THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT-CHILD CHARACTERISTICS AND CHILD OUTCOMES: MEDIATOR ROLE OF EMOTION-RELATED SOCIALIZATION BEHAVIORS

A THESIS SUBMITTED TO
THE GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
OF
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

BY

MERVE GÖLCÜK

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR
THE DEGREE OF DOCTOR PHILOSOPHY
IN
THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

SEPTEMBER 2020

Approval of the thesis:

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT-CHILD CHARACTERISTICS AND CHILD OUTCOMES: MEDIATOR ROLE OF EMOTION-RELATED SOCIALIZATION BEHAVIORS

submitted by **MERVE GÖLCÜK** in partial fulfillment of the requirements for the degree of **Doctor of Philosophy in Psychology, the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University** by,

Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI
Dean
Graduate School of Social Sciences _____

Prof. Dr. Sibel KAZAK BERUMENT
Head of Department
Psychology _____

Prof. Dr. Sibel KAZAK BERUMENT
Supervisor
Psychology _____

Examining Committee Members:

Assist. Prof. Dr. Başak ŞAHİN-ACAR (Head of the Examining Committee)
Middle East Technical University
Psychology _____

Prof. Dr. Sibel KAZAK BERUMENT (Supervisor)
Middle East Technical University
Psychology _____

Prof. Dr. Zehra UÇANOK
Hacettepe University
Psychology _____

Assoc. Prof. Dr. Hande ILGAZ
Bilkent University
Psychology _____

Assist. Prof. Dr. A. Berna AYTAÇ
Hacettepe University
Psychology _____

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Name, Last Name : Merve GÖLCÜK

Signature :

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT-CHILD CHARACTERISTICS AND CHILD OUTCOMES: MEDIATOR ROLE OF EMOTION-RELATED SOCIALIZATION BEHAVIORS

GÖLCÜK, Merve
Ph.D., The Department of Psychology
Supervisor: Prof. Dr. Sibel KAZAK BERUMENT

September 2020, 158 pages

The purpose of the current study was to investigate the mediator role of emotion-related socialization behaviors (supportive and non-supportive reactions) in the relationships between child temperamental characteristics (anger/frustration and perceptual sensitivity), maternal personality traits (Agreeableness and Openness-to-experience), maternal autonomous-related self-construal and the child outcomes of emotion regulation and theory of mind. In addition, the study aimed to examine the cross-lagged relationship between emotion regulation and theory of mind. In total, 200 children (90 girls [45%], and 110 boys [55%]) with the age range from 47 to 66 months (M_{months} = 57.15, SD_{months} = 8.56) and their mothers participated in the study. Children were assessed in two-time points with one-year interval. Children's temperament was assessed with Child Behavior Questionnaire, maternal personality was assessed with Basic Personality Traits Inventory, maternal self-construal was assessed with Autonomous-Related Self in Family Scale, emotion-related socialization behaviors were assessed with Coping with Children's Negative Emotions Scale, perceived emotion-related socialization behaviors were assessed with a puppet interview. Children's theory of mind skills was measured with Theory of Mind Scale. Emotion

regulation was assessed by both the Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers and Disappointing Gift Paradigm. Path and cross-lagged panel analyses were conducted. Results revealed that mothers' non-supportive reactions mediated the relationship between child temperament and ineffective emotion regulation strategies, mothers' supportive reactions mediated the relationship between maternal personality and effective emotion regulation strategies. Effective emotion regulation strategies and theory of mind showed significant improvement from T1 to T2 assessment, but cross-lag relationships were not significant.

Keywords: Temperament, Personality, Emotion Socialization, Emotion Regulation, Theory of Mind

ÖZ

EBEVEYN-ÇOCUK ÖZELLİKLERİ VE ÇOCUĞUN KAZANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: DUYGU SOSYALLEŞTİRME DAVRANIŞLARININ ARACI ROLÜ

GÖLCÜK, Merve
Doktora, Psikoloji Bölümü
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Sibel KAZAK BERUMENT

Eylül 2020, 158 sayfa

Bu araştırmanın amacı, çocuğun mizaç özellikleri (öfke/engellenme ve algısal hassasiyet), annenin kişilik özellikleri (uyumluluk ve yeniliklere açıklık), annenin özerk-ilişkisel benlik kurgusu ile sonuç değişkenlerinden duygu düzenleme ve zihin kuramı arasındaki ilişkilerde duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler) aracı rolünü incelemektir. Ayrıca araştırma, duygu düzenleme ve zihin teorisi arasındaki çapraz bağlanmış etkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Toplamda, yaşları 47 ile 66 ay (*Ort* = 57.15, *SS* = 8.56) arasında değişen 200 çocuk (90 kız [% 45] ve 110 oğlan [% 55]) ve anneleri çalışmaya katıldı. Çocuklar bir yıl arayla iki zamanda değerlendirilmiştir. Çocukların mizacı Çocuk Davranış Anketi ile, annenin kişiliği Temel Kişilik Özellikleri Envanteri ile, annenin benlik kurgusu Aile İçinde Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği ile, duygu sosyalleştirme davranışları Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği ile, algılanan duygu sosyalleştirme davranışları kukla görüşmesi ile değerlendirilmiştir. Çocukların zihin kuramı becerileri, Zihin Kuramı Ölçeği ile ölçülmüştür. Çocukların duygu düzenleme becerileri, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği ve Hayal Kırıklığı Yaratan Hediye Görevi ile değerlendirildi. Yol ve çapraz bağlanmış panel analizleri yapıldı. Sonuçlar, destekleyici olmayan tepkilerin çocuk mizacı ile etkili olmayan duygu düzenleme

stratejileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini, destekleyici tepkilerin annenin kişiliği ile etkili duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Etkili duygu düzenleme stratejileri ve zihin kuramının, 1. zamandan 2. zamana kadar anlamlı gelişme göstermiş, ancak duygu düzenleme ile zihin kuramı becerileri arasındaki karşılıklı çapraz ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mizaç, Kişilik, Duygu Sosyalleştirme, Duygu Düzenleme, Zihin Kuramı

To people who are aware of their emotions

and

To my lovely son, Yusuf

ACKNOWLEDGMENTS

I am grateful to many people who have contributed to the realization of this dissertation. First, my most profound appreciation is for my supervisor, Prof. Dr. Sibel Kazak Berument. She has always been supportive and encouraging not only in my academic journey but also in personal life. I wouldn't have succeeded without her support and guidance throughout my education life process. I feel very fortunate to work with her.

I also would like to thank my committee members, Assist. Prof. Dr. Başak Şahin-Acar, Prof. Dr. Zehra Uçanok, Assoc. Prof. Dr. Hande Ilgaz, and Assist. Prof. Dr. A. Berna Aytaç, for their valuable, insightful, and encouraging comments and contributions that improved my dissertation.

My deepest appreciation goes to my three angels, Zeynep Ertekin, Hurigül Bayram-Gülaçtı, and Aybegüm Memişoğlu-Sanlı. Whenever I needed help and support, you were always there. I am very lucky to have you to share my happiness in my sunny days and share my pain in my hard times. I am also thankful to you for statistical and technical support. I want to express my gratitude to my dear friend Şükran Okur for the valuable friendship, recommendations, and statistical support. My thanks are also for my officemate and dear friend, Seren Güneş, to encourage, motivate, and relieve me in difficult times.

I would also like to thank my sweethearts, Ayşe Hatipoğlu and Yasemin Mallı, for their unlimited support, endless love, and precious friendship in every period of my life. I can't understand how time passes with you, and I appreciate every second of the time with you. Thank you for always being there to listen to me.

I want to express my endless thanks to my family; Ayşe, Ali, Mehmet, Gülsüm Şeker, and Nazire Şeker Tat for being always with me throughout the dissertation process. You always believed in my decisions and appreciated me. I have always felt your

unconditional support, love, and attention deeply. I am grateful to be a member of this family.

My lovely husband, Seyit Gölcük, words are not enough to express my deepest and everlasting love and appreciation to you. You believe me more than I do most of the time, and I want to thank you for your encouragement, support, and continual love. I'm grateful for the time we've spent together so far, and excited for the time we'll spend together. I am full of gratitude that you are in my life.

I am also very thankful to my sweet son, Yusuf. After your birth, I realized the importance of emotions better, and I have learned so much from you in my academic and motherhood journey. Even though you are a little kid, your heart is so big. I am so lucky to have you in my life and to be your mother. I wish you have a life where you love and feel loved.

I also want to acknowledge to the preschool directors and teachers who helped me in the data collection process and the children with their mothers to participate in this study. Without them, this dissertation would not be accomplished. Lastly, I want to thank the intern and workshop students for the contributions to this dissertation's data collection process.

TABLE OF CONTENTS

PLAGIARISM iii
ABSTRACT iv
ÖZ vi
DEDICATION viii
ACKNOWLEDGMENTS ix
TABLE OF CONTENTS xi
LIST OF TABLES xv
LIST OF FIGURES xvi
CHAPTERS
1. INTRODUCTION 1
1.1. Overview 1
1.2. Emotion socialization 2
1.3. Emotion regulation 4
1.3.1. Emotion-Related Socialization Behaviors and Emotion Regulation 7
1.4. Theory of Mind 8
1.4.1. Emotion-Related Socialization Behaviors and Theory of Mind 10
1.5. Temperament and Emotion-Related Socialization Behaviors 12
1.6. Personality and Emotion-Related Socialization Behaviors 14
1.7. Self-construal and Emotion-Related Socialization Behaviors 16
1.8. Mediator Role of Emotion-Related Socialization Behaviors 18
1.9. Relations of ER and ToM 19
1.10. Research questions and hypotheses 21
2. SCALE DEVELOPMENT STUDY 25
2.1. Scale Development Steps 27
2.2. Method 28
2.2.1. Participants 28
2.2.2. Measures 29
2.2.2.1. Demographic Information Form. 29
2.2.2.2. Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers. 29

2.2.2.3. Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 29
2.2.3. Procedure 29
2.3. Results 30
2.3.1. Factor Analyses 30
2.3.1.1. Factor analysis for fear 30
2.3.1.2. Factor analysis for sadness 31
2.3.1.3. Factor analysis for anger 32
2.3.1.4. Validity results 35
2.4. Discussion 35
3. METHOD 37
3.1. Participants 37
3.2. Measures 38
3.2.1. Demographic Information Form 38
3.2.2. Child Temperament 38
3.2.3. Mother Personality Traits 39
3.2.4. Self-Construal 39
3.2.5. Emotion-Related Socialization Behaviors (ERSBs) 40
3.2.5.1. Mother-reported ERSBs 40
3.2.5.2. Perceived ERSBs 40
3.2.6. Emotion Regulation 41
3.2.6.1. Mother-reported emotion regulation 42
3.2.6.2. Disappointing gift paradigm (observational task) 42
3.2.6.2.1. Time 1 task implementation 42
3.2.6.2.2. Time 2 task implementation 43
3.2.7. Theory of Mind 43
3.3. Procedure 44
4. RESULTS 46
4.1. Data Analytic Strategy 46
4.2. Preliminary Analyses 46
4.3. Descriptive Statistics 46
4.4. Bivariate Correlations 47
4.4.1. Bivariate correlations of demographic variables with independent, mediator, and outcome variables 47
4.4.2. Bivariate correlations of child temperament with mediator and outcome variables 48
4.4.3. Bivariate correlations of mother personality with mediator and outcome variables 48

4.4.4. Bivariate correlations of self-construal with mediator and outcome variables 49
4.4.5. Bivariate correlations of supportive and non-supportive reactions with child outcomes 49
4.4.6. Bivariate correlations between Time 1 and Time 2 outcome variables ... 52
4.5. Path Analyses 52
4.5.1. Path Model 1 54
4.5.1.1. The mediation role of non-supportive reactions between frustration and emotion venting 54
4.5.1.2. The mediation role of non-supportive reactions between frustration and no action 55
4.5.1.3. The mediation role of non-supportive reactions in the relation between perceptual sensitivity and emotion venting 55
4.5.1.4. The mediation role of non-supportive reactions in the relation between perceptual sensitivity and no action 55
4.5.2. Path Model 2 57
4.5.2.1. The mediator role of supportive reactions between Openness to experience and seeking support 59
4.5.2.2. The mediator role of supportive reactions between Openness to experience and distraction/constructive approach 59
4.5.2.3. The mediator role of supportive reactions between Agreeableness and seeking support 59
4.5.2.4. The mediation role of supportive reactions between Agreeableness and distraction/constructive approach 59
4.5.3. Path Model 3 60
4.5.4. Path Model 4 60
4.6. Cross-lagged Panel Models' Results 61
4.6.1. Findings on the transactions between theory of mind and parent reported effective emotion regulation strategies 61
4.6.2. Findings on the transactions between theory of mind and parent reported poor emotion regulation strategies 62
4.6.3. Findings on the transactions between the theory of mind and observational emotion regulation 62
5. DISCUSSION 64
5.1. Evaluation of Path Analyses for Emotion Regulation (measured by the emotion regulation strategies questionnaire) 64
5.2. Evaluation of Path Analyses for Observational Emotion Regulation (disappointing gift paradigm) 68
5.3. Evaluation of Path Analyses for Theory of Mind 70
5.4. Evaluation of Cross-lagged Panel Analyses 71

5.5. Strengths and Contributions of the thesis 74
5.6. Limitations 74
5.7. Future Suggestions 75
REFERENCES 77
APPENDICES
A. DEMOGRAFHIC INFORMATION FORM 94
B. CHILD BEHAVIOR QUESTIONNAIRE 96
C. BASIC PERSONALITY TRAITS INVENTORY 98
D. AUTONOMOUS-RELATED SELF IN FAMILY SCALE 99
E. COPING WITH CHILDREN'S NEGATIVE EMOTIONS SCALE 100
F. PUPPET INTERVIEW (PERCEIVED EMOTION-RELATED SOCIALIZATION MEASURE) 107
G. PUPPET INTERVIEW STUDY 111
H. EMOTION REGULATION STRATEGIES QUESTIONNAIRE FOR PRESCHOOLERS 115
I. THEORY OF MIND SCALE 120
J. SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOR EVALUATION SCALE-30 122
K. INFORMED CONSENT FORM 124
L. APPROVAL OF THE METU HUMAN SUBJECTS ETHICS COMMITTEE 126
M. CURRICULUM VITAE 127
N. TURKISH SUMMARY / TÜRKÇE ÖZET 131
O. THESIS PERMISSION FORM / TEZ İZİN FORMU 158

LIST OF TABLES

Table 1. Demographic information of mothers 28
Table 2. Four-factor varimax rotated loadings of the 16 items for fear (*N* = 586). ... 31
Table 3. Four-factor varimax rotated loadings of the 16 items for sadness (*N* = 444) 32
Table 4. Four-factor varimax rotated loadings of the 26 items for anger (*N* = 386).. 34
Table 5. Bivariate correlations of Emotion Regulation Strategies and Social Competence and Behavior Evaluation Scale. 35
Table 6. Demographic information of mothers 38
Table 7. Descriptive statistics for all the variables 47
Table 8. Bivariate correlations between independent variables, mediator variables and T1 dependent variables 50
Table 9. Bivariate correlations between independent variables. mediator variables and T2 dependent variables 51
Table 10. Bivariate correlations of T1 and T2 dependent variables 52
Table 11. Two-factor Direct Oblimin rotated loadings of the 12 items for puppet interview (*N* = 194) 113

LIST OF FIGURES

Figure 1. The proposed model for the effect of child and mother characteristics on child outcomes through emotion-related socialization behaviors. Note: This model was proposed to repeat for each emotion regulation score gathered from both a mother-report scale and an observational task. 24

Figure 2. The mediator role of non-supportive reactions between child temperament and child emotion regulation strategies. Standardized parameter estimates are represented in the model. 56

Figure 3. The mediator role of supportive reactions between maternal personality and child emotion regulation strategies. Standardized Parameter estimates are represented in the model. 58

Figure 4. Two-wave cross-lagged model for time-lagged effects between distraction/constructive approach, theory of mind and seeking support 62

Figure 5. Two-wave cross-lagged model for time-lagged effects between observational emotion regulation and theory of mind 63

CHAPTER 1

INTRODUCTION

1.1. Overview

Socialization is an overarching and substantial topic on which many developmentalists focus. It starts in the early years of life and lasts throughout life (Garside & Klimes-Dougan, 2002). Regardless of the experienced events or activities, emotions are crucial in life since we can understand the world and ourselves through understanding, interpreting, and expressing our emotions (Fivush, Brothman, Buckner, & Goodman, 2000).

Emotion socialization is an essential part of socialization (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998) because parents have a notable impact on their children's emotional experiences (Klimes-Dougan et al., 2007). Emotion socialization is about teaching children how to cope with emotions (Eisenberg et al., 1998). In other words, emotion socialization is conceptualized as the parental reactions to how children experience and express their emotions either in supportive or in non-supportive ways (Eisenberg et al., 1998) and they are related to theory of mind in terms of understanding one's own emotions and others' emotions (Eisenberg et al., 1998) as well as children's emotion regulation skills.

In the current study, the mediator role of emotion-related socialization behaviors in the relations between child and parent characteristics and child outcomes will be examined. Therefore, in the following sections, the concepts included in the study will be mentioned one by one. Firstly, emotion-related socialization behaviors will be mentioned. Secondly, emotion regulation and theory of mind as outcomes and the relations with emotion-related socialization behaviors will be mentioned. Thirdly, temperament as a predictor variable will be explained regarding definition and relations with emotion-related socialization behaviors. Fourthly, mother characteristics, which are personality and self-construal with the relationships to

emotion-related socialization behaviors, will be mentioned respectively. Lastly, the relations between emotion regulation and the theory of mind will be reported.

1.2. Emotion socialization

Emotion socialization is embedded in children's lives since they interact with others, such as parents/caregivers, siblings, peers, and teachers (Morris, Denham, Bassett & Curby, 2013). As parents express their own emotions (Morris et al., 2013) and label children’s emotions, children begin to develop emotion understanding by observing and experiencing emotional states (Izard et al., 2011). Therefore, emotion understanding of children advances with the awareness of their own and others' emotional states (Thompson et al., 2020). Although the development of emotion understanding starts in the infancy (Izard et al., 2011), preschool years are especially crucial for its development (Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009).

Emotion socialization is about teaching children how to cope with their emotions especially negative emotions (Eisenberg et al., 1998) and it is conceptualized as the parents' reactions to children's experience and expression of negative emotions such as anger, fear, sadness, and distress either in supportive or in non-supportive ways (Eisenberg et. al., 1998). In terms of supportive parental reactions, parents encourage their children's emotion expressions by accepting the emotions, assist them in solving the problems that led to negative emotions, soothe them or divert their attention from the stressful stimuli (Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002). When parents encourage their children to express emotions and discuss emotional experiences, children are likely to become more sophisticated about understanding emotions and coping with their negative emotional states (Eisenberg et al., 1998). Additionally, when parents soothe their children and discuss their experiences of negative emotions, children may learn how to behave appropriately in emotional contexts and modify their emotional arousal (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996) and they are less likely to experience high levels of arousal, and more likely to be open to the guidance of supportive and warm parents (Eisenberg et al. 2005). Supportive reactions of parents convey the necessary information about how to cope with the emotional distress and give children message that they are valuable even if they have negative emotions (Gentzler, Contreras-Grau, Kerns, & Weimer, 2005). Supportive parents also act as role models to teach emotion regulatory strategies and guide

children when they encounter stressful situations (Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009). In contrast, non-supportive maternal reactions include minimizing children's negative emotions by considering them worthless and discounting the value of emotions, discouraging the emotion expressions, using punishment towards the negative emotions to restrict the emotion expressions, and parents' experiences of distress in reaction to children's negative emotions (Fabes et al., 2002). Non-supportive reactions to a child's negative emotions such as hostility and nonacceptance, give the message to children that negative emotions should not be mentioned (Gentzler et al., 2005). Therefore, children who elicit non-supportive reactions from parents have a restricted repertoire of emotion understanding (Klein et al., 2018), difficulties in emotion understanding, expression, and regulation (Root & Rubin, 2010) as well as difficulties in social functioning (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Gottman, Katz, and Hooven (1996) proposed a meta emotion philosophy which includes coaching and dismissing parenting. Gottman et al.'s (1996) coaching vs. dismissing parenting in meta emotion philosophy resembles supportive vs. non-supportive parental reactions (Fabes et al., 2002) in the heuristic model of emotion socialization (Eisenberg et al., 1998). Gottman et al. 's (1996) emotion coaching philosophy is conceptualized that parents are aware of their children's emotions. Parents see emotions as ways to be close to their children through which they can coach children's emotions. For instance, parents accept negative emotions of their children, and support them to handle their negative emotions (Gottman et al., 1996). Contrary to emotion coaching, dismissing philosophy is defined that parents see negative emotions as harmful for children, and children must be freed from those negative emotions as soon as possible by the help of parents instead of seeing emotions as a means for intimacy and teaching. When parents discuss and teach their children emotions, children's adjustment advances in several developmental areas (Cunningham, Kliewer, & Garner, 2009). For example, parent-child interactions about emotional states are important for children's social and emotional functioning (Cunningham et al., 2009). In sum, when parents warmly accept their child's emotions and show guidance to them to cope with negative emotions, it would be the optimal parenting in terms of emotion socialization.

Emotion related socialization behaviors are related to many emotion-related child outcomes such as emotion understanding (Cunningham et al., 2009), emotion expression (Morris et al., 2013) and emotion regulation (Chan, 2011; Eisenberg et al., 1998; Gentzler et al., 2005; Meyer, Raikes, Virmani, Waters, Thompson, 2014; Ramsden & Hubbard, 2002; Shewark & Blandon, 2015). Furthermore, they are also likely to be related to theory of mind in terms of understanding one's own emotions and others' emotions (Eisenberg et al. 1998). Supportive reactions may enable children to explore the meaning of emotional states and then they are more likely to understand their own and others' mental states (Mazzone & Nader-Grosbois, 2016). In addition, parental reactions related to the emotion expressions of children and parental instructions considering children's and others' emotions (Morris et al., 2013) may also contribute to theory of mind development. In contrast, non-supportive reactions may make children's arousal high and then children may see the negative emotions to be avoided (Eisenberg et al., 1998). Therefore, children may avoid investigating the meaning of negative emotions and the ways to cope with them (Eisenberg t al., 1998). Children of parents who show supportive reactions to children's negative emotions are qualified at decoding others' emotions, but children of parents who show non-supportive reactions are not able to decode the others' emotional states (Fabes et al., 2002). In other words, supportive reactions may contribute to the theory of mind understanding such as understanding children's own and others' emotions, but non-supportive reactions may not. Therefore, one of the aims of the present study was to investigate the relations between maternal emotion-related socialization behaviors and children's emotion regulation skills as well as the relations between maternal emotion-related socialization behaviors and children's theory of mind skills. Thus, in the following sections, emotion regulation and theory of mind as outcomes and the relations with emotion-related socialization behaviors will be mentioned.

1.3. Emotion regulation

Emotion regulation (ER) is defined as "consisting of intrinsic and extrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one's goal" (Thompson, 1994, pp. 27-28).

In the infancy period, emotion regulation is dependent on caregivers (Morris et al., 2007; Sabatier, Restrepo Cervantes, Moreno Torres, Hoyos De los Rios, & Sañudo, 2017). Infants even in the early months of life express emotions and give signals to caregivers about their own emotional states since they learn to communicate through emotion expressions and experiences (Izard et al., 2011). Beyond the expression of emotions, infants use the caregivers' emotion expressions (Izard et al., 2011) to understand and interpret the situations through social referencing (Casey & Fuller, 1994). Emotions are regulated by the help of extrinsic supporters such as a material like a favorite toy and interpersonal coping resources like seeking trusted one (Thompson, 1994). Thus, reaching to a material or an interpersonal resource contributes to emotion regulation (Thompson, 1994). Regarding emotionally stressful situations, caregivers regulate infants' emotions by comforting them (Izard et al., 2011), changing the environment (Kopp, 1989), providing stable routines (Morris et al., 2007; Thompson, 1994) modifying the exposure to a stimulus or soothing infants' negative emotions with some methods such as distraction (Eisenberg & Sulik, 2012). From infancy to toddlerhood, children' dependence to their caregivers as external emotion regulators decreases, but internal emotion regulation which depends on their own regulation capacity gradually increases (Premo & Kiel, 2014). Increase in own emotion regulation capacity is underlined by advancement in cognitive and emotional development (Kopp, 1989). Development in social cognitive skills like understanding desire based and belief-based emotions referring to the understanding of a protagonist's emotions in the vignettes may support emotion comprehension (Taşfiliz, 2014).

In the process of emotion regulation development and also for the shift from external regulation to internal regulation, parents give important information to their children about emotion expressions and adaptive regulatory skills by responding supportively or non-supportively to their negative emotions (Nelson, O'Brien, Blankson, Calkins, & Keane, 2009). While parents mostly regulate their children's emotions in the early years of life (Morris et al., 2007), as children grow, they become more able to acquire the coping resources to regulate their own emotions (Thompson, 1994). To sum up, parents have an essential role in supporting children to cope with their negative emotions until they develop their own regulatory skills (Nelson et al., 2009).

Preschoolers gain information about emotion expressions and actions through observing and modelling their parents and teachers (Izard et. al., 2011) as in the early years of life (Casey & Fuller, 1994). Recognition, comprehension, and usage of emotion expressions that are substantial for social communication contribute to children's emotion regulation and adaptive usage of emotion arousal in interactions with others (Izard et al., 2011). As children are able to be aware of their own emotions, describe those emotions, and discover the underlying reasons for emotional states (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, & Calkins, 2012), their emotion regulation capacity increases in the preschool period and emotion regulation shifts from caregivers to children gradually (Izard et al., 2011). Parents also use distraction and verbalization -rather than using aggressive emotion venting by showing disruptive behaviors- strategies to soothe and regulate their children (Cole et al., 2009). Children may model those types of emotion regulatory strategies (Cole et al., 2009). When children experience negative emotions such as frustration or fear in some conditions, emotion regulation occurs using behavioral strategies such as self-comforting, seeking help, and distractive behaviors (Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic', 2006). Furthermore, by kindergarten age period, children may use problem-focused, cognitive restructuring, and avoidance strategies related to constructive emotion regulation strategies (Denham et al., 2003), and cognitive and behavioral distraction, rumination, venting, and seeking social support (Dennis & Kelemen, 2009) to deal with negative emotions (Denham et al., 2003). Therefore, we focused on the preschool age children in this study.

When individuals regulate their emotions regarding social and non-social contexts, they can cope with the distress (Eisenberg & Sulik, 2012). For instance, people can regulate their emotions by distracting themselves from stressful events or cognition (Eisenberg & Sulik, 2012). As emotion regulation strategies, seeking support, emotion venting, distraction/constructive approach and no-action were included in this study.

In the present study, maternal emotion-related socialization behaviors and children’s emotion regulation will be investigated. Thus, in the next section, associations between maternal ERSBs and emotion regulation will be explained.

1.3.1. Emotion-Related Socialization Behaviors and Emotion Regulation

Emotion-related socialization behaviors (ERSBs) of parents such as supportive (e.g., expressive encouragement) and non-supportive (e.g., punitive) reactions are closely associated with children's emotion regulation (Eisenberg et al., 1998; Root, Byrne, & Watson, 2015; Shewark & Blandon, 2015). Warm parenting behaviors are associated with children's experience of positive emotions which facilitate information processing and emotion regulation (Chan, 2011; Eisenberg et al., 2005). When parents respond in a supportive way towards their children's emotion expressions, children may internalize the positive responses of parents (Chan, 2011). Parental awareness, validation, acceptance, discussion and support towards their children's emotional expressions contribute to better emotion understanding and regulation (Ramsden & Hubbard, 2002). Parental supportive reactions to emotions such as encouraging children to express their emotions, soothing and distracting children and doing fun things to make them feel better, and helping them to solve the problems, are positively associated with constructive coping strategies (more likely to use seeking support and cognitive decision making and less likely to use avoidant and aggressive emotion venting) (Chan, 2011; Gentzler et al., 2005; Meyer et al., 2014). Thus, leading to better subsequent adjustment such as having less internalizing and externalizing behavior problems (Briscoe, Stack, Dickson, & Serbin, 2019; Cunningham et al., 2009) and less adjustment problems (Thompson et al., 2020).

In contrast, parental non-supportive reactions such as punitive responses (e.g., telling the child to stop crying or to calm down, otherwise she/he won't be allowed to do what she/he wants) are positively linked to internalizing behaviors (Engle & McElwain, 2011) and negatively related to emotion regulation (Shewark & Blandon, 2015). Based on the non-supportive reactions, when children's arousal rises, their self-regulation is adversely affected since they have attentional difficulties such as focusing and shifting (Eisenberg et al., 2005). To illustrate, in an intervention study (Lauw, Havighurst, Wilson, & Harley, 2014), parents gained insight about emotion coaching after finishing the "*Tuning in to Toddlers"* intervention. Consequently, externalizing behavior problems of toddlers whose parents attended to the intervention were declined. In the study of Havighurst et al., (2015), an emotion-focused intervention was implemented with parents and their children with emerging conduct problems.

The intervention focused on making mothers attend to their children's emotions, empathize, coach children's emotional experiences, and encourage them to understand their emotions. They found that children of mothers in the intervention group had a better understanding of emotion and fewer behavior problems than the control group. Lending support to the study mentioned above, parental emotion dismissing was associated with poor emotion regulation and higher levels of externalizing behavior problems (Lunkenheimer, Shields, & Cortina, 2007). Mothers' supportive emotion-related socialization behaviors were related to toddlers' better regulation (Brophy-Herb, Stansbury, Bocknek, & Horodynski, 2012), and fathers' non-supportive reactions to children' negative emotions were related to poor emotion regulation (Shewark & Blandon, 2015). Furthermore, mothers' problem-focused reactions were positively but minimization reactions were negatively related to social competence (Eisenberg et al., 1996). Also, non-supportive reactions were related to child emotion dysregulation (Shaffer, Suveg, Thomassin, & Bradbury, 2012). They were negatively linked with teacher-reported constructive and positively linked with avoidant coping strategies (Eisenberg et al., 1996).

In sum, while supportive reactions are related to better emotion regulation (Brophy-Herb et al., 2012; Meyer et al., 2014; Shaffer et al., 2012), non-supportive reactions are linked to poor emotion regulation (Lunkenheimer et al., 2007; Perry, Calkins, Nelson, Leerkes, & Marcovitch, 2012; Shaffer et al., 2012, Shewark & Blandon, 2015). Thus, emotion-related socialization behaviors determine whether children will be well regulated (Eisenberg et al., 1998; Root et al., 2015) or poorly regulated (Shewark & Blandon, 2015) depending on the nature of emotion-related socialization behaviors.

1.4. Theory of Mind

Theory of mind (ToM) is defined as the understanding of one's and others' mental states such as desires, beliefs, feelings, and intentions (Perner & Lang, 1999). Children's theory of mind skills gradually develops especially in the preschool period (Wellman & Liu, 2004). In the study of Wellman and Liu (2004), gradual development of theory of mind were examined. For example, children understand the *desires* before *beliefs.* To illustrate, children have an understanding that people have diverse desires

about an object before they have diverse beliefs about the object. Wellman and Liu (2004) also found that children understand *beliefs* before *false beliefs.* In other words, they understand that people have diverse beliefs about a situation before people have a false belief about a situation. Lastly, understanding the difference between the real and the apparent emotion is the late developing skill compared to desires, beliefs and false beliefs (Wellman & Liu, 2004).

Theory of mind development rapidly increases after three years of age (Wellman, Cross, & Watson, 2001), and substantial gains are observed in it around the four years of age (Kloo & Perner, 2003; Perner & Lang, 1999) so, after 48 months-old, most children pass the theory of mind tasks with correct answers (Wellman et al., 2001).

There are some contributors to the development of the theory of mind. For example, children's innate abilities (e.g. temperamental characteristics) such as inhibitory control (LaBounty, Bosse, Savicki, King, & Eisenstat, 2017), perceptual sensitivity, reactivity (Wellman, Lane, LaBounty, & Olson, 2011), and shyness (LaBounty et al., 2017; Mink, Henning, & Aschersleben, 2014; Wellman et al., 2011). While reactivity is negatively related to theory of mind (Wellman et al., 2011), perceptual sensitivity, shyness (LaBounty et al., 2017; Wellman et al., 2011), and inhibitory control are positively related to theory of mind (LaBounty et al., 2017). In addition, as innate or early developing abilities, infants' interest and attention to face, eyes, and motion may make infants have predictions towards the next actions (Ruffman, 2014) and intentions of others (Colonnesi, Rieffe, Koops, & Perucchini, 2008), and contribute to the understanding of mental states (Ruffman, 2014).

Furthermore, environmental factors such as parental mental state talk and siblings also contribute to theory of mind (Ruffman, 2014). Parental use of mental state words (Ebert, Peterson, Slaughter, & Weinert, 2017; Ruffman, 2014; Tompkins, 2015; Tompkins, Logan, Blosser, & Duffy, 2017) focusing on the desires of children (e.g., want) support the development of theory of mind (Ruffman, 2014). In addition, later developing abilities such as language and self-other distinction also enhance the theory of mind development (Ruffman, 2014). As language develops, children can understand the mental state talk and self-other distinction (Ruffman, 2014). All these factors namely early developing abilities, environmental factors and later developing

abilities requires social interaction that are related to the social part of the theory of mind. Social interactions with others (e.g., parents, siblings) (Carpendale, & Lewis, 2004) substantially contribute to young children's perspective-taking ability, which is a basis for the theory of mind development (Ruffman, 2014; Yagmurlu, Berument, & Çelimli, 2005).

In the next section, ERSBs and ToM relationship will be reviewed.

1.4.1. Emotion-Related Socialization Behaviors and Theory of Mind

The role of interactions with parents as social agents is related to the development of the theory of mind (Carpendale & Lewis, 2004). For example, in the longitudinal study of Ruffman, Slade, Devitt, and Crowe (2006), the relations between early maternal mental state talk and general parenting style (warmth, teaching/scaffolding, positive reinforcement, punishment, sensitivity, and rule-setting) and later theory of mind skills were examined. They found that early maternal mental state talk predicted later theory of mind, but early general parental style did not predict later theory of mind.

There are other studies that reported a link between general parenting and TOM performance. For instance, power assertion is negatively associated with false belief understanding among several theory of mind variables (Pears & Moses, 2003). Furthermore, in the cross-cultural study of Yağmurlu, Sanson, and Köymen (2005), maternal obedience demanding was also negatively related to the theory of mind in the Turkish sample, and maternal punishment was negatively associated with the theory of mind in Australian sample. The link between negative parenting behaviors like power assertion and poor TOM development might be due to negative parenting behaviors showing signs of power assertion do not stimulate children’s theory of mind skills since these parents do not focus on the reasons of others’ feelings/thoughts and consequences of children’s behaviors (Yagmurlu et al., 2005). Harsh and punitive reactions of parents is likely to be elicited by children who tend to show negative emotions as well as parents who show those type of reactions are not able teach their children how to cope with negative emotions. Thus, parents’ emotion-related socialization behaviors and children’s theory of mind development is likely to be related. There is only one recent study investigated the relations between emotion-related socialization behaviors and theory of mind outcomes, specifically; ToM-

emotions, ToM-thinking, and ToM-beliefs which were reported by parents (Mazzone & Nader-Grosbois, 2016). They tested the relationship of both mothers' and fathers' supportive and non-supportive reactions and their interactions in ToM's prediction. They found that maternal supportive reactions (e.g., encouragement) to children's positive emotions were associated with better ToM-emotions and ToM-thinking performance because mothers were more likely to support children to explore the meaning of the emotions and children were more likely to understand their own and others' mental states. On the other hand, they found that maternal non-supportive reactions (e.g., punitive) to children's negative emotions were negatively related to ToM-thinking. Children's arousal increases due to non-supportive reactions and they may consider emotions as threatening and negative (Eisenberg et al., 1998). This type of schema about their own emotions and others' emotions may prevent them from exploring the meaning of emotions and how to deal with those negative emotions (Eisenberg et al., 1998). In other words, supportive reactions may enable children to understand their own and others' emotions since parents give the message that it is ok to cry when he/she is not happy by referring the emotions of children (Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). Non-supportive reactions may make children not to understand their own and others' emotions since negative parenting behaviors may prevent them to think about the causes and effects of feelings (Yagmurlu et al., 2005). To sum up, ERSBs might contribute or impede the theory of mind development based on the supportive or non-supportive reactions. Therefore, in the present study maternal emotion-related socialization behaviors and their relationship to both children's emotion regulation and theory of mind skills will be investigated.

As discussed, emotion-related socialization behaviors (ERSBs) appear to be crucial for children's understanding of others' emotions and regulating their own emotions, as well as their TOM development. Since maternal emotion-related socialization behaviors play a significant role in the development of emotion regulation and theory of mind skills of children, understanding the predictors of ERSBs gains importance. According to the heuristic model of Eisenberg et al. (1998), several factors influence emotion-related socialization behaviors. For example, child characteristics such as age, gender, and temperament; parental characteristics such as gender, personality, emotion-related beliefs, general parenting style; cultural or subcultural factors such as

emotion-related norms and values, gender stereotypes; and contextual factors such as degree of emotion in context.

Belsky (1984) proposed that temperament as a child characteristic and personality as a parent characteristic seems to be very important factors determining parenting (Belsky, 1984), specifically affecting emotion-related socialization behaviors (Eisenberg et al., 1998). In addition, culture affects the socialization of children (Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010). Therefore, in the following sections, as predictors; temperament, and its relation to ERSBs, personality, and its relationship to ERSBs will be mentioned. Self-construal as the reflections of culture (Benga, Susa-Erdogan, Friedlmeier, Corapci, & Romonti, 2019) and its link to ERSBs will be given, respectively.

1.5. Temperament and Emotion-Related Socialization Behaviors

Temperament is defined as the individual differences in reactivity and self-regulation (Rothbart & Bates, 2006) having relative stability and biological endowment (Bates, Schermerhorn, & Petersen, 2012; Goldsmith et al., 1987; Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000).

Children's temperamental characteristics influence the reactions of parents (Klein et al., 2018). For example, child negative emotionality positively predict parental negativity (Ganiban, Ulbricht, Saudino, Reiss, & Neiderhiser, 2011), over-reactivity (Lipscomb et al., 2011), power assertion (Clark, Kochanska, & Ready, 2000), authoritarian parenting (Lee, Zhou, Eisenberg, & Wang, 2012; Porter et al., 2005) restrictive and less supportive parenting (Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, & Peetsma, 2007), and parent-child closeness and more parent-child conflict (Acar, Torquati, Encinger, & Colgrove, 2018). In contrast, children with high effortful control are more likely to gather supportive and positive parenting (Achtergarde, Postert, Wessing, Romer, & Muller, 2015).

Beyond general parenting behaviors, children’s temperamental characteristics also elicit different emotion-related socialization behaviors (Eisenberg & Fabes, 1994). Recently, children’s frustration (Klein et al., 2018), shyness/inhibition (Eisenberg, Spinrad, Taylor, & Liew, 2019), effortful control (Miller, Dunsmore, & Smith, 2015) were examined in relation to emotion-related socialization behaviors. Highly

frustrated children invoked non-supportive parental reactions such as dismissing and punishing towards the children's emotion expressions (Klein et al., 2018). Among temperamental characteristics, anger/frustration is a mostly studied temperament dimension and it is defined as “amount of negative affect related to the interruption of ongoing tasks or goal blocking (gets angry when told s/he has to go to bed)” (Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994, p. 29). Anger/frustration and negative emotionality are the interchangeable terms and children with high negative emotionality may elicit non-supportive reactions from parents since parents are more likely to focus on their own emotions and cope with the negative emotions by avoiding the negative emotional states and needs of the children (Eisenberg & Fabes, 1994). Child negative emotionality and parents' emotion-related socialization behaviors were examined in some studies (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1996). For example, child negative emotionality was positively related to mothers' minimization (Eisenberg, 1996), distress (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1996), and punitive reactions (Eisenberg et al., 1996). Also, negative emotionality was negatively related to mothers' problem-focused reactions of supportive parenting (Eisenberg et al., 1996). In sum, anger/frustration or negative emotionality is frequently studied temperamental characteristics concerning general parenting and specifically emotion-related socialization behaviors.

Unlike negative emotionality, in general, or specific to emotion-related socialization behaviors, researchers have not given proper attention and interest in perceptual sensitivity (Weeland, Van den Akker, Slagt, & Putnam, 2017). Perceptual sensitivity is characterized as “amount of detection of slight, low-intensity stimuli from the external environment (notices the smoothness or roughness of objects s/he touches)” (Rothbart et al., 1994, p. 30) and it refers to the detection rather than the regulation or experience of environmental stimuli (Weeland et al., 2017). There are limited number of studies investigating the relations between perceptual sensitivity and parenting, showing that perceptual sensitivity was positively related to positive parenting (Okur, 2020; Slobodskaya, Petrenko, Loginova, Kornienko, & Kozlova, 2020) and negatively related to coercive parenting (Gölcük & Berument, 2019). Children with less perceptual sensitivity may be more likely to gather negative parenting because they may not be aware of the appropriate behavior expected by the environment (Gölcük &

Berument, 2019). In contrast, children with high perceptual sensitivity may be more susceptible not only to negative but also to positive environmental effects (Ertekin & Berument, 2019) such as parenting. However, there is no study investigated the relation between perceptual sensitivity and emotion-related socialization behaviors. Nevertheless, perceptual sensitivity is under effortful control, a higher-order factor (Rothbart et al., 1994; Slobodskaya et al., 2020). Therefore, relations between effortful control and parenting may also guide to relate perceptual sensitivity and parenting, specifically emotion-related socialization behaviors. For example, effortful control, including perceptual sensitivity as a sub-scale, was negatively associated with punishment (Slobodskaya et al., 2020). In the adolescent period, adolescents having high levels of negative affectivity and low levels of effortful control were more likely to be exposed to higher aggressive and lower positive interpersonal maternal behaviors (Davenport, Yap, Simmons, Sheeber, & Allen, 2011). Additionally, children having less effortful control were more likely to be exposed to negative parenting (Kiff, Lengua, & Zalewski, 2011). To sum up, both negative emotionality and sensitivity to the slight changes in environment as temperamental characteristics appears to be related to parenting (Slagt, Dubas, Deković, & van Aken, 2016; Slagt, Dubas, van Aken, Ellis, & Deković, 2018). Therefore, we included anger/frustration and perceptual sensitivity in the current study considering emotion-related socialization behaviors.

In the following section, maternal personality and relations with emotion-related socialization behaviors will be given.

1.6. Personality and Emotion-Related Socialization Behaviors

Personality is characterized by including the dynamic organization of the basic tendencies and capacities, characteristic adaptations such as habits, attitudes, and interpersonal relationships, the effects of the environment, and self-concept (Costa & McCrae, 1994). Despite the various number of personality traits studied by personality theorists, the five-factor model of personality seemed to be the most comprehensive (McCrae & John, 1992). In that model, Neuroticism, Conscientiousness, Extraversion, Openness to Experience, and Agreeableness are the personality traits (McCrae & John, 1992).

Relationship between the personality traits and various parenting behaviors have been reported by several. For instance, maternal Neuroticism is related to more power assertion (Clark et al., 2000) and lower levels of warmth, autonomy support, and behavioral control (Prinzie, Stams, Dekovic, Reijntjes, & Belsky, 2009). However, Conscientiousness was positively associated with responsiveness (Clark et al., 2000) and warm parenting (Prinzie et al., 2009). Both Agreeableness and Openness to experience were associated with high levels of parental warmth, behavioral control (Prinzie et al., 2009), supportiveness (Huver, Otten, de Vries, & Engels, 2010). Extraversion has a multifaceted nature, including positive facets such as warmth and negative facets such as assertiveness (Clark et al., 2000), and there are mixed findings related to parenting. For example, Extraversion was positively related to power assertiveness (Clark et al., 2000), authoritarian parenting (Metsapelto & Pulkkinen, 2003), warmth, behavioral control (Prinzie et al., 2009) and supportiveness (Huver et al., 2010). In the study of Gölcük and Berument (2019), maternal Extraversion was also positively related to coercive parenting when children had low levels of persistence.

Personality traits are also related to emotion-related socialization behaviors (Eisenberg et al., 1998). For example, while Agreeableness, Conscientiousness and Openness to experience were linked with higher positive emotional expressiveness (e.g., the intensity of smiling), high Neuroticism and less Agreeableness were related to more negative emotional expressiveness (e.g., criticism) (Smith et al., 2007). In terms of emotion-related socialization behaviors, Agreeableness and Openness to Experience were positively associated with supportive reactions and negatively related to non-supportive reactions (Hughes & Gullone, 2010). Agreeableness refers to the individual differences in empathy regarding others' emotions, concerns and desires, social behavior, helpfulness and cooperation in social interactions and also to the ability to control hostile and aggressive behaviors (Shiner & DeYoung, 2013) Individuals who have high Agreeableness are more likely be emphatic, kind, considerate, and polite in social interactions (Shiner & DeYoung, 2013). Openness to experience is related to sensory sensitivity, including a tendency to notice, discover, use, and enjoy the perceptual information (Shiner & DeYoung, 2013). Individuals with high Openness to experience are quick learners, imaginative, knowledgeable, and curious (Shiner &

DeYoung, 2013). Mothers higher in Agreeableness and Openness to experience are more likely to be more supportive and tolerant towards their children's negative emotional states, be more wishful to have positive parent-child interactions or have positive emotional experiences and expressions (Hughes & Gullone, 2010). Those personality traits seem to be important for children's emotional competence by giving children support to deal with negative emotions and modeling positive emotional interactions with children (Hughes & Gullone, 2010). In other words, the most prominent personality traits were Agreeableness and Openness to experience in the socialization of emotions (Hughes & Gullone, 2010). Therefore, in the current study, only Agreeableness and Openness to experience are included.

In the next section, self-construal will be defined, and relations with emotion-related socialization behaviors will be reported.

1.7. Self-construal and Emotion-Related Socialization Behaviors

Culture affects not only values, beliefs, and behaviors in general, but specifically, it has an impact on parenting behaviors (Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010), specifically on parental emotion socialization behaviors (Kiel & Kalomiris, 2015). There are cultural differences in parenting with respect to parenting conceptions due to the cultural models (Keller et al., 2006). For example, while Western cultures value self-reliance and autonomy as important factors in child rearing practices, traditional cultures care material and economic value of children in child rearing practices (Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010). Researchers gave importance to a construct which is self-construal focusing on the cultural patterns of parenting (Rothbaum & Wang, 2010; Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010). Self-construal is defined as cultural differences in how individuals identify themselves based on the relation to or separation from others (Markus & Kitayama, 1991) and refers to the cultural orientational reflections in terms of collectivism and individualism (Benga et al., 2019). Markus and Kitayama (1991) conceptualized self-construal as independent and interdependent. While others are integral to self in the interdependent self-construal, they are not central in the independent self-construal (Markus & Kitayama, 1991). Independent self refers to the individuals' oneself whose acts are shaped based on their thoughts and feelings instead of others' thoughts and feelings (Markus & Kitayama, 1991) and in the childrearing

condition, self-reliance and autonomy are important to raise autonomous children (Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010). In contrast, interdependent self requires connectedness with others who have a central role in the actions of oneself in social relationships (Markus & Kitayama, 1991) and children are the economic and material providers for their family (Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010). Since economic and material interdependencies decline and psychological interdependencies are present, a third model which is psychological interdependence arises (Kagitcibasi, 2005; Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010). In the Family Change Model of Kagitcibasi (2005), another concept namely psychological interdependence emerged, and it includes both autonomy and relatedness which are basic human needs. In detail, children in the family are encouraged to be autonomous, and their relatedness is welcomed as well with the decreased expectation of economic contribution to the family (Kagitcibasi, 2005). She conceptualized four different self-construals based on the "agency (autonomy vs. heteronomy)" and "interpersonal distance (separation vs. relatedness)." In this model, the autonomous-related self appears as a healthy combination because autonomy granting is promoted while psychological interdependence with others is desired (Kagitcibasi, 2005).

To the best of our knowledge, there is only one study examining the relations between maternal self-construal and parenting, specifically maternal emotion regulatory behaviors (Benga et al., 2019). Independence and interdependence as higher-order factors, autonomy/assertiveness, individualism, primacy of self, behavioral consistency, esteem for group, and relational interdependence were included in that study as self-construal types. In that study, there were relations between different types of self-construal and maternal emotion regulatory behaviors. For example, individualism was negatively related to two regulatory behaviors; low physical comfort such as hugging and kissing and low task-oriented control such as removing the cookie to prevent the child's reach. Also, primacy of self- being persistent in pursuing their interest disregarding others- is positively related to expressive encouragement. They concluded that there is a match between independence self-construal and maternal regulatory behaviors, and this match facilitates emotion regulation and autonomy in children. In another study (Chan, 2011), the relation between mothers' construal of self and parental goals for children's emotional

competence was examined. They found that mothers' independent construal of self was related to only parental goals for individualistic emotional competence, such as raising children capable of understanding their own emotions. Furthermore, mothers' interdependent self-construal was related to parental goals for both individualistic and relational emotional competence, including understanding and regulating their own emotions and expression of other related emotions. According to *The Model of Family Change* (Kağıtçıbaşı, 2010), as self-construal is embedded in the family, the family is embedded in the cultural and socioeconomic context. This model is formed on two dimensions that are *autonomy and relatedness*, which in turn lead to different types of contexts related to society, family, and self (Kagitcibasi, 2005). Therefore, in the current study, autonomous-related self-construal in the family context as the reflections of culture (Benga et al., 2019) will be tested.

Motivating force of the present study was maternal emotion-related socialization behaviors and their relationship to both children's emotion regulation and theory of mind skills. Thus, in the literature review first maternal emotion-related socialization behaviors and their relationship to child outcomes namely emotion regulation skills and theory of mind development has been discussed. Then, what predicts maternal use of supportive and non-supportive emotion socialization behaviors namely child temperament, maternal personality and their autonomous-related self-construal were mentioned. Since children's temperament, mothers' personality and their self construals seem to shape their parenting (ERSBs) and parenting determines child outcomes, one of the aims of the current study is to test the mediator role of emotion-related socialization behaviors. Therefore, in the following section, the mediator role of emotion-related socialization behaviors will be given.

1.8. Mediator Role of Emotion-Related Socialization Behaviors

Although it is suggested that child temperament and parental personality may influence emotion regulation through ERSBs (Eisenberg et al. 1998), the mediator role of ERSBs in the association of child temperament, maternal personality, maternal self-construal and child emotion regulation have not been tested before. There are only few studies that tested the mediator role of ERSBs. For example, Morelen, Shaffer, and Suveg (2016) reported that maternal emotion dysregulation predicted non-supportive

reactions in turn, non-supportive reactions predicted child emotion dysregulation, but it did not predict child emotion regulation. In the longitudinal study of Thompson and colleagues (2020), the mediator role of ERSBs in the effects of child characteristics (negative emotionality and executive control), mother characteristics (positive affective quality, positive structuring, depressive symptoms), contextual factors (socioeconomic risk) on children's emotional knowledge was tested. But whether ERSBs mediate the relations between child temperament, mother personality, self-construal and the outcomes of children's emotion regulation and theory of mind has not been tested before.

Although the main and interaction effect of ERSBs predicting theory of mind were examined in a study (Mazzone & Nader-Grosbois, 2016), the mediator role of ERSBs in the relationships between child temperament, maternal personality and self-construal and theory of mind was not studied before. Therefore, this indirect relationship will be examined in an exploratory manner through taking mother-reported emotion-related socialization behaviors and perceived emotion-related socialization behaviors with puppet interview as mediator variables.

In the following section, the relationships between emotion regulation and theory of mind will be given considering cross-lagged effects between them.

1.9. Relations of ER and ToM

Cognition is a common factor for both emotion regulation (Izard et al., 2011) and theory of mind (Ruffman, 2014). As infants' cognitive skills develop, they gain insight about the behaviors or responses of the people around them, this pattern may shape children's understandings, interpretations and expectations about others' behaviors in the subsequent social interactions with those people around them (Calkins, 1994). Thus, social interactions not only enhance theory of mind understanding (Ruffman, 2014) but also through emotional experiences teach children to communicate and regulate their emotions (Izard et al., 2011). Furthermore, theory of mind understanding develops progressively over time with the increments in emotion understanding (Ketelaars, van Weerdenburg, Verhoeven, Cuperus, & Jansonius, 2010; Wellman & Liu, 2004) since emotion understanding and theory of mind understanding are suggested to be the different parts of social cognition (Cutting & Dunn, 1999).

Emotion understanding is a common and important factor for both emotion regulation (Izard et al., 2011) and theory of mind understanding (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008). Especially, in the preschool period, children begin to understand their own and others' emotion expressions which support emotion regulation (Izard et al., 2011) and theory of mind understanding (Wellman et al., 2001). When children have an understanding the meanings of emotions, they may learn to cope with especially negative emotions (Sabatier et al., 2017) and they may learn the difference between their own and others' emotions (Wellman & Liu, 2004). On the other hand, when children have difficulty understanding others' emotional expressions, they are more likely to experience less empathy since emotion identification is difficult (Klein et al., 2018), and also they are more likely to have emotion regulation difficulties (Cunningham et al., 2009). At this point, emotion regulation and theory of mind may be related to each other.

Izard et al. (2011) stated that emotion regulation might be associated with the theory of mind when it is broadened in a social context. It is speculated that emotion regulation should be associated with theory of mind through the mechanism of delay tasks (Jahromi & Stifter 2008) (e.g., gift delay), which is related to the inhibition of response (Carlson, Moses, & Breton, 2002). Therefore, increases in emotion regulation may support the theory of mind through inhibition of response because ToM requires regulatory behaviors such as inhibiting prepotent response and displaying a novel response (Carlson & Moses, 2001). On the other hand, increases in theory of mind may support the emotion regulation. Since theory of mind is related to the understanding of own and others' emotions (Carlson & Moses, 2001), this understanding may make children more sophisticated about emotions and then facilitate the controlling of emotions (Eisenberg et al., 1998).

When the relationship between emotion regulation and theory of mind were examined cross-sectionally (Blankson et al., 2012; Leerkes et al., 2008; Liebermann, Giesbrecht, & Müller, 2007), results were not significant. However, when verbal ability of children was controlled, mother reported emotion regulation was related to theory of mind at a marginal level (Liebermann et al., 2007). When this relationship was tested longitudinally (Jahromi & Stifter, 2008), earlier emotion regulation was not related to later theory of mind.

Despite the fact that there is no clear evidence about the relationship between emotion regulation and ToM, there are some common factors such as emotion understanding (Izard et al., 2011; Leerkes et al., 2008), cognition and social interactions (Izard et al., 2011; Ruffman, 2014) for both emotion regulation and theory of mind. However, whether the development in one area supports the other one or not remains unanswered. Thus, in the present study directionality between ER and ToM will be investigated in an exploratory manner. To test the directionality between them we planned to conduct a longitudinal study with one year apart to test whether T1 emotion regulation would predict T2 ToM, whether T1 ToM would predict T2 emotion regulation, and whether there would be a reciprocal relation between emotion regulation and theory of mind development. In addition, both emotion regulation (Denham, Bassett, Wyatt, 2015; Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013) and theory of mind significantly increase over time (Ketelaars et al., 2010; Marcovitch et al., 2015). Therefore, improvements are expected from T1 to T2 assessments of emotion regulation and theory of mind.

In the following section, research questions and hypotheses will be presented.

1.10. Research questions and hypotheses

The heuristic model of emotion socialization was formed in 1998 by Eisenberg and her colleagues, but the model has not examined the mediator role of ERSBs comprehensively, including several predictors and emotion-related outcomes except for the very recent study of Thompson et al. (2020). In the line of the literature, in the current study, how child temperamental characteristics (frustration and perceptual sensitivity), mother personality traits (Agreeableness and Openness to experience) and self-construal (autonomous-related self in the family context) are associated with child emotion regulation (measured by both mother-reported scale and observational task) and theory of mind through emotion-related socialization behaviors (assessed by mother-reported scale and puppet interview with children) will be investigated. In the proposed model, all the variables were included, and child outcomes of emotion regulation and theory of mind were added (see Figure 1). However, due to the achieved sample size, the proposed model was divided into two sections. In the first part, path models were tested, examining the mediator role of ERSBs in the relations between

predictor variables and T1 outcome variables. In the second part, cross-lagged models were conducted to test the relationships between T1 and T2 child outcomes.

Hypotheses;

1. ERSBs are expected to mediate the link between frustration and emotion regulation.

   a) Frustration will be negatively related to supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to effective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and better emotion regulation (observational task).

   b) Frustration will be positively related to non-supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to ineffective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and poor emotion regulation (observational task).

2. ERSBs are expected to mediate the link between perceptual sensitivity and emotion regulation.

   a) Perceptual sensitivity will be positively related to supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to effective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and better emotion regulation (observational task).

   b) Perceptual sensitivity will be negatively related to non-supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn reactions will be positively related to ineffective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and poor emotion regulation (observational task).

3. ERSBs are expected to mediate the link between Agreeableness and emotion regulation.

   a) Agreeableness will be positively related to supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to effective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and better emotion regulation (observational task).

b) Agreeableness will be negatively related to non-supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to ineffective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and poor emotion regulation (observational task).

4. ERSBs are expected to mediate the link between Openness to experience and emotion regulation.

   a) Openness to experience will be positively related to supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to effective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and better emotion regulation (observational task).

   b) Openness to experience will be negatively related to non-supportive reactions (mother-reported scale and puppet interview), which in turn will be positively related to ineffective emotion regulation strategies (mother reported two strategies) and poor emotion regulation (observational task).

5. The mediator role of ERSBs (mother-reported scale and puppet interview) in the relations between autonomous-related self-construal and emotion regulation will be tested in an exploratory manner since there is no study investigating those relations.

6. The mediator role of ERSBs (mother-reported scale and puppet interview) in the relations between predictor variables (frustration, perceptual sensitivity, Agreeableness, Openness to experience, and autonomous-related self-construal) and theory of mind will be investigated in an exploratory manner since there is no evidence of the relations between those variables.

7. It is expected that time 1 and time 2 emotion regulation and time 1 and time 2 TOM will be positively related.

8. Cross-lagged paths between emotion regulation variables and theory of mind will be examined in an exploratory manner.

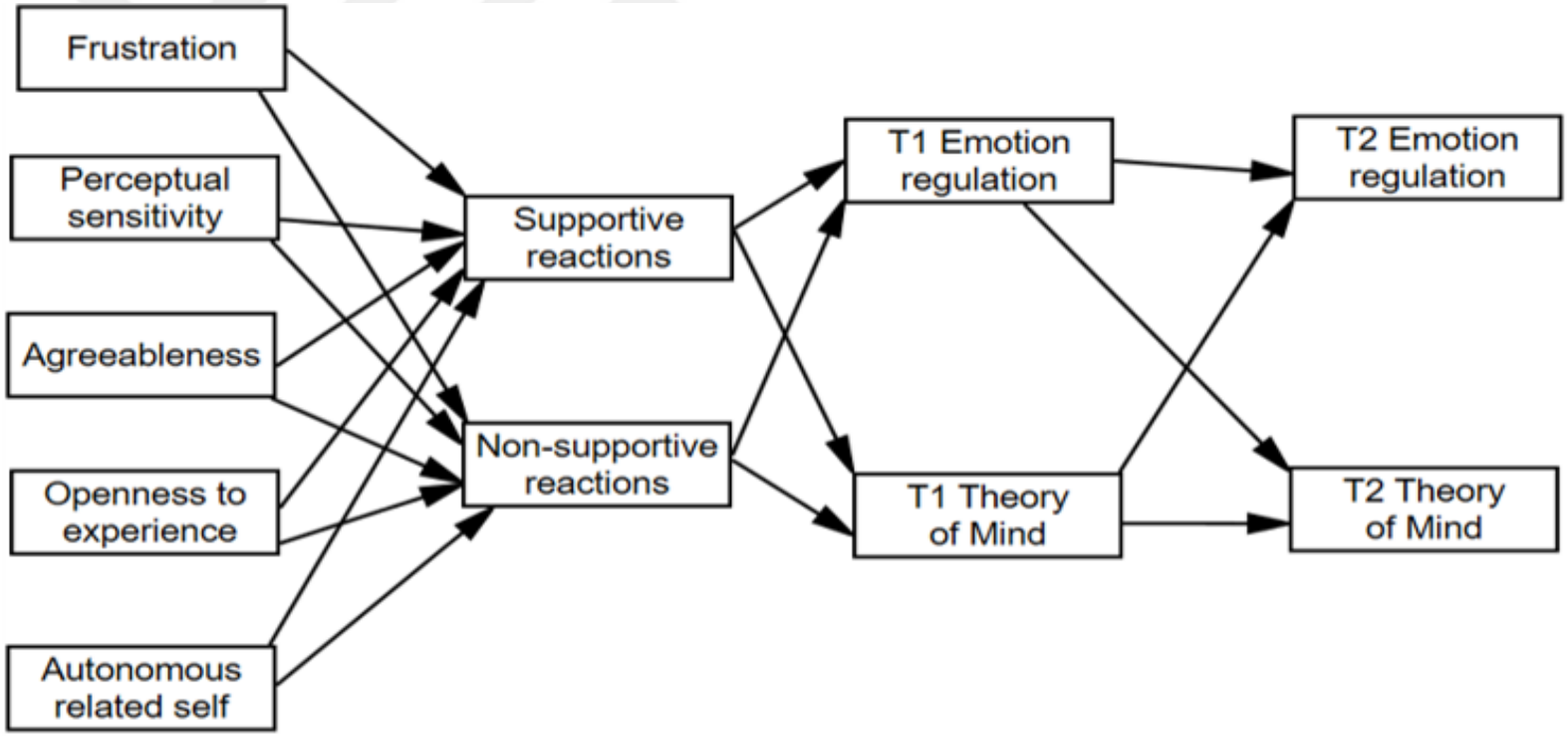

Figure 1. The proposed model for the effect of child and mother characteristics on child outcomes through emotion-related socialization behaviors. Note: This model was proposed to repeat for each emotion regulation score gathered from both a mother-report scale and an observational task.

CHAPTER 2

SCALE DEVELOPMENT STUDY

Emotion regulation skills of pre-school children is assessed by different methods such as observational measures, physiological measures, and parent-report form. In the present study, we decided to measure emotion regulation of pre-school children by using an observational measure namely disappointing gift paradigm (Cole, Zahn-Waxler, & Smith, 1994) as well as a parent-report form.

In the literature, there are *self-report scales* such as Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003) and The Responses to Stress Questionnaire (RSQ) (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000) to assess emotion regulation. Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003) composing of reappraisal and suppression subscales are used in school-age children, adolescents (Gresham & Gullone, 2012; Jaffe, Gullone, & Hughes, 2010; Kaul, Konantambigi, & Anant, 2019) and young adult samples (John & Gross, 2004). The Responses to Stress Questionnaire (RSQ) (Connor-Smith et al., 2000) assessing comprehensively coping strategies is also used to measure adolescents' emotion regulation strategies (Silk, Steinberg, & Morris, 2003). There are five factors in Responses to Stress Questionnaire (Connor-Smith et al., 2000); primary control engagement (problem solving, emotion regulation, emotional expression), secondary control engagement (positive thinking, cognitive restructuring, acceptance, distraction), disengagement coping (denial, avoidance, wishful thinking), involuntary engagement (rumination, intrusive thoughts, emotional arousal, physiological arousal, and impulsive action) and involuntary disengagement (cognitive interference, involuntary avoidance, inaction, and emotional numbing).

In addition, two interview type emotion regulation measures for preschoolers exist in the literature which are The Scale of the Emotion Regulation Strategies (Ecirli & Ogelman, 2015) and Vignette Assessment of Preschool Children's Coping Strategies (VAPCCS) (Halpern, 2004). The Scale of the Emotion Regulation Strategies (Ecirli & Ogelman, 2015) is used to assess emotion regulation strategies in preschool children based on child interviews. It includes four strategies; effective behavior strategy (e.g., seeking support), effective cognitive strategy (reappraisal), ineffective behavior strategy (e.g., showing aggression), and ineffective cognitive strategy (e.g., despair) (Ecirli & Ogelman, 2015). Vignette Assessment of Preschool Children's Coping Strategies (VAPCCS) (Halpern, 2004) includes four stressful vignettes and children's emotional responses to those vignettes were coded regarding five coping categories; problem approach coping (self-initiated problem-focused and other-assisted problem-focused), problem avoidance (behavioral/cognitive distraction, escape, denial), emotion venting (retaliation and cries/expresses feelings), passive acceptance (focus/dwell on situation and does nothing to alter situation), and no-coping strategy.

In the literature, there are two *parent-report scale* which are Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997) and Children's Coping Strategies Checklist (Eisenberg, *et al.*, 1996). Adapted parent-report coping scale of Children's Coping Strategies Checklist (Eisenberg, *et al.*, 1996) is used to assess emotion regulation strategies in school-age children (Eisenberg, *et al.*, 1996; Gentzler et al., 2005) not appropriate for preschoolers. Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997) appears to be the only parent report form appropriate for preschoolers. It has two subscales which are emotion regulation and lability-negativity (emotion dysregulation) is mostly used parent-report form to assess emotion regulation (Batum & Yagmurlu, 2007; Morelen et al., 2016; Orta, Corapci, Yagmurlu, & Aksan, 2013; Perry et al., 2012; Yagmurlu & Altan, 2010). However, when we examined the items of the Emotion Regulation Checklist, some of the items (e.g., Is a cheerful child; Is easily frustrated; Is whiny or clingy with adults) seemed to measure a child's trait rather than response to a certain situation.

After investigating those aforementioned scales, some of them are appropriate for school-age children and adolescents rather than preschool-age children. In addition, some of them are conducted through interviews with children rather than being a

parent-report scale. Moreover, some parent report scales are not appropriate because of the meaning of the items. Therefore, prior to the main study we decided to develop a comprehensive scale to assess preschool children's emotion regulation skills. First, steps of the scale development will be explained, then the study we conducted to test psychometric properties of the scale will be reported.

2.1. Scale Development Steps

First, "The Scale of the Emotion Regulation Strategies" (Ecirli & Ogelman, 2015) and "The Responses to Stress Questionnaire (RSQ) (Connor-Smith et al., 2000)" were scrutinized in terms of emotional reactions of children.

Then, two preschool teachers and a mother were interviewed about their observations of children's emotional reactions and regulation. Based on these, 23 items for fear, 25 items for sadness, and 31 items for anger were written reflecting children's responses to these emotionally challenging situations. 2 sadness items and 4 anger items of the total items were written based on the preschool teachers and the mother interviews.

Furthermore, Vignette Assessment of Preschool Children's Coping Strategies (VAPCCS) (Halpern, 2004) scale was taken as a guide to label possible sub-dimensions for the written emotion regulation strategies.

Next, card sorting was conducted with 10 graduate students of the Developmental Psychology Program. For the card sorting procedure, those team members were distributed pieces of papers including emotion regulation statements on them and papers with sub-dimension labels on it. Then, team members were asked to match the statements with the possible sub-dimension that they think. After the card sorting completed, the authors of this study categorized the statements to the related sub-dimensions based on the sorters' choices.

After the scale development, a study was conducted to examine the reliability and factorial structure and convergent validity of the Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers.

2.2. Method

2.2.1. Participants

586 mothers (*M* = 32.13, *SD* = 4.17) with the age range of 21 to 49 participated in the study. Of the mothers, .7% (*N* = 4) had elementary school, 3.2% (*N* = 19) had secondary school, 17.1% (*N* = 100) had high school, 62.6% (*N* = 367) university, and 16% (*N* = 94) had graduate education. Detailed demographic information was reported in table 1.

Age range of children of those mothers is between 36 to 78 months (*M* = 22.97, *SD* = 6.56) with 46,6% (*N*=273) girls and 53,4% (*N*=313) boys.

Table 1. Demographic information of mothers

Education	**N**	**Percentage**
Primary school	4	.7%
Secondary school	19	3.3%
High school	100	17.1%
University	367	62.8%
Graduate	94	16.1%
Monthly income		
Up to 1000 TL	123	21.1%
From 1000 to 1999 TL	53	9.1%
From 2000 to 2999 TL	109	18.7%
From 3000 to 3999 TL	124	21.3%
From 4000 to 4999 TL	85	14.6%
More than 5000 TL	88	15.1%
Perceived SES		
Low	26	4.4%
Low to middle	66	11.3%
Middle	348	59.4%
Middle to high	135	23.0%
High	11	1.9%
Marital status		
Married and living with husband	556	94.9%
Married but living apart from husband	10	1.7%
Divorced	19	3.2%
Widow	1	.2%

2.2.2. Measures

2.2.2.1. Demographic Information Form.

Questions regarding mothers' age, education level, occupation, income, perceived socioeconomic status, children's age, and sex were included in the form.

2.2.2.2. Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers.

As explained in the steps of scale development section this parent-report scale was developed to assess preschoolers' emotion regulation (see Appendix H). Regarding three negative emotions which are fear, sadness, and anger, a total of 79 questions were generated with 3-point-likert type ranging from 0 (never) to 2 (always). Specifically, there are 23 items for fear, 25 items for sadness, and 31 items for anger reflecting children's responses to emotionally challenging situations.

2.2.2.3. Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30

(LaFreniere & Dumas, 1996; see Appendix J). The Turkish version of the scale (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın, & Yağmurlu, 2010) was used to test the validity of Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers. It assesses children' social competence and behavior problems and includes 3 factors which are social competence (e.g., "Works easily in groups"), anger-aggression (e.g., "Irritable, gets mad easily"), and anxiety-withdrawal (e.g., 'Remains apart, isolated from the group') with 10 items on each factor. In the study of Çorapçı et al. (2010), internal consistencies were .88 for social competence, .87 for anger-aggression, and .84 anxiety-withdrawal. In the present study, internal consistencies were .77 for social competence, .73 for anger-aggression, and .76 for anxiety-withdrawal.

2.2.3. Procedure

Ethical approval from the Institutional Review Board was taken. Then, a flyer was designed to announce the study and it was distributed on online platforms. Qualtrics link was distributed through social media and mothers who agreed to participate in the study completed the questionnaires via study link.

2.3. Results

To test the psychometric properties of the scale, exploratory factor analysis, and internal consistencies were conducted. Also, for the convergent validity of the scale, bivariate correlations between Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 (Çorapçı et al., 2010) were used.

2.3.1. Factor Analyses

Exploratory factor analysis was conducted with Varimax rotation for each emotion. Therefore, three EFA were run for fear, sadness, and anger.

2.3.1.1. Factor analysis for fear

Factor analysis was conducted on the 23 items of ERSS with Varimax rotation. Kaiser-Meyer-Olkin measure was .69, and Bartlett's Test of Sphericity was significant ($\chi 2(253, N = 586) = 2648.482, p < .001$). The analysis was forced into four factors by considering the coping categories of Halpern (2014).

Four factors explained 53.75% of the total variance. The first factor explained 16.27%, the second factor explained 12.69%, the third factor explained 12.62% of the variance, and the last factor explained 12.17% of the variance. The first factor included five items, and it was labeled as “emotion venting.” The factor loadings ranged between .59 and .78. The second factor included four items and labeled as “no-action.” The factor loadings ranged between .61 and .76. The third factor included four items and labeled as “distraction/constructive approach.” The factor loadings ranged between .53 and .78. The last factor included three items and labeled as “seeking support.” The factor loadings ranged between .71 and .86. Four-factor varimax rotated loadings were presented in table 2. Four items were excluded due to cross-loadings, and three items were excluded due to the low squared multiple correlations. The Cronbach’s alpha values were .76, .66, .65, and .71, respectively.

Table 2. Four-factor varimax rotated loadings of the 16 items for fear (*N* = 586).

When my child is afraid of something or a situation;	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
19. hits the things she finds around	.78			
18. throws things	.76			
17. hits the person who scares her/him	.75			
15. tries to hit what she is afraid of (e.g., bee)	.70			
16. says or does the opposite of what is said	.59			
21. tries to hold himself up so as not to react		.76		
23. just waits until someone comes up to her and asks what happened		.76		
22. doesn't know what to do, he/she just waits without doing anything		.67		
20. feels like crying but he/she tries hard not to cry		.61		
1. turns towards a play he/she loves			.78	
3. starts to be interested in a toy that comforts her			.78	
2. starts singing a song he/she loves			.66	
4. does something to calm himself/herself like counting from 1 to 10			.53	
7. goes to his/her mother / father / teacher				.86
6. calls his/her mother / father / teacher to him				.80
8. hugs his/her mother/father/ teacher				.71

2.3.1.2. Factor analysis for sadness

Factor analysis was conducted on the 25 items of ERSS with Varimax rotation. Kaiser-Meyer-Olkin measure was .70, and Bartlett's Test of Sphericity was significant ($\chi 2(300, N = 444) = 2503.093$, $p < .001$). These results showed that the data were appropriate for factor analysis. The analysis was forced into four factors by considering the coping categories of Halpern (2014).

Four factors explained 55.99% of the total variance. The first factor explained 15.85%, the second factor explained 13.56%, the third factor explained 13.46% of the variance, and the last factor explained 13.12% of the variance. In the first factor, there were five items, and it was labeled as "emotion venting." The factor loadings ranged between .43 and .81. The second factor included three items and labeled as "seeking support."

The factor loadings ranged between .80 and .90. The third factor included four items and labeled as "no-action." The factor loadings ranged between .69 and .76. The last factor included four items and labeled as "distraction/constructive approach." The factor loadings ranged between .47 and .81. Four-factor varimax rotated loadings were presented in table 3. Nine items were excluded due to cross-loadings. The Cronbach's alpha values were .74, .79, .70, and .66, respectively.

Table 3. Four-factor varimax rotated loadings of the 16 items for sadness (*N* = 444)

When my child is upset about something or the situation;	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
17. throws things	.81			
16. hits the person who upsets her/him	.79			
18. hits the things she finds around	.79			
19. says or does the opposite of what is said	.65			
21. cries so violently and constantly	.43			
7. goes to his/her mother / father / teacher		.90		
8. hugs his/her mother/father/ teacher		.80		
6. Calls mom / dad / teacher to him		.80		
24. doesn't know what to do, he/she just waits without doing anything			.76	
23. tries to hold himself up so as not to react			.75	
22. feels like crying but he/she tries hard not to cry			.69	
25. just waits until someone comes up to her and asks what happened			.69	
1. turns towards a play he/she loves				.81
3. starts to be interested in a toy that comforts her				.76
2. starts singing a song he/she loves				.71
4. does something to calm himself/herself like counting from 1 to 10				.47

2.3.1.3. Factor analysis for anger

Factor analysis was conducted on the 31 items of ERSS with Varimax rotation. Kaiser-Meyer-Olkin measure was .75, and Bartlett's Test of Sphericity was significant

($\chi 2(325, N = 368) = 2952.506, p < .001$). These results showed that the data were appropriate for factor analysis. The analysis was forced into four factors by considering the coping categories of Halpern (2014).

Four factors explained 44.17% of the total variance. The first factor explained 14.75%, the second factor explained 10.27%, the third factor explained 10.07% of the variance, and the last factor explained 9.07% of the variance. In the first factor, there were 10 items, and it was labeled as "emotion venting." The factor loadings ranged between .46 and .79. The second factor included nine items and labeled as "distraction/constructive approach." The factor loadings ranged between .33 and .69. The third factor included three items and labeled as "seeking support." The factor loadings ranged between .85 and .90. The last factor included four items and labeled as "no-action." The factor loadings ranged between .64 and .78. Four-factor varimax rotated loadings were presented in table 4. Four items were excluded due to cross-loadings, and one item was excluded due to low squared multiple correlations. The Cronbach's alpha values were .81, .67, .89, and .74, respectively.

At the end of the factor analyses for each emotion, 16 items for fear, 16 items for sadness, and 26 items for anger remained. Each emotion has four factors with the names of emotion venting, seeking support, distraction/constructive approach, and no-action. Emotion venting refers to the expression of emotions by aggressively. Seeking support is about requesting assistance from a significant adult such as mother, father or teacher. Distraction/constructive approach refers to the comforting behaviors such as singing as song. No-action is about showing no response in the emotionally challenging situations. Composite scores of each factor such as emotion venting were generated by averaging the dimensions in each emotion such as fear-related emotion venting, sadness-related emotion venting, and anger-related emotion venting. Each composite score of four factors was formed with the same procedure.

Table 4. Four-factor varimax rotated loadings of the 26 items for anger (*N* = 386)

When my child is angry at something or the situation:	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
24. tends to harm the surroundings or those around them by shouting in anger	.79			
19. throws things	.71			
20. hits the things she finds around	.68			
25. tries to suppress the other by shouting	.67			
18. hits the person who pisses him/her off	.67			
23. cries so intensively and constantly	.54			
21. says or does the opposite of what is said	.53			
27. starts jumping on the spot	.51			
26. tries to intimidate others	.47			
16. starts to cry with anger	.46			
1. turns towards a play he/she loves		.67		
3. starts to be interested in a toy that comforts her		.65		
13. tries to repair her broken item which gets him angry		.58		
10. when he/she cannot find an item that belongs to him/her, despite his/her anger, he/she tries to look for the item.		.57		
2. starts singing a song he/she loves		.54		
15. If someone gets him/her angry, he asks the one, "Why are you doing this?"		.45		
14. when something he/she does is broken or destroyed (e.g., a tower from toys), he/she tries to redo the same thing		.42		
4. does something to calm himself/herself like counting from 1 to 10		.39		
12. If she gets angry when she can't get anything she wants (e.g., toy, book), she tries to comfort herself/himself by saying “I can buy it next time”.		.33		
7. goes to his/her mother / father / teacher			.90	
6. calls mom / dad / teacher to him			.88	
8. hugs his/her mother/father/ teacher			.85	
30. doesn't know what to do, he/she just waits without doing anything				.78
31. just waits until someone comes up to her and asks what happened				.72
29. tries to hold himself up so as not to react				.71
28. feels like crying but he/she tries hard not to cry				.64

2.3.1.4. Validity results

The convergent validity of the scale was tested with Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 and bivariate correlations between variables were presented at Table 5. Social competence was positively related to distraction (r = .30, p < .001) and negatively related to emotion venting (r = -.28, p < .001). Anger-aggression is positively related to emotion venting (r = .59, p < .001) and negatively related to distraction/constructive approach (r = -.26, p < .001). Anxiety-withdrawal is negatively related to distraction/constructive approach (r = -.18, p < .01) and positively related to emotion venting (r = .11, p < .05) and no action (r = .24, p < .001). Those correlation analyses were repeated to test the convergent validity of the scale in the main sample of the study in the following section.

Table 5. Bivariate correlations of Emotion Regulation Strategies and Social Competence and Behavior Evaluation Scale.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Social competence	-						
2. Anger-aggression	**-.34****	-					
3.Anxiety-withdrawal	**-.41****	**.26****	-				
4.Distraction	**.30****	**-.26****	**-.18****	-			
5.Seeking support	.07	-.00	-.05	-.06	-		
6.Emotion venting	**-.28****	**.59****	**.11***	-.03	-.00	-	
7.No action	.04	-.04	**.24****	-.03	-.01	-.04	-

Note: *p < .05, ** p < .01.

2.4. Discussion

After conducting exploratory factor analysis, four factors, namely distraction/constructive approach, seeking support, emotion venting, and no-action, were extracted for each emotion considering three negative emotions (fear, sadness, and anger). Reliability analyses for distraction/constructive approach, seeking support, emotion venting, and no-action showed that Cronbach's alpha coefficients were found as .83, .86, .93 and .88 at time 1; .80, .87, .91., and .90 at time 2, respectively. Besides, we conducted the convergent validity of this scale with the Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 (Çorapçı et al., 2010). Both reliability and validity

findings showed that this scale has reliable and valid statistical properties. Bivariate correlations showed that distraction/constructive approach was positively related to social competence, but negatively related to anger-aggression and anxiety-withdrawal. Emotion venting was negatively associated with social competence yet positively related to anger-aggression and anxiety-withdrawal. No-action was positively related to anxiety-withdrawal. Distraction/constructive approach and seeking support seem to be effective emotion regulation strategies, but no action and emotion venting seem to be ineffective emotion regulation strategies. Our findings are consistent with the literature. For example, while problem approach coping (e.g., requesting adult assistance)- which is similar to our seeking support dimension- was related to less internalizing problems, no coping strategy was related to higher internalizing problems (Halpern, 2004). That study supports our finding that no-action was positively related to anxiety-withdrawal. Dennis and Kelemen (2009) found 3 to 4-year old children's distraction strategy to be an effective strategy, but the venting strategy was ineffective. Findings of the present study are consistent with the literature in terms of the effectiveness and ineffectiveness of emotion regulation strategies.

In sum, this scale can be used to measure emotion regulation strategies of preschoolers through parent reports.

CHAPTER 3

METHOD

3.1. Participants

4-5$^{1/2}$-year-old children and their mothers (*N*=202) were recruited at time 1 through snowball sampling via contact with acquaintances and preschools in Ankara.

Two participants were excluded from the study since they could not give attention to the tasks properly, and their mothers reported that they were getting professional support due to the attention deficit hyperactivity disorder. Therefore, the sample was composed of 200 mothers and children. Age range of children were between 47 to 66 months (*M* = 57.15, *SD* = .36) at time 1, 45 % were girls (*N* = 90) and 55% were boys (*N* = 110).

200 mothers (*M* = 33.84, *SD* = 4.56) aged between 28 to 48 years filled in the questionnaires at time 1. Of the mothers, 3.5% (*N* = 7) had elementary school, 5.5% (*N* = 11) had secondary school, 27% (*N* = 54) had high school, 49% (*N* = 98) university, and 13.5% (*N* = 27) had graduate education. Demographic information of mothers was reported in detail (see Table 6).

One year later from time 1 assessment, the same participants were contacted, but only 138 children and 98 mothers could be reached for the time 2 assessments. At time 2, the age range of children was between 58 and 78 months (*M* = 68.88, *SD* = .44) with 45.65% girls (*N* =63) and 54.35% boys (*N* = 75) of the total sample. 99% of children were attending a preschool.

Table 6. Demographic information of mothers

Education	**N**	**Percentage**
Primary school	7	3.6%
Secondary school	11	5.6%
High school	54	27.4%
University	98	49.7%
Graduate	27	13.7%
Monthly income		
Up to 1000 TL	20	13.2%
From 1000 to 1999 TL	28	18.5%
From 2000 to 2999 TL	28	18.5%
From 3000 to 3999 TL	39	25.8%
From 4000 to 4999 TL	17	11.3%
From 5000 to 5999 TL	10	6.6%
More than 6000 TL	9	6.0%
Perceived SES		
Low	8	4.3%
Low to middle	14	7.5%
Middle	125	67.2%
Middle to high	36	19.4%
High	3	1.6%
Marital status		
Married and living with husband	180	90.9%
Married but living apart from husband	7	3.5%
Divorced	7	3.5%
Widow	4	2.0%

3.2. Measures

3.2.1. Demographic Information Form

Mothers filled in the demographic form, which included questions about both mothers' and fathers' age, education level, occupation, income, perceived socioeconomic status, marital status, and children's age and gender (see Appendix A).

3.2.2. Child Temperament

Child temperamental characteristics were assessed by Child Behavior Questionnaire (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001) which assesses child temperament from

three to seven years (see Appendix B). It is composed of 15 subscales and 195 items. This 5-point-Likert type scale ranges from 1 (extremely untrue) to 5 (extremely true). Child anger/frustration (e.g., my child has temper tantrums when s/he doesn't get what s/he wants) and perceptual sensitivity (e.g., my child notices the smoothness or roughness of objects s/he touches) subscales were used in the current study. In the original study (Rothbart et al., 2001), internal consistencies were .76 for anger/frustration and .77 for perceptual sensitivity. In the study of Berument and Sümer (2013-2017), internal consistencies were .79 for anger/frustration and .81 for perceptual sensitivity; in the present study, internal consistencies were .77 for anger/frustration, and .76 for perceptual sensitivity.

3.2.3. Mother Personality Traits

Basic Personality Traits Inventory (Gençöz & Öncül, 2012) was used to assess personality traits with 45 adjectives (see Appendix C). This 5-point-Likert type scale ranges from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Extraversion, Conscientiousness, Agreeableness, Openness to Experience, Neuroticism, and Negative Valence are the factors showing personality traits. Agreeableness and Openness to experience were included in the study. Internal consistencies were .85 for Agreeableness and .80 for Openness to experience in the original study (Gençöz & Öncül, 2012). In the current study, internal consistencies were .85 for Agreeableness and .75 for Openness to experience.

3.2.4. Self-Construal

5-point-Likert type (1; strongly disagree, 5; strongly agree) Autonomous-Related Self in Family Scales (Kağıtçıbaşı, Baydar, & Cemalcılar, 2006) evaluates self-construals in the family environment (see Appendix D). It also includes three scales, which are "Autonomous self-construal scale (9 items)", "Related self-construal scale (9 items)" and "Autonomous-related self-construal scale (4 items)". "Autonomous-related self-construal scale" for mothers was used in the current study. Cronbach alpha coefficient was .77 for autonomous-related self-construal scale in the original study and .81 in the current study.

3.2.5. Emotion-Related Socialization Behaviors (ERSBs)

Emotion-related socialization behaviors were measured by both a mother-report scale and a puppet interview.

3.2.5.1. Mother-reported ERSBs

Coping with Children's Negative Emotions Scale (Fabes et al., 1990) was used to assess parental emotion-related socialization behaviors towards children's negative emotions (see Appendix E). The rating of items ranges from 1 (very unlikely) to 7 (very likely). This parent-report scale includes six subscales (expressive encouragement, emotion-focused reactions, problem-focused reactions, distress reactions, punitive reactions, and minimization reactions). Supportive reactions' score is computed by averaging expressive encouragement, problem-focused reactions, and emotion-focused reactions. Non-supportive reactions' score is formed by averaging distress reactions, punitive reactions, and minimization reactions subscales. Their Cronbach alpha coefficients were .88 and .89, respectively. This scale is composed of 12 vignettes (e.g., If my child falls off his/her bike and breaks it, and then gets upset and cries, I would: comfort my child and try to get him/her to forget about the accident) with six items on each vignette. The factorial structure and reliability of subscales (e.g., expressive encouragement) were tested in a Turkish sample by Altan-Aytun, Yagmurlu, and Yavuz (2013). In addition, Yagmurlu and Altan (2010) found Cronbach alpha coefficients as .84 and .87 for supportive and non-supportive, respectively. This scale was valid and reliable psychometric properties and it was used as a 5-point-Likert type scale in the study of Yagmurlu and Altan (2010) unlike the original 7-point-Likert type (Fabes et al., 1990).

3.2.5.2. Perceived ERSBs

Puppet interview (see Appendix F) was developed by the authors to assess perceived parental emotion-related socialization behaviors (see Appendix G for the detailed information of the development of Puppet interview). Children were told that "These two puppets are writing stories about how mothers treat their children and they want to learn about how your mother treats you. Now they will say something about their mothers, then you can tell them about your own mother." Firstly, children are presented

two practice items to make them understand the procedure with two identical puppets. Then, they are presented with measure items with the same puppets. For each statement, while one of the puppets refers to the mothers' display of behavior (e.g., My mom talks nicely to me and sings with me), the other one refers to the mothers' non display of behavior (e.g., My mom doesn't do that). Then, children were asked "What about your mother?". Statements were followed in the same sequence while performing, but puppets were randomly assigned to the statements. We examined the coding procedure of Kochanska (2002) and generated our coding procedure. In our coding, 0: means non display of behavior, 0.50 both/undecided, 1: display of behavior. Higher scores represent either supportive or non-supportive perceived reactions based on the content of the items. There are two factors that are supportive and non-supportive reactions. Perceived supportive reactions includes 4 items and perceived non-supportive reactions includes 8 items. Internal consistencies are .66 and .79 for supportive and non-supportive reactions, respectively. Example items were presented below.

An example item for supportive reactions:

When I am afraid of being vaccinated;

___ Puppet 1: My mom talks nicely to me and sings with me

___ Puppet 2: My mom doesn't do that

What about your mother?

An example item for non-supportive reactions:

When I lose my favorite toy and feel sad;

___ Puppet 1: My mom says to me, "If you ever lose again, I won't buy you a toy."

___ Puppet 2: My mom doesn't say that

What about your mother?

3.2.6. Emotion Regulation

Emotion regulation was measured by both a mother-report scale and an observational task.

3.2.6.1. Mother-reported emotion regulation

Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers was developed to assess emotion regulation strategies in preschool children (see Appendix H). The scale development procedure was presented in the scale development study, Chapter 2. This scale involves items related to 3 emotions namely, fear (16 items), sadness (16 items), and anger (26 items). Each emotion has four factors with the names of emotion venting, seeking support, distraction/constructive approach, and no-action. In order to calculate the composite score of each emotion regulation strategy, an average score of emotion regulation strategy across three emotions was computed (e.g, emotion venting=MEAN (fear_emotion venting, sadness_emotion venting, anger_emotion venting), separately. Cronbach alpha coefficients were .93, .83, .86, and .88 were found for emotion venting, distraction/constructive approach, seeking support, and no action at time 1, respectively. In addition, Cronbach alpha coefficients were. 91., .80, .87, and .90 were found for emotion venting, distraction/constructive approach, seeking support, and no action at time 2, respectively.

3.2.6.2. Disappointing gift paradigm (observational task)

3.2.6.2.1. Time 1 task implementation

This task was developed to assess child emotion regulation (Cole et al., 1994). Children were presented three objects which are a bottle cap, stickers, and a clothespin. Children were asked to point to the most desirable and the least desirable among three of the objects. After children picked the most desirable and the least desirable ones, they were told that the researcher would bring the most desirable toy. Then, the researcher left the room to bring the gift box. The researcher entered the room with the gift box in hand and allowed the child to open and explore the gift, which was the child's least desired choice. At this phase, the researcher remained neutral in terms of facial expressions and verbalizations, while the other researcher recorded a video with one-minute duration of the implementation from the moment the children opened the gift box. At the end of the video recording, the researcher gave the child his/her most desirable choice with the same gift bag. Then, the researcher stated that she made a mistake which led her to give the wrong toy. The researcher exchanged the mistaken gift with the sticker as a gift by apologizing for the mistake. Two independent trained

coders coded the first 30 seconds of those video records in terms of facial, verbal, vocal, and behavioral responses following Hudson and Jacques (2014). Inter-rater reliability score was found as ICC=.58 for facial, ICC=.61 for vocal, ICC=.86 verbal, and ICC=.72 behavioral responses, respectively. Since only verbal and behavioral ICC scores were above .70, the average score of verbal and behavioral parts was computed as the time 1 emotion regulation score gathered from the observational task.

3.2.6.2.2. Time 2 task implementation

At time 2 data collection, the disappointing gift paradigm was performed with some adjustments. Children were presented with a broken flutter-fly pencil in a gift box, and the other researcher recorded a video with 30-seconds duration of the implementation starting from the child opening of the gift box. When a 30-second video recording finished, the researcher gave a child a solid flutter-fly pencil. Then, the researcher stated that she made a mistake by giving the broken pencil to her/him and apologized for her mistake. Again, two independent trained coders coded those video records for the first 30 seconds in terms of facial, verbal, vocal, and behavioral responses (Hudson & Jacques, 2014). Inter-rater reliability score was found as ICC=.61 for facial, ICC=.67 for vocal, ICC=.92 verbal, and ICC=.77 behavioral responses, respectively. Since again only verbal and behavioral ICC scores were above .70, a composite score of verbal and behavioral parts was calculated as the time 2 emotion regulation score gathered from the observational task.

3.2.7. Theory of Mind

Wellman and Liu (2004) developed a scale to assess the theory of mind skills gradually (see Appendix I). Wellman and Liu's (2004) ToM scale includes seven tasks that are:

> 1) Diverse desires (DD)– Child judges that two persons (the child vs. someone else) have different desires about the same objects. 2) Diverse beliefs (DB) – Child judges that two persons (the child vs. someone else) have different beliefs about the same object, when the child does not know which belief is true or false. 3) Knowledge access (KA)– Child sees what is in a box and judges (yes – no) the knowledge of another person who does not see what is in a box. 4) Contents false belief (CFB)– Child judges another person's false belief about what is in a distinctive container when child knows what it is in the container. 5) Explicit false belief (EFB)- Child judges how someone will search, given that person's mistaken belief. 6) Belief-emotion (BE)-

> Child judges how a person will feel, given a belief that is mistaken. 7) Real-apparent emotion (REA)- Child judges that a person can feel one thing but display a different emotion. (p.531).

In the Turkish version of the ToM Scale (Etel & Yagmurlu, 2015), diverse desires (DD), diverse beliefs (DB), knowledge access (KA), contents false belief (CFB), explicit false belief (EFB), and real-apparent emotion (REA) were used. Additionally, an unexpected displacement paradigm (Wimmer & Perner, 1983) was added into the Turkish version of ToM Scale by Yagmurlu et al., (2005). Since the story in the real-apparent emotion task is very similar to our "the disappointing gift paradigm", the story in the real-apparent task was rewritten by the authors not to cue children about "the disappointing gift task". In the real-apparent emotion task, the protagonist was a child, and his aunt promised that she would bring a toy, which was a car. But the aunt brought a book instead of a car. When the protagonist took the gift (book), the participants were asked "how the protagonist felt" and "how the protagonist tried to look on his face". We thought that this part might be misleading for participants since this task is similar to the disappointing gift paradigm. In the disappointing gift paradigm, children are expected to choose one desirable and one undesirable object. Therefore, we changed the story in the real apparent task. The new story in the real-apparent emotion task was about a protagonist wearing tasseled slippers, and another child laughed at her. Then, participants were asked "how the protagonist felt" and "how the protagonist tried to look on his face". Across tasks, for each correct response, children are given a score of 1, so the maximum score to be gained from this task was 12.

3.3. Procedure

Ethical approval from the Institutional Review Board was taken. The snowball sampling technique was used to reach preschool children by contacting acquaintances. Then, preschools in different regions of Ankara were contacted. Although most of the participants were tested at preschool settings, some of them were assessed through home visits. For home settings, mothers who signed informed consent forms filled in the questionnaires then, their children were assessed at home settings after taking their verbal assents. Mothers who were contacted through preschools were distributed questionnaires and informed consent forms through preschool teachers and preschool directors. Children whose mothers gave informed consent and filled in the

questionnaires were tested at preschool settings. In the first wave of the data collection, mothers filled in the demographic information forms, Coping with Children's Negative Emotions Scale, Child Behavior Questionnaire, Basic Personality Traits Inventory, Emotion Regulation Strategies Questionnaire for Preschoolers, and Autonomous-Related Self-Construal Scale. Children were assessed with observational tasks, which were Theory of Mind Scale, Puppet Interview, and Disappointing Gift Paradigm at time 1.

At the second wave of the data collection, since some of the children changed their preschools, they were visited at their homes after contacting their mothers. Mothers completed the Emotion Regulation Strategies Questionnaire for preschoolers and Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 at time 2. Children were given the Theory of Mind Scale, Puppet Interview, and Disappointing Gift Paradigm as in the first wave of the data collection.

CHAPTER 4

RESULTS

4.1. Data Analytic Strategy

Missing value analysis, descriptive statistics, and bivariate correlations were conducted with the statistical package of SPSS 20.0. Path and cross-lagged panel analyses were performed with Analyses of Moment Structures (AMOS) 23. Data cleaning, descriptive statistics, and correlational findings will be reported firstly. Then, path and cross-lagged analyses' findings will be given, respectively.

4.2. Preliminary Analyses

Firstly, the accuracy of the data was checked. Then, missing cases were investigated, and missing values were completed with the Expectation-Maximization method for cases having at most 33% missing values within a case per variable.

Normality tests through SPSS 20.0 were conducted for univariate outliers, skewness and kurtosis values, and multivariate outliers through Mahalanobis Distance. Skewness values ranged from -.58 to .89. Kurtosis values ranged from -1.22 to 1.42. There is no univariate and multivariate outlier in the data. After data cleaning was finished, composite scores of variables were calculated.

4.3. Descriptive Statistics

Descriptive statistics of variables for both time 1 and time 2 are reported in table 7.

Table 7. Descriptive statistics for all the variables

	M	**SD**	**Min**	**Max**
Frustration	3.16	.57	1.84	4.50
Perceptual sensitivity	4.02	.46	2.75	4.92
Agreeableness	4.38	.48	3.00	5.00
Openness to experience	3.74	.61	2.00	5.00
Autonomous-related self	4.38	.58	2.75	5.00
Supportive reactions	3.96	.42	2.78	5.00
Non-supportive reactions	1.99	.44	1.14	3.79
T1 Distraction	.72	.32	.15	1.72
T1 Seeking support	1.60	.38	.33	2.00
T1 Emotion venting	.59	.41	.00	1.87
T1 No action	.57	.39	.00	1.67
T1 Observational emotion regulation	-.07	.88	-2	2
T1 ToM	7.89	1.91	3.00	12.00
T2 Distraction	.75	.30	.07	1.72
T2 Seeking support	1.48	.39	.67	2.00
T2 Emotion venting	.52	.33	.00	1.20
T2 No action	.54	.35	.00	1.33
T2 Observational emotion regulation	.53	.63	-1	2
T2 ToM	9.01	1.90	2.00	12.00

4.4. Bivariate Correlations

Pearson bivariate correlation coefficients of all the study variables which are demographic variables (child gender, child age, mother age, mother education level, mother SES), child temperament, mother personality, and self-construal, maternal supportive and non-supportive reactions, child emotion regulation, and theory of mind at time 1 are presented at table 8. Correlations of study variables with emotion regulation and theory of mind at Time 2 are presented at table 9. Besides, correlations between time 1 and time 2 outcome variables are presented at table 10.

4.4.1. Bivariate correlations of demographic variables with independent, mediator, and outcome variables

Child gender was negatively related to perceptual sensitivity (r = -.15, p = .031) and non-supportive reactions (r = -.15, p < .05). Child age was positively related to non-

supportive reactions (r = .15, p < .05), T1 ToM (r = .23, p < .01) and T2 ToM (r = .24, p < .01).

Mother's age (r = .15, p = .054) and education level (r = .22, p < .01) were positively related to mother autonomous related self-construal. Mother age was negatively related to T2 no-action (r = -.26, p < .05).

Mother education level was positively related to autonomous-related self (r = .22, p < .01), and negatively related to non-supportive reactions (r = -.20, p < .01), and T1 emotion venting (r = -.15, p < .05).

Mother SES was positively related to T2 distraction/constructive approach (r = .24, p < .05).

4.4.2. Bivariate correlations of child temperament with mediator and outcome variables

Bivariate correlational findings showed that child frustration was positively (r = .30, p < .001) related to non-supportive reactions. In terms of outcome variables, frustration was positively associated with both time 1 emotion venting (r =.59, p < .001) and time 2 emotion venting (r = .44, p < .001). In addition, it was marginally negatively related to time 1 distraction (r = -.13, p = .060), and negatively (r = -.21, p < .05) related to time 2 theory of mind.

Child perceptual sensitivity was negatively (r = -.17, p < .05) related to non-supportive reactions. Regarding child outcomes, it was positively related to time 2 distraction (r = .19, p = .063) and time 2 seeking support (r = .20, p = .051) at marginal level.

4.4.3. Bivariate correlations of mother personality with mediator and outcome variables

Bivariate correlational findings revealed that mother Agreeableness (r = .45, p < .001) and Openness to experience (r = .33, p < .001) were positively related to supportive reactions.

Regarding outcome variables, mother Agreeableness was positively related to time 1 distraction (r = .19, p < .01), time 2 distraction (r = .20, p = .054), and time 1 seeking

support (r = .14, p < .05). Mother Openness to experience was positively related to time 2 distraction (r = .24, p < .05) and no action (r = .23, p < .05). In addition, Openness to experience was negatively (r = -.14, p < .05) related to time 1 theory of mind.

4.4.4. Bivariate correlations of self-construal with mediator and outcome variables

Mother autonomous related self-construal was positively (r = .17, p < .05) related to supportive reactions. In terms of child outcomes, mother autonomous related self-construal was negatively related to time 1 emotion venting (r = -.15, p < .05) and time 1 no-action (r = -.16, p < .05).

4.4.5. Bivariate correlations of supportive and non-supportive reactions with child outcomes

Maternal supportive reactions score was negatively related to non-supportive reactions (r =-.14, p < .05). Maternal supportive reactions score was positively related to time 1 distraction (r = .31, p < .001), time 2 distraction (r = .32, p < .05), and time 1 seeking support (r = .22, p < .01).

Maternal non-supportive reactions score was positively related to both time 1 emotion venting (r = .26, p < .001) and time 1 no action (r = .20, p < .01).

Table 8. Bivariate correlations between independent variables, mediator variables and T1 dependent variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Frustration	-																	
2.Perceptual sensitivity	.11	-																
3.Agreeableness	.12	.14	-															
4.Openness	-.02	.10	**.41****	-														
5.Autonomous-related self-construal	.08	**.28****	**.20****	**.20****	-													
6.Supportive	-.04	.13	**.45****	**.33****	**.17***	-												
7.Non-supportive	**.30****	**-.17***	.01	-.03	-.11	**-.14***	-											
8.T1 ToM	-.04	.02	.01	**-.14***	.01	-.01	-.12	-										
9.T1 Distraction	-.13	.06	**.19****	.09	-.04	**.31****	-.06	.02	-									
10.T1 Seeking support	-.01	.09	**.14***	.08	.04	**.22****	-.05	-.01	.12	-								
11.T1 Emotion venting	**.59****	-.05	-.04	.03	**-.15***	-.11	**.26****	-.06	-.06	-.02	-							
12.T1 No action	-.05	-.12	-.00	-.05	**-.15***	.04	**.20****	-.06	**.18***	.05	-.11	-						
13.T1Observational emotion regulation	.07	.13	-.11	-.07	-.11	-.06	.03	-.17	-.06	-.02	.07	.15	-					
14.Child gender	-.04	**-.15***	.05	-.03	-.11	.12	**-.15***	-.10	.06	-.03	.10	.03	-.17	-				
15.Child age	.02	.07	.02	-.04	.08	.05	**.15***	**.23****	.00	.03	-.05	.02	.02	-.13	-			
16.Mother age	-.05	.09	.11	-.06	.15^{a}	.06	-.03	.12	.14	-.05	-.05	-.12	-.13	.02	.01	-		
17.Mother education	-.01	.03	-.10	-.05	**.22****	-.09	**-.20****	.09	-.12	-.08	**-.15***	-.13	-.02	-.06	-.09	.13	-	
18.Mother SES	.08	-.03	-.09	-.01	-.06	-.00	.02	-.09	-.01	.01	.08	.10	-.11	.14	-.12	-.08	.08	-

Note: ^{a} $p < .06$, *$p < .05$, ** $p < .01$. T1: Time 1

Table 9. Bivariate correlations between independent variables. mediator variables and T2 dependent variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Frustration	-																	
2.Perceptual sensitivity	.11	-																
3.Agreeableness	.12	.14	-															
4.Openness	-.02	.10	**.41****	-														
5.Autonomous-related self-construal	.08	**.28****	**.20****	**.20****	-													
6.Supportive	-.04	.13	**.45****	**.33****	**.17***	-												
7.Non-supportive	**.30****	**-.17***	.01	-.03	-.12	**-.14***	-											
8.T2 ToM	**-.21***	.09	-.13	-.03	.02	.09	-.10	-										
9.T2 Distraction	.03	.19	.20^{a}	**.24***	-.09	**.32****	-.04	-.06	-									
10.T2 Seeking support	.04	.20^{a}	.13	-.17	-.05	.11	-.05	-.02	.20	-								
11.T2 Emotion venting	**.44****	.04	.04	-.01	-.05	-.08	-.03	-.15	.00	.01	-							
12.T2 No action	.03	-.17	.02	**.23***	.04	-.02	.14	-.06	.09	.00	-.04	-						
13.T2 Observational emotion regulation	-.09	-.16	-.13	-.05	-.07	-.05	.02	.01	.25	-.02	-.03	.05	-					
14.Child gender	-.04	**-.15***	.05	-.03	-.11	.12	**-.15***	-.07	.08	.02	.22*	.06	-.14	-				
15.Child age	.02	.07	.02	-.04	.08	.05	**.15***	**.24****	-.03	-.01	-.03	.13	-.13	-.13	-			
16.Mother age	-.05	.09	.11	-.06	.15	.06	-.03	.03	.18	-.06	-.11	**-.26***	-.14	.02	.01	-		
17.Mother education	-.01	.03	-.10	-.05	**.22****	-.09	**-.20****	-.01	-.07	-.14	-.01	-.10	-.09	-.06	-.09	.13	-	
18.Mother SES	.08	-.03	-.09	-.01	-.06	-.00	.02	-.07	**.24***	.23*	-.07	.22*	.00	.14	-.12	-.08	.08	-

Note: ^{a} $p < .06$, $*p < .05$, $** p < .01$. T2: Time 2

4.4.6. Bivariate correlations between Time 1 and Time 2 outcome variables

Child theory of mind at time 1 was positively related to theory of mind at time 2 (r = .34, p < .01). Mother reported child distraction at time 1 was positively related to distraction at time 2 (r = .48, p < .01), and no-action at time 1 (r = .18, p < .05). Mother reported child seeking support at time 1 was positively related to seeking support at time 2 (r = .38, p < .01). Emotion venting at time 1 was positively associated with emotion venting at time 2 (r = .61, p < .01). Lastly, no-action at time 1 was positively associated with no action at time 2 (r = .48, p < .01) and negatively related to emotion venting at time 2 (r = -.29, p < .01).

Table 10. Bivariate correlations of T1 and T2 dependent variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. T1 ToM	-									
2. T1 Distraction	,02	-								
3. T1 Seeking support	-.01	.12	-							
4. T1 Emotion venting	-.06	-.06	-.02	-						
5. T1 No action	-.06	**.18***	.05	-.11	-					
6. T2 ToM	**.34****	.06	-.08	-.16	.09	-				
7. T2 Distraction	.07	**.48****	.03	.13	.03	-.06	-			
8. T2 Seeking support	.05	.08	**.38****	.03	-.03	-.02	.20	-		
9. T2 Emotion venting	-.11	-.09	-.11	**.61****	**-.29****	-.15	.00	.01	-	
10. T2 No action	-.20	.07	-.10	.08	**.48****	-.06	.09	.00	-.04	-

Note: *p < .05, ** p < .01. T1: Time 1, T2: Time 2

4.5. Path Analyses

Path models tested whether maternal emotion-related socialization behaviors, including supportive and non-supportive reactions, would mediate the relationship between independent variables of child temperamental characteristics, maternal personality traits and self-construal, and child outcomes of emotion regulation and theory of mind understanding. Child temperament includes frustration and perceptual sensitivity. Maternal personality traits include Agreeableness and Openness to experience. Maternal autonomous-related self-construal was taken as the self-construal variable. Mother reported emotion regulation strategies include emotion venting, seeking support, distraction/constructive approach, and no action.

Additionally, the composite score of verbal and behavioral measures of disappointing gift paradigm is taken as an observational measure of children's emotion regulation.

Four path models were tested. In the first path model (see Figure 2) (*N*= 193), frustration, perceptual sensitivity, Agreeableness, Openness to experience, and autonomous-related self were the independent variables. Non-supportive reactions score was the mediator variable, and mother reported emotion regulation strategies that emotion venting and no action were dependent variables. The second model (see Figure 3) (*N*=194) tested the mediator role of supportive reactions in the relation between the same independent variables in the first model and mother reported emotion regulation strategies of distraction/constructive approach and seeking support were dependent variables. Due to the sample size, we did not merge these two models. Specifically, based on the hypotheses, we modeled supportive reactions with distraction/constructive approach and seeking support as effective emotion regulation strategies. Similarly, based on the hypotheses, we modeled non-supportive reactions with emotion venting and no action as poor emotion regulation strategies.

In the third path model (*N*= 124), both supportive and non-supportive reactions were taken as mediators, and the total score of gift task (verbal and behavioral measures) was taken as observed emotion regulation. In the last path model (N=195), again both supportive and non-supportive reactions were taken as mediators, and time 1 theory of mind was taken as the dependent variable. Child gender is added into the models as a control variable. The path analyses using structural equation modeling (SEM) were conducted via AMOS 23. Nonsignificant paths were dropped from the models until all the significant paths remained in the models. In a word, only significant paths were kept in the final models.

Additionally, those path models were repeated by taking perceived supportive and perceived non-supportive reactions (assessed by the puppet interview) as mediators, but there was no significant finding. Therefore, only findings of path models were presented including mother-reported supportive and non-supportive reactions as mediator variables.

4.5.1. Path Model 1

It was tested whether non-supportive reactions would mediate the relations between frustration, perceptual sensitivity, Agreeableness, Openness to experience and autonomous-related self, and emotion regulation strategies of emotion venting and no-action by controlling child gender (see Figure 2). The maximum likelihood method was used to test the model fit. Firstly, a saturated model with all the paths from independent variables to emotion regulation strategies through non-supportive reactions was tested. Then, nonsignificant paths dropped the model. In detail, Agreeableness, Openness to experience, and self-construal were excluded from the model. The goodness-of-fit statistics of the final model indicated that the model did not fit the data, ($\chi2(6, N = 193) = 74,888$, $p < .001$, RMSEA = .25, CFI = .484, GFI = .90, AGFI = .66). Then, modification indices were investigated, and analysis offered to add a path from frustration to emotion venting. When correlation findings were checked, it is seen that frustration is highly and positively correlated with emotion venting ($r= .59$, $p < .001$). Therefore, the offered path was added to the model. The revised model fit the data well, ($\chi2(5, N = 193) = 11.475$, $p = .043$, RMSEA = .08, CFI = .95, GFI = .98, AGFI = .92). Chi-square test showed that the modification improved the model significantly, ($\Delta\chi2(1, N = 193) = 63.413$, $p < .001$). Although chi-square is still significant due to the sensitivity to the sample size, the ratio of degrees of freedom to chi-square was smaller than the ratio of 1/3, revealing a good fit. Explained variances in non-supportive reactions, emotion venting, and no action were 17%, 35%, and 3%, respectively.

4.5.1.1. The mediation role of non-supportive reactions between frustration and emotion venting

The mediating role of non-supportive reactions in the relations between frustration and emotion venting was tested. Child frustration positively ($\beta = .34$, $p < .001$) predicted non-supportive reactions, but non-supportive reactions did not predict ($\beta = .11$, *ns*) emotion venting. In addition, bootstrapping results showed that non-supportive reactions did not mediate the relation between frustration and emotion venting ($\beta = .04$, $SE = .02$, $p= .075$, 95% CI [-.005, .087]). However, the direct effect of child frustration on emotion venting was significant ($\beta = .54$, $p < .01$).

4.5.1.2. The mediation role of non-supportive reactions between frustration and no action

The mediating role of non-supportive reactions in the relations between frustration and no action was tested. Child frustration positively (β = .34, p < .001) predicted non-supportive reactions, and non-supportive reactions positively predicted (β = .18, p < .05) no action. In addition, bootstrapping results revealed that non-supportive reactions mediated the relation between frustration and no action (β = .06, *SE* = .03, p < .05, 95% CI [.021, .119]).

4.5.1.3. The mediation role of non-supportive reactions in the relation between perceptual sensitivity and emotion venting

The mediating role of non-supportive reactions in the relations between perceptual sensitivity and emotion venting was tested. Child perceptual sensitivity negatively (β = -.23, p < .01) predicted non-supportive reactions, but non-supportive reactions did not predict (β = .11, *ns*) emotion venting. In addition, bootstrapping results revealed that non-supportive reactions did not mediate the relation between perceptual sensitivity and emotion venting (β = -.03, *SE* = .02, p= *.08*, 95% CI [-.069, .003]).

4.5.1.4. The mediation role of non-supportive reactions in the relation between perceptual sensitivity and no action

The mediating role of non-supportive reactions in the relations between perceptual sensitivity and no action was tested. Child perceptual sensitivity negatively (β = -.23, p < .001) predicted non-supportive reactions, and non-supportive reactions positively predicted (β = .18, p < .05) no action. In addition, bootstrapping results revealed that non-supportive reactions mediated the relation between perceptual sensitivity and no action (β = -.04, *SE* = .02, p < .05, 95% CI [-.104, -.009]).

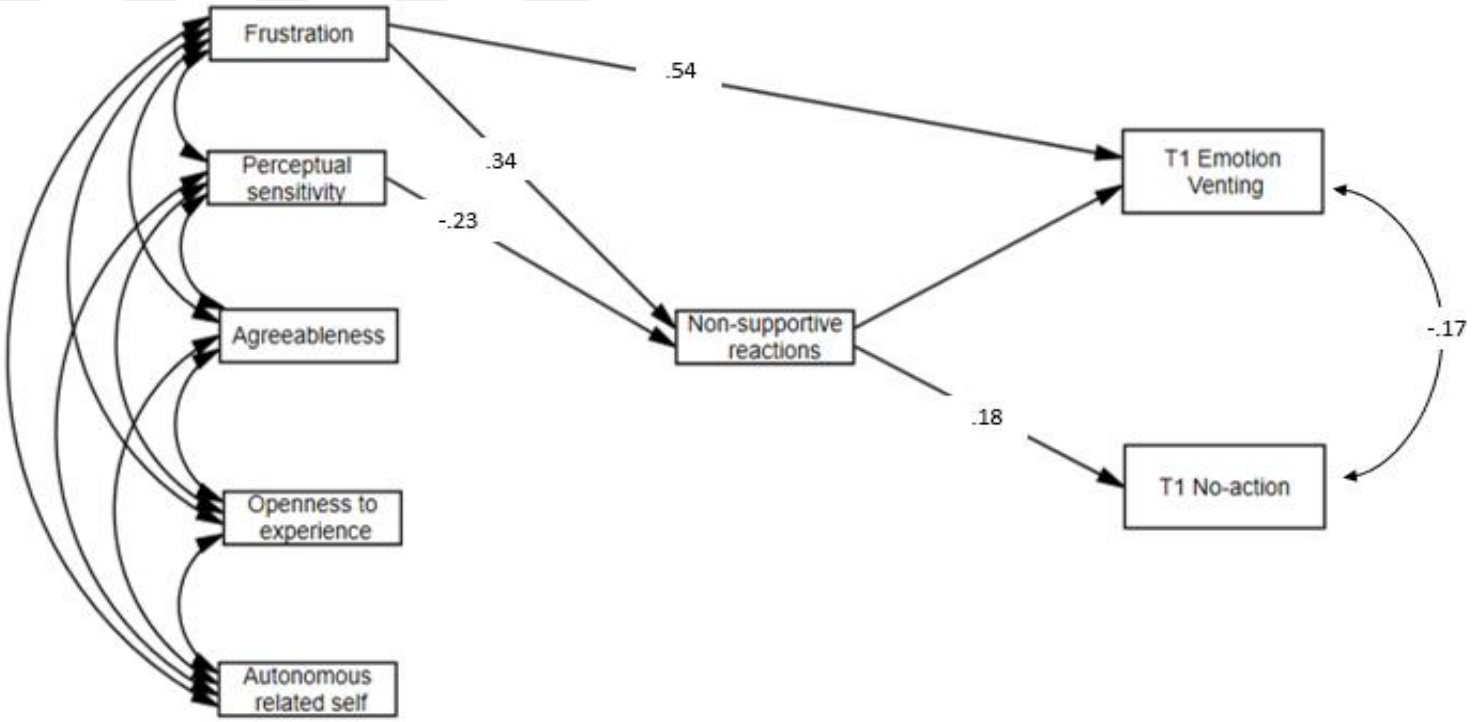

Figure 2. The mediator role of non-supportive reactions between child temperament and child emotion regulation strategies. Standardized parameter estimates are represented in the model.

4.5.2. Path Model 2

According to the proposed model, it was tested whether supportive reactions would mediate the relations between frustration, perceptual sensitivity, Agreeableness, Openness to experience and autonomous-related self, and emotion regulation strategies of distraction/constructive approach and seeking support (see Figure 3). The maximum likelihood method was used to test the model fit. Firstly, a model with all the paths from independent variables to supportive reactions, then from supportive reactions to emotion regulation strategies was tested. Then, nonsignificant paths have dropped the model. In detail, frustration, perceptual sensitivity, and self-construal were excluded from the model. The goodness-of-fit indices of the final model indicated that the model fit the data perfectly, ($\chi 2(4, N = 194) = 1.307$, $p = .86$, RMSEA = .00, CFI = 1.00, GFI = 1.00, AGFI = .99). Explained variances in supportive reactions, distraction/constructive approach, and seeking support were 25%, 9%, and 6%, respectively.

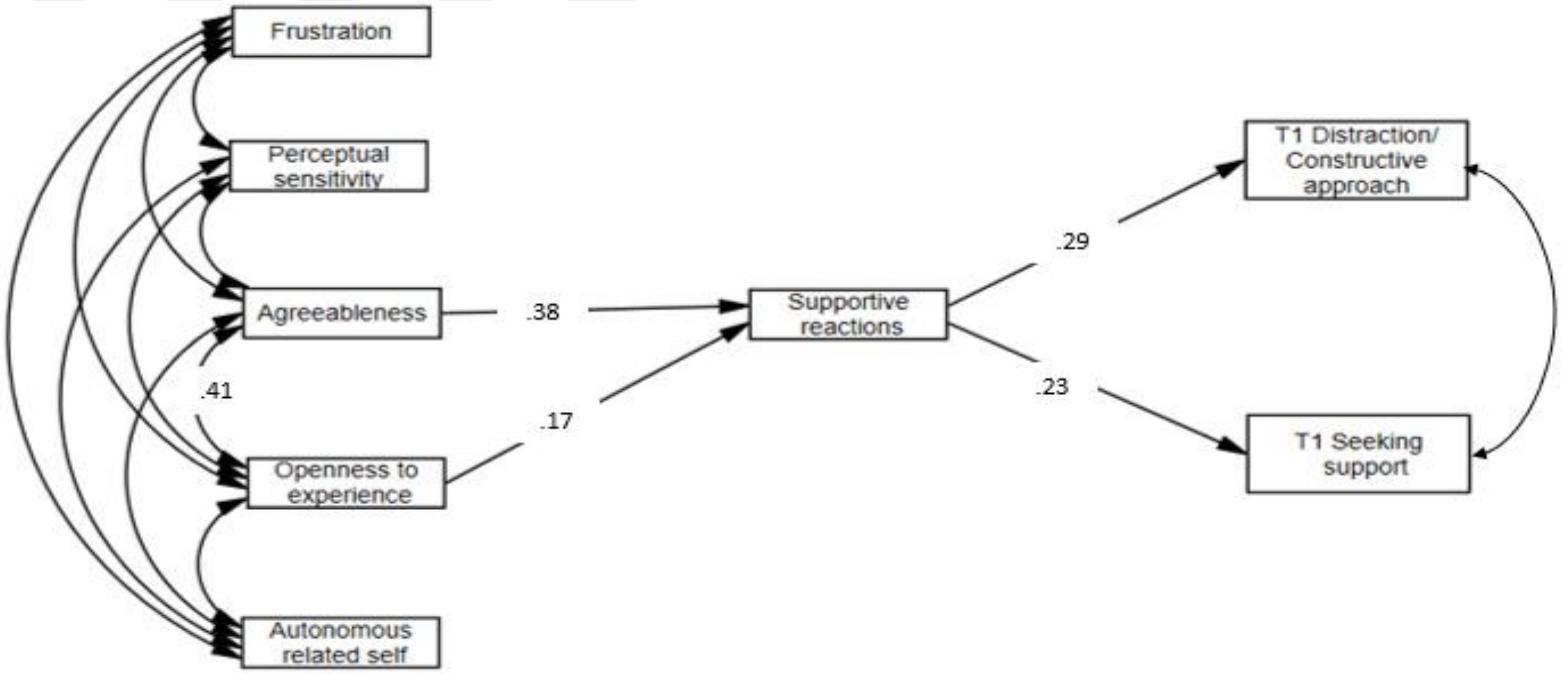

Figure 3. The mediator role of supportive reactions between maternal personality and child emotion regulation strategies.

Standardized parameter estimates are represented in the model.

4.5.2.1. The mediator role of supportive reactions between Openness to experience and seeking support

The mediating role of supportive reactions in the relations between Openness to experience and seeking support was tested. Mothers' Openness to experience positively (β = .17, p < .05) predicted supportive reactions, and supportive reactions positively (β = .23, p < .01) predicted seeking support. Bootstrapping was performed to test the indirect effect of Openness to experience on seeking support. According to the bootstrapping results, supportive reactions significantly mediated the relation between Openness to experience and seeking support (β = .03, SE = .01, p < .05, 95% CI [.005, .057]).

4.5.2.2. The mediator role of supportive reactions between Openness to experience and distraction/constructive approach

The mediating role of supportive reactions in the relations between Openness to experience and distraction/constructive approach was tested. Mothers' Openness to experience positively (β = .17, p < .05) predicted supportive reactions, and supportive reactions positively (β = .29, p < .001) predicted distraction/constructive approach. Bootstrapping results showed that supportive reactions significantly mediated the relation between Openness to experience and distraction/constructive approach (β = .05, SE = .02, p < .05, 95% CI [.008, .105]).

4.5.2.3. The mediator role of supportive reactions between Agreeableness and seeking support

The mediating role of supportive reactions in the relations between Agreeableness and seeking support was tested. Mother Agreeableness positively (β = .38, p < .001) predicted supportive reactions, and supportive reactions positively (β = .23, p < .01) predicted seeking support. Bootstrapping results showed that supportive reactions significantly mediated the relation between Agreeableness and seeking support (β = .09, SE = .03, p < .05, 95% CI [.028, .169]).

4.5.2.4. The mediation role of supportive reactions between Agreeableness and distraction/constructive approach

The mediating role of supportive reactions in the relations between Agreeableness and distraction/constructive approach was tested. Mother Agreeableness positively (β = .38, p < .001) predicted supportive reactions, and supportive reactions positively (β = .29, p < .01) predicted distraction/constructive approach. Bootstrapping results showed that supportive reactions significantly mediated the relation between agreeableness and distraction/constructive approach (β = .11, SE = .03, p < .01, 95% CI [.06, .186]).

4.5.3. Path Model 3

The path analysis with the maximum likelihood method was used to test the model fit. The model tested whether either supportive or non-supportive reactions would mediate the relations between frustration, perceptual sensitivity, Agreeableness, Openness to experience, autonomous-related self with observed emotion regulation. After nonsignificant paths were trimmed from the model, the model fit the data well, ($\chi2(9$, N = 124) = 12.481, p = .19, RMSEA = .06, CFI = .96, GFI = .97, AGFI = .91). In this model, only significant relations were found between independent and mediator variables. Child frustration (β = .36, p < .001) positively but perceptual sensitivity (β = -.21, p < .05) negatively predicted non-supportive reactions. Mother agreeableness (β = .44, p < .001) and Openness to experience (β = .17, p < .05) positively predicted supportive reactions. Neither supportive (β = -.05, *ns*) nor non-supportive (β = .02, *ns*) parenting significantly predicted observational emotion regulation. Additionally, no significant mediational effect was found in the prediction of observed emotion regulation. Explained variances in supportive and non-supportive reactions by independent variables were 29% and 15%, respectively.

4.5.4. Path Model 4

The path analysis with the maximum likelihood method was used to test the model fit. The model tested whether either supportive or non-supportive reactions would mediate the relations between frustration, perceptual sensitivity, Agreeableness, Openness to experience, autonomous-related self with time 1 theory of mind understanding after controlling for child's gender. After nonsignificant paths were trimmed from the model, the model fit the data well, ($\chi2(11$, N = 195) = 17.191, p = .11, RMSEA = .05, CFI = .93, GFI = .98, AGFI = .93). In this model, only significant relations were found between independent and mediator variables as in the previous model. Child

frustration (β = .34, p < .001) positively but perceptual sensitivity (β = -.24, p < .001) negatively predicted non-supportive reactions. Mother Agreeableness (β = .38, p < .001) and Openness to experience (β = .17, p < .05) positively predicted supportive reactions. Neither supportive (β = -.03, *ns*) nor non-supportive (β = -.12, *ns*) parenting significantly predicted the theory of mind understanding. Additionally, no significant mediational effect was found in the prediction of theory of mind. Explained variances in supportive and non-supportive reactions by independent variables were 23% and 18%, respectively.

4.6. Cross-lagged Panel Models' Results

Cross-lagged panel path models were conducted with AMOS to test the relations between the theory of mind and emotion regulation over time. The child's gender and age were tested in the model, but they are not significant. Therefore, those variables were excluded from the subsequent analyses. Three different cross-lagged path models were performed for emotion regulation variables; namely Model 1 as for transactions between the theory of mind and mother-reported effective emotion regulation strategies (distraction and seeking support), Model 2 as for transactions between the theory of mind and mother-reported ineffective emotion regulation strategies, Model 3 as for transactions between the theory of mind and observational emotion regulation variable.

4.6.1. Findings on the transactions between theory of mind and parent reported effective emotion regulation strategies

The transactions between theory of mind and effective emotion regulation strategies (distraction/constructive approach and seeking support) were examined in the model 1 and good fit was found ($\chi2(5, N = 93) = 7.324$, p = .20, RMSEA = .07, CFI = .96, GFI= .97, AGFI= .89). According to autoregressive results, significant effects for distraction/constructive approach, the theory of mind, and seeking support were found indicating that those three variables improved over one year. In detail, T1 assessments of distraction/constructive approach (β = .48, p < .001), theory of mind (β = .37, p < .001), and seeking support (β = .41, p < .001) significantly predicted T2 assessments of them. But, none of the cross-lagged pathways of the model were found from T1 assessments to T2 assessments (see Figure 4).

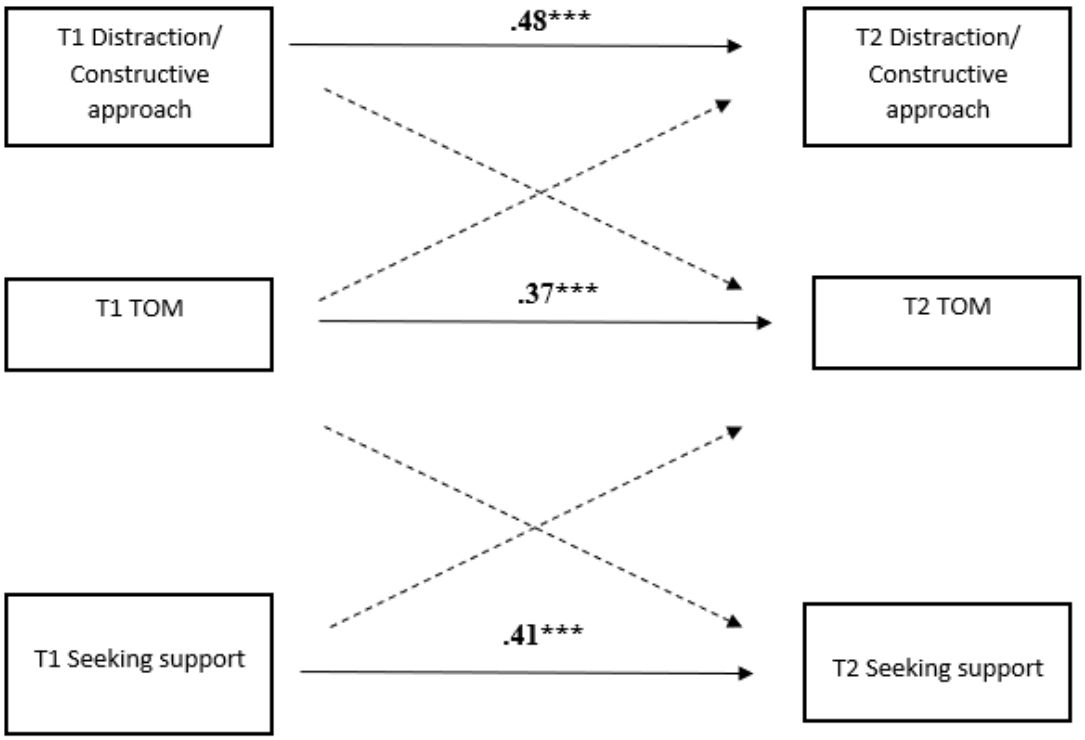

Figure 4. Two-wave cross-lagged model for time-lagged effects between distraction/constructive approach, theory of mind and seeking support

4.6.2. Findings on the transactions between theory of mind and parent reported poor emotion regulation strategies

The transactions between theory of mind and emotion regulation variables of emotion venting and no action were examined in the model 2 and poor fit was found

($\chi 2(5, N = 95) = 11.435$, $p = .043$, RMSEA = .12, CFI = .93, GFI= .96, AGFI= .84).

4.6.3. Findings on the transactions between the theory of mind and observational emotion regulation

The transactions between theory of mind and observational emotion regulation was examined in the model 3 and perfect fit was found ($\chi^2(1, N = 66) = .319$, $p = .572$, RMSEA = .00, CFI = 1.00, GFI= 1.00, AGFI= .98). According to autoregressive results, the significant effect was found only for theory of mind indicating that theory of mind improved over one year. In detail, T1 theory of mind ($\beta = .41$, $p < .001$) significantly predicted T2 theory of mind. None of the cross-lagged pathways of the model were found from T1 assessments to T2 assessments (see Figure 5).

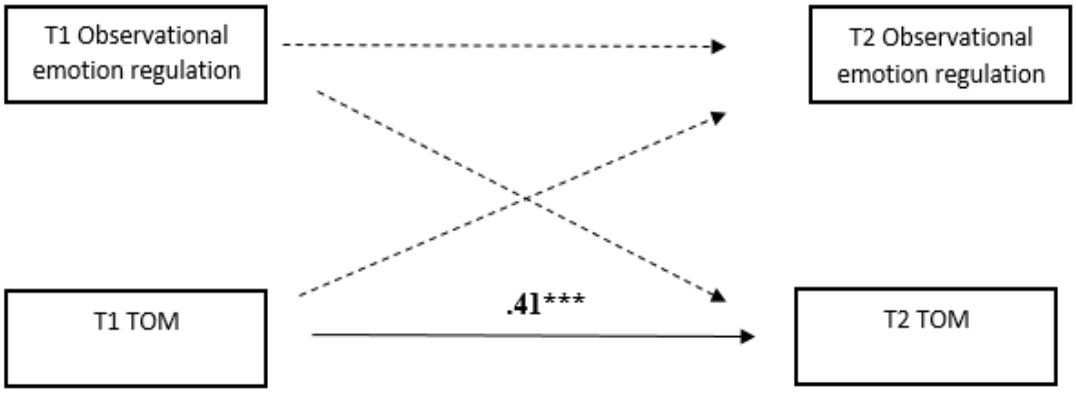

Figure 5. Two-wave cross-lagged model for time-lagged effects between observational emotion regulation and theory of mind

CHAPTER 5

DISCUSSION

According to the heuristic model of Eisenberg et al. (1998), child and parent characteristics are associated with emotion-related child outcomes through emotion-related socialization behaviors. Therefore, this study aimed to investigate the mediator role of emotion-related socialization behaviors between child temperament (frustration and perceptual sensitivity), mother's personality (Agreeableness and Openness to experience), autonomous-related self and both child emotion regulation and theory of mind development. Furthermore, transactions between children's emotion regulation skills and ToM development were also tested.

First, the results of the path analyses examining the mediator role of emotion-related socialization behaviors in the order of hypotheses, then the findings of the cross-lagged panel analyses will be discussed. Finally, strengths, contributions and the limitations of the study will be explained and suggestions for future research will be given.

5.1. Evaluation of Path Analyses for Emotion Regulation (measured by the emotion regulation strategies questionnaire)

In the current study, the mediator role of supportive and non-supportive maternal emotion socialization behaviors was tested with two separate path models in the prediction of emotion regulation strategies.

It was expected that children's temperamental characteristics of frustration would be positively related to non-supportive maternal reactions and negatively related to supportive maternal reactions, whereas perceptual sensitivity would be positively related to supportive maternal reactions and negatively related to non-supportive maternal reactions; in turn supportive maternal reactions would be positively related

to effective emotion regulation strategies but non-supportive maternal reactions would be positively related to ineffective emotion regulation strategies.

Hypotheses regarding child temperament were supported partially. Children's temperamental characteristics of frustration and perceptual sensitivity were not related to supportive maternal reactions, but they were related to non-supportive maternal reactions. Furthermore, supportive maternal reactions did not mediate the relations between children's temperament, and the mother reported effective emotion regulation strategies (distraction/constructive approach and seeking support), but non-supportive reactions mediated the links between children's temperament and ineffective emotion regulation (no-action). A meta-analytic study (Paulussen-Hoogeboom et al., 2007) reported that the relationship between supportive parenting and negative emotionality was weak and possibly there was a drawer effect about this relationship. Furthermore, this study also reported that this relationship was significant for mothers younger than 25, but not significant for mothers older than 30. In the present study, mothers age ranged from 28 to 48, this might be the reason for nonsignificant results. So, future studies should include also young mothers to test this relationship.

However, consistent with the literature and our expectations (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg, 1996; Eisenberg et al., 1996), higher frustration in children were related to higher non-supportive reactions which in turn related to higher no-action which is an ineffective emotion regulation strategy. This result supports the previous findings that non-supportive parental reactions are related to emotion dysregulation (Lunkenheimer et al., 2007; Shaffer et al., 2012) or poor emotion regulation (Shewark & Blandon, 2015). Highly frustrated children may trigger negative emotional states of mothers and those mothers in response may display non-supportive reactions because they are busy with their own emotional states (Eisenberg & Fabes, 1994).

In terms of perceptual sensitivity, consistent with our expectations low levels of perceptual sensitivity was related to higher non-supportive reactions which in turn related to higher no-action. Children with low perceptual sensitivity may not be at ease in reading cues given by their mothers and not able to meet the mothers' expectations (Gölcük & Berument, 2019), and this may elicit higher levels of non-supportive

reactions from mothers. Further, we expected that children with high perceptual sensitivity would elicit supportive parenting since they are in tune to signals from the environment (Rothbart et al., 1994). But, in the present study, this path was not significant. In the literature, only few studies (Okur, 2020; Slobodskaya et al., 2020) tested this relationship and found significant results. However, while in the present study supportive parenting was specific to emotions and emotion socialization, in the literature positive parenting was measured with autonomy support and inductive reasoning (Okur, 2020). Thus, differences in the findings might be due to focus of parenting characteristics.

When mothers display non-supportive reactions towards their children's negative emotions, they may give the message that negative emotions are not accepted (Gentzler et al., 2005). Therefore, children may want to get rid of the negative emotions instead of understanding and regulating them (Gottman et al., 1996). In our study, mothers' non-supportive reactions included punitive reactions, minimization of a child's negative emotions, and distress behaviors in reaction to their children's negative emotions. Mothers who display these non-supportive reactions are likely to lead to an increase in children's arousal. This arousal may hamper the learning process of effective emotion regulation strategies such as focusing and shifting abilities to cope with the negative emotions (Eisenberg et al., 2005; Spinrad et al., 2007). Besides, children may not develop emotion regulatory capacity to cope with negative emotions since they may not be sophisticated about the negative emotions by ignoring them due to non-supportive reactions. Therefore, non-supportive reactions may impair emotion regulation (Root & Rubin, 2010). To summarize, in the present study as expected maternal non-supportive emotion related socialization behaviors mediated the relations between both perceptual sensitivity and frustration, and no-action which is an ineffective emotion regulation strategy.

Furthermore, although through path analyses our aim was to test the mediator role of ERSBs, modification indices suggested a direct path from frustration to emotion venting, which is another ineffective emotion regulation strategy. When this path was added, findings showed that frustration was positively and strongly related to emotion venting. This is in line with the previous studies. For instance, Rydell, Berlin, and Bohlin (2003) found that child emotionality was negatively related to emotion

regulation. Further, a direct relationship between frustration and emotion regulation style exists (Calkins, 1994). So, our finding may be explained by the fact that when infants have high levels of frustration, it may be difficult to soothe them even if you show sensitive caregiving (Calkins, 1994).

Moreover, hypotheses regarding maternal personality traits were supported partially. Maternal personality characteristics of Agreeableness and Openness to experience were not related to non-supportive maternal reactions, and non-supportive reactions did not mediate the relations between maternal personality and the mother reported ineffective emotion regulation strategies (emotion venting and no-action). Although parental Agreeableness and Openness to experience were found to be negatively related to non-supportive parenting (Hughes & Gullone, 2010), and Agreeableness was associated with authoritarian and uninvolved parenting (Huver et al., 2010), sample characteristic was different from the current study. The aforementioned studies recruited adolescents as participants, but our sample includes preschool children. Therefore, the nonsignificant results may be explained by different sample characteristics.

Nevertheless, Agreeableness and Openness to experience were related to supportive maternal reactions and supportive reactions mediated the links between maternal personality and effective emotion regulation strategies (distraction/constructive approach and seeking support). Consistent with the literature (Hughes & Gullone, 2010), higher Agreeableness and higher Openness to experience were related to higher supportive reactions which in turn associated with higher distraction/constructive approach and seeking support. Mothers with higher Agreeableness may behave in an emphatic, helpful, and cooperative manner (Shiner & DeYoung, 2013). Besides, mothers with higher Openness to experience may be curious (Shiner & DeYoung, 2013) towards their children's emotional states, and they may approach their children to discover their feelings. Therefore, they may show more support, encouragement to their children, and be more focused on the problems to solve and modulate children's emotional states. In a warm emotional environment, mothers may teach the ways how to express emotions appropriately and to cope with those emotional states as a role model (Sabatier et al., 2017; Wong et al., 2009) by accepting children's negative emotions and coaching children (Gottman et al., 1996). Therefore, children may

benefit from those supportive reactions by learning effective emotion regulation strategies such as distraction (Sabatier et al., 2017). In sum, supportive reactions mediated the associations between maternal personality traits and child effective emotion regulation strategies.

Besides, we tested the mediator role of ERSBs in the relations between maternal autonomous-related self-construal and emotion regulation in an exploratory manner. However, neither supportive nor non-supportive reactions mediated the links between self-construal and emotion regulation. To the best of our knowledge in the only study, Benga et al., (2019) examined maternal self-construal with maternal emotion regulatory strategies, close to our emotion-related socialization behaviors. They found that individualism was negatively related to maternal physical comforting regulatory behavior and task-oriented control regulatory behavior. Besides, they found that primacy of self (being persistent following the interest) is positively related to maternal expressive encouragement regulatory behavior. The missing link between maternal autonomous-related self-construal and child emotion regulation through ERSBs may be explained with the difference of our measures from the measures in the study of Benga et al. (2019). Our self-construal measure included both autonomy and relatedness. But, Benga et al. (2019) included self-construal as individualism, autonomy/assertiveness, primacy of self, behavioral consistency, esteem for group, and relational interdependence. Although emotion regulatory behaviors in the study of Benga et al. (2019) are close to emotion socialization behaviors conceptually, they are different measures indeed. Therefore, methodological differences may explain the nonsignificant maternal self-construal relations with child emotion regulation through ERSBs (supportive and non-supportive reactions).

5.2. Evaluation of Path Analyses for Observational Emotion Regulation (disappointing gift paradigm)

Beyond the mother reported emotion regulation strategies as outcomes, a disappointing gift paradigm was used to assess emotion regulation observationally. The mediator roles of both supportive and non-supportive reactions were examined in the relationships of child temperament, maternal personality, and self-construal with observational emotion regulation in a path model. However, there was no significant

finding testing the relations between those predictor variables and observational emotion regulation through ERSBs. Our observational emotion regulation score coming from the disappointment gift paradigm refers to the *amount* of emotion regulation. But the mother-reported emotion regulation questionnaire relates to the *types* of emotion regulation strategies. This difference among mother-reported emotion regulation scale and observational emotion regulation task may explain the non-overlapping findings in the path models. Different strategies may function differently to cope with the negative emotions for different children through various contexts (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004). We generated questions considering three emotions in the mother report form, but children's emotional states are not considered in the disappointing gift paradigm. Undifferentiation of emotions also may explain the missing mediational link in the prediction of observational emotion regulation.

Moreover, using a structural coding system rather than a functional coding system may explain the nonsignificant finding. Structural coding system (e.g., touching an object) only focus on the recording and counting the behavior regardless of the function of that behavior for children (Stansbury & Sigman, 2000). But, a functional coding system (e.g., distraction) emphasizes the function of the observed behavior instead of observed behavior itself (e.g., "touching an object in order to keep it vs. touching an object" pp. 197) (Campos, Campos, & Barrett, 1989; Stansbury & Sigman, 2000). In the current study, for the coding of the disappointing gift paradigm, the structural system is prominent to rate facial, verbal, vocal, and behavioral expressions of children from -2 to 2. There is no function in that coding, and this issue may explain the nonsignificant findings related to observational emotion regulation (disappointing gift paradigm).

Some studies found no correlation between different types of measures (Blair & Peters, 2003; Blankson et al., 2012; Roberts, Boccia, Hatton, Skinner, & Sideris, 2006). Different settings in which children were evaluated may be the reason for non-convergence of parent reports and observations of emotion regulation, emphasizing the displayed validity of parent reports (Rothbart & Bates, 1998). For the parent report measures, parents or caregivers observe their children’s reactions- even rarely displayed behavior- across several social and non-social occasions, and situations in

the typical daily life and parent are often involved in those situations (Blankson et al., 2012; Rothbart & Bates, 2006). However, the observational measure is constrained to only a task, and the parent is absent or passive during the task implementation (Blankson et al., 2012). Since emotion regulation is a complex process and may not be observed easily, convergence between different measures may not be established (Calkins, 2009). In the current study, emotion regulation of children in 30 second-duration or 1-minute duration may not be observed appropriately during a disappointing gift paradigm even in the absence or silence of the caregiver. Children may not be comfortable displaying or hiding facial, verbal, vocal, and behavioral expressions when experiencing a negative emotion during the disappointing gift task.

5.3. Evaluation of Path Analyses for Theory of Mind

We examined the mediator role of ERSBs (both supportive and non-supportive) in the relations between predictor variables and the theory of mind in an exploratory manner because there is no data-based evidence of the relationships between those variables. Although social interactions contribute to the theory of mind development, the extent and content of social interactions are essential (Carpendale & Lewis, 2004). For example, attachment security that includes social interactions was found as a necessary factor for false-belief understanding (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998). However, this finding was not replicated in another study (Meins et al., 2002). Moreover, early maternal mind-mindedness, including comments related to mental state language, is a better predictor of the subsequent theory of mind development than even the security of attachment (Meins et al., 2002). Research shows us the importance of the nature of social interaction rather than just the interaction itself because exposure to mental state talk is a crucial factor in social interactions to facilitate theory of mind (Carpendale & Lewis, 2004; Meins et al., 2002; Melzer, & Claxton, 2014). In the present study, emotion-related socialization behaviors are conceptualized in both supportive and non-supportive reactions, and those reactions don't refer to mental states of children or others. In a word, our measurement for emotion-socialization refers to mothers' responses in the hypothetical scenarios of emotional challenges instead of mental state talks or maternal mind-mindedness. The reason of the nonsignificant predictions of the theory of mind through ERSBs may be explained by the fact that our maternal variable doesn't refer to maternal mind-mindedness (Meins

et al., 2002) and mental state talk (Carpendale & Lewis, 2004) which are essential for the development of the theory of mind.

Furthermore, in the study of Ruffman et al., (2006), while mental state talk predicted later theory of mind, general parenting style dimensions did not predict it. In sum, what mothers say (mental state talk) may be more critical than what mothers do (e.g., warmth) by interacting with their children (Ruffman et al., 2006).

In addition, the only study (Mazzone & Nader-Grosbois ,2016) examining the relations between ERSBs and theory of mind found that maternal supportive reactions to children's positive emotions were related to better ToM-emotions and ToM-thinking, maternal non-supportive reactions to children's negative emotions were related to poor ToM-thinking. There are some methodological differences between the study of Mazzone and Nader-Grosbois (2016) and this study. In that study, ToM was reported by parents but in the current study ToM was assessed through children. In addition, while ToM was computed separately for emotions, beliefs and thinking, the total score of ToM was computed in this study. Those differences may explain the inconsistency of findings in the study of Mazzone and Nader-Grosbois (2016) and our study.

5.4. Evaluation of Cross-lagged Panel Analyses

The relationship between time 1 and time 2 measures of emotion regulation strategies (both effective and ineffective strategies), observational emotion regulation (disappointment gift paradigm), and theory of mind were investigated. Cross-lagged paths between emotion regulation variables with the theory of mind were examined in an exploratory manner.

According to the first cross-lagged panel analysis, Time 1 measurements of effective emotion regulation strategies (distraction/constructive approach, seeking support), and theory of mind were significantly related to Time 2 measurements of those variables which is consistent with the previous studies (Ebert et al., 2017; Kim-Spoon et al., 2013; Marcovitch et al., 2015).

For the ineffective emotion regulation strategies (emotion venting and no-action), the second cross-lagged panel analysis' model did not fit the data. In the third cross-lagged panel analysis, including ToM and observational emotion regulation, T1 observational

and T2 observational emotion regulation were not related. This may be due to the disappointing gift paradigm method and the small sample size for the last cross-lagged panel analysis.

In terms of cross-lagged paths, there was no significant finding of relations between any of the emotion regulation variables with the theory of mind. Although there were some speculations about the possible relations between emotion regulation and theory of mind (Izard et al. 2011; Jahromi & Stifter, 2008), there were no significant data-based findings in terms of those relations in the literature. For example, in the cross-sectional study of Leerkes et al. (2008) and the replication study of Blankson et al. (2012), the relations between emotion understanding, emotion regulation, cognitive understanding, and cognitive regulation were tested. In the study of Leerkes et al., (2008), the relations between emotion understanding (labeling of emotions, affective perspective-taking, and knowledge of emotion causes), cognitive understanding (appearance/ reality color, appearance/ reality size, unexpected contents belief), emotion control (soothability, emotion regulation, lability/negativity), and cognitive control (digit span task and Stroop test) were examined. While emotion and cognitive understanding were related to each other, emotion regulation and cognitive understanding were not associated. Blankson et al. (2012) replicated the study of Leerkes et al. (2008), and they additionally measured emotion regulation through three methods: parent-report, behavioral observations, and physiological indices. Consistently with the study of Leerkes et al. (2008), although cognitive understanding was associated with emotion understanding and cognitive control, it was not linked with emotion control. In the study of Liebermann et al. (2007), disappointment paradigm and mother-report emotion regulation scale scores were not related to the ToM score. But, when the verbal ability of children was controlled in the study, the mother-reported emotion regulation scale was significantly associated with ToM at marginal level. Although there are some studies examining the relations between emotion regulation and theory of mind with the nonsignificant (Blankson et al., 2012; Leerkes et al., 2008) or significant findings at marginal level (Liebermann et al., 2007), there is no study investigating the cross-lagged relations in the literature. Also, in the current study, there was not any significant cross-lagged relations between emotion regulation, either parent-report scale or observational task (disappointment gift paradigm), with the theory of mind.

While emotion regulation is a more related concept to the individual himself/herself with social and non-social contexts (Eisenberg & Sulik, 2012), the theory of mind includes both the individual and the other person's perspectives (Carlson & Moses, 2001). Therefore, when children have high arousal or negative emotion, they may need to modulate their emotional state. But, when the theory of mind is considered, the self-other distinction is essential (Ruffman, 2014), and both their perspectives and other's perspectives are prominent (Carlson & Moses, 2001). There is a conflict between the children's mental state and others' mental state, in our theory of mind scale, either inferring just others' perspectives in terms of desire, knowledge, emotion and belief conflicting with their perspective or inferring others' mental states vs. reality. There is no requirement to understand the difference between their emotional states and others' emotional states or the difference between their hidden emotions and felt emotions during the regulation of negative emotions (Liebermann et al., 2007). In other words, while understanding mental states or emotions are important for theory of mind focusing on the self-other distinction (Ruffman, 2014), control is important for emotion regulation (Leerkes et al., 2008). Therefore, the required mechanisms seem to be different for emotion regulation and theory of mind. This may be the explanation of why one of them is not the precursor for the other.

In terms of disappointing gift paradigm, when children accept the social rule (e.g., thanking for the gift) even if they want to reject it, this behavior refers to the high emotion regulation. However, the child should not necessarily understand the difference between expressed feeling and the hidden feeling, and ToM may not be vital in the difference between those emotional states even if the disappointing situation includes the social interaction (Liebermann et al., 2007). They also emphasized that even if children replace the personal rule (e.g., rejecting the unliked gift) with the social rule (e.g., receive the gift), they do not have to understand the logic of why dissembling of emotional reactions are essential (Liebermann et. al., 2007). This situation may explain why there was not any significant cross-lag relation between emotion regulation and theory of mind as well as cross-sectional correlation between them.

In our disappointing gift task, children might show a tendency to display socially accepted reactions (e.g., receiving the gift) rather than the socially undesirable reactions (e.g., saying “I don’t want this”). In our culture, children may have learned

that when they have presented a gift, they should receive it by thanking. Then, in the disappointing gift paradigm, we might not have gathered the various responses from children. Therefore, the less variation among those reactions may be another explanation of the nonsignificant cross-lagged link between emotion regulation and theory of mind.

Lastly, theory of mind scale includes only one emotion task which is real-apparent emotion (Wellman & Liu, 2004). The limitedness of emotion tasks may explain the nonsignificant cross-lagged effects between emotion regulation and theory of mind

5.5. Strengths and Contributions of the thesis

Present thesis has some strengths. The first one is the longitudinal design of the study to understand the relations between emotion regulation and theory of mind. To the best of our knowledge, this is the first study to examine the link between emotion regulation and theory of mind in preschool children longitudinally. The second one is that the mother-reported emotion regulation strategies questionnaire for preschoolers was developed as part of this thesis. This newly developed scale will contribute to emotion regulation literature meeting the needs of the scale assessing emotion regulation of preschool age children from the perspectives of parents. Therefore, emotion regulation was measured by both a mother-reported emotion regulation strategies questionnaire and an observational task which was a disappointing gift paradigm. Emotion regulation strategies questionnaire and disappointing gift paradigm which are different methods give us an insight about maternal reactions in relation to with the types of emotion regulation and the amount of emotion regulation. The third one is that although emotion-related socialization behaviors were mostly studied in Western countries, recently, emotion socialization has been getting scientific attention in our culture (Acar-Bayraktar et al., 2019). Therefore, we contributed to the literature in general and the recent studies in our culture by examining the heuristic model of Eisenberg et al. (1998).

5.6. Limitations

The current study also has some limitations. First, the sample size decreased at the second time point. Mothers are the source of information for independent variables, mediator variables, and the outcome variables of emotion regulation strategies. This

situation might increase the shared method variance in the first two path models. Although this study is longitudinal, concurrent relations were tested in the path models to test the mediator role of emotion-related socialization behaviors. Therefore, causal inferences could not be made from the study results. Furthermore, theory of mind scale included only one emotion task. It might be better to use a theory of mind scale which includes more emotion tasks. Therefore, this might be a limitation. The data were collected in only Ankara, a metropolitan city, and then the findings cannot be generalized to the Turkish population. The data collection process may be a limitation of the current study. Although most of the data were collected in preschool settings, some data were collected in home settings, while the mother is absent or silent in the room.

5.7. Future Suggestions

This study may be replicated in cross-cultural research, and emotion socialization and its relation to child outcomes may be understood since emotion socialization can be influenced by culture (Eisenberg et al., 1998). Beyond the cross-cultural design, the study may be replicated in the comparison of urban and rural contexts within a culture. Moreover, the emotional context may be essential to understand emotion regulation strategies (Dennis & Kelemen, 2009). The effectiveness of regulation strategies may vary from one emotion to another (Stansbury & Sigman, 2000). Therefore, the emotional context may be added to future studies by examining the emotion regulation strategies for different negative emotions. This study shows the mediating mechanism for the link between child and maternal characteristics, and emotion regulation strategies. Parents may be empowered by increasing their awareness of their emotional states and children's emotional states. Intervention programs may be designed targeting parents to support children's emotional understanding and regulation.

The current study may be replicated in different regions and socioeconomic statuses by representing the Turkish population to generalize the results. Also, emotion socialization and emotion regulation of children in different socioeconomic conditions may be compared in future studies. Moreover, fathers should be included in future emotion socialization studies. Although the current study had a longitudinal design in the cross-lagged panel analyses, we tested concurrent relations in the path models by

predicting T1 outcome variables. In future research, the longitudinal prediction of emotion regulation and theory of mind from the child and maternal characteristics through emotion-related socialization reactions may be examined. The prediction of later development from early factors through emotion-related socialization reactions will give us a deep understanding in the long run.

REFERENCES

Acar, I. H., Torquati, J. C., Encinger, A., & Colgrove, A. (2018). The role of child temperament on low-income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development, 27,* e2045. doi:10.1002/icd.2045

Acar-Bayraktar, A. V., Cakmak, Z., & Saritas-Atalar, D. (2019). Parenting and children's prosocial and problem behaviors in middle childhood: The role of Turkish mothers' emotion socialization practices. *Social Development, 28,* 333-346. doi:10.1111/sode.12344

Achtergarde, S., Postert, C., Wessing, I., Romer, G., & Muller, J. M. (2015). Parenting and child mental health: Influences of parent personality, child temperament, and their interaction. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 23,* 167-179. doi:10.1177/1066480714564316

Altan-Aytun, Ö., Yagmurlu, B., & Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies, 22,* 437-443. doi:10.1007/s10826-012-9597-x

Bahtiyar-Saygan, B. (2020). *Bidirectional effects between parenting and temperament in relation to children's self-concept* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Bates, J. E., Schermerhorn, A. C., & Petersen, I. T. (2012). Temperament and parenting in developmental perspective. In M. Zetner & R.L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament,* (pp. 425-441). New York: The Guilford Press.

Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 25,* 272-294. doi:10.1007/BF02915236

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55,* 83-96. doi:10.2307/1129836

Benga, O., Susa-Erdogan, G., Friedlmeier, W., Corapci, F., & Romonti, M. (2019). Maternal self-construal, maternal socialization of emotions and child emotion

regulation in a sample of Romanian mother-toddler dyads. *Frontiers in psychology*, *9*, 2680. doi:10.3389/fpsyg.2018.02680

Berument, S. K. & Sumer, N. (2013-2017). Longitudinal investigation of the effects of temperament, and care type on the developmental outcomes of infant and children who are under the care of social services. Funded by The Scientific and Technological Research Council of Turkey

Blair, C., & Peters, R. (2003). Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in Head Start. *Developmental neuropsychology*, *24*, 479-497. doi.org/10.1207/S15326942DN2401_04

Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2012). Differentiating processes of control and understanding in the early development of emotion and cognition. *Social Development*, *21*, 1-20. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00593.x

Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, *75*, 340-345. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x

Briscoe, C., Stack, D. M., Dickson, D. J., & Serbin, L. A. (2019). Maternal emotion socialization mediates the relationship between maternal and adolescent negative emotionality. *Journal of youth and adolescence*, *48*, 495-509. doi:10.1007/s10964-018-0945-z

Brophy-Herb, H. E., Stansbury, K., Bocknek, E., & Horodynski, M. A. (2012). Modeling maternal emotion-related socialization behaviors in a low-income sample: Relations with toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*, 352-364. doi:10.1016/j.ecresq.2011.11.005

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2/3), 53-72.

Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*, 92-95. doi:10.1007/s10862-009-9169-6

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, *25*, 394.doi:10.1037/0012-1649.25.3.394

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development, 72,* 1032-1053. doi:10.1111/1467-8624.00333

Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 11,* 73-92. doi:10.1002/icd.298

Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences, 27,* 79-96. doi:10.1017/S0140525X04000032

Casey, R. J., & Fuller, L. L. (1994). Maternal regulation of children's emotions. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*(1), 57-89.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child development, 59*(1), 121-134.

Chan, S. M. (2011) Mothers' construal of self and emotion socialisation goals, *Early Child Development and Care, 181,* 613-624, doi:10.1080/03004431003671820

Chan, S. M. (2011). Social competence of elementary-school children: Relationships to maternal authoritativeness, supportive maternal responses and children's coping strategies. *Child: Care, Health and Development, 37,* 524-532. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01196.x

Clark, L. A., Kochanska, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 274-285. doi:10.1037//0022-3514.79.2.274.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18,* 324-352. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental psychology, 30,* 835. doi:10.1037/0012-1649.30.6.835

Colonnesi, C., Rieffe, C., Koops, W., & Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*, 561-577. doi:10.1348/026151008X285660

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *68*, 976. doi:10.1037/0022-006X.68.6.976

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1994*)*. Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. In T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (pp. 21–40). American Psychological Association.

Cunningham, J. N., Kliewer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology*, *21*, 261-283. doi:10.1017/S0954579409000157

Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, *70*, 853-865. doi:10.1111/1467-8624.00061

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

Davenport, E., Yap, M. B. H., Simmons, J. G., Sheeber, L. B., & Allen, N. B. (2011). Maternal and adolescent temperament as predictors of maternal behavior during mother-adolescent interactions. *Journal of Adolescence*, *34*, 829-839. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.003

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

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

Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional

adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 33,* 243-252. doi:10.1177/0165025408098024

Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., & Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development, 44,* 32-48. doi:10.1016/j.cogdev.2017.08.005

Ecirli, H., & Ogelman, H. G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 4*(13), 85-100

Eder, R. A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3½-, 5½-, and 7½-year-olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development, 60,* 1218-1228. doi:10.2307/1130795

Eisenberg, N. (1996). Meta-emotion and socialization of emotion in the family—A topic whose time has come: Comment on Gottman et al. (1996). *Journal of Family Psychology, 10*(3), 269-276.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 138-156.

Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology, 39,* 77-83. doi:10.1177/0098628311430172

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998) Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9,* 241-273, doi:10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67,* 2227-2247. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Taylor, Z. E., & Liew, J. (2019). Relations of inhibition and emotion-related parenting to young children's prosocial and vicariously induced distress behavior. *Child Development, 90,* 846-858. doi:10.1111/cdev.12934

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and

externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, *76*, 1055-1071. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

Engle, J. M., & McElwain, N. L. (2011). Parental reactions to toddlers' negative emotions and child negative emotionality as correlates of problem behavior at the age of three. *Social Development*, *20*, 251-271. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00583.x

Ertekin, Z., & Berument, S. K. (2019). Self-concept development of children in institutional care, alternative care types and biological family homes: Testing differential susceptibility. *Applied Developmental Science*, 1-15. doi:10.1080/10888691.2019.1617146

Etel, E., & Yagmurlu, B. (2015). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, *39*, 519-529. doi:10.1177/0165025414556095

Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and scoring*. Tempe, AZ: Arizona State University.

Fabes, R. A., 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 & Family Review*, *34*, 285-310. doi:10.1300/J002v34n03_05

Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex roles*, *42*, 233-253. doi:10.1023/A:1007091207068

Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Reiss, D., & Neiderhiser, J. M. (2011). Understanding child-based effects on parenting: Temperament as a moderator of genetic and environmental contributions to parenting. *Developmental Psychology*, *47*, 676 – 692. doi:10.1037/a0021812

Garside, R. B., & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex roles*, *47*, 115-128. doi:1.1023/A:1021090904785

Gençöz, T., & Öncül, Ö. (2012). Examination of personality characteristics in a Turkish sample: development of basic personality traits inventory. *The Journal of general psychology*, *139*, 194-216. doi:10.1080/00221309.2012.686932

Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. (2005). Parent–child emotional communication and children's coping in middle childhood. *Social Development*, *14*, 591-612. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00319.x

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, *58*, 505-529. doi:10.2307/1130527

Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, *10*, 433-450. doi:10.1080/14616730802461466

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

Gölcük, M., & Berument, S. K. (2019). The relationship between negative parenting and child and maternal temperament. *Current Psychology*, 1-13. doi:10.1007/s12144-019-00307-9

Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Author's personal copy Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. Personality and Individual Differences, *52*, 616-621. doi:10.1016/j.paid.2011.12.016.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 348. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348

Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*, 399-421. doi:10.1016/j.appdev.2004.06.001

Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 749-760. doi:10.1007/s10802-014-9944-z

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. doi:10.1016/j.jecp.2014.01.012

Hughes, E. K., & Gullone, E. (2010). Parent emotion socialisation practices and their associations with personality and emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 49,* 694-699. doi:10.1016/j.paid.2010.05.042

Huver, R. M., Otten, R., de Vries, H., & Engels, R. C. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence, 33,* 395-402. doi:10.1016/j.adolescence.2009.07.012

Izard, C. E., Woodburn, M.E., Finlon, K.J., Krauthamer-Ewing, E.S., Grossman, S.R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review, 3,* 44-52. doi:10.1177/1754073910380972

Jaffe, M., Gullone E., & Hughes E., (2010). The role of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31,* 47-59. doi:10.1016/j.appdev.2009.07.008

Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54(*1), 125-150.

John, O. P., & Gross, J. J., (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences and life span development. *Journal of Personality 72,* 1301-1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Kagitcibasi, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36,* 403–422. doi:10.1177/0022022105275959

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2006). Autonomy and relatedness scales (Progress report). *Istanbul, Koç University*.

Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 15,* 561-579. doi:10.1002/icd.478

Kaul, K., Konantambigi, R., & Anant, S. (2019). Child temperament and emotion socialization by parents and its influence on emotion regulation by children. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, *15*(2), 13-33.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., ... & Su, Y. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of cross-cultural psychology*, *37*, 155-172. doi:10.1177/0022022105284494

Ketelaars, M. P., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Cuperus, J. M., & Jansonius, K. (2010). Dynamics of the Theory of Mind construct: A developmental perspective. *European Journal of Developmental Psychology, 7*, 85-103, doi:10.1080/17405620903482081

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

Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*, 251-301. doi:10.1007/s10567-011-0093-4

Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child development*, *84*, 512-527. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x

Klein, M. R., Moran, L., Cortes, R., Zalewski, M., Ruberry, E. J., & Lengua, L. J. (2018). Temperament, mothers' reactions to children's emotional experiences, and emotion understanding predicting adjustment in preschool children. *Social Development*, *27*, 351-365.doi:10.1111/sode.12282

Klimes-Dougan, B., Brand, A. E., Zahn-Waxler, C., Usher, B., Hastings, P. D., Kendziora, K., & Garside, R. B. (2007). Parental emotion socialization in adolescence: Differences in sex, age and problem status. *Social Development*, *16*, 326-342. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00387.x

Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child development*, *74*, 1823-1839. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00640.x

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology, 38,* 339–351. doi:10.1037/0012-1649.38.3.339

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

LaBounty, J., Bosse, L., Savicki, S., King, J., & Eisenstat, S. (2017). Relationship between social cognition and temperament in preschool-aged children. *Infant and Child Development, 26,* e1981. doi:10.1002/icd.1981.

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

Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: A pilot study of Tuning in to Toddlers. *Journal of Community Psychology*, *42*, 169-175. doi:10.1002/jcop.21602

Lee, E. H., Zhou, Q., Eisenberg, N., & Wang, Y. (2012). Bidirectional relations between temperament and parenting styles in Chinese children. *International journal of behavioral development, 37,* 57-67. doi: 10.1177/0165025412460795

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*(1), 102-124.

Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive development, 22,* 511-529. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.005

Lipscomb, S. T., Leve, L. D., Harold, G. T., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Ge, X., & Reiss, D. (2011). Trajectories of parenting and child negative emotionality during infancy and toddlerhood: A longitudinal analysis. *Child Development, 82,* 1661–1675. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01639.x

Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development, 16,* 232-248. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x

Marcovitch, S., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Weaver, J. M., & Levine, D. W. (2015). A longitudinal assessment of the relation between executive function and theory of mind at 3, 4, and 5 years. *Cognitive Development, 33,* 40-55. doi:10.1016/j.cogdev.2014.07.001

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98,* 224. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224

Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental psychology, 38,* 376. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376

Mazzone, S., & Nader-Grosbois, N. (2016). How are parental reactions to children's emotions related to their theory of mind abilities? *Psychology, 7,* 166-179. doi:10.4236/psych.2016.72019

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality, 60,* 175-215. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x

Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7,* 1-24. doi:10.1111/1467-9507.00047

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind–mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development, 73,* 1715-1726. doi:10.1111/1467-8624.00501

Melzer, D. K., & Claxton, L. J. (2014). Do actions speak louder than knowledge? Action manipulation, parental discourse, and children's mental state understanding in pretense. *Journal of Experimental Child Psychology, 128,* 21-36. doi:10.1016/j.jecp.2014.06.006

Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion, and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality, 17,* 59-78. doi:10.1002/per.468

Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development, 38,* 164-173. doi:10.1177/0165025413519014

Miller, R. L., Dunsmore, J. C., & Smith, C. L. (2015) Effortful control and parents' emotion socialization patterns predict children's positive social behavior: A person-centered approach. *Early Education and Development, 26,* 167-188, doi:10.1080/10409289.2015.975034

Mink, D., Henning, A., & Aschersleben, G. (2014). Infant shy temperament predicts preschoolers theory of mind. *Infant Behavior and Development, 37,* 66–75. doi:10.1016/j.infbeh.2013.12.001

Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2016). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Journal of Family Issues, 37,* 1891-1916. doi:10.1177/0192513X14546720

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development, 16,* 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development, 24,* 979-999. doi:10.1080/10409289.2013.825186

Nelson, J. A., O'Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2009). Family stress and parental responses to children's negative emotions: Tests of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Journal of Family Psychology, 23,* 671-679. doi:10.1037/a0015977

Okur, Ş. (2015). *The Influence of poverty on school readiness of 5-year-old children: mediating roles of home environment and parenting* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Okur, Ş. (2020). *Predictors of executive function in early childhood: Urban and rural poverty* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Orta, I. M., Corapci, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development, 22,* 459-479. doi:10.1002/icd.1806

Paulussen-Hoogeboom, M. C., J. M. Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., & Peetsma, T. T. D. (2007). Child negative emotionality and parenting from

infancy to preschool: A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 43,* 438-453. doi:10.1037/0012-1649.43.2.438

Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development, 12,* 1-20. doi:10.1111/1467-9507.00219

Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences, 3,* 337-344.d 10.1016/S1364-6613(99)01362-5

Perry, N. B., Calkins, S. D., Nelson, J. A., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2012). Mothers' responses to children's negative emotions and child emotion regulation: The moderating role of vagal suppression. *Developmental Psychobiology, 54,* 503-513. doi:10.1002/dev.20608

Porter, C., Hart, C., Yang, C., Robinson, C., Frost Olsen, S., Zeng, Q., ... & Jin, S. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 541-551. doi:10.1080/01650250500147402

Premo, J. E., & Kiel, E. J. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by toddler gender. *Emotion, 14,* 782. doi:10.1037/a0036684

Prinzie, P., Stams, G. J. J. M., Dekovic, M., Reijntjes, A. H. A. & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology, 97,* 351-362. doi:10.1037/a0015823

Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30,* 657-667. doi:10.1023/A:1020819915881

Roberts, J. E., Boccia, M. L., Hatton, D. D., Skinner, M. L., & Sideris, J. (2006). Temperament and vagal tone in boys with fragile X syndrome. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27,* 193-201. doi:10.1097/00004703-200606000-00003

Root, A. E., Byrne, R., & Watson, S. M. (2015). The regulation of fear: The contribution of inhibition and emotion socialization. *Early Child Development and Care, 185,* 647-657. doi:10.1080/03004430.2014.946503

Root, A., K. & Rubin, K. H. (2010). Gender and parents' reactions to children's emotion during the preschool years. *New Directions for Child and Adolescent Development, 128,* 51–64. doi:10.1002/cd.268

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105–176). John Wiley & Sons, Inc.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament in children's development. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Sixth edition: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3). New York: Wiley.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 122–135. doi:10.1037//0022-3514.78.1.122

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 21-39.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72,* 1394-1408. doi:10.1111/1467-8624.00355

Rothbaum, F., & Wang, Y. Z. (2010). Fostering the child's malleable views of the self and the world: Caregiving practices in East Asian and European-American communities. In B. Mayer & H. J. Kornadt (Eds.), *Psychologie–Kultur–Gesellschaft* (pp. 101-120). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ruffman, T. (2014). To belief or not belief: Children's theory of mind. *Developmental Review, 34,* 265-293. doi:10.1016/j.dr.2014.04.001

Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology, 24,* 105-124. doi:10.1348/026151005X82848

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion, 3,* 30. doi: 10.1037/1528-3542.3.1.30

Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, *34*(1), 101-110.

Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K., & Bradbury, L. L. (2012). Emotion socialization in the context of family risks: Links to child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, *21*, 917-924. doi:10.1007/s10826-011-9551-3

Shewark, E. A., & Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: A within-family model. *Social Development*, *24*, 266-284. doi:10.1111/sode.12095

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, *33*, 906. doi:10.1037/0012-1649.33.6.906

Shiner, R. L., & DeYoung, C. G. (2013). The structure of temperament and personality traits: A developmental perspective. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 2. Self and other* (p. 113–141). Oxford University Press.

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, *74*, 1869-1880. doi:10.1046/J.1467-8624.2003.00643.x

Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M., & van Aken, M. A. G. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *142*, 1068–1110. doi:10.1037/bul0000061

Slagt, M., Dubas, J. S., van Aken, M. A. G., Ellis, B. J., & Deković, M. (2018). Sensory processing sensitivity as a marker of differential susceptibility to parenting. *Developmental Psychology*, *54*, 543–558. doi:10.1037/dev0000431

Slobodskaya, H. R., Petrenko, E. N., Loginova, S. V., Kornienko, O. S., & Kozlova, E. A. (2020). Relations of child effortful control to personality, well-being and parenting. *International Journal of Psychology*, *55*, 144-153. doi:10.1002/ijop.12568

Smith, C. L., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B. M., Popp, T. K., & Maxon, E. (2007). Maternal personality: Longitudinal associations to parenting behavior and maternal emotional expressions toward toddlers. *Parenting: Science and Practice*, *7*, 305-329. doi:10.1080/15295190701498710

Stansbury, K., & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, *161*, 182-202. doi:10.1080/00221320009596705

Sümer, N., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Culturally relevant parenting predictors of attachment security: Perspectives from Turkey. In P. Erdman & K.-M. Ng (Eds.), *Family therapy and counseling series. Attachment: Expanding the cultural connections* (pp. 157–179). Routledge/Taylor & Francis Group.

Taşfiliz, D. (2014). *How do care types and individual differences contribute to emotion understanding skills of children under the care of social services?* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*, 25-52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x.

Thompson, S. F., Zalewski, M., Kiff, C. J., Moran, L., Cortes, R., & Lengua, L. J. (2020). An empirical test of the model of socialization of emotion: Maternal and child contributors to preschoolers' emotion knowledge and adjustment. *Developmental Psychology*, *56*, 418. doi:10.1037/dev0000860

Tompkins, V., Logan, J. A., Blosser, D. F., & Duffy, K. (2017). Child language and parent discipline mediate the relation between family income and false belief understanding. *Journal of experimental child psychology*, *158*, 1-18. doi: 10.1016/j.jecp.2017.01.001

Ünal, G. (2015). *Maternal psychological control and child temperament as predictors of preschoolers" internalizing problems: Mediating role of guilt proneness* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Weeland, J., Van den Akker, A., Slagt, M., & Putnam, S. (2017). Perception is key? Does perceptual sensitivity and parenting behavior predict children's reactivity to others' emotions? *Journal of Experimental Child Psychology*, *163*, 53-68. doi:10.1016/j.jecp.2017.06.012

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, *75*, 523-541. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, *72*, 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304

Wellman, H. M., Lane, J. D., LaBounty, J., & Olson, S. L. (2011). Observant, nonaggressive temperament predicts theory-of-mind development. *Developmental Science*, *14*, 319-326. doi:10.1111/j.1467-7687.2010.00977.x

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

Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother-and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, *23*, 452. doi:10.1037/a0015552

Woodward, E. C., Viana, A. G., Raines, E. M., Trent, E. S., Candelari, A. E., Storch, E. A., & Zvolensky, M. J. (2019). Parental emotion-focused behaviors moderate the relationship between perceptual sensitivity and fear reactivity in anxious children. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-10. doi:10.1007/s10578-019-00937-x

Yagmurlu, B., Altan, O., (2010), Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, *19*, 275–296. doi:10.1002/icd.646

Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*, 521–537. doi:10.1016/j.appdev.2005.06.004

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(55), 1-20.

APPENDICES

A. DEMOGRAFHIC INFORMATION FORM

Demografik Bilgi Formu

Çocuğun:	
Adı soyadı:	
Cinsiyet:	K ◯ E ◯
Doğum tarihi:	------ / ------ / ----------
Yaşı:	
Doğum yeri:	

	ANNE için	**BABA için**
Doğum tarihi:		
Eğitim durumu:	☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ Okuma yazma biliyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisanüstü:	☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ Okuma yazma biliyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü:
Mesleği:		
Şu an için ne iş yapıyor?		
Aylık kazancı:	☐ 0-1000 TL ☐ 1000-2000 TL ☐ 2000-3000 TL ☐ 3000-4000 TL ☐ 4000-5000 TL ☐ 5000 ve üzeri	☐ 0-1000 TL ☐ 1000-2000 TL ☐ 2000-3000 TL ☐ 3000-4000 TL ☐ 4000-5000 TL ☐ 5000 ve üzeri
Kendinizi sosyoekonomik düzey olarak nerede görüyorsunuz?	☐ Alt ☐ Ortanın altı ☐ Orta ☐ Ortanın üstü ☐ Üst	☐ Alt ☐ Ortanın altı ☐ Orta ☐ Ortanın üstü ☐ Üst
Yaşadığı semt neresidir?		
Medeni hali:	☐ Evli ve birlikte yaşıyor ☐ Evli ama eşinden ayrı yaşıyor ☐ Eşinden ayrılmış ☐ Eşini kaybetmiş	☐ Evli ve birlikte yaşıyor ☐ Evli ama eşinden ayrı yaşıyor ☐ Eşinden ayrılmış ☐ Eşini kaybetmiş
ÇOCUKLAR için		
Toplam kaç çocuğunuz var? ……		

Yaşları nelerdir? (*büyükten küçüğe yazınız*):

Size daha sonra çalışmayla ilgili dönüş yapabilmek amacıyla;	
Anne ya da babanın telefon numarası:	
Ev adresi:	
Çocuğunuzla ilgili geri bildirim istiyorsanız lütfen mail adresi belirtiniz:	

B. CHILD BEHAVIOR QUESTIONNAIRE

Çocuk Davranış Anketi

Açıklamalar: Lütfen başlamadan önce dikkatlice okuyunuz;
Aşağıda çocukların birtakım durumlar karşısında gösterdiği davranışların bir listesi verilmiştir. Lütfen bu ifadeler için çocuğunuzun **son "altı ay"** ını düşünerek o davranışı ne sıklıkta gerçekleştirdiğini işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, amacımız sadece çocukların hangi davranışları sergilediğini öğrenmektir.

Her ifade için verilen numaralardan birini işaretleyin,

l çok yanlış
2 yanlış
3 ne doğru ne yanlış
4 doğru
5 çok doğru

Lütfen her bir ifade ile ne derece hemfikir olduğunuzu verilen ölçekteki sayılardan uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

ÇOCUĞUM:

		Çok Yanlış	**Yanlış**	**Ne doğru, Ne yanlış**	**Doğru**	**Çok doğru**
1	Yatağa gitmesi söylendiğinde öfkelenir.	1	2	3	4	5
2	Oturma odasındaki yeni eşyaları hemen fark eder.	1	2	3	4	5
3	Oynamak istediği bir şeyi bulamayınca öfkelenir.	1	2	3	4	5
4	İnsanların yüz özelliklerindeki farklılıklar hakkında genellikle yorum yapmaz (burun ya da kulağın büyüklüğü, dişlerin bozukluğu).	1	2	3	4	5
5	Dokunduğu nesnenin pürüzsüz ya da pürüzlü olduğunu fark eder.	1	2	3	4	5
6	Biraz eleştirildiğinde bile çılgına döner.	1	2	3	4	5
7	Anne ya da babası görünüşünde bir değişiklik yaptığında fark edip söyler.	1	2	3	4	5
8	Bir şey yapmasına izin verilmediğinde engellenmiş hisseder ve sinirlenir.	1	2	3	4	5
9	Alçak sesleri bile dinler görünür (örneğin; bir fısıltı olduğunda dikkatini verir ve dinler).	1	2	3	4	5
10	İstediğini almadığında öfke krizine girer.	1	2	3	4	5
11	Anne veya babası yeni bir kıyafet giydiğinde fark eder.	1	2	3	4	5
12	Bir hata yaptığında nadiren sinirlenir	1	2	3	4	5

		Çok Yanlış	Yanlış	Ne doğru, Ne yanlış	Doğru	Çok doğru
13	Diğer çocuklar tarafından kışkırtıldığında öfkelenip çılgına döner.	1	2	3	4	5
14	Anne ve babasının dış görünüşlerindeki değişiklikleri genellikle fark etmez.	1	2	3	4	5
15	Oyunu bırakması söylenip, çağırıldığında sinirlenir (oyunu bırakmaya hazır değilken).	1	2	3	4	5
16	Parfüm, sigara ya da yemek kokusu gibi kokuları genellikle fark etmez.	1	2	3	4	5
17	Bir görevi yapmakta zorlandığında kolayca sinirlenir (örneğin; lego inşa etmek, resim yapmak, kıyafetlerini giymek).	1	2	3	4	5
18	Başka bir çocuk oyuncağını aldığında nadiren sinirlenir/karşı çıkar.	1	2	3	4	5
19	Bir nesne üzerindeki küçük bir çöpü, lekeyi bile fark eder.	1	2	3	4	5
20	Yiyeceklerin farklı dokuda oluşuna (örneğin; tamamen ezilmemiş sebze püresi gibi pütürcüklü yiyecekler) oluşuna genellikle tepki vermez.	1	2	3	4	5
21	Sevmediği bir yiyeceği yemesi gerektiğinde hırçınlaşır/huysuzlaşır.	1	2	3	4	5
22	Ebeveynlerinin yüz ifadelerini pek fark etmiyor gibi görünür.	1	2	3	4	5
23	Yorgun olduğunda kolayca sinirlenir/huysuzlanır.	1	2	3	4	5
24	Yatağa gitmesi söylendiğinde nadiren mutsuz olur.	1	2	3	4	5
25	Eğer birinin sesi alışılmadık bir ses ise bunun hakkında genellikle yorum yapar.	1	2	3	4	5

C. BASIC PERSONALITY TRAITS INVENTORY

Temel Kişilik Özellikleri Envanteri

Aşağıda size uyan ya da uymayan pek çok kişilik özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden her birinin sizin için ne kadar uygun olduğunu ilgili rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Örneğin;

Kendimi ..... biri olarak görüyorum.

Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Çok uygun
1	2	3	(4)	5

		Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Çok uygun			Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Çok uygun
	Aceleci	1	2	3	4	5	24	Pasif	1	2	3	4	5
2	Yapmacık	1	2	3	4	5	25	Disiplinli	1	2	3	4	5
3	Duyarlı	1	2	3	4	5	26	Açgözlü	1	2	3	4	5
4	Konuşkan	1	2	3	4	5	27	Sinirli	1	2	3	4	5
5	Kendine güvenen	1	2	3	4	5	28	Canayakın	1	2	3	4	5
6	Soğuk	1	2	3	4	5	29	Kızgın	1	2	3	4	5
7	Utangaç	1	2	3	4	5	30	Sabit fikirli	1	2	3	4	5
8	Paylaşımcı	1	2	3	4	5	31	Görgüsüz	1	2	3	4	5
9	Geniş / rahat	1	2	3	4	5	32	Durgun	1	2	3	4	5
10	Cesur	1	2	3	4	5	33	Kaygılı	1	2	3	4	5
11	Agresif(Saldırgan)	1	2	3	4	5	34	Terbiyesiz	1	2	3	4	5
12	Çalışkan	1	2	3	4	5	35	Sabırsız	1	2	3	4	5
13	İçten pazarlıklı	1	2	3	4	5	36	Yaratıcı (Üretken)	1	2	3	4	5
14	Girişken	1	2	3	4	5	37	Kaprisli	1	2	3	4	5
15	İyi niyetli	1	2	3	4	5	38	İçine kapanık	1	2	3	4	5
16	İçten	1	2	3	4	5	39	Çekingen	1	2	3	4	5
17	Kendinden emin	1	2	3	4	5	40	Alıngan	1	2	3	4	5
18	Huysuz	1	2	3	4	5	41	Hoşgörülü	1	2	3	4	5
19	Yardımsever	1	2	3	4	5	42	Düzenli	1	2	3	4	5
20	Kabiliyetli	1	2	3	4	5	43	Titiz	1	2	3	4	5
21	Üşengeç	1	2	3	4	5	44	Tedbirli	1	2	3	4	5
22	Sorumsuz	1	2	3	4	5	45	Azimli	1	2	3	4	5
23	Sevecen	1	2	3	4	5							

D. AUTONOMOUS-RELATED SELF IN FAMILY SCALE

Aile İçinde Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği

Aşağıda aile içinde özerk- ilişkisel benlikle ilgili bazı maddeler verilmiştir. Bu maddelerden her birinin sizin için ne kadar uygun olduğunu ilgili rakama denk gelen kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

		Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Çok uygun
1	Kişi ailesine değer verse dahi kendi fikirlerini belirtmekten çekinmemelidir.	1	2	3	4	5
2	Kişi ailesine çok yakın olup aynı zamanda kendi kararlarını verebilir.	1	2	3	4	5
3	Kişi kendini hem ailesinden bağımsız hem de ailesine duygusal olarak bağlanmış hissedebilir.	1	2	3	4	5
4	Kişi ailesine bağlı olup aynı zamanda fikir ayrılıkları için saygı bekleyebilir.	1	2	3	4	5

E. COPING WITH CHILDREN'S NEGATIVE EMOTIONS SCALE

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği

- Aşağıda günlük yaşamınızda, çocuğunuzla ilişkilerinizde karşılaşabileceğiniz bazı durumlar maddeler halinde verilmiştir. Her durumun altına da anne-baba olarak gösterebileceğiniz bazı davranışlar sıralanmıştır.
- Lütfen bu davranışların her birini ne kadar sıklıkla yaptığınızı belirtiniz. Örneğin, birinci maddede belirtilen durumla ilgili olarak 6 davranış seçeneğinin her birini ne sıklıkla yaptığınızı 1'den 5'e kadar sayılardan uygun olanı daire içine alarak belirtiniz. Böylece her bir durumla ilgili 6 davranış için de cevap vermiş olacaksınız.
- Eğer çocuğunuzun daha önce böyle bir durumla karşılaşmadığını düşünüyorsanız, "böyle olsaydı ne yapardım" diye düşünerek yanıtlayınız.

1	2	3	4	5
Hiç Böyle Yapmam	Nadiren Böyle Yaparım	Belki Böyle Yaparım	Büyük Olasılıkla Böyle Yaparım	Kesinlikle Böyle Yaparım

1) Eğer çocuğum hastalandığı ya da bir yerini incittiği için arkadaşının doğum günü partisine veya oyun davetine gidemiyorsa ve bundan dolayı öfkeli olursa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğumu sakinleşmesi için odasına gönderirim.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma kızarım.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma arkadaşları ile birlikte olabileceği başka yollar düşünmesi için yardımcı olurum (örneğin, bazı arkadaşlarını partiden sonra davet edebilir).	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma partiyi kaçırmayı büyütmemesini söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumu, öfkesini ve hayal kırıklığını ifade etmesi için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
f) Çocuğumu yatıştırırım ve kendini daha iyi hissetmesi için eğlenceli bir şeyler yaparım.	1	2	3	4	5

2) Eğer çocuğum bisikletinden düşer, onu kırar ve sonra da üzülüp ağlarsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Sakin kalırım ve endişelenmem.	1	2	3	4	5
b) Çocuğumu rahatlatır ve kazasını unutmasını sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim.	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma bisikletin nasıl tamir edileceğini anlaması için yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
e) Çocuğuma böyle bir durumda ağlamanın doğal olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
f) Çocuğuma ağlamayı bırakmasını yoksa bisiklete binmesine izin vermeyeceğimi söylerim.	1	2	3	4	5

3) Eğer çocuğum çok değerli bir eşyasını kaybeder ve ağlarsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Bu kadar dikkatsiz olduğu ve sonra da ağladığı için keyfim kaçar.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma, henüz bakmadığı yerleri düşünmesinde yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
d) Mutlu şeylerden bahsederek çocuğumun dikkatini başka yöne çekerim.	1	2	3	4	5
e) Ona mutsuz olduğunda ağlamasının doğal olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
f) Dikkatli olmazsan işte böyle olur derim.	1	2	3	4	5

4) Eğer çocuğum iğneden korkuyor ve iğne olma sırasını beklerken titreyip ağlıyorsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Ona, kendini toparlamasını yoksa yapmaktan hoşlandığı bir şeye izin vermeyeceğimi söylerim (örneğin televizyon seyretmek gibi).	1	2	3	4	5
b) Hissettiği korku hakkında konuşması için çocuğumu cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
c) Ona, iğne olmayı büyük bir mesele haline getirmemesini söylerim.	1	2	3	4	5
d) Ona ağlayarak bizi utandırmamasını söylerim.	1	2	3	4	5
e) İğneden önce ve sonra onu rahatlatırım.	1	2	3	4	5
f) Çocuğuma ne yaparsa iğnenin daha az acıtacağını anlatırım (örneğin, kendini kasmaz veya derin nefes alırsa daha az acıyacağı gibi).	1	2	3	4	5

5) Eğer çocuğum öğleden sonrayı bir arkadaşının evinde geçirecekse ve benim onunla kalamamam onu tedirgin edip üzerse, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Arkadaşıyla ne kadar eğleneceğinden bahsederek onun ilgisini başka yöne çekmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
b) Arkadaşının evinde ben yokken tedirgin olmaması için çocuğuma neler yapabileceğini düşünmesinde yardımcı olurum (örneğin, en sevdiği kitabını ya da oyuncağını yanında götürmesi gibi).	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma aşırı tepki göstermeyi ve bebek gibi davranmayı bırakmasını söylerim.	1	2	3	4	5

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
d) Çocuğuma, eğer yatışmazsa bundan sonra dışarı çıkmasına izin vermeyeceğimi söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumun tepkileri yüzünden keyifsiz ve sıkıntılı olurum.	1	2	3	4	5
f) Tedirginliği ve keyifsizliği hakkında konuşması için çocuğumu cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5

6) Eğer çocuğum arkadaşları ile birlikte yer aldığı bir grup faaliyetinde hata yaptığı için utanır ve ağlamaklı olursa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğumu rahatlatır ve daha iyi hissetmesini sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim.	1	2	3	4	5
c) Kendimi rahatsız ve utanmış hissederim.	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma kendini toparlamasını yoksa doğruca eve gideceğimizi söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumu, yaşadığı utanma hissi hakkında konuşması için cesaretlendirim.	1	2	3	4	5
f) Çocuğuma alıştırma yapmasında yardımcı olacağımı ve böylece bir dahaki sefere daha iyisini yapacağını söylerim.	1	2	3	4	5

7) Eğer çocuğum bir müsamere ya da spor faaliyeti nedeniyle seyirci karşısına çıkacağı için çok heyecanlanır ve kaygılanırsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğuma, sırası geldiğinde kendini hazır hissetmesi için neler yapabileceğini düşünmesinde yardımcı olurum (örneğin, biraz ısınma yapmak ve seyirciye bakmamak gibi).	1	2	3	4	5
b) Heyecan ve kaygısının geçmesi için çocuğuma rahatlatıcı bir şeyler düşünmesini öneririm.	1	2	3	4	5
c) Sakin kalırım ve kaygılanmam.	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma bebek gibi davrandığını söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğuma sakinleşmezse oradan hemen ayrılıp doğruca eve gideceğimizi söylerim.	1	2	3	4	5
f) Hissettiği heyecan ve kaygı hakkında konuşması için çocuğumu cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5

8) Eğer çocuğum bir arkadaşından istemediği bir doğum günü hediyesi aldığı için hayal kırıklığına uğramış, hatta kızgın görünüyorsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğumu hissettiği hayal kırıklığını ifade etmesi için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma bu hediyeyi onun istediği başka bir şeyle değiştirilebileceğini söylerim.	1	2	3	4	5
c) Kaba davranışı yüzünden çocuğuma kızmam.	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumu, arkadaşının hislerine karşı duyarsız olduğu için azarlarım.	1	2	3	4	5
f) Eğlenceli şeyler yaparak, çocuğumun kendisini daha iyi hissetmesini sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5

9) Eğer çocuğum televizyonda ürkütücü bir program seyrettikten sonra korkuya kapılıp uyuyamıyorsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğumu, onu korkutan şey konusunda konuşması için cesaretlendiririm	1	2	3	4	5
b) Anlamsız hareketinden dolayı çocuğuma öfkelenirim.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim.	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma uyuyabilmesi için neler yapabileceğini düşünmesinde yardımcı olurum (örneğin, yatağa bir oyuncak alması, ışığı açık bırakması gibi).	1	2	3	4	5
e) Ona yatağa gitmesini yoksa bundan sonra televizyon seyretmesine hiç izin vermeyeceğimi söylerim.	1	2	3	4	5
f) Çocuğumla eğlenceli bir şeyler yaparak korktuğu şeyi unutması için ona yardımcı olurum.	1	2	3	4	5

10) Eğer parkta çocuklar oyunlarına katılmasına izin vermedikleri için çocuğum ağlamaklı olursa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Sakin kalırım, keyfim kaçmaz.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma, ağlamaya başlarsa doğruca eve gideceğimizi söylerim.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma, kendini kötü hissettiğinde ağlamasının doğal olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
d) Çocuğumu rahatlatırım ve mutluluk veren şeyler düşünmesini sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
e) Çocuğuma başka şeyler yapmayı düşünmesi için yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
f) Çocuğuma kendini birazdan daha iyi hissedeceğini söylerim.	1	2	3	4	5

11) Eğer çocuğum diğer çocuklarla oynarken, onlardan biri çocuğumla alay attiği için bir anda titremeye ve gözleri yaşarmaya başlarsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğuma bunu büyütmemesi gerektiğini söylerim.	1	2	3	4	5
b) Canım sıkılır, keyfim kaçar.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma toparlanmasını, yoksa doğruca eve gideceğimizi söylerim.	1	2	3	4	5
d) Diğer çocukların alaylı sözleriyle başa çıkabilmesi için neler yapabileceğini düşünmesinde çocuğuma yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumu rahatlatırım ve bu keyifsiz olayı unutması için onunla bir oyun oynarım.	1	2	3	4	5
f) Alay edilmenin onu nasıl incittiği hakkında konuşması için çocuğumu cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5

12) Eğer çocuğum çevresinde tanımadığı kişiler olduğunda hep utanıyor ve ürküyorsa ya da aile dostları misafirliğe geldiği zaman ağlamaklı olup odasından çıkmak istemiyorsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğuma, aile dostlarımızla karşılaştığı zaman daha az korkması için neler yapabileceğini düşünmesinde yardımcı olurum**.**	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma, tedirgin hissetmenin doğal olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
c) Aile dostlarımızla yapabileceğimiz eğlenceli şeylerden bahsederek çocuğumu mutlu etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
d) Çocuğumun tepkileri yüzünden kendimi sıkıntılı hisseder ve rahatsızlık duyarım.	1	2	3	4	5
e) Çocuğuma oturma odasına gelip aile dostlarımızla beraber oturmak zorunda olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
f) Çocuğuma bebek gibi davrandığını söylerim.	1	2	3	4	5

F. PUPPET INTERVIEW (PERCEIVED EMOTION-RELATED SOCIALIZATION MEASURE)

Kukla Görüşmesi (Algılanan Duygu Sosyalleştirme Davranışları Ölçeği)

Deneme 1) Bisikletten düşünce ağlarsam;
___**Açık Gri:** annem bana sarılır ve beni **öper**.
___**Koyu Gri:** benim annem öyle **yapmaz**.
Peki ya senin annen?

Deneme 2) Yabancı birinden korkarsam;
___**Açık Gri:** annem bana **bağırır**
___**Koyu Gri:** benim annem **bağırmaz**
Peki ya senin annen?

1) Televizyonda izlediğim bir şeyden korktuğumda,
___**Koyu Gri:** annem, "Ne var bunda korkulacak." **der**
___**Açık Gri:** benim annem, böyle **demez**

Peki ya senin annen?

2) Televizyonda izlediğim bir şeyden korktuğumda
___**Açık Gri:** benim annem "Televizyonda korkunç bir şey mi vardı?" diye **sorar**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **yapmaz**

Peki ya senin annen?

3) Televizyonda izlediğim bir şeyden korktuğumda;
___**Koyu Gri:** annem de benimle birlikte **üzülür**.
___**Açık Gri:** benim annem öyle **yapmaz**.

Peki ya senin annen?

4) Aşı olmaktan korktuğumda;
___**Koyu Gri:** annem, "Ne kadar korkak bir çocuksun." der
___**Açık Gri:** benim annem böyle **demez**
Peki ya senin annen?

5) Aşı olmaktan korktuğumda;
___**Açık Gri:** annem, benimle güzel güzel konuşur, şarkı **söyler**
___**Koyu Gri:** benim annem, böyle **yapmaz**

Peki ya senin annen?

6) Aşı olmaktan korktuğumda;
___**Açık Gri:** annem, beni kucağına alır, "Sakin olursak daha az acıyacak." **der**
___**Koyu Gri:** benim annem, böyle **yapmaz**

Peki ya senin annen?

7) Oyuncağım kırılınca üzülüp ağlarım;
___**Açık Gri:** annem de, "Dikkatli ve güzel güzel oynamazsan işte böyle kırılır." **der**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **demez**.

Peki ya senin annen?

8) Ben de oyuncağım kırılınca üzülüp ağlarım;
___**Koyu Gri:** benim annem, "Hadi gel başka bir şey oynayalım." **der**.
___**Açık Gri:** benim annem böyle **demez**.

Peki ya senin annen?

9) Oyuncağım kırılınca üzülüp ağladığımda;
___**Açık Gri:** annem, "Ne kadar dikkatsizsin." deyip bana **kızar**
___**Koyu Gri:** benim annem bana **kızmaz**.

Peki ya senin annen?

10) Annem "Hadi oyunu bırak." deyince kızarsam;
___**Açık Gri:** bana, "Sonra yine oynarsın, ne var canım bunda." **der**
___**Koyu Gri:** benim annem, böyle **demez.**
Peki ya senin annen?

11) Annem hadi oyunu bırak diyince kızarsam;
___**Koyu Gri:** benim annem, "Oyunu bırakmak istemiyor musun, kızdın mı?" **der**
___**Açık Gri:** benim annem, öyle **demez**
Peki ya senin annen?

12) Annem "Hadi oyunu bırak." deyince kızarsam;
___**Açık Gri:** "Her seferinde aynı şeyi yapıyorsun." diye bana **kızar**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **yapmaz**.
Peki ya senin annen?

13) En sevdiğim oyuncağımı kaybedip üzüldüğümde;
___**Koyu Gri:** annem, "Bir daha kaybedersen, sana oyuncak almayacağım." **der**
___**Açık Gri:** Benim annem, böyle **demez**
Peki ya senin annen?

14) En sevdiğim oyuncağımı kaybedip üzüldüğümde;
___**Açık Gri:** annem, "Nerde oynuyordun, gel birlikte arayalım." **der**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **demez**
Peki ya senin annen?

15) En sevdiğim oyuncağımı kaybedip üzüldüğümde;
___**Koyu Gri:** annem, "Amaaaan, zaten bir sürü oyuncağın var, onlarla oyna." **der**
___**Açık Gri:** benim annem böyle **demez**
Peki ya senin annen?

16) Arkadaşım oyuncağımı zorla elimden alınca kızdığımda;
___**Koyu Gri:** annem, sevdiğim başka bir oyuncağı bana **verir**
___**Açık Gri:** benim annem böyle **yapmaz**.
Peki ya senin annen?

17) Arkadaşım oyuncağımı zorla elimden alınca kızdığımda;
___**Açık Gri:** annem "Beni utandırıyorsun, bu yaptığın çok ayıp!" **der**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **demez**

Peki ya senin annen?

18) Arkadaşım oyuncağımı zorla elimden alınca kızdığımda;
___**Koyu Gri:** annem, "Hadi gelin o oyuncakla hep birlikte oynayalım" **der**
___**Açık Gri:** benim annem böyle **yapmaz**
Peki ya senin annen?

19) Sevdiğim bir eşyamı kaybedip üzülüp ağladığımda;
___**Koyu Gri:** annem, "Neden ağlıyorsun, ne oldu?" diyerek ne olduğunu **öğrenir**
___**Açık Gri:** benim annem böyle **yapmaz**
Peki ya senin annen?

20) Sevdiğim bir eşyamı kaybedip üzülüp ağladığımda;
___**Açık Gri:** benim annem, "Ne var bunda bu kadar ağlayacak." **der**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **demez**
Peki ya senin annen?

21) Sevdiğim bir eşyamı kaybedip üzülüp ağladığımda;
___**Koyu Gri: benim annem, "Nerde olabilir düşünelim ve hadi birlikte arayalım" der.**
___**Açık Gri: Benim annem böyle yapmaz**
Peki ya senin annen?

22) Parkta diğer çocuklar beni korkuttuğunda;
___**Açık Gri:** annem; "Noldu, naptılar sana, neyden korktun?" **der**
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **yapmaz**

Peki ya senin annen?

23) Parkta diğer çocuklar beni korkuttuğunda;
___**Koyu Gri:** benim annem mutsuz **olur**.
___**Açık Gri:** benim annem öyle **olmaz**.

Peki ya senin annen?

24) Parkta diğer çocuklar beni korkuttuğunda;
___**Açık Gri:** annem, bana sarılır, beni **öper**.
___**Koyu Gri:** benim annem böyle **yapmaz**
Peki ya senin annen?

25) Parkta diğer çocuklar beni korkuttuğunda;
___**Açık Gri:** annemle birlikte daha güzel bir yere **gideriz**
___**Koyu Gri:** annemle birlikte daha güzel bir yere **gitmeyiz**
Peki ya senin annen?

G. PUPPET INTERVIEW STUDY

Parent reported Coping with Children's Negative Emotions Scale (Fabes et al., 1990) is a mostly used questionnaire to assess emotion-related socialization behaviors (e.g., Nelson et al., 2009; Shaffer et al., 2012; Wong et al., 2009; Woodward et al., 2019). However, to the best of our knowledge, there is not a scale to assess perceived emotion-related socialization behaviors. When assessment method is appropriate for children's developmental level such as including simple form of item contents (Marsh, Ellis, & Craven, 2002), reliable data can be obtained from preschool children about the behaviors and internal states of themselves and others (Eder, 1989). Some studies investigated the perspectives of preschool children towards parenting (Okur, 2015; Ünal, 2015). However, there is no study investigating the preschool children's perspectives about emotion-related socialization behaviors. Therefore, we developed a puppet interview to assess perceived emotion-related socialization behaviors based on the vignettes of Coping with Children's Negative Emotions Scale (mother reported) (Fabes et al., 1990). 8 vignettes including a total of 25 items were written for the child interview. In line with the parent-form, six subdimensions that are distress reactions, punitive reactions, expressive encouragement, emotion-focused reactions, problem-focused reactions, and minimization reactions were considered to develop the puppet interview. A pilot study was conducted with 7 children by using two similar puppets. Positive and negative versions of items were presented to the children in the counterbalanced order. After the pilot study, minor changes on the items were made to make them understandable.

The purpose of this study is to test the reliability and factorial structure of Puppet Interview. To examine the psychometric properties of the interview, exploratory factor analysis, and internal consistency analyses were conducted.

Method

Participants

194 children (*M* = 57.26, *SD* = 5.13) with the age range of 47 to 66 participated in the study. Sample size is composed of 44,8% (N=87) girls and 55,2% (N=107) boys.

Results

Factor Analyses for Puppet Interview

Exploratory factor analysis was conducted with Direct Oblimin rotation for the puppet interview. Factor analysis was conducted on the 25 items of Puppet interview to assess perceived parental emotion-related socialization parenting. Kaiser-Meyer-Olkin measure was .89, and Bartlett's Test of Sphericity was significant ($\chi 2(300, N = 194) = 1687.628$, $p < .001$). These results showed that the data were appropriate for factor analysis. Firstly, exploratory factor analysis was conducted with Direct Oblimin rotation by forcing it to six factors considering six subscales, but items did not load onto the appropriate dimensions. Therefore, the scree plot was examined, and it suggested two factors. Based on the scree plot, considering two main factors (supportive and non-supportive) in the mother form, we performed the analysis by forcing it to two factors.

Two factors explained 43.25 % of the total variance. The first factor explained 27.64%, the second factor explained 15.62%. In the first factor, there were 8 items, and it was labeled as “non-supportive reactions”. The factor loadings ranged between .52 and .74. The second factor included 4 items and labeled as “supportive reactions”. The factor loadings ranged between .57 and .78. Two-factor Direct Oblimin rotated loadings were presented at table 11. 13 items were excluded due to cross-loadings and 1 item was excluded since it loaded onto inappropriate factor. The Cronbach’s alpha values were .79 and .66, respectively. In addition, perceived supportive and non-supportive reactions were examined with the mother-reported supportive and non-supportive reactions in the bivariate correlation analysis. However, mother-reported supportive and non-supportive reactions were not related to perceived reactions.

Table 11. Two-factor Direct Oblimin rotated loadings of the 12 items for puppet interview (*N* = 194)

When I lose my favorite toy and feel sad; my mom says to me, "If you ever lose again, I won't buy you a toy."	.74	
When I feel sad and cry since my toy is broken; my mom says to me, "How careless you are." and gets mad at me.	.72	
When my friend takes may toy by force and I get angry; my mom says to me, "You embarrass me, it's a shame you did!"	.64	
When I lose my favorite toy and feel sad; My mom says to me, "You already have a lot of toys, play with them."	.62	
When my mom says stop playing, and if I get angry; she says to me, "Then you play again. What is wrong with that?"	.60	
When my mom says stop playing, and if I get angry; she says to me "You do the same thing every time." she gets angry with me	.58	
When I am afraid of being vaccinated; my mom says to me, "What a scared child you are."	.55	
When I'm afraid of something I'm watching on TV; - my mother says, "Why are you afraid of this?"	.52	
When other children scare me in the park; my mother and I go to a better place.		.78
When other children scare me in the park; my mom hugs and kisses me		.74
When I am afraid of being vaccinated; my mom talks nicely to me and sings with me		.66
When my friend takes may toy by force and I get angry; my mom gives me another toy that I love		.57

Evaluation of analyses for perceived maternal emotion-related socialization behaviors measure (puppet interview)

Puppet interview is used to assess self-concept development (Bahtiyar-Saygan, 2020; Cassidy, 1988; Ertekin & Berument, 2019; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008) and emotion regulation strategy understanding (Cole et al., 2009). In our study, we used a puppet interview to assess children's perceptions of their mothers' emotion-related socialization behaviors. After the exploratory factor analysis by forcing the analysis to extract two factors, while eight items remained in the perceived non-supportive, four items remained in the perceived supportive reactions consistent with the mother form. However, perceived supportive and non-supportive reactions were not related to the mother-reported reactions which violates the validity of the puppet interview. Neither supportive nor non-supportive reactions mediated the associations of child temperament, maternal personality and self-construal with emotion regulation and theory of mind.

Additionally, not only materials but also wording is critical while implementing the puppet interview (Cole et al., 2009). Children might tend to select the statement with positive morpheme (e.g., "My mom talks nicely to me and sings with me") rather than the statement with negative morpheme (e.g., "My mom doesn't do that"). It may be easier to select the statement with a positive morpheme rather than the statement with a negative morpheme irrespective of the lexical meaning of the sentence. Besides, while the whole sentence with positive morpheme expresses the mothers' stance explicitly and clearly, the sentence with negative morpheme does not include the entire sentence by giving the meaning implicitly to children. In a word, a statement which is "My mom doesn't do that" was not written in the form of "My mom doesn't talk nicely to me and does not sing with me" as a whole sentence. This obscureness in the sentences with negative morphemes may be challenging to understand and process for children. Therefore, children might not express their perceptions appropriately and correctly. In another perspective, unlike the other studies (Bahtiyar-Saygan, 2020; Cole et al., 2009; Ertekin & Berument, 2019; Goodvin et al., 2008), children' perceptions of mothers' responses towards their children's emotional states are in question rather than children' perceptions towards their self. In summary, children should understand the emotional and behavioral content of the scenario, comprehend the opposite statements, also think about the mothers' stance towards children's emotional states. Therefore, it is possible that this puppet interview was difficult to process the presented information for those children.

H. EMOTION REGULATION STRATEGIES QUESTIONNAIRE FOR PRESCHOOLERS

Okul Öncesi Çocuklar için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumları ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.
Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları çocuğunuzda ne sıklıkla gözlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz. *Eğer belirtilen davranışlardan farklı davranış(lar) gösteriyorsa lütfen "**Diğer**" diye belirtilen kısma yazınız*

Çocuğum bir şeyden ya da bir durumdan **korktuğunda;**

	Korkusuyla başetmek için kendini oyalayacak bir şey bulur	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Sevdiği bir oyuna yönelir	0	1	2
2	Sevdiği bir şarkıyı söylemeye başlar	0	1	2
3	Onu rahatlatan bir oyuncağıyla ilgilenmeye başlar	0	1	2
4	1'den 10'a kadar saymak gibi kendini sakinleştirici bir şeyler yapar.	0	1	2
	Diğer:			

	Problemi çözmeye çalışmaz, sadece durumdan kurtulmaya çalışır	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
5	Korktuğu şeyden uzaklaşır/kaçar/saklanır	0	1	2
	Diğer:			

	Sevdiği veya güvendiği birinin yardımına ihtiyaç duyar.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
6	Anne/baba/öğretmenini yanına çağırır	0	1	2
7	Anne/baba/öğretmeninin yanına gider	0	1	2
8	Anne/baba/öğretmenine sarılır	0	1	2
	Diğer:			

	Sorunun varlığını reddeder	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
9	"Korkmuyorum, korkmuyorum." der	0	1	2
10	"Bu gerçek değil ki, bana bir şey olmayacak" der	0	1	2
	Diğer:			

	Probleme çözüm odaklı davranır.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
11	Eğer biri korkuttuysa o kişiye "Neden böyle yapıyorsun?" der.	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusunu bir şekilde ifade eder	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
12	Ağlamaya başlar	0	1	2
13	Çığlık atar	0	1	2
14	"Ben korktum" der	0	1	2
	Diğer:			

	Çevresine sözel ya da fiziksel olarak zarar verme eğilimindedir	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
15	Korktuğu şeye (örn; arı) vurmaya çalışır	0	1	2
16	Ne denirse tersini söyler ya da yapar	0	1	2
17	Onu korkutan kişiye vurur	0	1	2
18	Bir şeyleri fırlatır	0	1	2
19	Etrafında bulduğu şeylere vurur	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusunu belli etmemek için çabalar	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
20	Ağlamaklı olur ama ağlamamak için kendini zorlar	0	1	2
21	Tepki vermemek için kendini tutmaya çalışır.	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusuyla başetmek için herhangi bir davranışta bulunmaz	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
22	Ne yapacağını bilemez, hiçbir şey yapmadan öylece bekler	0	1	2
23	Birisi onun yanına gelip ne olduğunu sorana kadar öylece bekler	0	1	2
	Diğer:			

Çocuğum bir şeye ya da duruma **üzüldüğünde**;

	Üzüntüsüyle başetmek için kendini oyalayacak bir şey bulur	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Sevdiği bir oyuna yönelir	0	1	2
2	Sevdiği bir şarkıyı söylemeye başlar	0	1	2
3	Onu rahatlatan bir oyuncağıyla ilgilenmeye başlar	0	1	2
4	1'den 10'a kadar saymak gibi kendini sakinleştirici bir şeyler yapar.	0	1	2
	Diğer:			

	Problemi çözmeye çalışmaz, sadece durumdan kurtulmaya çalışır	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
5	Onu üzen şeyden ya da kişiden uzaklaşır	0	1	2
	Diğer:			

	Sevdiği veya güvendiği birinin yardımına ihtiyaç duyar.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
6	Anne/baba/öğretmenini yanına çağırır	0	1	2
7	Anne/baba/öğretmeninin yanına gider	0	1	2
8	Anne/baba/öğretmenine sarılır	0	1	2
	Diğer:			

	Sorunun varlığını reddeder	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
9	Oyuncağı kırılıp üzüldüğünde "Ben zaten bu oyuncağı sevmiyordum". der	0	1	2
	Diğer:			

	Probleme çözüm odaklı davranır	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
10	İstediği bir şey yapılmadıysa, "o zaman şunu alalım ya da şunu yapayım" gibi pazarlık yapmaya başlar	0	1	2
11	İstediği bir şeyi (örn; oyuncak, kitap) alamadıysa "bir sonraki alışverişte alabilirim" diyerek kendini rahatlatmaya çalışır	0	1	2
12	Bir eşyası kırıldı diye üzüldüğünde, kırılan eşyasını tamir etmeye çalışır	0	1	2
13	Eğer biri üzdüyse o kişiye "Neden böyle yapıyorsun?" der.	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusunu bir şekilde ifade eder	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
14	Ağlamaya başlar	0	1	2
15	Üzüldüm der veya üzüldüğünü bir şekilde anlatır	0	1	2
	Diğer:			

	Çevresine sözel ya da fiziksel olarak zarar verme eğilimindedir	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
16	Onu üzen kişiye vurur,	0	1	2
17	Bir şeyleri fırlatır	0	1	2
18	Etrafında bulduğu şeylere vurur	0	1	2
19	Ne denirse tersini söyler ya da yapar	0	1	2
20	Onu üzen kişiyi şikayet eder, hakkında olumsuz konuşur	0	1	2
21	Hiç susmadan çok şiddetli ağlar	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusunu belli etmemek için çabalar	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
22	Ağlamaklı olur ama ağlamamak için kendini zorlar	0	1	2
23	Tepki vermemek için kendini tutmaya çalışır.	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusuyla başetmek için herhangi bir davranışta bulunmaz	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
24	Ne yapacağını bilemez, hiçbir şey yapmadan öylece bekler	0	1	2
25	Birisi onun yanına gelip ne olduğunu sorana kadar öylece bekler	0	1	2
	Diğer:			

Çocuğum bir şeye ya da duruma **kızdığında:**

	Öfkesiyle başetmek için kendini oyalayacak bir şey bulur	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Sevdiği bir oyuna yönelir	0	1	2
2	Sevdiği bir şarkıyı söylemeye başlar	0	1	2
3	Onu rahatlatan bir oyuncağıyla ilgilenmeye başlar	0	1	2
4	1'den 10'a kadar saymak gibi kendini sakinleştirici bir şeyler yapar.	0	1	2
	Diğer:			

	Problemi çözmeye çalışmaz, sadece durumdan kurtulmaya çalışır	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
5	Onu kızdıran şeyden ya da kişiden uzaklaşır	0	1	2
	Diğer:			

	Sevdiği veya güvendiği birinin yardımına ihtiyaç duyar	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
6	Anne/baba/öğretmenini yanına çağırır	0	1	2
7	Anne/baba/öğretmeninin yanına gider	0	1	2
8	Anne/baba/öğretmenine sarılır	0	1	2
	Diğer:			

	Sorunun varlığını reddeder	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
9	Kızmıyorum işte kızmıyorum gibi şeyler söyler	0	1	2
	Diğer:			

	Probleme çözüm odaklı davranır	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
10	Bir eşyasını bulamadığında kızsa bile bir yandan da arar	0	1	2
11	İstediği bir şey yapılmadığı için kızdığında, "o zaman şunu alalım ya da şunu yapayım" gibi pazarlık yapmaya başlar	0	1	2
12	İstediği bir şeyi (örn; oyuncak, kitap) alamadığında kızdıysa "bir sonraki alışverişte alabilirim" diyerek kendini rahatlatmaya çalışır	0	1	2
13	Bir eşyası kırıldı diye kızdığında kırılan eşyasını tamir etmeye çalışır.	0	1	2
14	Yaptığı bir şey bozulduğunda/yıkıldığında (oyuncaklardan kule), tekrar yapmak için çalışır	0	1	2
15	Eğer biri kızdırdıysa o kişiye "Neden böyle yapıyorsun?" der.	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusunu bir şekilde ifade eder	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
16	Öfkeyle birlikte ağlamaya başlar	0	1	2
17	Kızdım der veya kızdığını bir şekilde ifade eder	0	1	2
	Diğer:			

	Çevresine sözel ya da fiziksel olarak zarar verme eğilimindedir	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
18	Onu kızdıran kişiye vurur,	0	1	2
19	Bir şeyleri fırlatır	0	1	2
20	Etrafında bulduğu şeylere vurur	0	1	2
21	Ne denirse tersini söyler ya da yapar	0	1	2
22	Onu kızdıran kişiyi şikayet eder, hakkında olumsuz konuşur	0	1	2
23	Hiç susmadan çok şiddetli ağlar	0	1	2
24	Öfkeyle bağırıp etrafa ya da çevresindekilere zarar verme eğilimindedir	0	1	2
25	Bağırarak karşısındakini bastırmaya çalışır	0	1	2
26	Ben güçlüyüm imajı vererek korkutmaya çalışır	0	1	2
27	Yerinde zıplamaya başlar	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusunu belli etmemek için çabalar	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
28	Ağlamaklı olur ama ağlamamak için çaba sarf eder	0	1	2
29	Tepki vermemek için kendini tutmaya çalışır.	0	1	2
	Diğer:			

	Duygusuyla başetmek için herhangi bir davranışta bulunmaz	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
30	Ne yapacağını bilemez, hiçbir şey yapmadan öylece bekler	0	1	2
31	Birisi onun yanına gelip ne olduğunu sorana kadar öylece bekler	0	1	2
	Diğer:			

I. THEORY OF MIND SCALE

Zihin Kuramı Becerisi Gelişimsel Ölçeği

1.Farklı İstek (Diverse desires)

Kendi isteği: ____havuç ___kurabiye

Hedef Soru: ____havuç ___kurabiye

2.Bilgi Erişimi (Knowledge Access)

Çocuğa soru: Sen kutunun içinde ne olduğunu düşünüyorsun (kutuyu işaret et)?

İzleme sonrası soru: Peki…Kutunun içinde ne var?_____

Soru: Peki… Zeynep kutuda ne olduğunu biliyor mu? ___evet ___hayır

Zeynep bu kutunun içini gördü mü?
___evet ___hayır

3.İçerik Yanlış Kanı (Contents false belief)

İzleme-sonrası soru: kutunun içinde ne var?_____

Soru: Ali ne olduğunu düşünüyor? _____kalem _____yara bandı

Ali bu kutunun içini **gördü** mü?
____evet ____hayır

4.Farklı Kanı (Diverse beliefs)

Kendi inanışı: ___çalılıklar ___garaj

Hedef Soru: ___çalılıklar ___garaj

5. Belirgin Yanlış Kanı (Explicit fase belief)

Sorular: Eldivenleri nerede arayacak?
___sırt çantası ___dolap

Eldivenler gerçekte nerede?
___sırt çantası ___dolap

6.Dış Görünüş-Gerçekte Hissedilen Olumsuz Duygu (Real-Apperant Emotion)

Hafıza kontrolü: Diğer çocuklar Zeynep'in gerçekte nasıl hissettiğini bilselerdi naparlardı?

_____

Soru 1: Peki… Ali, Zeynep'e güldüğünde, Zeynep gerçekte **nasıl hissetti** (kendi kalbine dokunarak? Mutlu mu, üzgün mü, ne mutlu ne üzgün mü?:

___Mutlu ___Üzgün ___Duygusu belirsiz

Neden?

Soru 2: Peki…Ali Zeynep'e güldüğünde, Zeynep **nasıl görünmeye çalıştı** (kendi yüzüne dokunarak? Mutlu mu, üzgün mü, ne mutlu ne üzgün mü?:
___Mutlu ___Üzgün ___ Duygusu belirsiz

Neden?

---

7. Beklenmedik Değişiklik/ Yanlış Kanı Testi (false belief)
Hedef soru 1: Ali, topunun yerinin değiştiğini gördü mü?

Gördü ___ Görmedi ___

Hedef soru 2: Ali topun nerde olduğunu düşünüyor?
Mavi kutuda ___ Sarı kutuda___

Hedef soru 3: Ali topunu hangi kutuda arayacak?
Mavi kutuda ___ Sarı kutuda ___

J. SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOR EVALUATION SCALE-30

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği

Asağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranısları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranısları çocuğunuzda ne kadar sıklıkla gozlemlediğinizi isaretleyiniz:

	Hiç bir zaman	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**
1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4
2. Zorda olan bir cocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4
4. Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4
5. Huysuzdur, cabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4
6. Gündelik işlerde yardım eder (örneğin sınıf toplanirken ya da beslenme dagitilirken yardımcı olur).	1	2	3	4
7. Cekingen, urkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kacınır.	1	2	3	4
8. Uzgun, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4
9. Grup icinde ice donuk ya da grupta olmaktan huzursuz gorunur.	1	2	3	4
10. En ufak bir seyde bağırır ya da cığlık atar.	1	2	3	4
11. Grup icinde kolaylıkla calısır.	1	2	3	4
12. Hareketsizdir, oynayan cocukları uzaktan seyreder.	1	2	3	4
13. Anlasmazlıklara cozum yolları arar.	1	2	3	4
14. Gruptan ayrı, kendi basına kalır.	1	2	3	4
15. Diğer cocukların goruslerini dikkate alır.	1	2	3	4
16. Diğer cocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4
17. Grup faaliyetlerinde diğer cocuklarla birlikte calısır, onlarla is birliği yapar.	1	2	3	4
18. Diğer cocuklarla anlasmazlığa duser.	1	2	3	4
19. Yorgundur.	1	2	3	4
20. Oyuncaklara iyi bakar, oyuncakların kıymetini bilir.	1	2	3	4
21. Grup faaliyetleri sırasında konusmaz ya da faaliyetlere katılmaz.	1	2	3	4
22. Kendinden kucuk cocuklara karsı dikkatlidir.	1	2	3	4
23. Grup icinde farkedilmez.	1	2	3	4

24. Diğer cocukları istemedikleri seyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4
25. Oğretmene kızdığı zaman ona vurur ya da cevresindeki esyalara zarar verir.	1	2	3	4
26. Endiseye kapılır.	1	2	3	4
27. Akla yatan acıklamalar yapıldığında uzlasmaya varır.	1	2	3	4
28. Oğretmenin onerilerine karsı cıkar.	1	2	3	4
29. Cezalandırıldığında (orneğin herhangi bir seyden yoksun bırakıldığında) baskaldırır, karsı koyar.	1	2	3	4
30. Kendi basarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4

K. INFORMED CONSENT FORM

Veli Onay Mektubu

Sevgili Anne-Babalar,

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü doktora öğrencilerinden Merve Gölcük, öğretim üyelerinden Prof. Dr. Sibel Kazak Berument'in danışmanlığında doktora tez çalışmasını yürütmektedir.

Araştırmamızın amacı anne ve çocuğun bireysel özellikleri, annenin çocuk yetiştirme yaklaşımının çocukların diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama, kendi duygularını kontrol etme üzerindeki etkilerini incelemektir.

Çocuğunuz 48 ile 66 ay arasında ise, katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzun duygu ve düşüncelerini anlama ve duygularını kontrol etme özellikleri, oyuncaklarla oyun oynayarak gözlemlenecektir. Ayrıca, çocuğunuza süslü bir kutu içerisinde beklemediği bir sürpriz hediye verilip tepkileri gözlemlenecektir. Çocukların sürprizler karşısındaki tepkileri çok çeşitli olabilmektedir. Bazıları gülerken, bazıları tamamen sessiz kalmaktadır. Bazıları hediyeyi beğenmediğini ifade ederken diğer çocuklar da ayıp olmasın diye beğenmiş gibi yapmaktadırlar. Bu tepkileri doğru değerlendirebilmemiz için sürpriz hediye verilmesinden sonra takip eden 1 dk. boyunca video kaydı almak istemekteyiz. Bu video kayıtları sadece araştırmacılar tarafından çocuğunuzun oyun sırasında verdiği tepkileri değerlendirmek için kullanılacak olup **hiçbir şekilde herhangi bir yerde herhangi bir şekilde paylaşılmayacaktır**. Çocukların diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama ve kendi duygularını kontrol etme özelliklerinden hangisinin gelişimsel olarak önde geldiğini görebilmek için sadece bu iki oyun yaklaşık bir yıl sonra tekrarlanacaktır.

Bu oyunlar çocukların keyif aldığı, kutuların, topların ve insan figürlerinin kullanıldığı oyunlardır. Ancak yine de oyunlara başlamadan önce çocuğunuza da oynayıp isteyip istemediği sözlü olarak sorulacaktır. Sizden de çocuğunuz ve sizin çocuğunuza yaklaşımınız hakkında bazı anketleri doldurmanızı isteyeceğiz.

Sizin dolduracağınız anketlerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma ekibi tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çocuğunuzun ya da sizin isim ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. **Çocuğunuzla ilgili kısa bir geribildirim de tarafınıza verilecektir**. Anketleri doldurarak ve çocuğunuzun katılımına izin vererek bize sağlayacağınız bilgiler Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocukların diğer insanların duygularını-düşüncelerini anlayabilme ve kendi duygularını kontrol edebilmeyi nasıl geliştirdikleri konusunda önemli bilgiler edinmemizi sağlayacaktır.

Çocuğunuzla oynayacağımız oyunların çocuğunuzun gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Yine de, bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz. Araştırma ekibi tarafından yürütülen diğer çalışmaları ve bilgilendirmeleri, http://cdlab.psy.metu.edu.tr/ ve https://www.facebook.com/ODT%C3%9C-%C3%87ocuk-Geli%C5%9Fimi-Laboratuvar%C4%B1-735557196526059/ sayfalarından da takip edebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Sibel Kazak Berument
Psikoloji Bölümü
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
E-posta: sibel@metu.edu.tr

Araş. Gör. Merve Gölcük
Psikoloji Bölümü
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
E-posta: gmerve@metu.edu.tr

Lütfen çocuğunuz 48 ay ile 66 ay aralığında ise aşağıdaki anket sorularını doldurunuz. Eğer çocuğunuz yaş olarak bu aylar arasında değilse lütfen anketi boş olarak geri döndürünüz.

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum …….....’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

İmza .....

L. APPROVAL OF THE METU HUMAN SUBJECTS ETHICS COMMITTEE

UYGULAMALI ETİK ARAŞTIRMA MERKEZİ
APPLIED ETHICS RESEARCH CENTER

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

Sayı: 28620816 /564

11 ARALIK 2018

Konu: Değerlendirme Sonucu

Gönderen: ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
(İAEK)

İlgi: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başvurusu

Sayın Prof.Dr. Sibel KAZAK BERUMENT

Danışmanlığını yaptığınız Merve GÖLÇÜK'ün **"Anne- çocuk bireysel özellikleriyle duygu düzenleme ve zihin kuramı ilişkisi: Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı rolü"** başlıklı araştırması İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından uygun görülerek gerekli onay **2017-SOS-207** protokol numarası ile araştırma yapması onaylanmıştır.

Saygılarımla bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Tülin GENÇÖZ
Başkan

Prof. Dr. Ayhan SOL
Üye

Prof. Dr. Ayhan Gürbüz DEMİR
Üye

Prof.Dr. Yaşar KONDAKÇI (Y.)
Üye

Doç.Dr. Üyesi Ali Emre TURGUT
Üye

Doç. Dr. Emre SELÇUK
Üye

Doç.Dr. Üyesi Pınar KAYGAN
Üye

M. CURRICULUM VITAE
MERVE GÖLCÜK

e-mail:mervegolcuk@gmail.com

Education

2014 - 2020 **Middle East Technical University, Ankara-Turkey**
Ph.D. Developmental Psychology

2011 - 2014 **Middle East Technical University, Ankara-Turkey**
M.Sc. Developmental Psychology

2006-2010 **Hacettepe University, Turkey**
B.A. Psychology

Employment

2011 September – Present: Research & Teaching Assistant, Middle East Technical University, Ankara – Turkey

2010 September – 2011 September: Research Assistant, Düzce University, Düzce - Turkey

Thesis & Projects

2019-Present: The effects of parenting attitudes and parent child interaction on child and adolescent developmental outcomes. This project is being supervised by Prof. Dr. Sibel Kazak Berument, funded by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK-1003 Project-Project Code: 113K035).

2014-2020: The relationship between parent-child characteristics and child outcomes: Mediator role of emotion-related socialization behaviors (Doctoral Dissertation, supervised by Prof. Dr. Sibel Kazak Berument. Date of Qualification Exam: 25.11.2016)

2013-2017: Turkish Care Types Study, supervised by Prof. Dr. Sibel Kazak Berument, funded by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK-1001 Project- Project code: 113K222).

2011-2014: Prediction of parenting styles from child and maternal temperamental characteristics (Master Thesis supervised by Prof. Dr. Sibel Kazak Berument)

Publications in International Journals

Gölcük, M., & Berument, S.K. (2019). The relationship between negative parenting and child and maternal temperament. *Current Psychology*. doi:10.1007/ s12144-019-00307-9

Publications in National Journals (Proceedings)

Gölcük, M., Okur, Ş., & Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 89-96. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103875

Manuscripts under Revision & Preparation

Gölcük, M., & Berument, S. K. (in preparation). Yetişkin Mizaç Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Gölcük, M., Ertekin, Z., & Berument, S. K. (in preparation). The role of temperamental characteristics on the growth rates of Theory of Mind: Turkish Care Types Study.

Gölcük, M., Ertekin, Z., & Berument, S. K. (in preparation). The longitudinal investigation of social cognition of infants in institutional care: Turkish Care Types Study.

Poster & Oral Presentations in National Conferences

Gölcük, M., Berument, S. K., & Ertekin, Z. (2018). Mizaç özelliklerinin zihin kuramı gelişim hızı üzerindeki etkisi: Korunma Altında Büyümek. (Oral presentation), 20th National Psychology Congress, November 15-17, Ankara.

Gölcük, M., & Berument, S. K. (2016). Farklı bakım türleri ve zihin kuramı arasındaki ilişkide mizacın rolü. (Poster presentation), 19th National Psychology Congress, September 5-7, İzmir.

Gölcük, M., Okur, Ş. & Berument, S. K. (2015). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. (Oral Presentation), 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations), May 11-13, Ankara, Turkey.

Gölcük. M., & Berument, S. K. (2014). Anne ve çocuk mizaç özelliklerinden duygusal istismar ve ihmal içeren ebeveynliğin yordanması. (Poster presentation), 18th National Psychology Congress, April 9-12, Bursa.

Poster & Oral Presentations in International Conferences

Gölcük, M., Berument, S. K., & Ertekin, Z. (2019). The longitudinal investigation of social cognition of infants in institutional care: Turkish Care Types Study. (Poster presentation), Biennial Meeting of Society for Research in Child Development (SRCD), March 21-23, Baltimore, Maryland, USA.

Koç, G., Berument, S. K., **Gölcük, M.,** & Ertekin Z., (2019). The receptive language of institutionalized infants: The moderator role of temperament. (Oral presentation), 19th European Conference on Developmental Psychology, August 29-September 1, Athens, Greece.

Gölcük, M., Berument, S. K., Yavaslar, Y., Ertekin, Z., & Doğru, O. C. (2017). The role of temperamental characteristics on growth rates of Theory of Mind: Turkish Care Types Study. (Poster presentation), Biennial Meeting of Society for Research in Child Development (SRCD), April 6-8, Austin, Texas, USA.

Gölcük, M., & Berument, S. K. (2015). Prediction of parenting styles from child and maternal temperamental characteristics. (Poster presentation), Biennial Meeting of Society for Research in Child Development (SRCD), March 19-21, Philadelphia, PA.

Okur, Ş., Bahtiyar, B., Ünal, G., **Gölcük, M.,** Berument, S. K. (2015). Attachment problems of young children in care: Comparing institutions, group homes, care villages and foster care. (Poster presentation), Biennial Meeting of Society for Research in Child Development (SRCD), March 19-21, Philadelphia, PA.

Expertise and Certificate

The MEFS (The Minnesota Executive Function Scale) - Training (23-24 November, 2019)
TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) - Training (in the scope of TÜBİTAK-1001 Project, supervised by Prof. Dr. Sibel Kazak Berument)

Statistical programs: HLM, SPSS, EQS, AMOS

Memberships
Society for Research in Child Development (SRCD)

Research Interests
Parenting styles, emotion-related socialization behaviors, temperament, theory of mind, emotion regulation

N. TURKISH SUMMARY / TÜRKÇE ÖZET

Ebeveyn-Çocuk Özellikleri ve Çocuğun Kazanımları Arasındaki İlişki: Duygu Sosyelleştirme Davranışlarının Aracı Rolü

GİRİŞ

Sosyalleştirme yaşamın ilk yıllarında başlar ve yaşam boyu sürer (Garside ve Klimes-Dougan, 2002). Duygu sosyalleştirme de sosyalleştirmenin önemli bir parçasıdır (Eisenberg vd., 1998) çünkü ebeveynlerin, çocuklarının duygusal deneyimleri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Klimes-Dougan vd., 2007). Bu çalışmada, duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuk ve anne özellikleri ile çocukların duygu düzenleme ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkilerdeki aracı rolü incelenecektir.

Bu nedenle, öncelikle duygu sosyalleştirmeden, daha sonra sonuç değişkenleri olan duygu düzenleme ve zihin kuramı ve bunların duygu sosyalleştirme davranışlarıyla ilişkisinden bahsedilecektir. Sonrasında ise bağımsız değişkenler olan çocuk mizacı, annenin kişiliği ve benlik kurgusu ile bu değişkenlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisinden bahsedilecektir.

Duygu Sosyalleştirme

Duygu sosyalleştirme, çocukların duygularını deneyimlemelerine ve dışa vurmalarına yönelik ebeveynlerin destekleyici veya destekleyici olmayan davranışsal tepkileri olarak kavramsallaştırılmıştır (Eisenberg vd., 1998). Destekleyici davranışlar kapsamında ebeveynler, çocuklarının duygularını kabul edip duyguların ifade edilmesini destekler, problemleri çözmeleri konusunda çocuklarına yardımcı olur ve onları yatıştırırlar (Fabes vd., 2002). Destekleyici davranışlar, olumsuz duygular yaşadıklarında da çocukların değerli olduğu ve duygusal zorlanmalarla nasıl baş edileceği konusunda bilgi verirler (Gentzler vd., 2005). Destekleyici olmayan davranışlar kapsamında ise ebeveynler çocuklarının duygularını küçümserler, duygularını ifade etmeleri konusunda onları teşvik etmezler, olumsuz duygularını

ifade etmemeleri için çocuklarını cezalandırır ve kendileri de strese girerler (Fabes vd., 2002). Ayrıca bu davranışlar, çocuklara olumsuz duyguların kabul edilmediği ve bahsedilmemesi gerektiği mesajını iletir (Gentzler vd., 2005).

Eisenberg ve meslektaşlarının (1998) modeline göre duygu sosyalleştirme davranışları çocukların gelişimi ile ilgili bazı çıktıları etkilemektedir. Örneğin, duygu sosyalleştirme davranışları duygu düzenleme ve zihin kuramı gibi gelişimsel becerileri etkilemektedir (Eisenberg et al. 1998). Bu çalışmanın amaçlarından biri duygu sosyalleştirme davranışları ile duygu düzenleme ve zihin kuramı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu nedenle, duygu düzenleme ve zihin kuramının gelişimsel kazanımlar olarak duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisi bir sonraki bölümde bahsedilecektir.

Duygu Düzenleme ve Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile İlişkisi

Duygu düzenleme, içsel ve dışsal süreçleri kullanarak duygusal tepkileri izleme, değerlendirme ve ayarlama olarak tanımlanmıştır (Thompson, 1994). Ebeveynlerin çocuklarının duygularını fark eden, kabul eden ve destekleyen davranışları (Cunningham vd., 2009) daha iyi duygu düzenleme becerisi ile ilişkili bulunmuş (Ramsden ve Hubbard, 2002), çocukların duygularına yönelik destekleyici olmayan şekilde yaklaşmaları ise çocuklarda daha kötü duygu düzenleme ile ilişkili bulunmuştur (Shewark ve Blandon, 2015).

Zihin Kuramı ve Duygu Sosyalleştirme ile İlişkisi

Zihin kuramı, kişinin kendinin ve diğerlerinin istek, inanış, his ve niyetler gibi zihinsel durumlarını anlamak olarak tanımlanmıştır (Perner ve Lang, 1999). Duygu sosyalleştirme davranışlarının zihin kuramı ile ilişkisine bakan sadece bir çalışma bulunmuştur (Mazzone ve Nader-Grosbois, 2016). Ebeveynlerin destekleyici davranışları, çocukların duygularına işaret ederek kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamalarına yardımcı olabilir ve böylece zihin kuramı becerilerini destekleyebilir (Fabes vd., 1990). Destekleyici olmayan davranışlar ise çocukların duyguların sebepleri ve etkileri konusunda düşünmelerine engel olarak kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamalarına zarar vermekte ve zihin kuramı becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Yagmurlu vd., 2005).

Duygu sosyalleştirme davranışlarını yaş, cinsiyet, kültürel normlar, ebeveynlik gibi birçok faktör etkilemektedir (Eisenberg vd., 1998). Belsky (1984), çocuğun özelliği olarak mizacın, ebeveynin özelliği olarak da kişiliğin ebeveynlik için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kültür de sosyalleştirmeyi etkilemektedir (Sümer ve Kağıtçıbaşı, 2010). Bu nedenle devam eden bölümlerde, bağımsız değişkenler olan mizaç, kişilik ve kültürün yansıması olarak benlik kurgusu (Benga vd., 2019) ile bu değişkenlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisinden bahsedilecektir.

Mizaç ve Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile İlişkisi

Mizaç, tepkisellik ve öz-düzenlemede bireysel farklılıklar olarak tanımlanmıştır (Rothbart ve Bates, 2006) ve göreceli kararlılığa ve biyolojik temellere sahiptir (Rothbart vd., 2000). Bu çalışmaya mizaç özelliklerinden öfke/engellenme ve algısal hassasiyet boyutları dahil edilecektir. Öfke/engellenme; devam eden görevlerin kesintiye uğraması veya hedefe ulaşma noktasında karşılaşılan engellenme karşısındaki olumsuz duygulanım miktarı olarak, algısal hassasiyet ise çevreden gelen düşük düzeydeki uyaranların algılanma düzeyi olarak tanımlanmıştır (Rothbart vd., 1994).

Duygu sosyalleştirme sürecinde, farklı mizaç özelliklerine sahip çocuklara ebeveynleri farklı şekillerde yaklaşırlar (Eisenberg ve Fabes, 1994). Örneğin, çocuklardaki olumsuz duygusallık (negative emotionality) annelerin küçümseyici ve cezalandırıcı davranışları ile pozitif ilişkili bulunurken, annelerin probleme odaklı davranışları ile negatif ilişkili bulunmuştur (Eisenberg vd., 1996). Algısal hassasiyet, pozitif ebeveynlik ile pozitif ilişkili (Okur, 2020; Slobodskaya vd., 2020), zorlayıcı ebeveynlik ile negatif ilişkili bulunmuştur (Gölcük ve Berument, 2019).

Kişilik ve Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile İlişkisi

Kişilik, temel eğilimlerin ve kapasitelerin, alışkanlıklar, tutumlar ve kişiler arası ilişkiler gibi karakteristik adaptasyonların, çevrenin etkilerinin ve benlik kavramının dinamik organizasyonu olarak tanımlanmıştır (Costa ve McCrae, 1994). Kişilik kuramcıları tarafından çalışılan birçok kişilik özelliğine rağmen, 5 faktörlü kişilik kuramı (Yeniliklere açıklık, Sorumluluk, Dışadönüklük, Uyumluluk ve Duygusal tutarsızlık) en kapsamlı model olarak görülmektedir (McCrae ve John, 1992).

Mizaç özelliklerine ek olarak, ebeveynlerin kişilik özelliklerinin de duygu sosyalleştirme ebeveyn davranışları üzerinde etkisi bulunmaktadır (Eisenberg vd., 1998). Kişilik özelliklerinden özellikle uyumluluk ve yeniliklere açıklık bu çalışmaya dahil edilmiş olup, destekleyici ebeveynlik ile pozitif, destekleyici olmayan ebeveynlik ile negatif ilişkili bulunmuştur (Hughes & Gullone, 2010). Uyumluluk; yardımseverlik, empati, sosyal davranışlar, iş birliği yapmak gibi özelliklerdeki bireysel farklılıklarla ilgilidir (Shiner & DeYoung, 2013). Yeniliklere açıklık ise algısal bilgileri fark etme, keşfetme, kullanma ve keyif alma ile ilgilidir (Shiner & DeYoung, 2013).

Benlik Kurgusu ve Duygu Sosyalleştirme ile İlişkisi

Benlik kurgusu, bireylerin başkalarıyla ilişkilerinde kendilerini nasıl tanımladıkları konusundaki kültürel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Markus ve Kitayama, 1991). Markus ve Kitayama (1991) benlik kurgusunu "bağımsız" ve "bağımlı" olarak kavramsallaştırmıştır. Bağımsız benlik, diğerlerinden ziyade bireyin davranışlarının kendi düşünceleri ve hissettikleri üzerinden tanımlanırken, bağımlı benlik kurgusu, bireyin sosyal ilişkilerinde önemli bir yere sahip olan kişilerle kurduğu ilişki üzerinden tanımlanmaktadır (Markus ve Kitayama, 1991).

Özerk ve ilişkisel olma insan için temel bir ihtiyaç olduğundan, Kagitcibasi'nın (2005) Aile Değişim Modelinde, her ikisini de içeren özerk-ilişkisel benlik modeli en sağlıklı benlik kurgusu olarak belirtilmiştir. Annenin benlik kurgusu ile duygu düzenlemeye yönelik davranışları arasındaki ilişkiye bakan tek çalışmadaki (Benga vd., 2019) bulgulara göre, bağımsız benlik kurgusu ile annelerin duygu düzenlemeye yönelik davranışları arasındaki uyum çocuklardaki duygu düzenleme ve özerklik kazanımını kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmaya, aile içindeki özerk-ilişkisel benlik kurgusu dahil edilecektir.

Duygu Düzenleme ve Zihin Kuramı İlişkisi

Çocukların zihinsel becerileri geliştikçe, sosyal ilişkilerde diğer insanların davranışlarını anlama ve yorumlama becerileri de gelişmektedir (Calkins, 1994). Sosyal ilişkilerse sadece zihin kuramını değil aynı zamanda (Ruffman, 2014), çocukların duyguları nasıl düzenleyeceklerini öğrenmelerini sağlamaktadır (Izard vd.,

2011). Çocuklar, duyguları anladıkça olumsuz duygularla nasıl baş edeceklerini (Sabatier vd., 2017) ve kendi duyguları ile diğerlerinin duyguları arasından farkı da öğrenirler (Wellman ve Liu, 2004). Biliş, duyguyu anlama ve sosyal etkileşimler hem duygu düzenlemenin hem zihin kuramını geliştirmekte ve böylece duygu düzenleme ve zihin kuramının ilişkili olabileceği öne sürülmektedir (Izard vd., 2011). Kesitsel çalışmalarda duygu düzenleme ve zihin kuramının ilişkisi araştırılmış ve anlamlı bulgular elde edilememiş olsa da (Blankson vd., 2012; Leerkes vd., 2008), birinin diğerini destekleyip desteklemediği hala açık değildir. Bu çalışmada da duygu düzenleme ile zihin kuramının çapraz bağlanmış ilişkisi 1 yıl aralı boylamsal bir desenle keşifsel olarak araştırılacaktır.

Amaç ve Hipotezler

Bu çalışmada, çocuk mizaç özellikleri (öfke/engellenme ve algısal hassasiyet), annenin kişilik özellikleri (uyumluluk ve yeniliklere açıklık), annenin özerk-ilişkisel benliği ile duygu düzenleme ve zihin kuramı arasındaki ilişkinin aracı rolü araştırılacaktır. Ayrıca duygu düzenleme ve zihin kuramı arasındaki ilişki de keşifsel olarak araştırılacaktır.

Hipotezler;

1. Duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuk mizacı ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık edeceği beklenmektedir.
    a) Öfke/engellenmenin destekleyici ebeveynliği negatif yönde, destekleyici ebeveynliğin de etkili duygu düzenleme becerilerini ve daha iyi duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir.
    b) Öfke/engellenmenin destekleyici olmayan ebeveynliği pozitif yönde, destekleyici olmayan ebeveynliğin de etkili olmayan duygu düzenleme becerilerini ve daha kötü duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir
    c) Algısal hassasiyetin destekleyici ebeveynliği pozitif yönde, destekleyici ebeveynliğin de etkili duygu düzenleme becerilerini ve daha iyi duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir

d) Algısal hassasiyetin destekleyici olmayan ebeveynliği negatif yönde, destekleyici olmayan ebeveynliğin de etkili olmayan duygu düzenleme becerilerini ve daha kötü duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir

2. Duygu sosyalleştirme davranışlarının anne kişilik özellikleri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık edeceği beklenmektedir.

   a) Uyumluluğun destekleyici ebeveynliği pozitif yönde, destekleyici ebeveynliğin de etkili duygu düzenleme becerilerini ve daha iyi duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir

   b) Uyumluluğun destekleyici olmayan ebeveynliği negatif yönde, destekleyici olmayan ebeveynliğin de etkili olmayan duygu düzenleme becerilerini ve daha kötü duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir

   c) Yeniliklere açıklığın destekleyici ebeveynliği pozitif yönde, destekleyici ebeveynliğin de etkili duygu düzenleme becerilerini ve daha iyi duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir

   d) Yeniliklere açıklığın destekleyici olmayan ebeveynliği negatif yönde, destekleyici olmayan ebeveynliğin de etkili olmayan duygu düzenleme becerilerini ve daha kötü duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordaması beklenmektedir.

3. Duygu sosyalleştirme davranışlarının özerk-ilişkisel benlik ile duygu düzenleme arasındaki ilişkideki aracı rolü keşifsel olarak araştırılacaktır.

4. Duygu sosyalleştirme davranışlarının bağımsız değişkenler ile zihin kuramı arasındaki aracı rolü keşifsel olarak araştırılacaktır.

5. Hem duygu düzenleme hem de zihin kuramı ölçümlerinin 1. zaman ile 2. zaman ölçümlerinin pozitif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

6. Duygu düzenleme ve zihin kuramı arasındaki çapraz bağlanmış yolların arasındaki ilişkiler keşifsel olarak araştırılacaktır.

ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Giriş

Çocuklarda duygu düzenleme, gözleme dayalı ölçümler, fizyolojik ölçümler ve ebeveyn bildirimine bağlı ölçekler gibi farklı yöntemler kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, hayal kırıklığı yaratan hediye görevini (Cole vd., 1994) gözlemsel bir ölçüm aracı olarak ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi'ni (Shields ve Cicchetti, 1997) ebeveyn bildirimine dayalı bir ölçüm aracı olarak kullanmak istedik. Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (Shields ve Cicchetti, 1997), çeşitli çalışmalarda duygu düzenlemesini değerlendirmek için kullanılmaktadır (örn; Batum ve Yagmurlu, 2007). Ancak, bu ölçeğin maddelerini incelediğimizde, maddelerin bu çalışma için uygun olmadığına karar verdik.

Bu çalışmada, okul öncesi çocuklarda Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (Ecirli ve Ogelman, 2015), okul çağı çocuklarında kullanılan "Stresle Başa Çıkma Yöntemleri" (Connor-Smith vd., 2000)" ve "Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Baş etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası"ndan (Halpern, 2004) yararlanarak, okul öncesi çocuklar için duygu düzenleme ölçeği geliştirilmiştir. Çocukları duygusal olarak zorlayıcı durumlara verdiği yanıtları yansıtan 23 korku, 25 üzüntü ve 31 öfke madde yazılmıştır. Bu çalışmanın amacı da geliştirilen okul öncesi çocuklar için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenirliğini test etmektir.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya 36-78 ay (*Ort* = 22.97, *SS* = 6.56) arasındaki çocukların 21 ila 49 yaş aralığındaki 586 anneleri (*Ort* = 32.13, *SS* = 4.17) katılmıştır. Annelerin % 0.7'si (*N* = 4) ilkokul, % 3.2'si (*N* = 19) ortaokul, % 17.1'i (*N* = 100) lise, % 62.6'sı (*N* = 367) üniversite ve % 16'sı (*N* = 94) lisansüstü eğitim almıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Annelerin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, geliri, algılanan sosyoekonomik durumu, çocukların yaşı ve cinsiyeti ile ilgili sorular forma dahil edilmiştir.

Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği-Okul öncesi çocuklar için. Ebeveyn bildirimine dayalı bu ölçek, okul öncesi çocukların duygu düzenlemesini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Korku, üzüntü ve öfke olmak üzere üç olumsuz duygu ile ilgili olarak, 0 (asla) ile 2 (her zaman) arasında değişen 3'lü Likert tipi ölçek toplamda 79 sorudan oluşmaktadır. Çocukların duygusal olarak zorlayıcı durumlara verdiği yanıtları yansıtan korku duygusu için 23, üzüntü duygusu için 25 madde ve öfke duygusu için 31 madde vardır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (LaFreniere ve Dumas, 1996). Çocukların sosyal yeterlilik ve davranış sorunlarını değerlendirmek için geliştirilen bu ölçeğin Türkçe versiyonu (Çorapçı vd., 2010), Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin (okul öncesi çocuklar için) geçerliliğini değerlendirmek için kullanılmıştır. Ölçek sosyal yetkinlik (örn; "Gruplarda kolayca çalışır"), öfke/saldırganlık (örn; "Sinirli, kolayca sinirlenir") ve kaygı/geri çekilme (örn; "Gruptan izole, ayrı düşmüş gibidir") olmak üzere her birinde 10 madde bulunmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Çorapçı ve meslektaşları (2010), iç tutarlılık katsayılarını; sosyal yetkinlik için .88, öfke/saldırganlık için .87 ve kaygı/geri çekilme için .84 olarak bulmuştur. Bu çalışmada, iç tutarlılık katsayıları sosyal yetkinlik için .77, öfke/ saldırganlık için .73 ve kaygı/geri çekilme için .76 bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Üniversite Etik Kurulu'ndan etik izin alındıktan sonra, çalışmayı duyurmak için bir broşür hazırlanmış ve çevrimiçi platformlarda duyurusu yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden anneler demografik bilgi formu, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği- okul öncesi çocuklar için ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30'u (Çorapçı vd., 2010) sosyal medya üzerinden Qualtrics bağlantısı aracılığıyla doldurmuştur.

Bulgular

Faktör Analizi Bulguları

Geliştirilen Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği-okul öncesi çocuklar için, Varimax rotasyonu kullanılarak ve her duygu ayrı gözetilerek o duygunun altındaki maddeler

için ayrı ayrı üç Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz, Halpern'in (2014) başa çıkma kategorileri dikkate alınarak dört faktöre zorlanmıştır.

Korku için faktör analizi bulguları

23 madde için Varimax rotasyonu ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü .69 bulunmuş ve Bartlett's Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$ (253, N = 586) = 2648.482, p <.001).

Dört faktör toplam varyansın % 53.75'ini açıklamıştır. Birinci faktör varyansın % 16.27'sini, ikinci faktör % 12.69'unu, üçüncü faktör % 12.62'sini, son faktör ise % 12.17'sini açıklamıştır. İlk faktör beş maddeden oluşmakta olup "duygunun dışa vurulması (emotion venting)" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .59 ile .78 arasında değişmektedir. İkinci faktör dört maddeden oluşmakta olup "hareketsiz olma (no-action)" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .61 ile .76 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör dört maddeden oluşmakta olup "dikkat dağıtma / yapıcı yaklaşım (distraction/constructive approach)" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .53 ile .78 arasında değişmektedir. Son faktör üç maddeden oluşmakta olup "destek aramak (seeking support)" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .71 ile .86 arasında değişmektedir. 7 madde analiz dışında bırakılmıştır. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .76, .66, .65 ve .71'dir.

Üzüntü için faktör analizi

25 madde için Varimax rotasyonu ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü .70 bulunmuş ve Bartlett's Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$ (300, N = 444) = 2503.093, p <.001).

Dört faktör toplam varyansın % 55.99'unu açıklamıştır. Birinci faktör varyansın % 15.85'ini, ikinci faktör % 13.56'sını, üçüncü faktör % 13.46'sını ve son faktör ise % 13.12'sini açıklamıştır. İlk faktör beş maddeden oluşmakta olup "duygunun dışa vurumu" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .43 ile .81 arasında değişmektedir. İkinci faktör üç maddeden oluşmakta ve "destek aramak" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .80 ile .90 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör dört maddeden oluşmakta olup "hareketsiz olma" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .69 ile .76 arasında değişmektedir. Son faktör dört maddeden oluşmakta olup "dikkat

dağıtma/yapıcı yaklaşım" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .47 ile .81 arasında değişmektedir. 9 madde analiz dışında bırakılmıştır. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .74, .79, .70 ve .66'dır.

Öfke için faktör analizi

31 madde için Varimax rotasyonu ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü .75 bulunmuş ve Bartlett's Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$ (325, N = 368) = 2952.506, p <.001).

Dört faktör toplam varyansın % 44.17'sini açıklamıştır. Birinci faktör varyansın % 14.75'ini, ikinci faktör % 10.27'sini, üçüncü faktör % 10.07'sini ve son faktör % 9.07'sini açıklamıştır. İlk faktörde, 10 maddeden oluşmakta olup "duygunun dışa vurumu" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .46 ile .79 arasında değişmektedir. İkinci faktör dokuz maddeden oluşmakta olup "dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .33 ile .69 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör üç maddeden oluşmakta ve "destek aramak" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .85 ile .90 arasında değişmektedir. Son faktör dört maddeden oluşmakta olup "hareketsiz olma" olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri .64 ile .78 arasında değişmektedir. Dört madde analiz dışında bırakılmıştır. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .81, .67, .89 ve .74'tür.

Her duygu için yapılan faktör analizleri sonunda, korku duygusunda 16 madde, üzüntü duygusundan 16 madde ve öfke duygusunda 26 madde kalmıştır. Her duygu için, "duygunun dışa vurumu", "dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım", "destek aramak", ve "hareketsiz olma" boyutları paralel olarak elde edilmiştir. Bir boyutun puanı, bu boyutun tüm duygulardaki boyutlarının ortalaması anılarak elde edilmiştir.

Geçerlilik Sonuçları

Ölçeğin yakınsak geçerliliği, Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ile test edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre, sosyal yeterlilik, dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım (r = .30, p <.001) ve duygunun dışa vurumu (r = -.28, p <.001) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Öfke/saldırganlık, duygunun dışa vurumu ile pozitif (r = .59, p <.001), dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşımla negatif (r = -.26, p <.001) ilişkili bulunmuştur. Anksiyete/geri çekilme, dikkat dağıtma/yapıcı

yaklaşımla negatif (r = -.18, p <.01), duygunun dışa vurumu ile (r = .11, p <.05) ve hareketsiz olma ile pozitif (r = .24, p <.001) ilişkili bulunmuştur.

ANA ÇALIŞMA

YÖNTEM

Katılımcılar

Ankara'da 4-5$^{1/2}$ yaşındaki çocuklar ve anneleri (N = 200) çalışmaya dahil edilmiştir. Çocukların yaş aralığı 1. zaman ölçümünde 47-66 ay (*Ort* = 57.15, *SS* = .36) arasında olup, çocukların % 45'i kız (N = 90), % 55'i oğlandır (N = 110).

28-48 yaş arası 200 annenin (*Ort* = 33.84, *SS* = 4.56) % 3.5'i (N = 7) ilkokul, % 5.5'i (N = 11) ortaokul, % 27'si (N = 54) lise, % 49'u (N = 98) üniversite ve % 13.5'i (N = 27) lisansüstü eğitim almıştır.

1. zaman ölçümünden bir yıl sonra aynı katılımcılarla temasa geçilmiştir ve 2. zaman ölçümünde 138 çocuk ve 98 anneye ulaşılmıştır. 2. zamanda, çocukların % 45.65'i kız (N = 63), % 54.35'i oğlan (N = 75) olmak üzere, çocukların yaş aralığı 58-78 ay (*Ort* = 68.88, *SS* = .44) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Hem annelerin hem de babaların yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, geliri, algılanan sosyoekonomik durumu, medeni durumu, ve çocukların yaşı ve cinsiyeti ile ilgili soruları içeren demografik form anneler tarafından doldurulmuştur.

Çocuk Davranış Anketi. 3-7 yaş arasındaki çocukların mizacını ölçmek için Rothbart ve meslektaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. 15 alt ölçek ve 195 maddeden oluşmaktadır. Bu 5'li Likert tipi ölçek 1 (çok yanlış) ile 5 (çok doğru) arasındadır. Öfke/engellenme (örn; "İstediğini almadığında öfke krizine girer.") ve algısal hassasiyet (örn; "Dokunduğu nesnenin pürüzsüz ya da pürüzlü olduğunu fark eder.") boyutları çalışmaya dahil edilmiştir. Orijinal çalışmada (Rothbart vd., 2001) iç tutarlılık katsayıları öfke/engellenme için .76 ve algısal duyarlılık için .77 olarak

bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları öfke/engellenme için .77, algısal duyarlılık için .76'dır.

Temel Kişilik Özellikleri Envanteri. Bu ölçek Gençöz ve Öncül (2012) tarafından 45 sıfatla kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu 5'li Likert tipi ölçek 1 (hiç uygun değil) ile 5 (çok uygun) arasındadır. Dışadönüklük (Extraversion), Sorumluluk (Conscientiousness), Uyumluluk (Agreeableness), Yeniliklere açıklık (Openness to Experience), Duygusal Tutarsızlık (Neuroticism), olumsuz değerlik (Negative Valence) kişilik özelliklerini gösteren faktörlerdir. Bu çalışmaya sadece uyumluluk ve yeniliklere açıklık dahil edilmiştir. Orjinal çalışmada uyumluluk için .85 ve yeniliklere açıklık için .80 olan iç tutarlılık kaysayıları (Gençöz ve Öncül, 2012), bu çalışmada, uyumluluk için .85, yeniliklere açıklık için .75 olarak bulunmuştur.

Aile içinde Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği (Kağıtçıbaşı vd., 2006). 5'li Likert tipi olan bu ölçek (1; hiç uygun değil, 5; çok uygun), aile ortamındaki benlik kurgusunu değerlendirmektedir. "Özerk benlik ölçeği (9 madde)", "İlişkisel benlik ölçeği (9 madde)" ve "Özerk-ilişkisel benlik ölçeği (4 madde)" olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada "Özerk-ilişkisel benlik ölçeği" kullanılmıştır. Cronbach alfa katsayısı, özgün çalışmada özerk-ilişkisel benlik ölçeği için .77 iken bu çalışmada .81 olarak bulunmuştur.

Çocukların Olumsuz Duyguları Ölçeği ile Baş Etme Ölçeği. Bu ölçek Fabes ve meslektaşları (1990) tarafından çocukların olumsuz duygularına yönelik ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Maddelerin derecelendirmesi özgün çalışmada 1 (hiç böyle yapmam) ile 7 (kesinlikle böyle yaparım) arasında değişmektedir. Destekleyici ebeveynlik (supportive reactions); duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler (expressive encouragement), duyguya odaklı tepkiler (emotion focused reactions) ve probleme odaklı tepkilerin (problem focused reactions) ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Destekleyici olmayan ebeveynlik (non-supportive reactions); ebeveynde sıkıntı (distress reactions), cezalandırıcı tepkiler (punitive reactions), ve küçümseyici tepkilerin (minimization reactions) ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .88 ve .89 olarak bulunmuştur. Bu ölçek 12 senaryodan oluşmakta (örn; Eğer çocuğum bisikletinden

düşer, onu kırar ve sonra da üzülüp ağlarsa) ve her senaryo altı maddeden oluşmaktadır (örn; Çocuğumu rahatlatır ve kazasını unutmasını sağlamaya çalışırım). Türk örnekleminde (Yagmurlu ve Altan, 2010) destekleyici ve destekleyici olmayan boyutlar için sırasıyla .84 ve .87 Cronbach alfa katsayıları bulunmuş ve 7'li Likert yerine 5'li Likert olarak kullanılmıştır (Yagmurlu ve Altan, 2010).

Kukla Görüşmesi. Algılanan ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarını değerlendirmek için yazarlar tarafından kukla görüşmesi geliştirilmiştir. Destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveynlik olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. Algılanan destekleyici ebeveynlik 4 madde içermekte, algılanan destekleyici olmayan ebeveynlik 8 madde içermektedir. İç tutarlılık katsayıları destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveynlik için sırasıyla .66 ve .79'dur.

Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği-okul öncesi çocuklar için. Bu ölçek okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bu ölçek korku, (16 soru), üzüntü (16 soru) ve öfke (26 soru) olmak üzere 3 duygu ile ilgili maddeleri içermektedir. Her duygu, duygunun dışa vurumu, destek arama, dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve hareketsiz olma olmak üzere dört faktöre sahiptir. Cronbach alfa katsayıları 1. zamanda, duygunun dışa vurumu için .93, dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım için .83, destek arama için .86 ve hareketsiz olma için .88; 2. zamanda sırasıyla .91., .80, .87 ve .90 olarak bulunmuştur.

Hayal kırıklığı yaratan hediye görevi.

1. zaman uygulaması. Bu görev çocukların duygu düzenlemesini değerlendirmek için geliştirilmiştir (Cole vd., 1994). Çocuklara bir şişe kapağı, çıkartmalar ve bir mandal olan üç nesne sunulduktan sonra çocuklardan üç nesne arasında en beğendikleri ve hiç beğenmediklerini göstermeleri istenmiştir. Daha sonra, araştırmacı en beğendiklerini getireceğini söyleyerek odadan çıkmıştır. Ancak araştırmacı, hiç beğenilmeyen hediyeyi hediye kutusuna koyarak çocuğa kapalı bir şekilde sunmuştur. Çocuğun kutuyu açmasından itibaren bir dakika boyunca tepkileri video kaydına alınmıştır. Görev tamamlandıktan sonra araştırmacı, yanlış oyuncağı getirdiğini söyleyerek ve özür dileyerek çocuğun en beğendiği oyuncağı çocuğa hediye etmiştir.

İki bağımsız kodlayıcı, Hudson ve Jacques'in (2014) önerdiği şekilde kayıtların ilk 30 saniyesini çocukların yüz ifadeleri (ICC = .58), sesle ilgili (ICC = .61), sözel (ICC = .86) ve davranışsal tepkileri (ICC = .72) açısından kodlamıştır. Sadece sözel ve davranışsal ICC değerleri .70'in üzerinde olduğundan, sözel ve davranışsal bölümlerin ortalama puanı alınarak gözleme dayalı duygu düzenleme puanı 1. zaman için hesaplanmıştır.

2. zaman uygulaması. Hayal kırıklığı yaratan hediye görevi, 2. zaman değerlendirmesi için biraz değiştirilmiştir. Çocuklara bir hediye kutusunda yaylı ve süslü ancak kırık bir kalem sunulmuştur. Diğer araştırmacı ise, hediye kutusunu çocuğun açmasıyla birlikte her çocuk için 30 saniye süren video kaydı yapmıştır. Görev sonlandığında, araştırmacı özür dileyerek çocuğa aynı kalemin sağlam olanını hediye etmiştir. Yine, iki bağımsız kodlayıcı, bu 30 saniyelik olan video kayıtlarını 1. zamandaki kodlama kriterleri üzerinden yapmıştır (Hudson ve Jaques, 2014). Kodlayıcılar arası güvenirlik değerleri sırasıyla yüz için ICC = .61, ses için ICC = .67, sözel tepkiler için ICC = .92 ve davranışsal tepkiler için ICC = .77 bulunmuştur. Yine sadece sözel ve davranışsal ICC değerleri .70'in üzerinde olduğundan, sözel ve davranışsal bölümlerin ortalama puanı alınarak gözleme dayalı duygu düzenleme puanı 2. zaman için hesaplanmıştır.

Zihin Kuramı Ölçeği. Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen ve zihin kuramı gelişimini aşamalı olarak değerlendirmek için kullanılan ve çocuklara uygulanan bu ölçek yedi görev içermektedir. Bu ölçeğin Türkçe versiyonunda (Etel ve Yagmurlu, 2015), farklı istek (Diverse desires), farklı kanı (Diverse beliefs), bilgi erişimi (Knowledge Access), içerik yanlış kanı (Contents false belief), belirgin yanlış kanı (Explicit false belief), dış görünüş-gerçekte hissedilen duygu (Real-apparent emotion) kullanılmıştır. Ayrıca, bu ölçeğin Türkçe versiyonuna beklenmedik yer değişimi (unexpected displacement paradigm) görevi eklenmiştir (Yagmurlu vd., 2005). Görevlerdeki sorulara verilen her doğru cevap için çocuklara 1 puan verilir, bu nedenle bu görevden kazanılacak maksimum puan 12'dir.

Veri Toplama Süreci

Üniversite Etik Kurulu'ndan etik izin alındıktan sonra hem Ankara'daki tanıdıklarla hem de Ankara'nın farklı bölgelerindeki kreş ve anaokullarıyla iletişim kurularak temasa geçilmiştir. Katılımcıların çoğu okul öncesi ortamlarda test edilmiş olsa da az bir kısmı ev ziyaretleri ile değerlendirilmiştir. Tanıdıklar aracılığıyla ulaşılan katılımcılara ev ziyaretleri yapılmış ve annelerin hem kendileri hem çocukları için yazılı onamları alındıktan sonra anneler anketleri doldurmuştur. Ayrıca sözlü onamları alınan çocuklarla uygulamalar yapılmıştır. İletişime geçilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden kreş ve anaokulları aracılığıyla önce onam formları, daha sonra anketler dağıtılmış ve hem annelerin yazılı onamı hem de çocukların sözlü onamı alınarak çocuklarla kreş ya da anaokullarında uygulamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinin 1. zamanında demografik bilgi formu, Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği, Çocuk Davranış Anketi, Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği-okul öncesi çocuklar için, Aile içinde Özerk Benlik Ölçeği anneler tarafından doldurulmuş, çocuklara Zihin Kuramı Ölçeği, Kukla Görüşmesi ve Hayal Kırıklığı Yaratan Hediye Görevi uygulanmıştır.

Veri toplamanın 2. zamanında, bazı çocuklar kreş ve anaokullarını değiştirdiklerinden, kabul edenler için ev ziyaretleri yapılmıştır. Aynı kreş ve anaokuluna devam edenlerden kabul eden annelerin çocuklarıyla uygulamalar kreş ya da anaokulu ortamında yapılmıştır. Anneler 2. zamanda, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği-okul öncesi çocuklar için ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği-30'u doldurmuştur. Veri toplamanın 1. zamanında olduğu gibi çocuklara Zihin Kuramı Ölçeği, Kukla Görüşmesi ve Hayal Kırıklığı Yaratan Hediye Görevi uygulanmıştır.

BULGULAR

Analitik Plan

Eksik verilerin doldurulması, betimsel istatistiklerin ve korelasyonların analizlerinde SPSS 20.0, hipotezlerin test edilmesinde Moment Yapı Analizleri (AMOS) 23 kullanılmıştır. AMOS 23 ile yapısal eşitlik modeli-yol analizleri ve çapraz bağlanmış panel analizleri yapılmıştır.

Ön analizlere İlişkin Bulgular

Verilerin doğruluğu kontrol edilmiş, eksik veriler araştırılmış ve değişken başına en fazla %33 eksik değere sahip durumlar için Beklenti-Maksimizasyon yöntemi ile eksik değerler tamamlanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tek değişkenli aykırı değerler (çarpıklık ve basıklık değerleri) ve çok değişkenli aykırı değerler (Mahalanobis Mesafesi) aracılığıyla araştırılmıştır. Çarpıklık değerleri -.58 ile .89 arasında değişmektedir. Basıklık değerleri ise -1.22 ile 1.42 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, veride tek ve çok değişkenli aykırı değer bulunmamıştır.

Betimsel Analizlere İlişkin Bulgular

Hem 1. zaman hem 2. zaman ölçümlerindeki betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Değişkenlerin Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Demografik değişkenler, bağımsız değişkenler, aracı değişkenler, ve 1. zamandaki çocuk duygu düzenleme stratejileri, gözleme dayalı duygu düzenleme, ve zihin kuramı değişkenleri arasındaki korelasyonlar tablo 8'de sunulmaktadır. Değişkenlerin, 2. zamandaki duygu düzenleme stratejileri, gözleme dayalı duygu düzenleme, ve zihin kuramı arasındaki korelasyonlar tablo 9'da sunulmaktadır. Ayrıca, 1. zaman ve 2. zaman bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar tablo 10'da sunulmaktadır.

Yol Analizleri

Annenin duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan), çocuk mizaç özellikleri (öfke/engellenme ve algısal hassasiyet), anne kişilik özellikleri (uyumluluk ve yeniliklere açıklık) ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu ile çocukların duygu düzenleme ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkide aracılık edip etmediği yol analizleri ile araştırılmıştır. Anne bildirimine dayalı çocukların duygu düzenleme stratejileri; duygunun dışa vurumu, destek arama, dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve hareketsiz olma boyutları olarak analizlere dahil edilmiştir. Buna ek olarak, hayal kırıklığı yaratan hediye görevinin sözlü ve davranışsal puanlarının ortalaması gözleme dayalı duygu düzenleme olarak analizlere dahil edilmiştir.

Yol analizleri ile dört farklı model test edilmiştir. Birinci modelde (bkz. Şekil 2) (N = 193), destekleyici olmayan ebeveynliğin, bağımsız değişkenler ile etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri olan duygunun dışa vurumu ve hareketsiz olma arasındaki ilişkide aracılık edip etmediği test edilmiştir. İkinci modelde (bkz. Şekil 3) (N = 194), destekleyici ebeveynliğin, bağımsız değişkenler ile etkili duygu düzenleme stratejileri olan dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve destek arama arasındaki ilişkide aracılık edip etmediği test edilmiştir. Üçüncü modelde (N = 124) hem destekleyici hem de destekleyici olmayan ebeveynliğin bağımsız değişkenler ile gözleme dayalı duygu düzenleme (hayal kırıklığı yaratan hediye görevi) arasındaki ilişkide aracı rolü araştırılmıştır. Son modelde ise (N = 195), yine hem destekleyici hem de destekleyici olmayan ebeveynliğin bağımsız değişkenler ile zihin kuramı arasındaki ilişkide aracı rolü araştırılmıştır. Çocuk cinsiyet değişkeni tüm modellerde kontrol edilmiştir.

Yol Modeli 1 Bulguları

Önerilen modele göre, destekleyici olmayan ebeveynliğin, öfke/engellenme, algısal hassasiyet, uyumluluk, yeniliklere açıklık ve özerk-ilişkisel benlik ile etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri olan duygunun dışa vurumu ve hareketsiz olma arasındaki ilişkilerde aracılık edip etmediği test edilmiştir (bkz. Şekil 2). Modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin veriye uymadığını göstermiştir ($\chi 2$ (6, N = 193) = 74,888, p <.001, RMSEA = .25, CFI = .484, GFI = .90, AGFI = .66). Daha sonra, modifikasyon indeksleri araştırılmış ve indeksler öfke/engellemeden duygunun dışa vurumu değişkenine bir yol eklemeyi önermiştir. Bu nedenle, önerilen yol modele eklenmiştir. Elde edilen uyum iyiliği indeksleri iyi bir şekilde uyduğunu göstermiştir, ($\chi 2$ (5, N = 193) = 11.475, p = .043, RMSEA = .08, CFI = .95, GFI = .98, AGFI = .92). Ki-kare örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan ki-kare değeri hala anlamlı olsa da, serbestlik derecesinin ki-kareye oranının 1/3 oranından daha küçük olması modelde iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Ki-kare fark testi, yapılan modifikasyonun modeli önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermiştir ($\Delta\chi 2$ (1, N = 193) = 63.413, p <.001).

Destekleyici olmayan ebeveynliğin öfke/engellenme ve duygu dışa vurumu arasındaki ilişkide aracı rolü

Öfke/engellenme ve duygu dışa vurumu arasındaki ilişkide destekleyici olmayan ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Çocukların öfke/engellenme mizaç özelliği destekleyici olmayan ebeveynliği pozitif yönde ve anlamlı olarak yordarken (β = .34, p <.001), destekleyici olmayan ebeveynlik çocukların duygu dışa vurumunu yordamamıştır (β = .11, *ns*). Bootstrapping sonuçları, destekleyici olmayan ebeveynliğin öfke/engellenme ve duygu dışa vurumu arasındaki ilişkide aracılık etmediğini göstermiştir (β = .04, *SE* = .02, p = .075, % 95 CI [-.005, .087]). Ancak, modifikasyon indekslerinin önerdiği üzere eklenen yol olan çocuğun öfke/engellenme mizaç özelliği çocuğun duygu dışa vurumunu pozitif yönde yordamıştır (β = .54, p <.01).

Destekleyici olmayan ebeveynliğin öfke/engellenme ve hareketsiz olma arasındaki ilişkide aracı rolü

Öfke/engellenme ve hareketsiz olma arasındaki ilişkide destekleyici olmayan ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Çocukların öfke/engellenme mizaç özelliği destekleyici olmayan ebeveynliği (β = .34, p <.001), destekleyici olmayan ebeveynlik ise hareketsiz olma duygu düzenleme stratejisini pozitif yönde yordamıştır (β = .18, p <.05). Bootstrapping sonuçları, destekleyici olmayan ebeveynliğin öfke/engellenme ile hareketsiz olma arasındaki ilişkide aracılık ettiğini göstermiştir (β = .06, *SE* = .03, p <.05, % 95 CI [.021, .119]).

Destekleyici olmayan ebeveynliğin algısal hassasiyet ve duygu dışavurumu arasındaki ilişkide aracı rolü

Algısal hassasiyet ve duygu dışa vurumu arasındaki ilişkide destekleyici olmayan ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Çocuğun algısal hassasiyeti destekleyici olmayan ebeveynliği negatif yönde yordarken (β = -.23, p <.01), destekleyici olmayan ebeveynlik duygu dışa vurumunu yordamamıştır (β = .11, ns). Bootstrapping sonuçları da, destekleyici olmayan ebeveynliğin algısal hassasiyet ve duygu dışa vurumu arasındaki ilişkide aracılık etmediğini göstermiştir (β = -.03, *SE* = .02, p = .08,% 95 CI [-.069, .003]).

Destekleyici olmayan ebeveynliğin algısal hassasiyet ve hareketsiz olma arasındaki ilişkide aracı rolü

Algısal hassasiyet ile hareketsiz olma arasındaki ilişkide destekleyici olmayan ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Çocuğun algısal hassasiyeti destekleyici olmayan ebeveynliği negatif yönde (β = -.23, p <.001), destekleyici olmayan ebeveynlik ise hareketsiz olma duygu düzenleme stratejisini pozitif yönde yordamıştır (β = .18, p <.05). Bootstrapping sonuçları da destekleyici olmayan ebeveynliğin algısal hassasiyet ile hareketsiz olma arasındaki ilişkide aracılık ettiğini ortaya koymuştur (*β* = -.04, *SE* = .02, *p* <.05, % 95 CI [-.104, -.009]) .

Yol Modeli 2 Bulguları

Önerilen modele göre, destekleyici ebeveynliğin, öfke/engellenme, algısal hassasiyet, uyumluluk, yeniliklere açıklık ve özerk-ilişkisel benlik ile etkili duygu düzenleme stratejileri olan dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve destek arama arasındaki ilişkilere aracılık edip etmediği test edilmiştir (bkz. Şekil 3). Modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin veriye mükemmel şekilde uyduğunu göstermiştir ($\chi 2$ (4, *N* = 194) = 1.307, *p* = .86, RMSEA = .00, CFI = 1.00, GFI = 1.00, AGFI = .99).

Destekleyici ebeveynliğin yeniliklere açıklık ve destek arama arasındaki ilişkide aracı rolü

Yeniliklere açıklık ve destek arama arasındaki ilişkide destekleyici ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Annelerin yeniliklere açık olmaları destekleyici ebeveynliği (*β* = .17, *p* <.05), destekleyici ebeveynlik de çocukların destek aramasını pozitif yönde yordamıştır (*β* = .23, *p* <.01). Bootstrapping sonuçlarına göre, destekleyici ebeveynlik, annelerin yeniliklere açık olmasıyla çocukların destek arama duygu düzenleme stratejisi arasındaki ilişkide anlamlı şekilde aracılık etmiştir (*β* = .03, *SE* = .01, *p* <.05, % 95 CI [.005, .057]).

Destekleyici ebeveynliğin yeniliklere açıklık ve dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım arasındaki ilişkide aracı rolü

Yeniliklere açıklık ve dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım arasındaki ilişkide destekleyici ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Annelerin yeniliklere açık olmaları destekleyici

ebeveynliği (β = .17, p <.05), destekleyici ebeveynlik de çocukların dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşımı pozitif yönde yordamıştır (β = .29, p <.001). Bootstrapping sonuçları, destekleyici ebeveynliğin annelerin yeniliklere açık olmasıyla ve çocukların dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkide anlamlı şekilde aracılık ettiğini göstermiştir (β = .05, SE = .02, p <.05, % 95 CI [.008, .105]).

Destekleyici ebeveynliğin uyumluluk ve destek arama arasındaki ilişkide aracı rolü

Uyumluluk ve destek arama arasındaki ilişkide destekleyici ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Annelerin yumuşak başlılığı destekleyici ebeveynliği (β = .38, p <.001), destekleyici ebeveynlik ise çocukların destek aramasını pozitif yönde yordamıştır (β = .23, p <.01). Bootstrapping sonuçları, destekleyici ebeveynliğin, annelerin yumuşak başlı olmasıyla çocukların destek arama duygu düzenleme stratejisi arasındaki ilişkide anlamlı şekilde aracılık ettiğini göstermiştir (β = .09, SE = .03, p <.05, % 95 CI [.028, .169]).

Destekleyici ebeveynliğin uyumluluk ve dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım arasındaki ilişkide aracı rolü

Uyumluluk ve dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım arasındaki ilişkide destekleyici ebeveynliğin aracı rolü test edilmiştir. Annelerin yumuşak başlılığı destekleyici ebeveynliği (β = .38, p <.001), destekleyici ebeveynlik de çocuklarda dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşımı yordamıştır (β = .29, p <.01). Bootstrapping sonuçları, destekleyici ebeveynliğin, uyumluluk ve dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım arasındaki ilişkide anlamlı şekilde aracılık ettiğini göstermiştir (β = .11, SE = .03, p <.01, % 95 CI [.06, .186]).

Yol Modeli 3 Bulguları

Modelde destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveynliğin, öfke/engellenme, algısal hassasiyet, uyumluluk, yeniliklere açıklık, özerk ilişkili benlik ile gözleme dayalı duygu düzenlemesi (hayal kırıklığı yaratan hediye görevi) arasındaki ilişkilere aracılık edip etmeyeceği test edildi. Modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin veriye iyi bir şekilde uyduğunu göstermiştir, (χ2 (9, N = 124) = 12.481, p = .19, RMSEA = .06, CFI

= .96, GFI = .97, AGFI = .91). Bu modelde sadece bağımsız ve aracı değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çocukların öfke/engellenme mizaç özelliği destekleyici olmayan ebeveynliği pozitif yönde (β = .36, p <.001), algısal hassasiyet ise negatif yönde yordamıştır (β = -.21, p <.05). Uyumluluk (β = .44, p <.001) ve yeniliklere açıklık (β = .17, p <.05) destekleyici ebeveynliği pozitif yönde yordamıştır. Hem destekleyici (β = -.05, *ns*) hem de destekleyici olmayan (β = .02, *ns*) ebeveynlik gözleme dayalı duygu düzenlemesini anlamlı şekilde yordamamıştır. Sonuç olarak gözleme dayalı duygu düzenlemesinin yordanmasında destekleyici veya destekleyici olmayan ebeveynliğin aracı bir rolü olmadığı bulunmuştur.

Yol Modeli 4 Bulguları

Modelde destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveynliğin öfke/engellenme, algısal hassasiyet, uyumluluk, yeniliklere açıklık, özerk ilişkili benlik ile zihin kuramı arasındaki ilişkilere aracılık edip etmeyeceği test edilmiştir. Modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin veriye iyi bir şekilde uyduğunu göstermiştir, ($\chi 2$ (11, N = 195) = 17.191, p = .11, RMSEA = .05, CFI = .93, GFI = .98, AGFI = .93). Bu modelde de bir önceki modelde olduğu gibi bağımsız ve aracı değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çocukların öfke/engellenme mizaç özelliği destekleyici olmayan ebeveynliği pozitif yönde (β = .34, p <.001), algısal hassasiyet mizaç özelliği ise negatif yönde yordamıştır (β = -.24, p <.001). Uyumluluk (β = .38, p <.001) ve yeniliklere açıklık (β = .17, p <.05) destekleyici ebeveynliği pozitif olarak yordamıştır. Hem destekleyici (β = -.03, *ns*) hem de destekleyici olmayan (β = -.12, *ns*) ebeveynlik ile zihin kuramı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak zihin kuramının yordanmasında destekleyici veya destekleyici olmayan ebeveynliğin aracı bir rolü olmadığı bulunmuştur.

Çapraz Bağlanmış Panel Modellerinin Bulguları

Zihin kuramı ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri zaman içinde test etmek için AMOS ile üç farklı çapraz bağlanmış panel modelleri (cross-lagged panel models) test edilmiştir. Zihin kuramı ve anne bildirime dayalı etkili duygu düzenleme stratejileri (dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve destek arama) arasındaki ilişkiler için Model 1, zihin kuramı ile anne bildirimine dayalı etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri

arasındaki ilişkiler için Model 2, zihin kuramı ile gözleme dayalı duygu düzenleme arasındaki ilişkiler için Model 3 test edilmiştir.

Zihin kuramı ve etkili duygu düzenleme stratejileri arasındaki analizlere ilişkin bulgular

Zihin kuramı ile etkili duygu düzenleme değişkenleri (dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve destek arama) arasındaki ilişkiler Model 1'de incelenmiş ve modelin veriye iyi uyum gösterdiği bulunmuştur $\chi2(5, N = 93) = 7.324$, $p = .20$, RMSEA = .07, CFI = .96, GFI = .97, AGFI = .89). Özbağlanımlı (autoregressive) modeller, dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım, destek arama ve zihin kuramı değişkenleri için bu üç değişkenin de bir yıl içinde geliştiğini göstermiştir. Ancak, çapraz bağlanmış (cross-lagged) ilişkilerin hiçbiri anlamlı bulunmamıştır (bkz. Şekil 4).

Zihin kuramı ve etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri arasındaki analizlere ilişkin bulgular

Model 2'de zihin kuramı ile etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri (duygu dışa vurumu ve hareketsiz olma) arasındaki ilişkiler incelenmiş ve modelin veriye iyi uyum göstermediği bulunmuştur, $\chi2(5, N = 95) = 11.435$, $p = .043$, RMSEA = .12, CFI = .93, GFI = .96, AGFI = .84).

Zihin kuramı ve gözleme dayalı duygu düzenleme arasındaki analizlere ilişkin bulgular

Zihin kuramı ve gözleme dayalı duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiler Model 3'te incelenmiş ve mükemmel uyum bulunmuştur $\chi2(1, N = 66) = .319$, $p = .572$, RMSEA = .00, CFI = 1.00, GFI = 1.00, AGFI = .98). Özbağlanımlı modeller, sadece zihin kuramının bir yıl içinde geliştiğini göstermiştir. Ancak, çapraz bağlanmış ilişkilerin hiçbiri anlamlı bulunmamıştır (bkz. Şekil 5).

TARTIŞMA

Bu çalışmada çocuk mizaç özellikleri, anne kişilik özellikleri, anne özerk-ilişkisel benlik kurgusu ile duygu düzenleme ve zihin kuramı arasındaki ilişkide duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan) aracı rolü

araştırılmıştır. Ayrıca sonuç değişkenleri arasındaki çapraz bağlanmış ilişkiler boylamsal ve keşifsel olarak araştırılmıştır.

Duygu Düzenleme Stratejilerinin yordanmasında yol analizi bulgularının değerlendirmesi

Bu çalışmada etkili ve etkili olmayan duygu düzenleme stratejilerinin yordanması için iki tane yol analizi yapılmıştır. İlkinde destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarının bağımsız değişkenler ve etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkideki aracı rolüne bakılmıştır. İkincisinde ise destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarının bağımsız değişkenler ve etkili duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkideki aracı rolüne bakılmıştır

Destekleyici olmayan ebeveynliğin, çocuğun mizaç özellikleri ile etkili olmayan duygu düzenleme stratejilerinden hareketsiz olma arasında aracı rolü olduğu bulunmuştur. Beklendiği gibi ve literatürle tutarlı şekilde (Eisenberg vd., 1996), yüksek düzeyde öfke/engellenme destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkili bulunmuştur ve bu duygu sosyalleştirme davranışları da yüksek düzeyde hareketsiz olma ile de literatürle tutarlı olarak ilişkili bulunmuştur (Shewark ve Blandon, 2015). Yani, öfke/engellenme düzeyi yüksek çocuklar annelerindeki duygusal durumları tetikleyebilir ve böylece anneler kendi duygularıyla meşgul olup destekleyici olmayan şekilde davranabilirler (Eisenberg ve Fabes, 1994).

Beklendiği gibi, düşük algısal hassasiyet destekleyici olmayan davranışlar ve bu destekleyici olmayan davranışlar da etkili olmayan strateji olan hareketsiz olma ile ilişkili bulunmuştur. Düşük algısal hassasiyete sahip çocuklar annelerinin beklentilerini iyi okuyamayabilir (Gölcük ve Berument, 2019) ve destekleyici olmayan ebeveynlik davranışlarına maruz kalabilirler. Çocuklar, duygularının kabul görmediği mesajını alıp (Gentzler vd., 2005), bu duyguları anlamak ve düzenlemek yerine bir an önce bu duygudan kurtulmak için çaba gösterebilirler (Gottman vd., 1996). Bu durum da çocukların duygu düzenlemelerine zarar verebilir (Root ve Rubin, 2010).

Destekleyici ebeveynliğin annenin kişilik özellikleri ile çocuğun etkili duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu bulunmuştur. Yüksek

düzeyde uyumluluk ve yeniliklere açıklık literatürle tutarlı şekilde yüksek düzeyde destekleyici ebeveynlikle (Hughes & Gullone, 2010), destekleyici ebeveynlik de yüksek dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım ve destek aramayı yordamıştır. Yüksek uyumluluğa sahip anneler daha empatik, yardımsever ve iş birliği içinde (Shiner & DeYoung, 2013), yüksek yeniliklere açıklığa sahip anneler daha meraklı (Shiner & DeYoung, 2013) yaklaşarak çocuklarının hislerini keşfetmeye çalışabilirler. Böylece daha çok destek verip çocuklarının duygusal durumlarla baş etme konusunda etkili duygu düzenleme stratejilerini öğrenmelerini kolaylaştırabilirler (Sabatier vd., 2017).

Annenin özerk-ilişkisel benlik kurgusu ile çocukların duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkide ise duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı rolü bulunamamıştır. Benga ve meslektaşlarının (2019) çalışmasında elde edilen bazı bulgulara rağmen bu çalışmadaki anlamlı bulgunun olmayışı farklı ölçeklerin kullanılmasıyla açıklanabilir.

Gözleme dayalı duygu düzenlemenin yordanmasında yol analizi bulgularının değerlendirilmesi

Duygu sosyalleştirme davranışlarının bağımsız değişkenler ile gözleme dayalı duygu düzenleme arasındaki ilişkide aracılık etmediği bulunmuştur. Anne bildirimine dayalı duygu düzenleme ölçeği, "stratejileri" değerlendirirken; gözleme dayalı duygu düzenleme, "miktarı" değerlendirmektedir. Gözleme dayalı duygu düzenlemeyi yordamada anlamlı bir bulguya rastlanmaması ölçümdeki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, gözleme dayalı duygu düzenleme ölçümündeki kodlamada, fonksiyonel kodlama yerine yapısal bir kodlama (Stansbury ve Sigman, 2000) kullanılması da elde edilen bulgunun anlamsız olmasını açıklıyor olabilir. Anne bildirimine dayalı ölçümlerle gözleme dayalı ölçümlerin tutarlı olmaması ise literatürü desteklemektedir (Blankson vd., 2012).

Zihin kuramını yordamada yol analizi bulgularının değerlendirilmesi

Duygu sosyalleştirme davranışlarının bağımsız değişkenler ile zihin kuramı arasındaki ilişkide aracılık etmediği bulunmuştur. Ruffman ve meslektaşları (2006) zihinsel durumlarla ilgili konuşmanın zihin kuramını yordadığını, genel ebeveynlik boyutlarının yordamadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada da annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri zihinsel durumlarla ilgili bir şeye

işaret etmemektedir. Anlamlı bir bulgu elde edilememesi, annelerin ne yaptıklarından ziyade ne dediklerinin zihin kuramı gelişimi için daha önemli olduğu ile açıklanabilir (Ruffman vd., 2006). Ayrıca, duygu sosyalleştirme davranışları ile zihin kuramı ilişkisine bakan tek çalışmada (Mazzone ve Nader-Grosbois, 2016) olumlu duygulara yönelik destekleyici ebeveynliğin zihin kuramı ile pozitif ilişkili, olumsuz duygulara yönelik destekleyici olmayan ebeveynliğin zihin kuramı ile negatif ilişkili olduğu bulunmakla birlikte, bu çalışma ile bazı farklılıkları bulunmaktadır. Mazzone ve Nader-Grosbois (2016)'da zihin kuramını ebeveynler rapor etmiş ancak bu çalışmada zihin kuramı çocuklara uygulanan bazı görevler ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, zihin kuramı bahsedilen çalışmada (Mazzone ve Nader-Grosbois, 2016) duygular, inanışlar ve düşünme olarak ayrı ayrı analiz edilirken bu çalışmada toplam puan kullanılmıştır. Anlamsız bulgular, bu farklılıklar ile de açıklanabilir.

Çapraz bağlanmış panel analiz bulgularının değerlendirilmesi

Birinci çapraz bağlanmış panel analizinde, dikkat dağıtma/yapıcı yaklaşım, destek arama ve zihin kuramı değişkenlerinin birinci zaman ölçümleri, ikinci zaman ölçümlerini yordamış ve bu gelişimsel becerilerde zaman içinde bir artış olduğu bulunmuştur. Ancak, etkili olmayan duygu düzenleme davranışlarının ve zihin kuramının dahil olduğu ikinci çapraz bağlanmış panel modeli veriye uyum göstermemiştir. Üçüncü çapraz bağlanmış panel analizinde ise gözleme dayalı duygu düzenleme için 1. zamandan 2. zamana kadar artış bulunmasa da zihin kuramı için bulunmuştur. Gözleme dayalı duygu düzenlemede zaman içindeki artışın bulunamaması ölçüm aracına veya örneklemin küçük olmasına bağlı olabilir.

Çapraz bağlanmış yollarda duygu düzenleme ile zihin kuramı arasında bir ilişki bulunamaması literatürle tutarlılık göstermektedir (Leerkes vd., 2008). Dil gelişimi ölçümünün dahil edildiği bir çalışmada (Liebermann vd., 2007), anne bildirimine dayanan duygu düzenleme stratejileri ile zihin kuramının arasında marjinal düzeyde bir ilişki bulunması, bu çalışmadaki değişkenlerle Liebermann ve meslektaşlarının (2007) çalışmasındakinin farklı olmasıyla açıklanabilir.

Liebermann ve meslektaşları (2007) duygu düzenlemede hissedilen ve dışa vurulan duygu arasındaki farkı anlamanın şart olmadığını ve böylece zihin kuramının duygu

düzenlemede çok önemli olmayabileceğini belirtmiştir. Bu da duygu düzenleme ile zihin kuramında ilişkinin olmamasını açıklayabilir.

Ayrıca, zihin kuramı ölçümündeki görevler arasında duygu ile ilgili sadece bir görev bulunmaktadır (Wellman ve Liu, 2004). Duygu düzenleme ile zihin kuramı arasında çapraz bağlanmış anlamlı bir ilişkinin olmaması bu kısıtlılık ile de açıklanabilir.

Güçlü Yönler ve Katkılar

Çalışmanın duygu düzenleme ve zihin kuramı değişkenleri arasındaki ilişkiyi anlamak için boylamsal bir deseninin olması, okul öncesi çocuklar için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin çalışma kapsamında geliştirilmesi çalışmanın güçlü yönlerindendir. Ayrıca bu çalışma bizim kültürümüzde çok çalışılmamış olup son zamanlarda daha çok ilgi görmeye başlayan duygu sosyalleştirme (Acar-Bayraktar vd., 2019) ile ilgili alan yazına katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Çalışmanın örnekleminin ikinci zamanda azalması, verinin sadece Ankara'dan toplanması ve büyük oranda kreşler aracılığıyla olsa da bazı çocuklar için ev ziyaretleri yapılması çalışmanın sınırlılıklarındandır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin, aracı değişkenlerin ve duygu düzenleme stratejileri olan sonuç değişkenlerinin annelerden toplanması ise ortak metod varyansını arttırabileceği için diğer bir sınırlılıktır. Çapraz bağlanmış panel analizleri boylamsal olarak test edilmiş olsa da, yol analizlerinin kesitsel olarak test edilmesi bir diğer sınırlılıktır. Zihin kuramı ölçeğinin duygu ile ilgili sadece bir tane görev içermesi de kısıtlılıklardandır.

Öneriler

Kültürün duygu sosyalleştirmeyle olan ilişkisinden dolayı (Eisenberg vd., 1998) bu çalışma, kültür içinde kırsal ve kentsel bölgeler karşılaştırılarak, kültürler arası olarak, Türk kültüründe farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerde veya farklı bölgelerde tekrarlanabilir. Ayrıca duygusal bağlam duygu düzenlemeyi anlamak için önemli olduğundan (Dennis ve Kelemen, 2009) duygusal bağlam ilerde yapılacak çalışmalara dahil edilebilir.

Ebeveynlerin, kendilerinin ve çocuklarının duygusal durumlarını anlamaları için müdahale programları geliştirilebilir. Babaların da dahil olduğu çalışmalar yürütülebilir. Son olarak sadece çapraz bağlanmış analizlerdeki değil yol analizlerindeki ilişkiler de boylamsal olarak incelenebilir.

O. THESIS PERMISSION FORM / TEZ İZİN FORMU

ENSTİTÜ / INSTITUTE

Fen Bilimleri Enstitüsü / Graduate School of Natural and Applied Sciences ☐

Sosyal Bilimler Enstitüsü / Graduate School of Social Sciences ☒

Uygulamalı Matematik Enstitüsü / Graduate School of Applied Mathematics ☐

Enformatik Enstitüsü / Graduate School of Informatics ☐

Deniz Bilimleri Enstitüsü / Graduate School of Marine Sciences ☐

YAZARIN / AUTHOR

Soyadı / Surname : Gölcük
Adı / Name : Merve
Bölümü / Department : Psikoloji / Psychology

TEZİN ADI / TITLE OF THE THESIS (**İngilizce** / English): The Relationship between Parent-Child Characteristics and Child Outcomes: Mediator Role of Emotion-Related Socialization Behaviors

TEZİN TÜRÜ / DEGREE: **Yüksek Lisans** / Master ☐ **Doktora** / PhD ☒

1. **Tezin tamamı dünya çapında erişime açılacaktır. /** Release the entire work immediately for access worldwide. ☒
2. **Tez iki yıl süreyle erişime kapalı olacaktır.** / Secure the entire work for patent and/or proprietary purposes for a period of **two years. *** ☐
3. **Tez altı ay süreyle erişime kapalı olacaktır.** / Secure the entire work for period of **six months**. ***** ☐

***** *Enstitü Yönetim Kurulu kararının basılı kopyası tezle birlikte kütüphaneye teslim edilecektir. / A copy of the decision of the Institute Administrative Committee will be delivered to the library together with the printed thesis.*

Yazarın imzası / Signature ..... **Tarih** / Date .....