	6,97						
	Lise	52	69,15	8,07	Gruplar arası	489,50	3	2,95	,03	d>b>a
	Yüksekokul	35	71,23	7,76	Gruplar içi	8914,53	161			
	Lisans ve üzeri	56	72,75	6,77	Toplam	9404,04	164			
Stereotipik Olmayan Durumlar	Ortaokul ve altı	22	39,91	4,31						
	Lise	52	40,81	4,83	Gruplar arası	197,17	3	2,62	,05	
	Yüksekokul	35	41,66	5,88	Gruplar içi	4038,62	161			
	Lisans ve üzeri	56	42,95	4,82	Toplam	4235,79	164			

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Anlama Testi toplam puanları ile alt ölçeklerinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre değişip değişmediğini anlamak için Tek Yönlü Anova analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde kategoriler yeniden düzenlenmiş, okuryazar değil (1), ilkokul mezunu (8) ve ortaokul mezunu (13) kategorileri “ortaokul ve altı” olarak, lisans mezunu (52) ve yüksek lisans/doktora mezunu (4) seçenekleri de “Lisans ve üzeri” olarak birleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, DAT toplam puanı ($F(3, 161) = 3,06, p < ,05$) ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinden alınan puanlar ($F(3, 161) = 2,95, p < ,05$) anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi seçeneklerden kaynaklandığını anlamak üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden LSD’ye göre her iki değişkende de ortaokul ve altı mezunu, lise mezunu, lisans ve üzeri mezunu kategorilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Anlamlı çıkan seçeneklerin ortalama puanları arasında yapılan karşılaştırmaya göre annesi lisans ve üzeri mezunu olan çocukların duygu bilgisi düzeyi ($\bar{X}=86,91$), annesi

lise mezunu olanlar ($\bar{X}=82,98$) ile ortaokul ve altı mezunu olanlardan ($\bar{X}=82,18$) daha yüksektir. Buna göre anne eğitim durumu yükseldikçe çocukların duygu bilgisi düzeyinin yükseldiği söylenebilir. Yine Duygusal Bakış Açısı alma alt ölçeğinden alınan ortalama puanlara bakıldığında anne eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan katılımcıların ($\bar{X}=72,75$), anne eğitim durumu lise mezunu olan ($\bar{X}=69,15$) ve ortaokul ve altı mezunu olanlardan ($\bar{X}=68,36$) daha yüksektir. Buna göre çocukların başkalarının duygularını anlama düzeyinin, anne eğitim durumu yükseldikçe arttığı söylenebilir.

Duyguları Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarından alınan puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 13

Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Tanıma	Ortaokul ve altı	22	93,50	4,30	,23
	Lise	52	77,98		
	Yüksekokul	35	80,54		
	Lisans ve üzeri	56	85,07		
Duygu İsimlendirme	Ortaokul ve altı	22	65,32	7,17	,07
	Lise	52	76,88		
	Yüksekokul	35	92,40		
	Lisans ve üzeri	56	89,76		
Stereotipik Durumlar	Ortaokul ve altı	22	73,09	6,39	,09
	Lise	52	73,27		
	Yüksekokul	35	87,11		
	Lisans ve üzeri	56	93,36		

Duygu Anlama Testi alt boyutlarından alınan puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analizden önce kategoriler ilköğretim mezunu (8) ve ortaokul mezunu (16) kategorileri “ortaokul ve altı” olarak, lisans mezunu (56) ve yüksek lisans/doktora mezunu (5) seçenekleri de “Lisans ve üzeri” olarak birleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcı çocukların DAT alt boyutlarından olan “Duygu Tanıma”, “Duygu İsimlendirme” ve “Stereotipik Durumlar”dan aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 14

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	Ortalama	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Post Hoc (LSD)
DAT	Çalışmıyor, iş aramıyor ^b	72	83,30	8,53	Gruplar arası	428,07	2	3,34		
	Çalışmıyor, iş arıyor ^a	17	82,94	9,06	Gruplar içi	10389,10	162		,04	c>a>b
	Çalışıyor ^c	76	86,46	7,21	Toplam	10817,18	164			
Duygu Tanıma ve İsimlendirme	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	13,99	1,30	Gruplar arası	,26	2	1,49		
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	13,94	1,64	Gruplar içi	337,72	162		,22	
	Çalışıyor	76	14,05	1,52	Toplam	337,98	164			
Duygusal Bakış Açısı Alma	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	69,32	7,92	Gruplar arası	408,03	2	1,41		
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	69,00	8,52	Gruplar içi	8996,01	162		,24	
	Çalışıyor	76	72,41	6,71	Toplam	9404,04	164			
Stereotipik Olmayan Durumlar	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	40,92	4,66	Gruplar arası	137,03	2	1,06		
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	40,18	6,30	Gruplar içi	4098,76	162		,37	
	Çalışıyor	76	42,55	5,06	Toplam	4235,79	164			

Katılımcı çocukların Duygu Anlama Testi toplam puanları ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Buna göre çocukların

duygu bilgisi düzeyi anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 162)=3,34, p<,05$). Bu anlamlı sonucun hangi seçeneklerden kaynaklandığını anlamak amacıyla yapılan LSD Post-Hoc analizine göre, annesi çalışan çocukların duygu bilgisi düzeyinin ($\bar{X}=86,46$), annesi çalışmayan ve iş aramayan ($\bar{X}=83,30$) çocuklar ile annesi çalışmayan ve iş arayan ($\bar{X}=82,94$) çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. yine tabloya göre çocukların DAT alt ölçekleri olan “Duygu Tanıma ve İsimlendirme” ile “Duygusal Bakış Açısı Alma” ile “Stereotipik Olmayan Durumlar” alt boyutlarından alınan puanlar anne çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Tablo 15

Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Tanıma	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	84,08	,50	,77
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	78,12		
	Çalışıyor	76	83,07		
Duygu İsimlendirme	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	80,27	,78	,68
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	79,62		
	Çalışıyor	76	86,34		
Stereotipik Durumlar	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	74,86	5,37	,07
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	77,21		
	Çalışıyor	76	92,01		

Tabloya göre katılımcı çocukların Duygu Anlama Testi alt boyutlarından aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 16

Duygu Anlama Testi Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Post Hoc (LSD)
DAT	Ortaokul ve altı	24	83,12	7,81						
	Lise	53	83,75	8,59	Gruplar arası	229,88	3			
	Yüksekokul	27	84,89	8,22	Gruplar içi	10587,30	161	1,16	,33	
	Lisans ve üzeri	61	86,11	7,74	Toplam	10817,18	164			
Duygu Tanıma ve İsimlendirme	Ortaokul ve altı	24	14,12	1,26						
	Lise	53	14,09	1,43	Gruplar arası	9,13	3			
	Yüksekokul	27	13,48	1,87	Gruplar içi	328,84	161	1,49	,22	
	Lisans ve üzeri	61	14,13	1,26	Toplam	337,98	164			
Duygusal Bakış Açısı Alma	Ortaokul ve altı	24	69,00	7,20						
	Lise	53	69,66	7,99	Gruplar arası	240,65	3			
	Yüksekokul	27	71,41	7,41	Gruplar içi	9163,39	161	1,41	,24	
	Lisans ve üzeri	61	71,98	7,33	Toplam	9404,04	164			
Stereotipik Olmayan Durumlar	Ortaokul ve altı	24	40,46	4,57						
	Lise	53	41,06	4,79	Gruplar arası	81,79	3			
	Yüksekokul	27	42,15	5,81	Gruplar içi	4154,00	161	1,06	,37	
	Lisans ve üzeri	61	42,26	5,16	Toplam	4235,79	164			

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Anlama Testi'nden aldıkları toplam puan ve alt ölçek puanlarının baba eğitim durumuna göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla Tek Yönlü Anova analizi yapılmıştır. Öncesinde kategoriler incelenmiş, ilköğretim mezunu (8) ve ortaokul mezunu (16) kategorileri “ortaokul ve altı” olarak, lisans mezunu (56) ve yüksek lisans/doktora mezunu (5) seçenekleri de “Lisans ve üzeri” olarak birleştirilmiştir. Tablo sonuçlarına göre çocukların DAT toplam puanı ($F(3, 161) = 1,16, p > ,05$), Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ($F(3, 161) = 1,49, p > ,05$), Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ($F(3, 161) = 1,41, p > ,05$) ve Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu puanlarının ($F(3, 161) = 1,06, p > ,05$) baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 17

Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	Ki-kare	p
Duygu Tanıma	Ortaokul ve altı	24	90,04	,91	,42
	Lise	53	83,43		
	Yüksekokul	27	75,37		
	Lisans ve üzeri	61	83,23		
Duygu İsimlendirme	Ortaokul ve altı	24	80,35	2,85	,82
	Lise	53	83,07		
	Yüksekokul	27	77,20		
	Lisans ve üzeri	61	86,55		
Stereotipik Durumlar	Ortaokul ve altı	24	73,40	5,11	,16
	Lise	53	77,04		
	Yüksekokul	27	79,81		
	Lisans ve üzeri	61	93,37		

DAT alt boyutları puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Kruskal-Wallis Analizi yapılmış ve analiz öncesinde kategoriler birleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre çocukların Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme ve Stereotipik Durumlar alt boyutlarından aldıkları puanlar baba eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Baba çalışma durumu ile ebeveyn medeni durumu değişkenlerinde karşılaştırma yapılacak gruplarda yeterli sayı olmadığı için analiz yapılamamıştır.

Duygu Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların Duygu Düzenleme Stratejilerinden aldıkları puanların katılımcı çocukların yaşı, okula devam süresi, aile geliri, anne yaşı, baba yaşı değişkenleri ile ilişkili

olma durumu ve katılımcı çocukların cinsiyeti, anne ve baba eğitim durumu ile anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanları ile Katılımcı Çocukların Yaşı, Okula Devam Süresi, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailenin Aylık Geliri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1.Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puan	-						
2.Olumlu Stratejiler	,92**	-					
3.Olumsuz Stratejiler	-,79**	-,87**	-				
4.Çocuk Yaşı	,12	,11	-,07	-			
5.Okula Devam Süresi	,29**	,28**	-,21**	-,16**	-		
6.Anne Yaşı	,01	-,05	,04	,00	,07	-	
7.Baba Yaşı	,03	-,01	-,00	,09	-,12	,73**	-
8.Aile Aylık Ortalama Gelir	,20*	,24**	-,26**	-,29**	,72**	,06	-,08

** . Korelasyon ,01 seviyesinde anlamlıdır.

*. Korelasyon ,05 seviyesinde anlamlıdır.

Katılımcı çocukların Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ile çocuğun yaşı, anaokuluna devam süresi, anne yaşı, baba yaşı, ailenin aylık ortalama geliri arasındaki ilişki Spearman Korelasyonu ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir. Tabloya göre çocukların okula devam süresi ile Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ($r=,29$; $p<,01$) ve olumlu stratejiler alt boyutu ($r=,28$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, olumsuz stratejiler alt boyutu ile arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r= -,21$; $p<,01$). Bu sonuca göre çocukların okula devam süresi arttıkça Duygu Düzenleme Stratejilerinden aldıkları toplam puan ve olumlu stratejiler alt boyutundan aldıkları puanlar artarken, olumsuz strateji puanlarının düşeceği söylenebilir. Yine analiz sonuçları incelendiğinde, ailenin aylık ortalama geliri ile Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ($r=,20$; $p<,05$) ve olumlu stratejiler alt boyutu arasında ($r=,24$; $p<,01$) pozitif yönlü anlamlı ilişki, olumsuz stratejiler alt boyutu ile de ($r= -,26$; $p<,01$) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların duygu

düzenleme stratejilerinden alacakları toplam puan ve olumlu strateji puanları artarken, olumsuz strateji puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Stratejilerinden aldıkları toplam puan, Olumlu Stratejiler ve Olumsuz Stratejiler alt boyutlarından aldıkları puanlar ile çocuk yaşı, anne yaşı, baba yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 19

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Cinsiyetine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	U	p
Duygu Düzenleme Stratejileri	Kız	91	89,78	2750,00	,04
	Erkek	74	74,66		
Olumlu Stratejiler	Kız	91	88,65	2852,00	,08
	Erkek	74	76,05		
Olumsuz Stratejiler	Kız	91	74,73	2614,00	,01
	Erkek	74	93,19		

Çocukların Duygu Düzenleme Stratejileri toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Bu sonuçlara göre çocukların Duygu Düzenleme Stratejilerinden aldıkları toplam puan ($U=2750,00$, $p<,05$) ve olumsuz stratejiler alt boyutu puanları ($U=2614,00$, $p<,05$) çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, toplam Duygu Düzenleme Stratejisi puanında kız çocuklarının ($\bar{X}=89,78$), erkek çocuklardan ($\bar{X}=74,66$) daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Buradan hareketle kız çocuklarının strateji kullanım çeşitliliğinin, erkek çocuklarından daha fazla olduğu söylenebilir. Olumsuz stratejiler alt boyutu ortalamalarına bakıldığında ise erkek çocukların puanlarının ($\bar{X}=93,19$), kız çocuklarından ($\bar{X}=74,73$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkek çocuklarının, duygularını düzenlemek için kız çocuklarından daha fazla

olumsuz strateji tercih ettiği söylenebilir. Olumlu Stratejiler alt boyutundan alınan puanların ise cinsiyete göre farklılaşmadığı görölmektedir: $U=2852,00$, $p>,05$.

Tablo 20

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Düzenleme Stratejileri	Kardeş yok	39	84,19	1,29	,52
	1 Kardeş	101	84,97		
	2 ve üzeri	25	73,20		
Olumlu Stratejiler	Kardeş yok	39	86,86	5,91	,05
	1 Kardeş	101	86,69		
	2 ve üzeri	25	62,06		
Olumsuz Stratejiler	Kardeş yok	39	79,26	3,20	,20
	1 Kardeş	101	80,66		
	2 ve üzeri	25	98,28		

Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların katılımcıların sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılaşma durumunu incelemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Analiz öncesinde kategoriler incelenmiş ve 2 kardeş (22), 3 kardeş (2), 4 kardeş (0), 5 kardeş ve üzeri (1) seçenekleri “2 kardeş ve üzeri” adıyla birleştirilmiştir. Sonuçlara göre çocukların Duygu Düzenleme Stratejisi toplam puanı ve alt boyut puanları kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 21

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Doğum Sırasına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Düzenleme Stratejileri	İlk	88	87,71	2,33	,31
	Ortanca	9	87,33		
	Son	68	76,33		
Olumlu Stratejiler	İlk	88	90,42	4,99	,08
	Ortanca	9	67,33		
	Son	68	75,47		
Olumsuz Stratejiler	İlk	88	75,04	5,77	,06
	Ortanca	9	84,83		
	Son	68	93,06		

Duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutlarından alınan puanların katılımcıların doğum sırası durumlarına göre değişip değişmediğini anlamak üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ve alt boyut puanları doğum sırası göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 22

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Düzenleme Stratejileri	Ortaokul ve altı	22	75,84	1,99	,58
	Lise	52	78,01		
	Yüksekokul	35	88,49		
	Lisans ve üzeri	56	87,02		
Olumlu Stratejiler	Ortaokul ve altı	22	79,48	2,50	,47
	Lise	52	75,63		
	Yüksekokul	35	87,34		
	Lisans ve üzeri	56	88,52		
Olumsuz Stratejiler	Ortaokul ve altı	22	86,18	,80	,85
	Lise	52	86,51		
	Yüksekokul	35	81,94		
	Lisans ve üzeri	56	79,15		

Duygu Düzenleme Stratejilerinden alınan toplam puan ile alt boyut puanlarının çocukların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir. Kategoriler ilkokul mezunu (8) ve ortaokul mezunu (16) kategorileri “ortaokul ve altı” olarak, lisans mezunu (56) ve yüksek lisans/doktora mezunu (5) seçenekleri de “Lisans ve üzeri” olarak birleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme stratejilerinden aldıkları toplam puan ve alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 23

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Düzenleme Stratejileri	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	79,64	4,68	,10
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	64,94		
	Çalışıyor	76	90,22		
Olumlu Stratejiler	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	77,77	4,64	,10
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	69,18		
	Çalışıyor	76	91,05		
Olumsuz Stratejiler	Çalışmıyor, iş aramıyor	72	84,69	5,81	,05
	Çalışmıyor, iş arıyor	17	105,91		
	Çalışıyor	76	76,27		

Katılımcı çocukların Duygu Düzenleme Stratejilerinden aldıkları toplam puan ve alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir. Bu bulgulara göre çocukların duygu düzenleme strateji puanları ve alt boyut puanları annelerin çalışma- çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$).

Tablo 24

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcı Çocukların Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort	KW	p
Duygu Düzenleme Stratejileri	Ortaokul ve altı	24	66,29	8,11	,04
	Lise	53	74,97		
	Yüksekokul	27	93,19		
	Lisans ve üzeri	61	92,04		
Olumlu Stratejiler	Ortaokul ve altı	24	62,73	11,86	,01
	Lise	53	73,50		
	Yüksekokul	27	95,96		
	Lisans ve üzeri	61	93,49		
Olumsuz Stratejiler	Ortaokul ve altı	24	105,35	8,62	,03
	Lise	53	86,25		
	Yüksekokul	27	78,13		
	Lisans ve üzeri	61	73,54		

Katılımcı çocukların Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ve alt boyutlarından aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir. Analiz öncesinde ilkököl mezunu (8) ve ortaokul mezunu (16) kategorileri “ortaokul ve altı” olarak, lisans mezunu (56) ve yüksek lisans/doktora mezunu (5) seçenekleri “Lisans ve üzeri” olarak birleştirilmiştir. Sonuçlara göre Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı (χ^2), olumlu stratejiler (χ^2) ve olumsuz stratejiler (χ^2) alt boyutları puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında babası yüksek okul mezunu olan çocukların ($\bar{X}=93,19$) Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı, lisans ve üzeri ($\bar{X}=92,04$), lise ($\bar{X}=74,97$) ile ortaokul ve altı ($\bar{X}=66,29$) mezunu olanlardan daha yüksektir. Buna göre baba eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların kullandığı stratejilerin çeşitlendiği, çocukların daha fazla duygu düzenleme stratejisi kullandığı söylenebilir. Olumlu stratejiler alt boyutu ortalama puanlarına göre babası yüksekokul

mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=95,96$), babası lisans ve üzeri ($\bar{X}=93,49$), lise ($\bar{X}=73,50$) ortaokul ve altı ($\bar{X}=62,73$) mezunu olan çocuklara göre daha fazla olumlu strateji kullanmaktadır. Olumsuz stratejiler alt boyutunda ise baba mezuniyet durumu ortaokul ve altı olan çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=105,35$), lise ($\bar{X}=86,25$), yüksekokul ($\bar{X}=78,13$), lisans ve üzeri ($\bar{X}=73,54$) olan çocuklardan daha yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, baba mezuniyet düzeyi yükseldikçe olumlu strateji kullanma durumu yükselirken, olumsuz strateji seçme durumunun azaldığı söylenebilir.

Baba çalışma durumu ile ebeveyn medeni durumu değişkenlerinde karşılaştırma yapılacak gruplarda yeterli sayı olmadığı için analiz yapılamamıştır

Duygu Anlama Testi ve Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Anlama Testi ve alt boyutları ile Duygu Düzenleme Stratejileri ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Duygu Anlama Testi ve Alt Boyutları ile Duygu Düzenleme Stratejileri ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.DAT Toplam Puan	-								
2.Duygu Tanıma ve İsimlendirme	,48**	-							
3.Duygu Tanıma	,22**	,57**	-						
4.Duygu İsimlendirme	,47**	,91**	,22**	-					
5.Duygusal Bakış Açısı Alma	,98**	,32**	,13	,32**	-				
6.Stereotipik Durumlar	,79**	,31**	,11	,32**	,79**	-			
7.Stereotipik Olmayan Durumlar	,92**	,27**	,12	,27**	,95**	,58**	-		
8.DDS Toplam Puan	,40**	,17*	,15	,14	,41**	,36**	,40**	-	
9.Olumlu Stratejiler	,38**	,16*	,15	,12	,39**	,35**	,38**	,92**	-
10.Olumsuz Stratejiler	-,30**	-,07	-,10	-,05	-,31**	-,29**	-,29**	-,79**	-,87**

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. * Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. DAT=Duygu Anlama Testi, DDS= Duygu Düzenleme Stratejileri

Katılımcı çocukların DAT toplam puanı ile Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ($r=,40$; $p<,01$) ve Olumlu Stratejiler alt boyutu puanı ($r=,38$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülürken, Olumsuz Stratejiler alt boyutu ile ($r= -,30$; $p<,01$) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların duygu düzenleme stratejisi çeşitliliği de yüksek olup daha fazla olumlu strateji tercih etmişlerdir. Yine bu sonuçlara göre duygu bilgisi yüksek olan çocukların daha az olumsuz strateji tercih ettikleri görülmektedir.

DAT Alt ölçeklerinden Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ($r=,17$; $p<,05$) ve olumlu stratejiler alt boyutu ile ($r=,16$; $p<,05$) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Buna göre kendisine gösterilen resimlerden yola çıkarak duyguları tanıyan ve isimlendiren çocukların Duygu Düzenleme Stratejilerinden aldığı puanlar ve olumlu strateji tercih düzeyi daha yüksektir. Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile olumsuz stratejiler alt boyutu arasına anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,05$).

Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği boyutlarından “Duygu Tanıma” ve “Duygu İsimlendirme” ile DDS ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

DAT Alt ölçeklerinden diğeri olan Duygusal Bakış Açısı Alma ile DDS toplam puanı ($r=,41$; $p<,01$) ve olumlu stratejiler alt boyutu ($r=,39$; $p<,01$) arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olumsuz stratejiler alt boyutu ile arasında ise negatif düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-,31$; $p<,01$). Bu bulgulara göre çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama düzeyleri arttıkça duygu düzenleme stratejisi tercih çeşitliliği ve olumlu strateji kullanma durumları artarken olumsuz strateji tercih etme durumları azalacaktır.

Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinin boyutlarından olan Stereotipik Durumlar ile Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanı ($r=,36$; $p<,01$) ve olumlu stratejiler puanı ($r=,35$; $p<,01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, olumsuz stratejiler ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-,29$; $p<,01$). Buna göre çocukların belirli durumlarda kendilerinin hangi duyguyu hissedeceklerini bilme düzeyleri arttıkça, duygu düzenleme stratejileri puanları ve olumlu strateji tercih etme düzeyleri de artarken, olumsuz strateji tercih düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu ile Duygu Düzenleme Stratejileri ($r=,40$; $p<,01$) ve olumlu stratejiler ($r=,38$; $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülürken, olumsuz stratejiler ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-,29$; $p<,01$). Bu sonuçtan hareketle, başkalarının duygularını, kendi duygularından ayırt edebilme becerisi yükseldikçe çocukların duygu düzenleme için strateji kullanımlarının çeşitlendiği, olumlu strateji tercihlerinin yükseldiği, olumsuz strateji tercihlerinin ise azaldığı söylenebilir.

Duygu Düzenleme Stratejileri Toplam Puan ve Alt Boyutlar için Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Çalışmanın bağımlı değişkeni ile arasında doğrusallık ilişkisi olan demografik değişkenler ilk basamakta, bağımsız değişken ikinci basamakta ele alınmıştır. Bağımsız değişken olan Duygu Anlama Testi toplam puanı ve alt ölçek puanlarının birbiriyle olan ilişkisinin analiz sonuçlarını etkilememesi için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrıca bağımlı değişken olan duygu düzenleme stratejileri için toplam puan, olumlu stratejiler alt boyutu, olumsuz stratejiler alt boyutu olmak üzere 3 ayrı analiz yapılmıştır.

Tablo 26

Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Duygu Düzenleme Stratejisi Toplam Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>F</i> değişim	<i>df</i>	β	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
1. Aşama	2,51	4			,10	,00
Anaokulu Süre			,24	2,97		,03
Cinsiyet			-,12	-1,62		,11
Baba Eğitim Seviyesi			,14	1,75		,08
2. Aşama	12,75	1			,18	,00
DAT Toplam Puan			,27	3,57		,00

Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, cinsiyeti ve baba eğitim düzeyi ile Duygu Anlama Testi toplam puanının Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanını yordama durumuna ilişkin hiyerarşik regresyon analizi Tablo 26’da verilmiştir. İlk modelde ele alınan demografik değişkenlerden okula devam süresine bakıldığında bağımlı değişken olan duygu düzenleme stratejileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($\beta = ,24$, $p < ,05$). Bu modelin duygu düzenleme stratejilerindeki değişimin %10’unu açıkladığı görülmektedir ($R^2 = ,100$). Bu modele dahil olan diğer bağımsız değişkenler olan cinsiyet ve baba eğitim düzeyinin, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > ,05$).

İkinci modelde Duygu Anlama Testi Toplam puanı analize dahil edilmiş, analiz sonucuna göre *F* değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F = 12,75$, $p < ,05$). DAT toplam puanı analize dahil edildiğinde açıklanan toplam varyans %18’e yükselmiştir ($R^2 = ,18$). Bu da DAT toplam puanının açıklanan toplam varyansa etkisinin %8 olduğunu göstermektedir.

Tablo 27

Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Alt Ölçek Puanlarının Duygu Düzenleme Stratejisi Toplam Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>F</i> değişim	<i>df</i>	β	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
1. Aşama	7,08	3			,10	,00
Anaokulu Süre			,24	2,97		,03
Cinsiyet			-,12	-1,62		,11
Baba Eğitim Seviyesi			,14	1,75		,08
2. Aşama	7,15	1			,16	,00
Duyguları Tanıma ve İsimlendirme			,09	1,24		,21
Duygusal Bakış Açısı Alma			,23	2,86		,00

Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, cinsiyeti ve baba eğitim düzeyi ile Duygu Anlama Testi alt ölçekleri olan Duyguları Tanıma ve İsimlendirme ile Duygusal Bakış Açısı Alma puanlarının Duygu Düzenleme Stratejileri toplam puanını yordama durumuna ilişkin hiyerarşik regresyon analizi Tablo 'de verilmiştir. İlk modelde ele alınan bağımsız değişkenlerden anaokuluna devam süresinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüş ($\beta = ,24$, $p < ,05$) ve duygu düzenleme stratejileri toplam puanındaki değişimin %10'unu açıkladığı görülmektedir ($R^2 = ,10$).

İkinci modele dahil edilen Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı değilken ($\beta = ,09$, $p > ,05$), Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F = 7,15$, $p < ,05$). Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği analize dahil edildiğinde açıklanan toplam varyans %16'ya yükselmiştir ($R^2 = ,16$). Buna göre Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinin açıklanan toplam varyansa %6'lık bir etkisi olduğu görülmektedir.

Ayrıca ilgili bağımsız demografik değişkenler ve DAT toplam puanı, yine ilgili demografik değişkenler ve DAT alt ölçekleri ile Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutları olan Olumlu

Stratejiler ve Olumsuz Stratejiler için ayrı ayrı hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçlarında ele alınan bağımsız değişkenlerin ilgili alt boyutlardaki değişimi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$). İlgili tablolar Ek 1’de verilmiştir (Bknz. Ek-1a, Ek 1b, Ek 1c, Ek 1d).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma, Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki devlet ve özel okullara devam eden, yaşları 60-72 ay aralığında olan 165 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların 91'i kız, 74'ü erkek olup çoğunluğu ilk çocuk olarak dünyaya gelmiş ve 1 kardeşe sahiptir. Ailelere ait demografik bilgilere göre, annelerin yaş ortalamasının 35 iken babaların ortalama yaşı 38'dir. Ailenin aylık ortalama geliri ise 26810 TL olarak bulunmuştur. Ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumları incelendiğinde babaların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülürken annelerde lise mezunu ve lisans mezunu sayısının eşit olduğu, çoğunlukla her iki ebeveynin de çalıştığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin çoğunun anne ve baba olarak birbiriyle evli olup evlerinde çekirdek aile bireyleri dışında kimsenin yaşamadığı belirlenmiştir.

60-72 aylık çocukların temel duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları aşağıda 3 başlık altında verilmiştir.

1. Katılımcı Çocukların Duygu Bilgisi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesiyle Ulaşılan Sonuçlar

- Çocukların yaşı ile duygu bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Ayrıca yaş ile DAT alt ölçekleri ve alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Çocukların okula devam süresi ile toplam duygu bilgisi düzeyi, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği toplam puanı ve Kuklalar: Stereotipik Durumlar alt boyutu ile Kuklalar: Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

- Çocukların okula devam süresi ile Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Duygu Tanıma alt boyutu ve Duygu İsimlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.
- Anne yaşı ile toplam duygu bilgisi düzeyi, Duygu Tanıma ve Anlama alt ölçeği, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ile Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Durumlar, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Baba yaşı ile toplam duygu bilgisi düzeyi, Duygu Tanıma ve Anlama alt ölçeği, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ile Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Durumlar, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.
- Ailenin aylık ortalama geliri ile toplam duygu bilgisi düzeyi, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği toplam puanı ve Kuklalar: Stereotipik Durumlar alt boyutu ile Kuklalar: Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Ailenin aylık ortalama geliri ile Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği, Duygu tanıma alt boyutu ve Duygu İsimlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Çocukların cinsiyetine göre duygu bilgisi toplam puanı, Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği ve Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarından alınan puanların farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Cinsiyete göre Stereotipik Durumlar alt boyutundan alınan puanların farklılaştığı, kız çocuklarının erkek çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.
- Çocukların sahip oldukları kardeş değişkenine göre toplam duygu bilgisi düzeyi ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 1 kardeşe sahip olan çocuklar, kardeşi olmayan çocuklar ile 2 ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklardan daha yüksek duygu bilgisi düzeyine sahiptir. Yine 1 kardeşe sahip çocuklar, duygusal bakış açısı alma becerisi düzeyinde kardeşe sahip olmayanlar ile 2 ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklardan daha yüksek puan almıştır.
- Çocukların kardeş sayısına göre Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Durumlar, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

- Çocukların doğum sıralarına göre toplam duygu bilgisi düzeyi ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinden aldıkları puanlar farklılık göstermektedir. Buna göre ilk doğan çocukların toplam duygu bilgisi düzeyi ve duygusal bakış açısı alma düzeyi sırasıyla ortanca ve son çocuklardan daha yüksektir.
- Doğum sırasına göre Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Durumlar, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarının değişmediği görülmüştür.
- Anneleri lisans ve üzeri mezunu olan çocukların toplam duygu bilgisi düzeyi ve duygusal bakış açısı alma düzeyinin, sırasıyla lise mezunu anneler ile ortaokul ve altı mezuniyeti olan annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Anne eğitim durumuna göre Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği ile Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Durumlar ve Stereotipik Olmayan Durumlarda bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.
- Anne çalışma durumuna göre duygu bilgisi düzeyinin farklılaştığı, annesi çalışan çocukların, sırasıyla annesi çalışmayan, iş aramayan çocuklar ve annesi çalışmayan, iş arayan çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Anne çalışma durumuna göre Duygu Tanıma ve İsimlendirme alt ölçeği, Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği, Duygu Tanıma, Duygu İsimlendirme, Stereotipik Durumlar, Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutları puanlarının değişmediği görülmüştür.
- Baba eğitim durumuna göre toplam duygu bilgisi düzeyi ve alt ölçekleri ile alt boyutlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

2. Katılımcı Çocukların Duygu Düzenleme Stratejisi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesiyle Ulaşılan Sonuçlar

- Çocuk yaşı ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı, olumlu stratejiler alt boyutu ve olumsuz stratejiler alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Çocukların anaokuluna devam süresi arttıkça duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu strateji tercih etme durumunun arttığı, olumsuz strateji tercih etme durumunun ise azaldığı bulunmuştur.

- Çocukların anne ve baba yaşları ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve alt boyutları ile arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
- Ailenin ortalama aylık geliri arttıkça duygu düzenleme stratejilerinden alınan toplam puan ve olumlu strateji puanlarının arttığı, olumsuz strateji puanlarının ise azaldığı tespit edilmiştir.
- Cinsiyet değişkenine bakıldığında, kız çocukların duygu düzenleme stratejisi toplam puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek, olumsuz stratejiler puanlarının ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Olumlu stratejiler alt boyutu puanlarının ise cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.
- Çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve alt boyut puanlarının (olumlu stratejiler ve olumsuz stratejiler) farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Katılımcı çocuğun doğum sırasına göre duygu düzenleme stratejileri toplam ve alt boyut puanlarının değişmediği görülmüştür.
- Anne eğitim durumuna göre çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve alt boyutları olan olumlu stratejiler ile olumsuz stratejiler puanlarının farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Anne çalışma durumuna göre duygu düzenleme stratejileri toplam ve alt boyut puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Babaları yüksek okul mezunu olan çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri puanı olumlu strateji alt boyutu puanları, sırasıyla lisans ve üzeri mezunu, lise mezunu, ortaokul ve altı mezunu babaya sahip çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz strateji alt boyutunda ise, babası ortaokul ve altı mezunu olan çocukların, sırasıyla lise mezunu, yüksekokul mezunu, lisans ve üzeri mezunu babaya sahip çocuklardan daha fazla olumsuz strateji tercih ettiği bulunmuştur.

3. Katılımcı Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyleri ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

- Çocukların duygu bilgisi toplam puanı ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu stratejiler alt boyutu puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, olumsuz stratejiler alt boyutu ile arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

- Duygu tanıma ve isimlendirme becerileri ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu stratejiler alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Olumsuz stratejiler alt boyutu ile duygu tanıma ve isimlendirme becerileri arasında ilişki olmadığı görülmüştür.
- Kendinin ve başkalarının duygularını anlama becerisi olan duygusal bakış açısı alma becerisi ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu stratejiler puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılrken, olumsuz stratejiler alt boyutu ile arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Belirli bir durum karşısında kişinin hissedeceği duyguyu anlama düzeyi olan stereotipik durumlar alt boyutu ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu stratejiler alt boyut puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, olumsuz stratejiler alt boyutu ile de orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Belirli bir durum karşısında kendinden farklı bir duygu yaşayan kişinin duygusunu anlama becerisi olan stereotipik olmayan durumlar alt boyutu ile duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu stratejiler alt boyut puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde, olumsuz stratejiler alt boyutu ile orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların duygu düzenleme stratejileri puanındaki toplam değişimin %8'i duygu bilgisi toplam puanı tarafından açıklanırken %6'sı Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeği tarafından açıklanmaktadır.

Tartışma

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Çalışmanın temel amacı, çocukların duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Duygu Anlama Testi toplam puanı, alt ölçekleri ve alt boyutları ayrı ayrı ele alınarak Duygu Düzenleme Becerileri Alt Ölçeği olan Duygu Düzenleme Stratejileri ve alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Duygu bilgisi toplam puanı ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilere bakıldığında, çocukların duygu bilgisi düzeyi arttıkça duygu düzenleme stratejisi toplam puanlarının ve olumlu strateji tercih etme durumlarının da arttığı, olumsuz strateji tercih durumlarının ise anlamlı şekilde azaldığı görülmektedir. Denham (2007) duygusal yeterlilik için gerekli olan birçok beceriyi ele alırken duyguları anlama, başkalarına hangi duyguların sinyalini verdiğini ve bunun onları nasıl etkilediğini ayırt etme becerisinin duygu düzenleme için önemli bir beceri olduğundan bahsetmektedir. Duygu bilgisi, içsel durumların sözel ve davranışsal olarak ifade edilmesi, aynı zamanda bu süreçlerin nedenleri ve sonuçları hakkında bilgi sahibi olmayı içerdiğinden, çocuklar bir duygu yaşadığında o duruma uygun düzenleme stratejisini seçmek için duygu anlayışını kullanabilmektedir. Zaman içerisinde bu süreçlerin bilinçli hale gelerek duyguları olaylarla bağdaştırmaya ve uygun düzenleme yöntemi kullanmaya katkı sağlaması beklenmektedir (Eisenberg, Saadovsky & Spinrad, 2005; Liew, Eisenberg & Reiser, 2004). Sala, Pons ve Molina (2014) ise, çocukların duygu anlama puanları ile kullandıkları stratejilerin çeşitliliği ve özellikleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların duygularını düzenlemek için daha fazla strateji kullanabildiği ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi üst düzey stratejileri tercih etme durumlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Denham ve Bassett (2020) ise çocuklara duygu ortaya çıkaran sosyal bir durum verip “Sen olsan bu durumda nasıl hissederdin?” ve “Sen olsan nasıl davranırdın?” soruları ile sosyal bilgi işleme stratejilerine dair veri toplayarak çocukların duygu bilgisi düzeyi, öz düzenleme becerileri ve sosyal bilgi işleme süreçlerine dair stratejiler arası ilişkileri araştırmışlardır. Bu çalışmada, duygu bilgisi düzeyinin etkili strateji seçimine katkı sağladığı, yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip çocukların durumlar karşısında daha çok sosyal olarak yetkin stratejileri tercih ettikleri, pasif, agresif ve manipülatif/ağlayan stratejileri daha az tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Kuyucu ve Tepeli (2013), çocukların arkadaşlarına gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu bilgilerine göre farklılık gösterme durumunu inceledikleri çalışmalarında duygu anlama becerisi daha gelişmiş olan çocukların, durumlar karşısında kendi duygularının etkisinde kalmamayı başararak sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemeyecek yollar belirledikleri, daha çözüm odaklı stratejiler ortaya koydukları sonucuna ulaşmıştır. Trentacosta ve Fine (2010), yaptıkları meta analizde duygu bilgisi ile sosyal yetenek arasında pozitif, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları arasında negatif yönde tutarlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle duygu bilgisi yüksek olan çocukların daha olumlu davranışlar tercih ettikleri söylenebilir. Di

Maggio, Zappulla ve Pace (2016), okul öncesi dönem çocuklarında duygu bilgisinin sosyal ve davranışsal uyum üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, duygusal ipuçlarını doğru şekilde anlayan, yorumlayan ve tanımlayabilen çocukların, sosyal becerilerde de yetkin olup, akranları ve yetişkinlerle olumlu sosyal ilişkiler kurarken, duyguları anlamada yetkin olmayan çocukların sosyal durumlarda uygunsuz tepkiler verebileceği ve uyumsuz sonuçlara sebebiyet veren sosyal eksiklikler yaşayabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada özellikle öfke-saldırganlık üzerinde direkt etkili olmayan duygu bilgisinin, duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyerek öfke-saldırganlığı azalttığı sonucu, yani duygu bilgisi aracılığıyla duyguları düzenleyip daha az saldırganlık gösterdikleri sonucu dikkat çekicidir. Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields (2006), erken çocuklukta duygusal yeterlilik bileşenlerinin birbiriyle olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, duygu bilgisinin olumlu duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre duygular hakkında daha fazla bilgiye sahip olan çocukların çevrelerindeki kişilere olumlu yanıt verme olasılıkları, hissettikleri duyguları net şekilde ifade etme, başkalarına karşı empati gösterme ve çevrelerindeki kişiler için endişelenme ihtimallerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Duyguların uyarılması sonucu açığa çıkan enerji ve motivasyonun nasıl kullanılacağı duygu bilgisi ile ilgilidir. Yeterli duygu bilgisi ve destekleyici sosyal ortam ile çocuklar, yaşadıkları duygular karşısında ortaya çıkan enerji ve motivasyonu olumlu şekilde ifade etmeyi öğrenebilir. Çocuklar duygular ile duygu düzenleme stratejilerini ilişkilendirerek zamanla duygu-düşünce-harekete geçme süreçlerindeki becerilerini arttırmaktadır (Izard, Stark, Trentacosta & Schultz, 2008; Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman & Seidenfeld, 2011). Erken çocuklukta duygu bilgisindeki eksikliklerin gelecekte çocukların davranışlarında, duygu yaşama anında tercih ettikleri tepkilerin yapıcı ve olumlu olmaktan çok olumsuz ve yıkıcı olmasına sebebiyet vermesi ihtimali olduğu için, bu davranışlar ve otomatik tepkiler yerleşmeden önce yani erken çocukluk döneminde müdahale edilmesi gelecekte sosyal ve duygusal açıdan işleri kolaylaştıracaktır (Denham, 2007).

Bu sonuçlardan hareketle duygu bilgisinin çocukların duygularını nasıl ifade edecekleri ve duygularını düzenlemek için kullandıkları yollarda önemli rol oynadığı söylenebilir. Duyguları tanıma, doğru terminolojiyi kullanma, kendinin ve başkalarının yaşadıkları duyguları ayırt edebilme becerileri geliştikçe çocukların duygularını düzenlemekte daha yetkin oldukları, daha olumlu ve etkili stratejiler kullanmaya yatkın oldukları görülmektedir.

Bu durum hem çocuğun kendisini hem de çevresindeki kişileri etkileyeceği için özellikle okul öncesi dönem çocukları ile çalışan araştırmacılar, öğretmenler, program geliştiriciler için dikkat çekicidir.

Çocukların kendilerine gösterilen yüz ifadelerine bakarak duyguyu tanıma ve isimlendirme becerileri arttıkça, duygu düzenleme stratejisinden aldıkları toplam puan ve olumlu strateji tercih etme durumlarının da arttığı görülmüştür. Denham (2007), duyguların düzenlenmesi için en kritik noktanın kişinin neyi düzenleyeceğini bilmesi, duygusunu net şekilde tanımlaması olduğunu belirtmektedir. Buna göre çocuğun duyguyu net olarak tanımlaması ve o duyguyu doğru şekilde isimlendirmesinin yaşadığı duyguya uygun bir düzenleme stratejisi seçmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Kendi duygularını ve duygularının fiziksel göstergelerini doğru tanımlayan çocuk, yanlış sinyallerin sosyal etkileşimine zarar vermesine engel olabilir. Örneğin arkadaşıyla oynarken aniden yaşadığı karın ağrısı gibi bağımsız fiziksel sebepleri duygularının etkilerinden ayırt edebilmek, ağrının oluşturduğu tepkiyi arkadaşına yansıtmamasına mani olup daha uyumlu tepkiler vermesini sağlayabilir.

Olumsuz strateji tercih etme durumlarının ise duygu tanıma ve isimlendirme alt boyutu ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Bunun sebebinin duygu tanımanın ilk edinilen en basit beceri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yüz ifadelerinden duygu tanıma becerisi birincil bakımveren ile etkileşime geçilmeye başlandığı zamandan itibaren öğrendiğimiz bir beceri (Berk, 2013) olduğu için daha sonra öğrenilen kendi duygusunun başkalarının duygularından farklı olabileceğini anlamak, hissettiği duyguya rağmen yüzünde farklı bir ifade oluşturabileceğini bilmek gibi daha karmaşık beceriler zamanla, tecrübe ile öğrenilebilir (Denham, 2007; Thompson, 1994). Bu sebeple en temel duygu bilgisi becerisi olan duygu tanıma ve isimlendirmenin olumsuz duygu düzenleme stratejisi tercih durumu ile arasında anlamlı bir ilişki olmaması anlaşılabilir bir durum olarak kabul edilmektedir.

Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinde çocuklara kuklalar aracılığıyla farklı senaryolar anlatılmış ve ilgili durumda kuklanın nasıl hissedeceği sorulmuştur. Kendinin ve başkalarının duygularını anlama becerileri arttıkça toplam duygu düzenleme stratejisi puanı ve olumlu strateji tercih etme durumu da artarken olumsuz strateji tercih etme durumlarının azaldığı saptanmıştır. Kendi yaşadığı duyguları ve diğerlerinin duygularını anlamak sosyal iletişimin önemli bir parçasıdır (Bassett vd., 2012). Kendisi ve başkaları hakkında yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip çocuklar, karşılaştıkları sosyal durumlar karşısında duruma uygun yanıtlar oluşturma ve daha olumlu strateji tercih etme eğiliminde olup, olası

çatışmaları daha yapıcı yaklaşımlar ile çözebilirler (Bierman vd., 2008). Dunn ve Cutting (1999), çocukların duygusal ve sosyal bakış açısı alma becerisinin erken çocuklukta arkadaşlık ilişkilerine olan etkisini inceledikleri çalışmada, arkadaş olan her iki çocuğun da bu becerilerinin yüksek olmasının daha çok işbirliği, daha az çatışma ve başarılı iletişime katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal bakış açısı alma becerisi çocuğa kendi açısından olduğu kadar başkalarının gözünden de bakabilmeyi ifade etmekte olup bu becerisi yüksek olan çocukların kendisini başkalarının yerine koymakta daha başarılı olduğu düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, duygusal bakış açısı alabilen çocuklar kendisini ve çevresini olumsuz yönde etkileyecek yıkıcı tepkiler vermek yerine daha olumlu stratejiler kullanarak kişiler arası ilişkilerini olumlu yönde devam ettirmeyi tercih edebilir.

Genel olarak herkese benzer duygular yaşatacak senaryoların anlatıldığı stereotipik durumlar alt boyutundan yüksek puan alan çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu stratejiler puanlarının yüksek olduğu, olumsuz stratejiler puanlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekte çocuklar kendilerine anlatılan senaryoda kendi deneyimlerinden yola çıkarak o durumda nasıl hissedeceklerini düşünür ve ona göre cevap verebilirler. Denham (2007), en temel seviyede duygusal yeterlilik becerisi olan hangi duyguyu deneyimlediğini anlamamanın daha yüksek seviyeli duygu anlama becerileri için temel oluşturduğunu belirtmektedir. Kendi duygusunu anlayan kişi daha sonra etrafa hangi sinyalleri gönderdiğini, duygu ifadesinin başkalarını ve kendi sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğini de fark etmeye yakınlaşmaktadır. Bu alt boyutta yüksek puan alan çocukların daha çeşitli düzenleme stratejileri kullanmaları, sosyal ilişkilerini zedeleme ihtimali olan olumsuz stratejileri daha az tercih ederken olumlu stratejileri tercih etme düzeylerinin daha yüksek olması literatüre uygun bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Kendi hissedeceğinden farklı bir duyguyu fark etme ve o duyguyu doğru şekilde tanımlama becerisi olan stereotipik olmayan durumlar alt ölçeği puanları yükseldikçe, duygu düzenleme stratejileri toplamı ve olumlu stratejiler alt boyut puanlarının da yükseldiği saptanmış, olumsuz strateji tercih etme durumlarının da anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür. Başkalarının duygularını anlama becerisi ile çocuk kendisi dışındaki kişileri etkilediğini anlamaya başlar (Denham, 2007). Dunn (1994) başkalarını anlama becerisinin gelişmesi ile zarar verme, sorumluluk alma, kusurlu olma, pozitif adalet, aile dışındaki insanların niyetlerini anlama gibi kavramların geliştiği ve yerleştiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu çalışmada çocukların farklı türde giyinmeyi eğlenceli bulmak, yetişkinlere ismiyle hitap

etme şakaları yapmak gibi sosyal ve kültürel kuralları mizahi yönden kullanma becerilerinin de başkalarının duygularını anlama becerisinin gelişmesi ile ilgili olduğuna vurgu yapılır. Denham vd. (2002), çocukların 3-4 yaşlarında değerlendirilen duygu bilgisindeki eksiklikler ve yeterince düzenlenmemiş öfke ifadesinin, bu değerlendirmeden iki yıl sonra aynı çocukların öğretmen ve arkadaşlarıyla zorluk yaşamasını öngördüğünü ve bu durumun duygu bilgisi, duygusal ifade ve duygu düzenlemenin birbiriyle olan ilişkisi sonucu ortaya çıkan bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Kişinin kendisi dışındakilerin duygularını anlama becerisine sahip olması nispeten üst düzey bir beceri olup çevresel farkındalığı güçlendirmektedir (Thompson, 1994). Bu sebeple bu becerisi yüksek olan çocuklar, duygusal tepkilerinin çevrelere etkisini anlayarak daha uyumlu düzenleme stratejileri kullanmayı tercih ediyor olabilirler.

Duygu bilgisi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki korelasyonun incelenmesinden sonra duygu düzenleme stratejilerindeki toplam değişimin kaynaklarını araştırmak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre toplam duygu bilgisi düzeyinin çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanını anlamlı şekilde yordadığı (%8), Duygusal Bakış Açısı Alma alt ölçeğinin de yine toplam duygu düzenleme stratejilerini öngördüğü (%6) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alanyazında belirtilen duygu bilgisi yüksek çocukların daha uygun duygusal tepki verdikleri, olumsuz duygusal tepkileri daha az kullandıkları sonuçları ile örtüşmektedir (Denham vd., 2003; Hudson & Jacques, 2014; Sala, Pons & Molina, 2014).

Çalışmanın diğer bir amacı, çocukların duygu bilgisi düzeyi ile çeşitli değişkenlerin arasındaki ilişki durumunun araştırılmasıdır. Bu amaçla, çalışmaya katılan çocukların yaş, cinsiyet, anaokuluna devam süresi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ile baba yaşı, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve çalışma durumu, ailenin ortalama geliri bilgileri ele alınmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre katılımcı çocukların duygu bilgisi düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, erken çocuklukta duygu bilgisinin yaşla beraber gelişim gösterdiği, yaş arttıkça duygu bilgisinin de arttığı görülmektedir (Basset vd., 2012; Denham vd., 2012; Sala, Pons & Molina, 2014). Buna göre 36-72 ay veya 48-72 ay gibi nispeten geniş yaş aralığı ile yapılan çalışmaların sonuçlarında yaş arttıkça duygu bilgisinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Erdem, 2022; Garner & Waajid, 2008; Kılıç & Aytar, 2019; Maggio, 2016; Özsoy, 2018; Polat, 2021). Bu çalışmada çocukların duygu

bilgisi düzeyinin yaşlara göre farklılaşmamasının, katılımcı çocukların yaş aralığının 60-72 ay gibi literatürde belirtilen aralıklara kıyasla daha dar olmasına bağlı olduğu, o sebeple belirgin bir değişim görülmediği düşünülmektedir.

Çalışmaya göre çocukların duygu bilgisi düzeyi ve DAT alt ölçek puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu, çocukların duygu bilgisi düzeyinin cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir (Arı & Seçer, 2004; Fernandes vd., 2018; Heinze, Miller, Seifer, Dickstein & Locke, 2015; Erdem, 2022; Fidalgo, Tenenbaum & Aznar, 2018; Kılıç & Güngör Aytar, 2019; Liman, 2020; Ünlü, 2022). Ayrıca literatürde duygu bilgisi düzeyinin kız çocukları lehine olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Durmuşoğlu Saltalı & Aslan, 2011; Garner & Waajid, 2008). Çocukların duygu bilgisi düzeyinin cinsiyetinde göre farklılaştığını gösteren çalışmalar kız çocuklarının daha yüksek duygu bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum toplumlar tarafından kızların daha duygusal kabul edilmesi ve erkeklerin duygularını göstermesinin zayıflık olarak değerlendirilmesi ile ilişkili görülmektedir (Durmuşoğlu & Saltalı, 2011). Ancak günümüzde aile ve toplumun çocuklara cinsiyetinden bağımsız olarak yaklaşmaya başlaması, kız ve erkek çocuklardan beklentilerinin benzer olmasının bu durumu değiştirdiği, iki grubun duygu bilgisi becerileri arasında dikkate değer bir fark olmamasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, çocukların anaokuluna devam süresi arttıkça toplam duygu bilgisi düzeyi, duygusal bakış açısı alma becerisi, stereotipik durumlar ve Stereotipik olmayan durumlarda duygu anlama becerilerinin de arttığı görülmektedir. Durmuşoğlu Saltalı ve Aslan (2011) anasınıfına devam eden çocukların duygusal becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, anasınıfından önce kreşe devam eden çocukların duygu bilgisi düzeylerinin, ilk kez anasınıfına giden çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kale Karaaslan (2012) da bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşmış, çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi olan değişkenleri incelediği çalışmasında, 2 yıl ve daha fazla okul öncesi eğitime devam eden çocukların bu becerilerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada çocukların okula devam süresi arttıkça toplam duygu bilgisinin yanı sıra kendinin ve başkalarının duygularını anlama, belirli bir durum karşısında başkalarının kendisinden farklı duygu yaşayabileceğini anlama becerilerinin de arttığı görülmektedir. Erdem (2022) de bu sonuca benzer şekilde anaokuluna devam süresi arttıkça

DAT alt boyutu olan Stereotipik durumlardan aldıkları puanın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Erken yaşta birincil bakımveren kişilerden ayrılıp başka yetişkinler ve akranları ile birebir iletişime geçmenin kendi duygularını tanıma, kendisi dışındaki kişilerin de farklı duygular yaşayabileceğini fark etme becerilerine olumlu yönde etkisi olduğu düşünülmektedir.

İlk sırada doğan çocuğun toplam duygu bilgisi ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin ortanca ve son doğan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ebeveynin ilk doğan çocukla daha fazla zaman geçirmesi, evdeki çocuk sayısı çoğaldıkça ilginin bölünmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu değişkeni ele alan çalışmalara bakıldığında, doğum sırasının duygu bilgisi puanı üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir (Kale Karaaslan, 2012; Karayılmaz, 2008).

Çalışmanın bir diğer bulgusu 1 kardeşe sahip çocukların toplam duygu bilgisi düzeyi ve duygusal bakış açısı alma becerisinin, kardeşi olmayan çocuklar ile 2 ve daha fazla kardeşe sahip çocuklardan daha yüksek olduğudur. Bu sonuç, çocukların kardeş sayısı arttıkça duygu bilgisi düzeyinin arttığı yönündeki sonuçlarla (Erdem, 2022; Polat, 2019) kısmen uyumludur. Tan ve arkadaşları (2021), ilk doğan çocukların kardeşliğe geçiş sürecindeki duygu bilgilerinin gelişimini inceledikleri çalışmalarında, kardeş sayısının veya ilk sırada doğmuş olmanın duygu bilgisine direkt bir etkisi olduğuna dair bir sonuç bulamamışlardır. Ancak çalışma sonuçlarından yola çıkarak, kardeş sahibi olma sürecinin duygu anlamada doğal bir öğrenme ortamı oluşturduğu, ilk doğan çocukların yeni doğan kardeşleriyle etkileşimlerinin duygu bilgisi gelişimine dolaylı bir katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu olan 1 kardeşe sahip çocukların diğerlerinden daha yüksek duygu bilgisine sahip olması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yeni bir kardeşe sahip olan çocuk daha önce tecrübe etmediği farklı duyguları yoğun şekilde yaşamaya başlayabilir. Ayrıca yeni kardeşi olan çocuğun kıskançlık, kaygı, hayal kırıklığı gibi duyguları yaşayabileceğini düşünen ebeveynler duygularla ilgili daha fazla konuşabilmekte, bebek olan kardeşin desteğe ihtiyacı olduğundan sıklıkla bahsedebilmektedir. Bu konuşmalar da çocukların duygu bilgisinin gelişimine katkı sağlayabilir. Kardeşi olmayan çocuklar ile bu konularda daha az konuşuluyor olabilir. Kardeş sayısı çoğaldıkça ise ebeveynlerin tüm çocuklara birebir zaman ayırması zorlaşacağı için duyguya dair konuşmaların daha az olabileceği dolayısıyla duygu bilgisi düzeyinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sonuçları, çocukların duygu bilgisi ile anne yaşı ve baba yaşı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Alanda anne-baba yaşı ile çocukların duygu bilgisi

arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara bakıldığında da ebeveynlerin yaşının çocukların duygu bilgisi düzeyi ile ilişkisi olmadığını destekler nitelikte sonuçlar olduğu görülmektedir (Erdem, 2022; Polat, 2019). Ebeveynin çocukla ilişkisinin yaşına göre farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından bir diğeri de anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların toplam duygu bilgisi puanı ve duygusal bakış açısı alma alt ölçeğinden aldıkları puanların artmasıdır. Bu sonuç literatür ile karşılaştırıldığında ise benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Arı & Seçer, 2004; Durmuşoğlu Saltalı & Aslan, 2011; Karaaslan, 2012; Polat, 2019; Ünlü, 2022). Buradan hareketle annelerin eğitim seviyesinin artması ile çocuklarına daha bilinçli yaklaştıkları, çocuğa farklı türlerde kitaplar okumaya daha fazla zaman ayırdıkları, duygularını fark etme, ifade etme becerilerini teşvik ederken aynı zamanda fiilen olumlu model oldukları ve bu sayede çocukların duygu bilgisi düzeylerinin daha yüksek olmasını sağladıkları düşünülmektedir. Ayrıca literatürde çocuğun duygu bilgisi düzeyinin annenin eğitim seviyesine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Erdem, 2022; Kılıç & Güngör Aytar, 2019; Kılıç, 2012).

Çalışma bulguları, baba eğitim seviyesine göre çocukların duygu bilgisi düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, duygu bilgisinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı çalışma sonuçları olduğu görülmektedir (Arı & Seçer, 2004; Erdem, 2022; Polat, 2021; Ünlü, 2022). Babanın öğrenim seviyesine göre çocukların duygu bilgisinde değişiklik olmaması, çocuklarla etkileşimde babaların annelere kıyasla daha pasif olduğu, birlikte daha az zaman geçirdikleri, rol model olmadıkları ya da çocukları tarafından daha az rol model alındıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber Durmuşoğlu Saltalı ve Aslan (2011) duygu bilgisini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında babanın eğitim durumu yükseldikçe çocuğun duygu bilgisi düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışan annelerin çocuklarının duygu bilgisi düzeyinin, çalışmayan annelere göre daha yüksek olması da bu çalışmanın bulguları arasındadır. Ünlü (2022) annesi çalışan çocukların duygu bilgisi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışan annenin duygusal ve zihinsel olarak daha rahat olduğu, çocuklarına olumlu rol model olabildiği ve çocuklarıyla geçirdikleri nispeten kısıtlı zamanı planlayarak verimli kullandıkları yönünde yorumlanabilir. Ayrıca çalışmayan anneler de kendi içinde çalışmayan, iş aramayan ve çalışmayan, iş arayan şeklinde ayrılmış; iş aramayan annelerin

çocuklarının, iş arayan annelerinkinden daha yüksek duygu bilgisi düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Çalışmayan ancak iş arayan annelerin, iş aramayan annelere göre gelecek kaygısına sahip olduğu bunun ev ortamına ve çocuklarıyla geçirdikleri zamana olumsuz şekilde yansıdığı, bu sebeple duygu bilgisi düzeyinin düşük olduğu düşünülmektedir. Polat'ın (2021) çalışmasında ulaştığı iş arayan annelerin çocuklarının çalışan anneler ve iş aramayan annelerin çocuklarından daha düşük duygu bilgisi düzeyine sahip olduğu sonucu, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bununla beraber Kılıç ve Güngör Aytar (2019) annelerin mesleğinin çocukların duygu bilgisi üzerinde bir etkisi olmadığı, Erdem (2022) çocukların duygu bilgisi düzeyinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucunda, ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların toplam duygu bilgisi düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Denham, Ferrier ve Bassett (2020) aylık gelirin nispeten düşük olması durumunun, ebeveynlerin geçim telaşına kapılması gibi stres faktörlerini tetikleyerek tüm aileyi etkilediği ve çocukların duygu bilgisi edinmesini zorlaştırabileceğini belirtmektedir. Bu teori, çalışma sonucunda ulaşılan, ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuklardaki duygu bilgisinin de artması sonucunu destekler niteliktedir. Yine çalışma sonuçlarına göre ailenin gelir seviyesi arttıkça duygusal bakış açısı alma becerilerinin de arttığı görülmektedir. Duygusal bakış açısı alma becerisi yani kişinin kendi duyguları ve başkalarının duygularını anlayabilme yetisi, duygusal uyaranları tespit edebilme ve zihinsel olarak değerlendirebilme ile ilişkilidir. Kısıtlı maddi imkanlar, çocukların dahil olduğu sosyal ortamların daha sınırlı olmasına neden olarak duyguları yorumlama konusunda zayıf olmalarına, duygu bilgisi düzeylerinin daha düşük olmasına sebep olabilir (Denham vd., 2012; Denham, Ferrier & Bassett, 2020). Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların varlığı ile beraber (Karayılmaz, 2008), duygu bilgisi ile ailenin gelir durumu arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu da görülmektedir (Erdem, 2022; Kılıç & Aytar, 2019).

Çalışmanın amaçlarından bir diğeri de, çocukların duygu düzenleme stratejisi tercih düzeyi ile çeşitli demografik değişkenlerin ilişki durumunun araştırılmasıdır. Bu amaçla, çalışmaya katılan çocukların yaş, cinsiyet, anaokuluna devam süresi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ile baba yaşı, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve çalışma durumu, ailenin ortalama geliri bilgileri ele alınmıştır.

Duygu düzenleme, yaşla beraber gelişmekte, çocuğun yaşı ilerledikçe yaşam deneyimleri artarak süreçleri yönetme becerisinin gelişimi ile beraber daha karmaşık hal almaktadır (Denham, 2007; Gross, 1998). Hayatın ilk evrelerinde duygusal bir uyarana karşılaşılan çocuk, bakımverenin ilgili uyarıyı ortadan kaldırması veya çocuğun dikkatini başka yöne çekmek gibi yöntemler kullanması ile dışarıdan destek alarak duygularını düzenlerken, ilerleyen yıllarda ortamı terk etme, gözünü veya kulağını kapatma gibi stratejileri kendisi kullanarak duygularını düzenlemede gelişme gösterir. Çocukların daha karmaşık duygu kavramlarını edinmesi ile beraber kullandıkları stratejiler de duyguların içsel olarak yeniden düzenlenmesini sağlar. Başlarda dikkat odağını değiştirme konusunda bakımverenden destek alan çocuk (sevdiği oyuncaklarını gösterme gibi), ilerleyen yıllarda içsel olarak kendi dikkatini dağıtma stratejisi (olumsuz bir duygusal deneyim esnasında iyi şeyler hayal etmek, kendini olumlu sonuçlanacağına dair motive etmek gibi) kullanarak duygularını düzenleyebilir (Thompson, 1994). Bu çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre ise çocukların duygu düzenleme stratejisi kullanım düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazın çerçevesinde ele alındığında yaş ile beraber gelen belirgin farklılıkların gelişim dönemleri arasındaki geçiş zamanında net şekilde görüldüğü söylenebilir. Bebekler, kendi duygularını düzenlemekte bakımverenin dikkatini dağıtması gibi stratejilere ihtiyaç duyarken, 3 yaşından sonra kendi gözünü kapatma, ortamdaki uzaklaşma gibi stratejileri kendisi kullanabilir hale gelmektedir. 3-6 yaş aralığında ise deneyimin artması içsel olarak odağını değiştirme, kendini yönlendirme stratejileri kullanarak duygularını düzenleyebilir (Thompson, 1994). İlkokul çağı, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri de duygu düzenleme becerileri açısından gelişimin devam ettiği evrelerdir. Buna göre bu çalışmada yaşa göre duygu düzenleme stratejileri düzeyinin farklılık göstermemesi, ele alınan yaş aralığının aynı gelişimsel dönem içerisinde olmasına bağlanabilir. Nitekim duygu düzenleme stratejilerine yönelik yapılan çalışmalar da bunu destekler nitelikte sonuçlar göstermektedir. Mutlu (2020), 5-6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne ve babalarının duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada çocukların duygu düzenleme stratejilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gülgez (2018) ilköğrencileri ile yaptığı çalışmada çocukların neşe, üzüntü ve öfke duygularına dair düzenleme stratejilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını, sınıf düzeylerinin duygu düzenleme stratejilerinin gelişimindeki farklılıkları yansıtmadığını belirtmektedir. Sala, Pons ve Molina (2014) ise 3-6 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme

stratejilerini çeşitli değişkenler çerçevesinde inceledikleri çalışmada, çocukların yaşları arttıkça daha anlamlı stratejiler kullandıkları, 5-6 yaşındaki çocukların, 3-4 yaşındaki çocuklara göre daha karmaşık stratejiler tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca çocuk yaşı büyüdükçe stratejiler çeşitlenerek özerk bir düzenleme repertuarı gelişir ve yaşla beraber genişlemeye devam eder. Bu da gelişim dönemleri arasındaki farkın kullanılan stratejilere yansıdığını göstermektedir. Ayrıca alanyazında duygu düzenleme becerileri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara bakıldığında, okul öncesi kurumlara devam eden çocuklarının duygu düzenleme düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017; İlgar & Akbaba, 2017; Kara, 2021; Köse, 2019; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Yaşar, 2019).

Çalışma bulgularına göre kız çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre erkek çocuklar, kız çocuklardan daha fazla olumsuz strateji tercih etmişlerdir. Mutlu (2020), bu sonuca benzer şekilde kız çocukların etkin duygu düzenleme stratejisine dair bilgilerinin, erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Duygu düzenlemede kullanılan stratejiler ile ilgili araştırmalar, cinsiyete bağlı farklılıkların duygunun türüne göre dahi değişebildiğini göstermektedir. Gülgez (2018), duygu düzenlemede erkek çocukların duygularını özellikle de öfke duygusunu kız çocuklara göre daha sık olarak düzenlenmemiş şekilde ifade ettiklerini, başka bir deyişle öfke duygusunda kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla yapıcı strateji kullandığını belirtmiştir. Perry-Parrish ve Zeman (2011), ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerini sosyal bağlamda ele aldıkları çalışmalarında, üzüntü duygusunu kontrol etmede erkek çocuklar ile kız çocuklar arasında fark olduğunu, kızların üzüntülerini daha fazla ifade ettikleri, erkeklerin ise minimize ederek ketlediklerini ifade etmektedir. İlgar ve Akbaba (2017), erkek çocukların kız çocuklardan daha değişken ruh haline sahip olduğu ve daha fazla olumsuz duygu yaşadıklarını, kız çocukların olumsuz duygulara karşı daha hassas olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Fabes, Eisenberg, Karbon, Troyer ve Switzer'in (1994) bulguları ile örtüşmektedir. Çocukların başkalarının yaşadığı duygulara dolaylı tepkileri ve duygusal olarak rahatlatıcı davranışlarının incelendiği bu çalışmada, kız çocuklarının sıkıntı yaşayan başka bir çocuğa (ağlayan yaşça daha küçük bir çocuk) karşı daha duyarlı oldukları, başa çıkma stratejilerini aktif şekilde kullanarak doğrudan müdahale ettikleri, erkek çocukların ise başa çıkmakta daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu farklılığın biyolojik ve kalıtsal olduğu

kadar ebeveyn yaklaşımları, çocukların yetiştirildiği kültür içerisindeki cinsiyet rolleri gibi değişkenlerle açıklandığı görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise ölçeğin duygu düzenleme boyutunda kız çocukların daha yüksek puanlar aldıkları, çocukların duygu düzenlemede yaşadıkları güçlüğü ifade eden Değişkenlik/Olumsuzluk boyutunda ise erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Ceylan, 2022; Gökpınar, 2022; Kara, 2021; Kurbet, 2010; Ünal, 2020; Sille, 2016). Bunlarla beraber duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Bozkurt Yükçü, 2017; Mehmetoğlu Yontar, 2019). Sala, Pons ve Molina (2014), erkek çocukların duygu düzenlemede davranışsal stratejileri, kız çocuklarının ise sosyal destek istemeye yönelik stratejileri kullanmaya daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmış ve bu sonucu erkeklerin özerkliğe, kadınların ise sosyalliğe teşvik edildiği sosyalleşme uygulamalarının yaygın olmasına bağlamışlardır. Toplumumuzda “iyi çocuk” olma beklentisinin daha ılımlı tepkiler verme ile bağdaştırılması özellikle kız çocukları daha çok olumlu stratejileri tercih etmeye yönlendirdiği düşünülmektedir. Erkek çocuklarda ise olumsuz stratejilerin kullanımı dikkat çekme, bağımsız olma ile ilişkilendirilerek daha çok tercih edildiği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre çocukların toplam duygu düzenleme strateji puanları ile alt boyutlar olan olumlu stratejiler ve olumsuz stratejiler puanlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça duygu düzenleme stratejisi bilgi düzeyi ve olumlu strateji tercih etme düzeyi artmakta, olumsuz strateji tercih etme düzeyi ise azalmaktadır. İlgili alanyazında çocukların duygu düzenleme stratejilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılık gösterme durumuna dair çalışmalara çok fazla rastlanmamakla birlikte duygu düzenleme becerilerine dair çalışmalara rastlanmıştır. Vardi (2021) duygu düzenleme ve davranışsal öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Zembat (2023) da okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldan daha fazla devam eden çocukların diğer çocuklara kıyasla daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Denham vd. (2012) erken çocukluk döneminin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemli kilometre taşlarından olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde çocukların öğretmenleri ve akranları ile geçirdikleri zaman, çeşitli duyguları ortaya çıkardığı gibi başkalarının duygularını nasıl sergilediğini gözlemleme,

model alma, kendi vereceği tepkileri belirleme fırsatı sunmaktadır (Denham vd., 2012). Bu bağlamda bakıldığında çocukların okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenler ve arkadaşlar ile geçirdikleri sürenin duygu düzenleme stratejilerine dair daha fazla bilgi sahibi olmayı ve olumlu strateji tercih etme durumunun artmasını sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme stratejileri düzeyi doğum sırası ve kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar Mutlu'nun (2020) çocukların duygu düzenleme stratejilerinin doğum sırası ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Alanyazında çocukların doğum sırası ve kardeş sayısının duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin analiz edildiği çalışmalar az olup düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır, bu çalışmalarda da çocukların bu becerinin doğum sırası (Erel, 2016; İlgar & Akbaba, 2017, Mehmetoğlu Yontar, 2019) ve kardeş sayısından (Bozkurt Yükçü, 2017; Demiral Tetik, 2022; Kapçı, Uslu, Akgün & Acer, 2009; Köse, 2019; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Yurdaışık, 2023) etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgar ve Akbaba'nın (2017) çalışma sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme becerileri doğum sırasına göre farklılık göstermezken, kardeş sayısı arttıkça toplam beceri düzeyi azalmakta, duygu düzenleme güçlüğü artmaktadır. Karayılmaz (2008), çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında duyguları yönetme becerilerinin doğum sırasına göre farklılık göstermediğini, bu becerinin yaşla gelişen bir beceri olduğu ve doğum sırasından bağımsız olarak geliştiğini belirtmiştir. Duygu düzenleme stratejilerinin duygu düzenleme becerilerinden bağımsız olmayacağı düşünüldüğünde sonuçların alanyazın ile uyumlu olduğu varsayılabilir. Bununla beraber literatürde kardeş sayısının duygu düzenleme becerilerini etkilediği, kardeş sayısı azaldıkça beceri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Ceylan, 2022; Kara, 2021). Çocukların kardeş sayısı ve doğum sırası ebeveynlerden aldıkları ilginin süresi ve kalitesi ile evin genel iklimini etkileyebilir. Bununla beraber günümüzde çocuklar küçük yaşlardan itibaren zamanlarını evde olduğu kadar okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmektedir. Burada akranlar ve öğretmenler ile geçirilen zamanın doğum sırası ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da çocukların duygu düzenleme strateji toplam puanlarının anne ve baba yaşına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Duygu düzenleme stratejileri ile ebeveynlerin yaşı arasındaki ilişkiye dair çalışmaya rastlanmazken düzenleme becerileri

alışmaları arasında ebeveyn yaşının etkisi olmadığını gösteren çalışmalar bulunmuştur (Bozkurt Yükçü, 2017; Demir, 2021; Erel, 2016; Kayhan Aktürk, 2015; Kurbet, 2010; Yurdaışık, 2023). Bu sonuca bakıldığında, ebeveynlerin ilgisi, iletişimi, ebeveyn dışındaki kişiler ile geçirilen zaman gibi farklı değişkenlerin ebeveynin yaşından daha çok etkili olduğu düşünülmektedir. İlgar ve Akbaba (2017) anneleri evlendikleri yaş aralığına göre gruptandırmış, annenin evlenme yaşı ve dolaylı olarak anne olma yaşı bydk çocukların duygu düzenleme puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre annelerin eğitim durumuna göre çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam ve alt boyut puanları farklılık göstermemektedir. Gülgez (2018), ocukların öfke, üzüntü ve neşe duygularına ait düzenleme stratejilerinin annelerin eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre anne eğitim durumu yüksek çocuklar öfke ve üzüntü ile başa çıkmada daha yeterli görülürken, neşe duygusunda anne eğitim durumu daha düşük çocukların köreltme stratejisini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak anne eğitim düzeyi arttıķa çocukların duygularını daha iyi düzenleyebildikleri görülmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017; Ceylan, 2022; İlgar & Akbaba, 2017; Kapçı, Uslu, Akgün & Acer, 2009; Kara, 2021; Sille, 2016;). Bununla beraber alanyazında anne eğitim durumun çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Kayhan Aktürk, 2015; Kurbet, 2015; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Yurdaışık, 2023). Bu araştırma sonucunda annelerin eğitim durumunun çocukların duygu düzenleme stratejileri puanlarını etkilememesinin çeşitli sebepleri olabileceği gibi günümüzde ebeveynlerin çocuklarla ilgili sorumlulukları daha eşit şekilde paylaşmalarının, çocukların düzenleme stratejileri üzerinde anne etkisinin daha az görülmesine neden olabileceği düşünülebilir. Ayrıca annelerin çalışma hayatında yer alması çocukların bakımının sadece anne ile sınırlı kalmayıp bakıcı ve büyük ebeveynler gibi kişilerle desteklenmesi ve çocukların daha erken yaşlarda okul öncesi eğitim kurumlarına dahil olması sayesinde anne eğitim durumun etkisinin daha az olduğu düşünülebilir.

Babaların eğitim durumunun çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve alt ölçek puanlarını etkilediği görülmektedir. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıķa çocuklar toplam ve olumlu strateji alt boyutunda daha yüksek puan alırken baba eğitim seviyesi dştk olumsuz strateji tercih düzeyinin arttığı görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri ile ilgili çalışma sonuçlarına bakıldığında baba eğitim düzeyinin anne eğitim

durumu kadar sık ele alınan bir değişken olmadığı görülmektedir. Ulaşılan çalışmalarda baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı, düştükçe çocukların duygularını düzenlemekte zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır (Ceylan, 2022; Demir, 2021; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Kara, 2021; Liman, 2020; Özdemir, 2019; Vardi, 2021). Bu çalışmalardan farklı olarak, çocukların duygu düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Bozkurt Yükçü, 2017; Kayhan Aktürk, 2015). Babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de artması sonucuna göre, babaların çocukları ile aktif etkileşimlerinin olduğu düşünülebilir. Eğitim seviyesi yükseldikçe babaların çocuklarıyla iletişime önem verme, birlikte geçirdikleri zamanı verimli kullanma, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine dair yeni bilgiler öğrenmeye açık olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Anne çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme strateji puanlarının farklılık göstermediği bu araştırmada ulaşılan bulgular arasındadır. Alanyazında çocukların duygu düzenleme becerilerinin annelerin çalışma durumuna göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017; İlgar & Akbaba, 2017). Bununla beraber annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara kıyasla daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Kapçı, Uslu, Akgün & Acer, 2009; Kara, 2021; Vardi, 2021). Annesi çalışan çocukların, daha erken anneden ayrılma, büyük ebeveynler veya bakıcılar ile daha uzun süre vakit geçirme, okul öncesi eğitim kurumuna daha erken başlama ihtimali olduğu düşünüldüğünde, daha fazla rol modeli olduğu düşünülebilir. Bu durum sebebiyle annenin çocuk üzerindeki direkt etkisinin azalmış olabileceği, çocukların duygu düzenleme becerilerine katkı sağlayacak daha çeşitli ortamlara sahip olması sebebiyle annenin çalışma durumu değişkeninin etkisinin zayıfladığı düşünülebilir.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan ailenin gelir durumuna göre ise duygu düzenleme stratejileri toplam puan ve alt boyut puanlarının farklılaştığı, ailenin aylık ortalama geliri yükseldikçe çocukların duygu düzenleme stratejileri toplam puanı ve olumlu strateji tercih düzeyinin arttığı, olumsuz strateji tercih düzeyinin ise azaldığı görülmektedir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe çocuklar duygularını düzenlerken daha olumlu stratejiler tercih etmiş, olumsuz stratejileri daha az tercih etmiştir. Alanyazında da bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Özellikle düşük sosyoekonomik düzey ile

sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, yüksek aile gelirinin daha yüksek düzeyde duygu ifadesi, duygu anlama ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bozkurt Yükçü, 2017; Erel, 2016; Garner, 1996; Gülseven, Kumru, Carlo, Palermo, Selçuk & Sayıl, 2018); Karayılmaz, 2008; Kırmızıtaş, 2022; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Vardi, 2021). Kao, Tuladhar ve Tarullo (2020) daha yüksek gelir ve daha az kaotik ev ortamının çocukların yüksek duygu düzenleme becerisi puanı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ev ortamının kalitesi ailenin gelir durumu ile ilişkili görülmektedir. Nitekim Mansfield, Dealy ve Keitner (2013), yüksek gelirli ailelerin daha yüksek aile işlevine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailenin gelir durumunun düşük olması düşük alım gücü, geçim sıkıntısı, zor çalışma şartları gibi sebeplerle ebeveynler başta olmak üzere aile bireyleri için büyük bir stres kaynağı olabilmektedir. Buradan hareketle ailenin gelir seviyesinin düşük olması aile içi ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek çocuklara karşı ortak bir dil oluşturmayı zorlaştırabilir. Dolaylı olarak çocuklarla geçirilen vaktin kalitesinin azalmasına sebep olurken, çocukların yaşadıkları duygulara verilen önemi de olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya, araştırmacılara, aileler ve eğitimcilere yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

- Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arttıkça çocukların duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejisi düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Buna göre çocukların erken yaşlarda okul öncesi eğitime erişebilmesi için gerekli destek sağlanarak okul öncesi eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması sağlanabilir. Okul öncesi eğitime erişimi olmayan çocuklar ve ebeveynleri için destek programları geliştirilebilir.
- Araştırma sonuçları erken çocuklukta duygu bilgisindeki artışın duygu düzenleme stratejilerini de arttırdığını göstermektedir. Buradan hareketle okul öncesi eğitim akışlarına duyguların dahil edilmesi için çalışmalar yapılabilir. Sınıf rutinlerine ve öğrenme merkezlerine duygu bilgisi becerilerini geliştirme amacı eklenerek duygulara ilişkin terminolojinin ve ifade etme biçimlerinin öğrenilmesi, başkalarının duygularına ilişkin farkındalıkların artırılması konusunda destek olunabilir.
- Öğretmenler erken çocuklukta duygu bilgisini geliştirmek amacıyla eğitim ortamını düzenleyebilir, eğitim planlarına bu becerileri geliştirecek etkinlikler dahil edebilir.

- Erken çocuklukta duygusal yeterlilik ile ilgili teorik ve uygulamalı dersler okul öncesi öğretmenleri yetiştiren programlara entegre edilebilir.
- Hizmete devam eden eğitimcilere yönelik erken çocuklukta duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerine dair bilgilendirme seminerleri ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Önemli bir dönem olan erken çocuklukta duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerinin gelişimi konulu ebeveyn eğitimleri verilmesi bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilir.
- Duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri önemi ve gelişimine dair teorik ve uygulama tavsiyeleri içeren ebeveynler için rehber kitaplar yazılarak yaygınlaştırılabilir.
- Erken çocukluk dönemini hedefleyen çocuk kitapları, duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerine dair örnekler içerecek şekilde düzenlenebilir.
- Çalışma sonuçlarına göre düşük gelirli ailelere sahip çocuklar duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri açısından dikkat edilmesi gereken grup içerisinde. Bu sebeple bu açıdan dezavantajlı gruplara özel duygusal gelişimi destekleyici programlar geliştirilerek uygulanabilir.
- Bu çalışma Ankara merkez ilçelerinden Çankaya, Keçiören ve Mamak'ta bulunan özel ve devlete bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Örneklemin genişletilmesi, aynı değişkenlerin farklı bölgelerdeki çocuklarla tekrarlanıp sonuçların karşılaştırılmasının bu çalışmanın detaylandırılması açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma nicel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Erken çocuklukta duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerine ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları yöntem ve tekniklerin çocukların duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen çocukların duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri düzeylerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerine dair veriler çocuklardan alınmıştır. İlerleyen çalışmalarda çocukların yanı sıra birincil etkileşimde oldukları ebeveynler ve öğretmenlerden de veri toplanarak karşılaştırma yapılabilir, veri seti genişletilebilir.

- Erken çocuklukta duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri üzerindeki çevresel faktörlere dair uzun süreli çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abe, J., & Izard, C. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523 – 549. <https://doi.org/10.1080/026999399379177>
- Acar, A. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Acar, A. ve Arslan, E. (2022). Development of the emotion regulation skills scale for pre-school children. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(65), 1981-1993. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65995>
- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2012). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 50, 493-501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.04.004>
- Alonso-Alberca, N. & Vergara, A. I. (2024). Assessment of emotion knowledge in a bilingual context and its relationship with adaptive behavior in early childhood

- education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 500153.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.500153>
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A. & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 191(16) 2484-2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- Arı, M. & Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014655>
- Arı, R., & Şahin Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61775/923489> sayfasından erişilmiştir.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28, 79 – 84.
- Bailey Bisson, J. (2019). It's written all over their faces: Preschoolers' emotion understanding. *Social Development*, 28(1), 74-89. <https://doi.org/10.1111/sode.12322>
- Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. Tangney & K. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 25-63). New York, NY: Guilford Press.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. J. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation, *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930143000239>

- Basco, S. A., Nilsen, E. S. & Silva, J. (2021). How to turn that frown upside down: Children make use of a listener's facial cues to detect and (attempt to) repair miscommunication. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 105097. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105097> Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652100014X> sayfasından erişilmiştir. 19/05/2022
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Mohtasham, M. & Austin, N. (2020) Psychometric Properties of the Book Readings for An Affective Classroom Education (BRACE) Coding System, *Reading Psychology*, 41(4), 322-346. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768980>
- Bassett, H.H., Denham, S., Mincic, M. & Graling, K. (2012). The Structure of Preschoolers' Emotion Knowledge: Model Equivalence and Validity Using a Structural Equation Modeling Approach. *Early Education and Development*, 23, 259–279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. US: Pearson.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802–1817. [10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x)
- Bintaş Zörer, P. & Yorulmaz, O. (2022). Duygu Düzenlemeye Güncel Bir Bakış: Bağlamsal Faktörler. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 195-206 [10.18863/pgy.972675](https://doi.org/10.18863/pgy.972675)
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bukhalenkova, D., Gavrilova, M. & Kartushina, N. (2021). Intuitive Theories of Parenting and the Development of Emotion Understanding in Preschoolers. *Education Sciences*, 11(1), 15 <https://doi.org/10.3390/educsci11010015>
- Buntürk, T. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların empati bölümü düzeyleri ile duygu ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cai, G., Yue, Y., Huang, J. & Li, M. (2020). Are emotion regulation strategies different among 3–6–year–old aggressive children? Evidence from china. *Iran J Public Health*, 49, (12), 2356-2366.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Caston, A. T., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 30–44). New York City: Cambridge University Press.
- Ceylan, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin duygusal yeterlilikleri ve duygusal spysalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Cohen Marks, L., Hund, A. M., Finan, L. J., Kannass, K. N. & Hesson-McInnis, M. (2023). Understanding academic readiness for kindergarten: The interactive role of emotion knowledge and teacher–child closeness, *Journal Experimental Child Psychology*, 227, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105585>
- Cole, M. P., Dennis, T. A., Simith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Cole, P. M. & Jacobs, A. E. (2018). From children's expressive control to emotion regulation: Looking back, looking ahead. *European Journal of Developmental Psychology*, 15:6, 658-677. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438888>
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835-846. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.835>
- Cole, M. P., Martin, E. S., & Dennis, A. T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K., H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A. & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: points of convergence and divergence. *Aust J Psychol.*, 66(2), 71-81. <https://doi.org/10.1111%2Fajpy.12043>
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24, 549-570.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.

- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. USA: Harcourt Brace.
- Day, K. L. & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 405– 414
- Demir, S. (2021). *Öğretmen-çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demiral Tetik, Z. E. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2020) ‘You hit me! That's not nice and it makes me sad!!’: relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190(6), 791-805. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491562>
- Denham, S. A. (1986). Social cognition prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Society for Research in Child Development*, 57 (1), 194-201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional children in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. (2001). Dealing with Feelings: Foundations and Consequences of Young Children's Emotional Competence. *Early Education and Development*, 12, 1-15. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_1
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1),57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48. <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- Denham, S. A. (2018). Implications of Carolyn Saarni’s work for preschoolers’ emotional competence. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 643-657, <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1479250>

- Denham, S. A., Ceverly, S., Schimidt, M., Blair, K., DeMuller, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43(7), 901–916.
- Denham, S. A., Basset, H. H., Way, E., Micnic, M., Zinsser, K. & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success, *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679, DOI:10.1080/02699931.2011.602049
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: *Pathway to social competence*. *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMuller, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://www.jstor.org/stable/3696354> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., et al. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Denham, S. A.; Ferrier, D. E. & Basset, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-160. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Denham, S.A, Bassett, H.H., Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143 <http://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S.A, Bassett, H.H., Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143 <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach.-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Di Maggio, R., Zappulla, C. & Pace, U. (2016). The Relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *J Child Fam Stud*, 25, 2626–2635. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0409-6>
- Dunn, J. (1994). Understanding others and the social world: Current issues in developmental research and their relation to preschool experiences and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 571-583. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90023-X)
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201–219. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00091>
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of six year old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 536-541.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion related regulation sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T.L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 109, 109-118.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 61, 495-525. <https://doi.org/10.1146%2Fannurev.clinpsy.121208.131208>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In Dalglish, T. & Power, M. J. (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). New York, NY: John Wiley & Sons Ltd. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, L. H. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erel, S. (2016) Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Troyer, D. & Switzer, G. (1994). The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behaviors. *Child Development*, 65(6), 1678-1693 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00842.x>
- Fabes, R., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34(3-4), 285-310. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Farrel, C. B. & Gilpin, A. T. (2021). Longitudinal bidirectionality of emotion knowledge and inhibitory control in low-income children using cross-lagged panels. *Social Development*, 30, 1006–1022 <https://doi.org/10.1111/sode.12523>
- Fernandes, C., Verissimo, M., Fernandes, M., Antunes, M., Santos, A. J. & Vaughn, B. E. (2019). Links between use of the secure base script and preschool children's knowledge about emotions. *Análise Psicológica*, 1(37): 71-80 <https://doi.org/10.14417/ap.1569>
- Ferrier, D. E., Karalus, S. P., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2018). Indirect effects of cognitive self-regulation on the relation between emotion knowledge and emotionality. *Early Child Development and Care*, 188(7), 966-679. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445730>

- Fidalgo, A. M., Tenenbaum, H. H., & Aznar, A. (2018). Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the test of emotion comprehension. *Journal of Child and Family Study*, 27(4), 1065-1074.
- Fong, F. T. K., Mondloch, C. J. & Nelson, N. L. (2020). Interactive situations reveal more about children's emotional knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104879. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104879>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T. L., Eisenberg, N. & Sulik, M. J. (2019). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development*, 28(1), 57-73. <https://doi.org/10.1111/sode.12321>
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00001-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00001-0)
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 622-637. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 Update*. Boston Pearson.
- Gimenez-Dasi, M., Quintanilla, L., Ojeda, V. & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in spanish roma preschoolers. *Infant & Young Children*, 30(1), 3-16. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>

- Gökpınar, G. (2022). 3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların duygu düzenleme becerileri ve babalık rolü algısı ile çocuğun duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A. & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers Psychology*, 9, 724 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
- Gross, J. & John, P. O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Psychology*, 85(2), 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24) NY: Guilford.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(5), 271-299. 1089-2680/98/\$3.00
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24) New York, NY, US: Guilford.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765–781. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Gülay Ogelman & Önder, A. (2021). Emotional regulation strategies of 5-6-year-old children and their levels of resiliency. *Early Child Development and Care*, 191(2), 221-229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1613650>
- Gülay Ogelman, H., Kahveci, D. (2023). Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 1-14. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1206526>

- Gülay Ogelman, H., Sonakın, E. N. & Fetihi, L. (2021). The long and short-term effects of problems experienced by young children in their peer relationships on social and emotional development. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 3(1), 9-19. <https://doi.org/10.51535/tell.887763>
- Gülgez,  . (2018). *İlkokul  ocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gülseven, Z., Kumru, A., Carlo, G., Palermo, F., Selcuk, B., & Sayıl, M. (2018). The mediational roles of harsh and responsive parenting in the longitudinal relations between socioeconomic status and Turkish children's emotional development. *International Journal of Behavioral Development*, 42(6), 563-573. <https://doi.org/10.1177/0165025418783279>
- Güngör Aytar, F. A., Kara Eren, C., Aşkan, M. & şahin, H. S. (2019). Beş-altı yaş çocuklarının temel duygu durumlarını ifade ediş bi imlerinin  izdikleri resimleri yoluyla incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 91-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/679126> adresinden erişilmiştir.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children autism to understand emotions, belief or pretence. *Development of Psychology*, 8, 345-365. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007136>
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168. <https://doi.org/10.1177/1754073910387946>
- Harrington, E. (2021). *Child emotional reactivity and regulation: Parental influences and implications for socioemotional and academic components of school readiness*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/> adresinden erişilmiştir.
- Heinze, Miller, Seifer, Dickstein & Locke, 2015 Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24(2) 240–265. <https://doi.org/10.1111/sode.12083>

- Hipson, W., Coplan, R. & Seguin, D. G. (2019). Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*, 28, 893-907. <https://doi.org/10.1111/sode.12372>
- Hudson, A. & Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123, 36–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.012>
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2 (3), 260-280. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40212206>
- Izard, C. E., Stark, K., Trentacosta, C. & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156-163.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R. & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44–52. [10.1177/1754073910380972](https://doi.org/10.1177/1754073910380972)
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E.(2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. <https://www.jstor.org/stable/40063561> adresinden erişilmiştir.
- İlgar, L. & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 492-520).
- Johansen, L., Óturai, G., Jaggy, A. K. & Sonja Perren, S. (2024). Longitudinal associations between preschool children's theory of mind, emotion understanding, and positive peer relationships, *International Journal of Behavioral Development*, 48(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/01650254241230642>
- Kagan, J. (2010). Emotion and temperament. In M. H. Burnstein (Eds.), *Handbook of cultural and developmental science* içinde (pp.175-194). New York: Psychology.
- Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi,

- Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kao, K., Tuladhar, C. T. & Tarullo, A. R. (2020). Parental and Family-Level Sociocontextual Correlates of Emergent Emotion Regulation: Implications for Early Social Competence. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1630–1641. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01706-4>
- Kapçı E, Uslu R, Akgün E & Acer D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlama ile ilgili etmenlerin belirlenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/duygu-ayarlama-olcegi-dao-toad.pdf>
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel
- Karaş, Z. & 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. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751>
- Karayılmaz D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/026999399379168>
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.320>

- Kılıç, Ş. & Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi dönemde duygu anlamanın sosyal yetkinlik ve davranış üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 182-194. <https://doi.org/10.17556/erziefd.492898>
- Kılıç, Ş. & Güngör Aytar, F. A. (2019). Duygusal yetkinliğin önemli bir bileşeni: Duygu anlamanın okul öncesi dönemde çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(4), 1483 - 1501. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22954>
- Kılıç, Ş. (2012). 48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırmızıtaş, M. (2022). *Examining the role of interparental relationship quality and parents' emotion regulation on child's emotion regulation during covid-19 pandemic period.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kitiş, S. (2024). *Psikolojik iyi oluş haline doğru: Zihinselleştirmenin okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarda kapsamlı incelenmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition And Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuyucu, Y. & Tepeli, K.(2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 91-100.

- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564-580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. UK: Oxford University.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin* (A. Uysal, Çev.). İstanbul: Pegasus
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Li, I.; Shen, P.S.; & Kang, S.S. (2021). Teacher-derived emotional socialization predicts the development of emotion regulation and knowledge in preschool children. *Child & Youth Care Forum*, 51, 561–57 <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09635-z>
- Liew, J. Eisenberg, N. & Reiser, M. (2004). Preschoolers effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *J. Experimental Child Psychology*, 89, 298–319. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.06.004>
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E. & Dellaria, E. (2017). Studying Children's Intrapersonal Emotion Regulation Strategies from the Process Model of Emotion Regulation, *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>
- Mansfield, A.K., Dealy, J.A. & Keitner, G.I (2013). Family Functioning and Income: Does Low-Income Status Impact Family Functioning? *The Family Journal*. 21(3), 297-305.
- McCabe, P. & Altamura, M. (2011). Empricially valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48 (5), (513-540). <https://doi.org/10.1002/pits.20570>

- Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). . <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S. & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192. 10.1080/02699930500405691
- Möller, C., Bull, R. & Aschersleben, G. (2022). Culture shapes preschoolers' emotion recognition but not emotion comprehension: a cross-cultural study in Germany and Singapore. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 6, 9-25. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s41809-021-00093-6> 24/05/2022
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Ogren, M. & Johnson, S. P. (2020). Factors facilitating early emotion understanding development: contributions to individual differences. *Human Development*, 64, 108–118. <https://doi.org/10.1159/000511628>
- Ogren, M. & Johnson, S. P. (2021). Primary caregiver emotional expressiveness relates to toddler emotion understanding. *Infant Behavior and Development*, 62, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101508>
- Oorloff, S., Rooney, R., Baughman, N., Kane, R., McDevitt, M. & Bryant, A. (2021) the impact of the aussie optimism program on the emotional coping of 5- to 6-year-old children. *Front. Psychol.* 12, 570518. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.570518>
- Özdemir, R. (2019). *3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özkan Kunduracı, H. K. & Yaralı Tozduman, K. (2022). Examination of preschool children's self-regulation, emotion expressiveness and leadership skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 294-306. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1628989> adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, D. (2018). *Erken çocuklukta olmayan bir şeyi varmış gibi düşünebilme becerisinin yönetici zihinsel işlev ve duygusal becerilerle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pala, Ş. (2020). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: The role of gender. *Social Development*, 20, 135–153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00568.x>
- Perry-Parrish, C., Webb, L., Zeman, J., Spencer, S., Malone, C., Borowski, S., Reynolds, E., Hankinson, J., Specht, M. & Ostrander, R. (2017). Anger regulation and social acceptance in early adolescence: Associations with gender and ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 37(4), 475-501. <https://doi.org/10.1177/0272431615611255>
- Phelps, E. A. (2004). Human emotion and memory: Interactions of the amygdala and hippocampal complex. *Current Opinion in Neurobiology*, 14(2), 198-202. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2004.03.015>
- Polat, H. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152. <https://dx.doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *Eur. J. Dev. Psychol.* 1, 127–152. <https://dx.doi.org/10.1080/17405620344000022>

- Prosen, S., & Smrtnik Vitulić, H. (2017). Children's emotional expression in the preschool context. *Early Child Development and Care*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278367>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Roseman, I. (2011). Emotional behaviors, emotivational goals, emotion strategies: Multiple levels of organization integrate variable and consistent responses. *Emotion Review*, 3(4), 434-443. <https://doi.org/10.1177/1754073911410744>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp.68-91). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. & Witherington, D. (2006). Emotional development Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology volume three: Social, emotional, and personality development* (pp.226-299). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sala, M. N., Pons, F. & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022). İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2022. <https://kku.edu.tr/Content/anasayfa/Duyurular/A%20PROJE%20%202022.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). . <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Somerville, M. P. & Whitebread, D. (2019). Emotion regulation and well-being in primary classrooms situated in low-socioeconomic communities. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 565–584. <https://doi.org/10.1111/bjep.12222>
- Srofue, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. UK: Cambridge University Press

- Stansbury, K. & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emerge of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 16/(2), 182-202. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320009596705>
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G. & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Ștefan, C. A., Avram, J. & Miclea, M. (2016). Children's awareness concerning emotion regulation strategies: Effects of attachment status. *Social Development*, 26, 694-708. <https://doi.org/10.1111/sode.12234>
- Tan, L., Volling, B. L., Gonzales, R., LaBounty, J. & Rosenberg, L. (2021). Growth in emotion understanding across early childhood: A cohort-sequential model of firstborn children across the transition to siblinghood. *Society for Research in Child Development*, 00, 1-16. <https://doi.org/10.1111/cdev.13729>
- Thompson, R. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3, 53–61.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thomsen, T. & Lessing, N. (2020). Children's emotion regulation repertoire and problem behavior: A latent cross-lagged panel study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101198. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101198>
- Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374-387. <https://doi.org/10.1111/spc3.12116>
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15(2), 103–125. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502_01

- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2009). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Trentacosta, C.J. and Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *American Psychological Association*, 7,(1), 77-88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Troy, A. S. & Mauss, I. B. (2011) Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney & M. J. Friedman (Eds.) *Resilience and Mental Helath: Challenges Across the Lifespan* (pp. 30-44). UK: Cambridge University Press.
- Urasche, A., Gouley, K. K., Dawson-McClure, S., Barajas-Gonzalez, G., Calzada, E. J., Goldfeld, K. S. & Brotman, L. M. (2020). Early emotion knowledge and later academic achievement among children of color in historically disinvested neighborhoods. *Child Development*,91,(6), 1249-1266. <https://doi.org/10.1111/cdev.13432>
- Ünal, D. D. (2020). *Dışa yönelim davranış problemi olan okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünlü, B. (2022). *Çocukların duygu anlama becerilerinin babaların babalık rolü algıları ve duygu sosyalleştirme davranışları bağlamında incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vardi, Ö. (2021). *5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Veraksa, A N., Gavrilova, M. N. & Pons, F. (2020) The impact of classroom quality on young children's emotion understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 690-700, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817240>
- Viana, K. M. P., Zambrana, I. M., Karevold, E. B. &Pons, F. (2020). Emotions in motion: impact of emotion understanding on children's peer action coordination. *Cognition and Emotion*, 34(4), 831. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1669535>

- Voltmer, K. & Von Salisch, M. (2019). Native-born German and immigrant children's development of emotion knowledge: A latent growth curve analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 112-129. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12262>
- Wang, X. & Feng, T. (2024). Does executive function affect children's peer relationships more than emotion understanding? A Longitudinal study based on latent growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 2011-223.
- Wang, X., Liu, X. & Feng, T. (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105018. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105018>
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775–808.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Woodard, K., Zettersten, M., & Pollak, S. D. (2021). The representation of emotion knowledge across development. *Child Development*, 00, 1-14. <https://doi.org/10.1111/cdev.13716>
- Wu, J., Zhang, M., Lin, W., Wu, Y. & Li, H. (2021). School-based training for sustainable emotional development in chinese preschoolers: a quasi-experiment study. *Sustainability*, 13, 6331. <https://doi.org/10.3390/su13116331>
- Xie, J., Liu, S. & Fang, P. (2021). Cognitive training improves emotion regulation in Chinese preschool children. *Pediatrics International*, 63, 1303–1310. <https://doi.org/10.1111/ped.14661>
- Xinyue Xiao, S., Spinrad, T. L. & Carter, D. B. (2018) Parental emotion regulation and preschoolers' prosocial behavior: The mediating roles of parental warmth and

- inductive discipline, *The Journal of Genetic Psychology*, 179(5), 246-255, <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1495611>
- Yaşar, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri ve yönetici işlevler ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz Bursa, G. (2024). Negative emotions in children's drawings and their emotion regulation strategies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 265-283. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1315238>
- Yılmaz, H. & Zembat, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 323-358. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2958874> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi dönemde duygu düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdaışık, Ö. E. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zeifman, D., & St. James-Roberts, I. (2017). Parenting the crying infant. *Current Opinion in Psychology*, 15, 149-154. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.009>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegal, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. [https://doi.org/10.1016/j.0196-206X\(06\)2702-0155](https://doi.org/10.1016/j.0196-206X(06)2702-0155)
- Zhang, Y. (2019). Research progress of children's emotional regulation ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 376, 34-40. <http://dx.doi.org/10.2991/sschd-19.2019.7>

EKLER



EK 1. Tablolar

a. *Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Duygu Olumlu Strateji Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	<i>Fdeğişim</i>	<i>df</i>	β	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
1.Aşama	2,460	3			,044	,065
Anaokulu Süre			,061	,743		,458
Cinsiyet			,149	1,929		,056
Baba Eğitim Seviyesi			,125	1,512		,133
2. Aşama	,189	1			,045	,664
DAT Toplam Puan			,034	,435		,664

b. *Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Alt Ölçek Puanlarının Duygu Olumsuz Strateji Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	<i>Fdeğişim</i>	<i>df</i>	β	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
1.Aşama	2,460	3			,044	,065
Anaokulu Süre			,061	,743		,458
Cinsiyet			,149	1,929		,056
Baba Eğitim Seviyesi			,125	1,512		,133
2. Aşama	1,830	2			,054	,413
Duyguları İsimlendirme ve Tanıma			-,094	-1,165		,246
Duygusal Bakış Açısı Alma			,077	,957		,340

c. *Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Duygu Olumsuz Strateji Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	<i>Fdeğişim</i>	<i>df</i>	β	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
1.Aşama	1,301	3			,024	,276
Anaokulu Süre			-,050	-,605		,546
Cinsiyet			-,099	-1,264		,208
Baba Eğitim Seviyesi			-,098	-1,172		,243
2. Aşama	,066	1			,024	,798
DAT Toplam Puan			,020	,257		,798

d. *Anaokuluna Devam Süresi, Cinsiyet, Baba Eğitim Durumu ve Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Duygu Olumsuz Strateji Puanını Yordama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	<i>Fdeğişim</i>	<i>df</i>	β	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
1.Aşama	1,301	3			,024	,276
Anaokulu Süre			-,050	-,605		,546
Cinsiyet			-,099	-1,264		,208
Baba Eğitim Seviyesi			-,098	-1,172		,243
2. Aşama	,053	2			,024	,948
Duyguları İsimlendirme ve Tanıma			,020	,244		,807
Duygusal Bakış Açısı Alma			,011	,137		,891

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2023-E.595499



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-595499
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23.02.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hafize Melike CAN'ın, Prof.Dr.Ebru ERSAY'ın danışmanlığında yürüttüğü "60-72 Aylık Çocukların Temel Duygu Bilgisi Düzeyi ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 07.02.2023 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 180

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ebru ERSAY

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSD7E27R42

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.03.2023-E.604942



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-71553134
Konu : Araştırma İzni

06.03.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 27.02.2023 tarihli ve 598190 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hafize Melike CAN'ın "60-72 Aylık Çocukların Temel Duygu Bilgisi Düzeyi ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında Çankaya, Keçiören, Mamak ilçelerimize bağlı okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli 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 (74 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya İlçe MEM
Keçiören İlçe MEM
Mamak İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Anne-Babalar,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans tezim kapsamında yaptığım bu çalışma erken çocuklukta duygu bilgisi ile duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmamın tamamlanması için bu anketi cevaplandırmanıza ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bu çalışma için kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Zaman ayırdığınız ve çalışmama katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Hafize Melike Can

ÇALIŞMAYA KATILAN ÇOCUĞA AİT BİLGİLER		
Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/ay/yıl):/...../.....	Çocuğun Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek	
Çocuğun okul öncesi eğitime devam ettiği süre (ay veya yıl olarak yazınız):		
Çocuğun kardeş sayısı (Sayıya çocuğun kendisini dahil <u>etmeyiniz</u>): ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 5 ve üstü		
Çalışmaya katılan çocuğun doğum sırası: ☐ İlk çocuk ☐ Ortanca veya ortancalardan ☐ Son Çocuk		
ANNEYE AİT BİLGİLER		
Annenin Eğitim Seviyesi ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Ön lisans mezunu ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek lisans/Doktora mezunu ☐ Diğer (Belirtiniz):	Annenin Yaşı?	Annenin Çalışma Durumu ☐ Çalışmıyor (iş aramıyor) ☐ Çalışmıyor (iş arıyor) ☐ Çalışıyor ☐ Emekli ☐ Diğer:
BABAYA AİT BİLGİLER		

Babanın Eğitim Seviyesi ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Ön lisans mezunu ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek lisans/Doktora mezunu ☐ Diğer (Belirtiniz):	Babanın Yaşı	Babanın Çalışma Durumu ☐ Çalışmıyor (iş aramıyor) ☐ Çalışmıyor (iş arıyor) ☐ Çalışıyor ☐ Emekli ☐ Diğer:
AİLEYE AİT BİLGİLER		
Ailenin Aylık Ortalama Toplam Geliri (Belirtiniz):		
Ebeveynlerin Medeni Durumu: ☐ Evli (birlikte yaşıyor) ☐ Evli (ayrı yaşıyor) ☐ Boşanmış ☐ Eşlerden biri vefat etmiş (Belirtiniz): ☐ Diğer:		
Anne-baba ve çocuklar dışında evde sürekli yaşayan biri veya birileri var mı? ☐ Evet ☐ Hayır Cevap evet ise kişileri belirtiniz (Örn: anneanne, dede, hala vb.).....		

Ek 5. Duyguları Anlama Testi Örnek Maddeler

Soru	Cevap	Puan
Bu nasıl hissediyor? (üzgün)		
Soru	Cevap	Puan
Bana mutlu yüzü göster?		

Soru	Cevap	Resim	Puan
tek başına... “Burası gerçekten çok karanlık. Etrafta kimse yok. Hiiiiii!”			

Durum	Hikaye	Cevap	Resim	Puan
Mutlu	“Otobüs terminaline gidiyoruz. Annem bir seyahate gidiyor. Aaa bütün bu otobüsleri görmek çok eğlenceli!”			
Üzgün	“Otobüs terminaline gidiyoruz. Annem bir seyahate gidiyor. Annemin gitmesini istemiyorum. Gitme”			

Ek 6. Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler

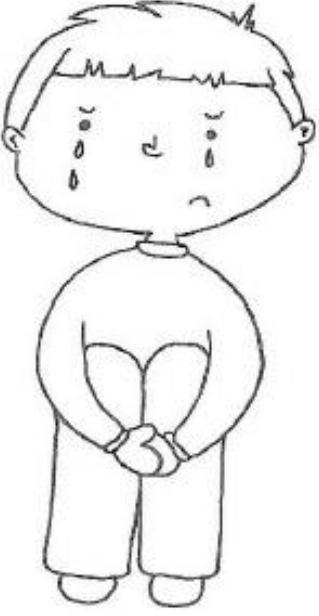
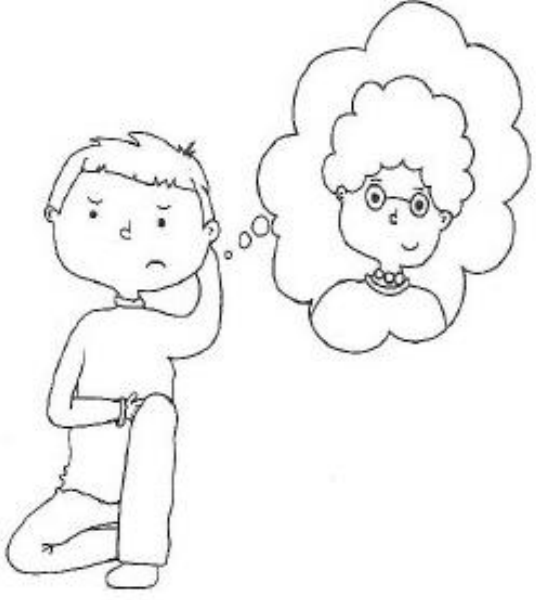
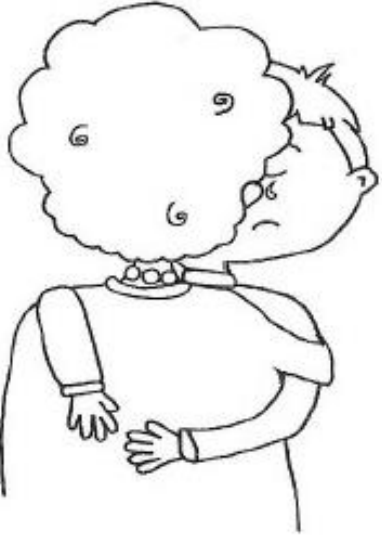
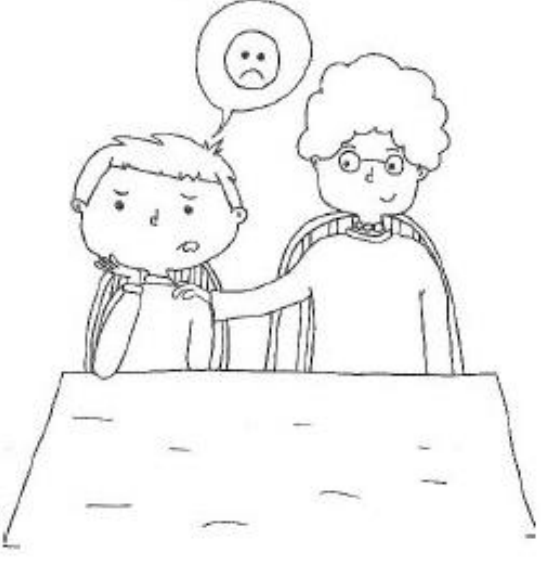
Duygu Düzenleme Becerileri

ÜZGÜN: Çok sevdiğin oyuncak köpeğin kayboldu. Ne hissedersin?



*** Peki bu duygudan nasıl kurtulabilirsin? / kendini nasıl daha iyi hissedebilirsin?**

Olumlu Stratejiler

	
1. Ağlayabilir.	2. Duygusunu paylaşması gerektiğini düşünür.
	
3. Sarılmak isteyebilir.	4. Duygusunu paylaşır.

Ek 7. Duyguları Anlama Testi Kullanma İzni

T. C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

12/12/2022

Sayın Hafize Melike Can,

Duygu Anlama Testi'ni 60-72 aylık çocukların duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin inceleneceği yüksek lisans tezinde ve bu tezden üretilmiş yayınlarda kaynak gösterme şartıyla kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçme aracı sadece bahsi geçen tezde ve bu tezden üretilen yayınlarda kullanılabilir, başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Araştırmacı
Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Aksaray Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Duygu Anlama Testi (DAT), Doç. Dr. Ebru Ersay danışmanlığında yürüteceğim 60-72 aylık çocukların duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki konulu yüksek lisans tezinde kullanılacak, yüksek lisans tezi dışında başka herhangi bir çalışmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

İsim-Soyisim: Hafize Melike Can
Tarih ve İmza: 12/12/2022

Ek 8. Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Kullanma İzni

1/16/23, 8:07 PM

Gmail - Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Hk.



Hafize Melike Can

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Hk.

2 ileti

Hafize Meli

22 Aralık 2022 07:00

Alıcı: ayber.

Sayın Hocam,

Ben H Melike Can, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi programında yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Ebru Ersay danışmanlığında çalışmaktayım. Tez çalışmam için araştırma yaparken rastladığım, sizin tarafınızdan geliştirilen "Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği"ni incelemek amacıyla bu yılın Mayıs ayında sizinle iletişime geçmiş ve ölçeği inceleme fırsatı bulmuştum. Müsadeniz olursa ismi geçen ölçeği yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak isterim. Ölçeğe ve kullanımına dair tavsiyelerinizi rica ederim. Teşekkür ederim. Saygılarımla

H Melike Can

AYBER ACAR <

22 Aralık 2022 08:29

Alıcı: Hafize Meli.

Merhaba Melike,

Tabiki kullanabilirsin. Ölçek bilgilerini daha önce paylaşmıştım. Uygulama bilgisi için uygun bir zamanda görüşebiliriz. İyi çalışmalar kolaylıklar dilerim.

Gönderen: Hafize Melike Can <

Gönderildi: 22 Aralık 2022 Perşembe 08:00

Kime: AYBER ACAR <

Konu: Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Hk.

[Alınılan metin gizlendi]



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...