

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNİ YORDAMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SONGÜL DEMİR

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNİ YORDAMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SONGÜL DEMİR

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. NİLÜFER DARICA

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Öğretmen-Çocuk İlişkisinin 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordama Düzeyinin Belirlenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

13/01/2021

Songül DEMİR

ÖNSÖZ

Araştırma sürecim boyunca her aşamada bana destek olan, fikirleriyle yolumu aydınlatan, bu zorlu süreci desteğiyle kolaylaştıran, hem kişiliğiyle hem de akademik yönüyle her zaman örnek aldığım çok kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Nilüfer DARICA'ya en içten duygularıyla saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli katkılar sunan hocalarım Sayın Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER ve Sayın Doç.Dr. Ege AKGÜN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı yürütmem konusunda desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Zeliha Damla KALYENCİ ve Muzaffer ÇAĞRICI'ya ve istatistiki çalışmalarımı yürütmem konusunda destek olan sayın Dr. Necati ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Başta Okul Müdürüm Gülbin TABAKCIOĞLU olmak üzere tüm Naime Durdu Doğmuş Anaokulu ailesine bu süreçteki desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Araştırmaya içtenlikle katılan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve okul idarecilerine teşekkürlerimi sunarım.

Uzaktanda olsa beni her zaman destekleyen canım ailemim tüm üyelerine ve yanımda olup her aşamada bana destek olan başta eşim Mehmet Reşat DEMİR olmak üzere, kayınvalidem ve kız kardeşlerime ve bu süreçte bazen ihmal ettiğim çocuklarım Batuhan ve

Betül DEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Son olarak tezimi, her zaman okumamı ve ilerlememi çok isteyen, bunun için elinden geleni her zaman yapan, ben yükseldikçe benimle hep gurur duyan canım babam Ömer ER'e ithaf ediyorum.

Songül DEMİR

Gaziantep, 2021

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini algılama biçimlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi ve öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle olan

ilişkinin ve duygu düzenleme becerilerini yordayıcı etkisinin belirlenmesidir. Genel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan 23 bağımsız anaokulu ve 15 ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 238 çocuk ve onların öğretmeni olan 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Çocuk kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci-Öğretmen ilişki Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma verileri “ortalama”, “standart sapma”, “T-testi”, “Tek yönlü varyans analizi”, “Post-Hoc çoklu karşılaştırmalar testi” ve “Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı” ile çözümlenmiştir. Ayrıca çocukların duygu düzenleme becerilerinin en iyi yordayıcılarını belirlemeye yönelik “Hiyerarşik çoklu regresyon analizi” yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin en iyi yordayıcısının öğretmen çocuk çatışması olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini algılama biçimlerinin öğretmenlerin yaşına ve çalıştıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği, cinsiyet, mesleki deneyim ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, anne ve baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği çocuğun yaşına, uyruğuna, anne ve babasının yaşına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Duygu Düzenleme, Okul Öncesi

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the emotional regulation skills of 48-72 monthold children and teachers' perception of their relationship with children according to demographic characteristics and to determine the relationship between teacher-child relationship with children's emotion regulation skills and its predictive effect on emotion regulation skills. The study group of the study, which was carried out using the general screening model, consists of 23 independent kindergartens in Gaziantep province, Şahinbey and Şehitkâmil districts, and 238 pre-school teachers who are 48-72 months old children attending preschools affiliated to 15 primary schools. Research data; The child personal information form was collected using the Teacher Personal Information Form, the StudentTeacher Relationship Scale and the Emotion Regulation Scale. The data obtained within the scope of the research; It was analyzed using the SPSS program. The research data were analyzed with "mean", "standard deviation",

"T-test", "One-way analysis of variance", "PostHoc multiple comparisons test" and "Pearson product-moment correlation coefficient". In addition, "Hierarchical multiple regression analysis" was conducted to determine the best predictors of children's emotion regulation skills. As a result of the study, it was revealed that there was a moderately positive, moderately significant relationship between teacher-child relationship and children's emotion regulation skills, and teacher-child conflict was the best predictor of children's emotion regulation skills. It was found that teachers' perceptions of their relationships with children differ according to the age of the teachers and the socioeconomic level of the school where they work, and not according to the variables of gender, professional experience and class size. It was found that emotion regulation skills of children differ according to the gender of the child, the education level of the mother and father, and not according to the child's age, nationality, and the age of the parents. **Keywords:** Student-Teacher Relationship, Emotion Regulation, Preschool

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
KISALTMALAR	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5

1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları	6
1.5. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Duygu Düzenleme Becerileri	8
2.1.1. Duygu Düzenleme Nedir?	8
2.1.2. Gelişimsel Olarak Duygu Düzenleme	10
2.1.3. Duygu Düzenleme Stratejileri	15
2.1.4. İlgili Araştırmalar	18
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öğretmen-Çocuk İlişkisi	26
2.2.1. Öğretmen- Çocuk İlişkisine Yönelik Teoriler	28
2.2.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Niteliği	33
2.2.3. Öğretmen- Çocuk İlişkisini Etkileyen Faktörler	35
2.2.4. İlgili Araştırmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2. Çocuk Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) (Emotion Regulation checklist Erc)	48
3.3.4. Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu	50
3.4. Veri toplama süreci	51
3.5. Verilerin Analizi	51
BULGULAR	54

4.1. Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formundan Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	54
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	54
4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenci -Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	55
4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	57
4.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	58
4.6. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Öğrenci -Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	60
4.7. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	61
4.8. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	62
4.9. Çocukların Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	63
4.10. Çocukların Uyruklarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	64
4.11. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	65
4.12. Çocukların Anne Yaş Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	67
4.13. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular	68
4.15. Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar ile Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Alt boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki ilişkiye Ait Bulgular	72

4.16. Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarından Duygu Düzenleme Becerilerini En İyi Yordayanlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi	
Sonuçlarına İlişkin Bulgular	73
BEŞİNCİ BÖLÜM	75
SONUÇLAR VE TARTIŞMA, ÖNERİLER	75
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	75
5.1.1. Öğretmenlerin Öğrenci-öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formundan Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Sonuçları ve Tartışma	75
5.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	75
5.1.3. 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Sonuçları ve Tartışma	79
5.1. 4. 48-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma	80
5. 1. 6. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarından Hangisinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini En İyi Yordadığını Belirlemek İçin Yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma	88
5.2. Öneriler	89
5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	89
5.2.2. Okul Müdürlerine Öneriler	89
5.2.3. Öğretmenlere Öneriler	89
5.2.4. Ailelere Öneriler	90
5.2.5. Akademisyenlere Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
EKLER	112
EK 1. Araştırma İzin Onay Yazısı	112
EK 2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği İzin Yazısı	113
Ek 3. Öğretmen-Öğrenci İlişki ölçeği	113

Ek 4. Duygu Düzenleme �leği İzin Yazısı	115
Ek 5. Duygu Düzenleme �leği	116

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik �zeliklerine Göre Yüzde Dağılımları	52
Tablo 2. Çocukların Demografik �zelliklerine Göre Yüzde Dağılımları	53
Tablo 3. Duygu Düzenleme �leği Genel Ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Değerleri	55
Tablo 4. Öğrenci-�ğretmen İlişki �leği Kısa Form Genel Ve Alt Boyutları Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Değerleri	57
Tablo 5. Öğrenci-�ğretmen İlişki �leği ile Duygu Düzenleme �leği ve Alt Boyutlarına İlişkin “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları	58
Tablo 6. Öğrenci-�ğretmen İlişki �leği Alt Boyutlarına ve ölçeğin Genel Toplam Boyutlarına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	59
Tablo 7. Duygu Düzenleme �leği Alt Boyutlarına Ve �leğin Genel Toplam Boyutlarına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	59
Tablo 8. Öğretmenlerin �ğrenci - �ğretmen İlişki �leği Kısa Formundan Ve �leğin Alt Boyutlarından (atıŐma ve Yakınlık) Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Değerleri ...	61
Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre �ğrenci-�ğretmen İlişki �leği Kısa Formu atıŐma ve Yakınlık Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların T Testi Sonuçları	62
Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşları İle �ğrenci-�ğretmen İlişki �leği Kısa Formu atıŐma ve Yakınlık Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	63
Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşlarına İle �ğrenci-�ğretmen İlişki �leği Kısa Form Yakınlık Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları	63
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle �ğrenci-�ğretmen İlişki �leği Kısa Formu atıŐma ve Yakınlık Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	64
Tablo 13. Öğretmenlerin alıŐtıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	

İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Çatışma ve Yakınlık Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	65
Tablo 14. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	
İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Yakınlık Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Tukey Testi Sonuçları	66
Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	66
Tablo 16. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme/ Kontrol) Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Değerleri	67
Tablo 17. Çocukların Cinsiyetleri İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları	68
Tablo 18. Çocukların Yaşları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları	69
Tablo 19. Çocukların Uyrukları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları	70
Tablo 20. Çocukların Anne Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	71
Tablo 21. Çocukların Anne Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme / Kontrol Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Post -Hock Tukey Testi	71
Tablo 22. Çocukların Anne Yaş Durumu İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	73
Tablo 23. Çocukların Baba Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	73
Tablo 24. Çocukların Baba Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik /	

Olumsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Post -Hock Tukey Testi	74
Tablo 25. Çocukların Baba Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/ Kontrol Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Post -Hock Tukey Testi	
75 Tablo 26. Çocukların Baba Yaşı İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	76
Tablo 27. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutları ile Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi	77
Tablo 28. Öğrenci - Öğretmen İlişki ölçeği Alt Boyutlarından Duygu Düzenleme Becerilerini En İyi Yordayanlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	78

KISALTMALAR

f: Frekans r: Korelasyon p:

Anlamlılık düzeyi N: Örneklem

sayısı SS: Standart sapma \bar{x} :

Aritmetik ortalama t : t testi

sonucu elde edilen değer

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

STR-S : "Student – TeacherRelationshipScale"

ÖÖİÖ-K : "Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu"

DDÖ: "Duygu Düzenleme Ölçeği"

ÇKMÖ: "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği "

ETÖ: "Ebeveyn Tutum Ölçeği"

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyler, doğdukları andan itibaren sosyal bir varlık olarak içinde yaşadıkları çevrede geçirdikleri çeşitli deneyimler sonucunda kendilerini farklı duygusal hallerde bulurlar. Hayata uyum sürecinde; duyguları tanımayı ve anlamayı, kontrol etmeyi, duygularını uygun şekilde ifade etmeyi ve başkalarının duygularını tanımayı gerektiren birçok durumla karşı karşıya kalır (Başal, 2004). Çocukların da tıpkı yetişkinler gibi, kendileriyle ilgili farkındalıkları vardır ve bunun nedeni duyguları hissetmeleri ve tanımlarıdır. Onlarda yetişkinler gibi, gün boyunca birçok farklı duygusal durumla karşılaşır. Çocukların sosyal duygusal gelişimi, başkalarının duygularını anlama ve duyguları düzenleme becerisini içerir ve bu beceriler eğitimle geliştirilebilir (Santrock, 2017). Duygu düzenlemesi konusu, çocukların psikolojik gelişiminin en önemli parçalarından biridir ve araştırmacılar arasında ilgi duyulan konular arasına girmiştir (Eisenberg ve ark., 2004). Duygu düzenleme, kişinin kendini kötü hissetmesine neden olacak bir duygu durumunu, rahatsız olmayacağı bir duruma getirmesidir. Böyle bir durumda birey, yaşadığı duygudan etkilenme seviyesini azaltarak, arttırarak ya da etkiyi olduğu gibi sürdürerek başa çıkma ve duyguları yeniden düzenleme süreçleri içine girebilir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Duygu düzenleme; kişinin hedeflerine ulaşmak için yoğun, zamansal ve duygusal tepkilerini izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirebilmek için sorumlu olduğu içsel ve dışsal süreçlerdir (Thompson, 1994). Duygu düzenlemenin, bireyin doğduğu andan itibaren kazandığı birtakım becerileri ile beraber zamanla aşamalı gelişen bir yapısı vardır (Garber ve Dodge, 1991). Bu sebeple, duygu düzenleme ile ilgili araştırmaların birçoğu bebeklikten döneminden, yetişkinlik dönemine doğru devam eden bir sıra olduğu üzerine yoğunlaşmıştır (Thompson, 1994). Yapılan çalışmalar, öz düzenleme becerilerinden biri olan duygu düzenlemenin, bireyin sosyal çevre tarafından onay gören tepkileri oluşturmasının temeli olduğunu söylemektedir (Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004; Calkins, 2010). Rothbart (1989), çalışmalarında, duygu düzenleme becerilerinin sosyal duygusal uyum ve kişilerarası ilişkilerde belirleyici bir faktör olduğunu saptamıştır. İleri sosyal becerilere sahip bireyler çevreleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirebilirler. Bu süreçte duygularını

bilen bireyler, duygu düzenleme stratejileri geliştirerek (olumsuz duyguları azaltıp olumlu olanları artırarak), stresli durumlarda öfkelerini kontrol ederek ve duygularını uygun şekilde ifade ederek uygun kararlar alabilirler (Gülay ve Akman, 2009). Yapılan bir çalışmada, çocukların kolaylıkla hayal kırıklığına uğrama, öfke patlamaları ve karamsarlık gösterme, zevkli bir şeye ulaşmak için bekleyememe gibi davranış kalıplarının duygu düzenleme ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Liew, Eisenberg ve Reiser (2004) Bu bağlamda çocuk, başarılı sosyal işlevler için duygusal tepkilerini ayarlamayı öğrenmelidir (Denham ve diğerleri, 2003).

Duygu düzenlemesi çeşitli genetik, biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenir (Rothbart, Sheese, Rueda ve Posner, 2011). Eisenberg ve Spinrad' a (2004) göre iç ve dış faktörler duygusal düzenlemede etkin rol oynarlar ancak dış ve iç düzenlemeyi birbirinden ayırmak yararlıdır. İç düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini ayırt etmek için uygulamayı seçtiği çeşitli bilişsel ve davranışsal stratejileri içeren, öz düzenlemeyi ifade eder. Dış düzenleme, duygu düzenlemesini etkileyen ebeveynler, öğretmenler ve akranlar gibi dış güçleri ifade eder. Bu, özellikle erken çocukluk döneminde yetişkinlerin, çocukların olağan gelişimlerine katkı sağlamak için verdikleri birincil destek düzenlemesidir (Zimmer-Gembeck ve Skinner, 2011). Anneler genellikle küçük çocukların birincil bakıcılarıdır ve duygu düzenleme sürecinde, çocuklar annelerinden duygularını uygun ifade etme ve duygularla başa çıkma hakkında çok şey öğrenirler. Duyguları düzenleme yeteneği, özellikle okul öncesi yıllarda önemlidir. Çünkü bu dönemde hem çocukların duygusallığının karmaşıklığında hem de sosyal dünyanın taleplerinde bir artış vardır (Denham, 1998). Duygu düzenleme, çocukların sosyal ilişkilerinin, yeterliliklerinin ve uyumlarının kalitesini etkiler (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004; Denham, Blair, Schmidt ve DeMulder, 2002;

Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000). Duyguları düzenleme yeteneği, okul öncesi dönemde, sosyal çevreden büyük ölçüde etkilenir. Çocuklar, etrafındakilerin duygularını başarılı bir şekilde yönettiklerini gözlemlediklerinde duygu düzenlemenin nasıl yapıldığını öğrenirler (Campos ve Barrett, 1989). Çocuklar, sosyal çevrelerindeki bireylerin duygularının kontrolden çıktığını gözlemler ve yaşarlarsa, duygu düzenlemede sorunlar yaşayabilirler (Reider ve Cicchetti, 1989). Bu dönemde duygu düzenlemedeki eksiklikler ve başarısızlıklar, çocuğun çevresiyle ilişkilerinde sorun yaşamasına ve okula uyum sağlayamamasına neden olur. Bu nedenle okul öncesi dönem, duygu düzenleme becerilerinin kazanılması için kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Calkins ve Hill, 2007). Öğretmenlerle etkileşimler, akademik ve sosyal-duygusal beceriler açısından çocuklar için önemli bir gelişim kaynağıdır

(Curby vd., 2013). Çocuk-ebeveyn ve çocuk-öğretmen iletişiminin duygusal ve akademik beceri gelişimi üzerinde düzenleyici işlevleri vardır. Çocukların bu düzenlemeyi yapmalarına destek olmak, çocukların bu dönemdeki yeterlilikleri üzerinde muazzam etkiye sahiptir (Asi ve Karabay, 2017). Çocuk-ebeveyn ilişkileri; duygular yaratmak, duygusal stresle başa çıkmak, belirli duygusal deneyimleri pekiştirmek, duygu ve duygusal ipuçlarını yorumlamak ve kendi kendini düzenleme stratejilerini kullanmak gibi duygusal gelişimin çeşitli yönlerini düzenler. Bu süreçlerin çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinden etkilendiğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Thompson, 1994). Duygularını düzenleyebilen çocuk, bir duruma ve bu durumun getirdiği ihtiyaçlara uygun davranışla tepki vermek için heyecan verici durumları ve olayları ele almaya yönelik iç temsilleri kullanır ve yönetir. Yetişkinlerle (öğretmenlerle) ilişkiler; bu süreçlere farklı şekillerde girdi sağlayarak heyecan ve kaygı toleransını destekler, farklı ruh hallerinin tanımlanmasını sağlar, duygulara yanıt olarak hangi modellerin kullanılacağını belirler ve duygu yönetimi için doğrudan bir yön sağlar. Yetişkinlerle ilişkiler aynı zamanda çocuk için duygu odaklı deneyimler sağlar (Asi ve Karabay, 2017). Duyguyu tanımlama ve onu davranışlarla ilişkilendirme, uyarılma düzeyini dengeleme, davranışsal destek ve model olma, çocuk ve diğer insanlar arasındaki etkileşimi desteklemek için gerekli düzenlemeleri yapma ve baş etme becerilerinin direkt öğretilmesi açısından duygu-davranış arasındaki bağlantıların gelişiminde öğretmenlerle kurulan ilişkilerin önemi büyüktür (Doll, 1996). Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme gelişimini etkilemedeki rollerini incelemek için çok az araştırma yapılmasına rağmen, birçok araştırmacı okul öncesi dönemdeki öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların duygu düzenlemesini öngörebileceğini öne sürmüşlerdir (Birch ve Ladd, 1997; Burchinal, Vd., 2002; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta, 1994; Pianta & Stuhlman, 2004).

Alan yazına bakıldığında okul öncesi alanında öğretmen- çocuk ilişkisinin ve 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Fakat Türkiye'de öğretmen-çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin detaylı bir şekilde incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak araştırma “48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini algılama biçimlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi ve öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle olan

ilişkinin ve duygu düzenleme becerilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi” problem cümlesi üzerine kurulmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde demografik özelliklere göre anlamlı bir fark var mıdır? Öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların duygu düzenleme beceri arasında bir ilişki var mıdır? Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların duygu düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın alt problem cümleleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. 48-72 aylık çocuklar ile öğretmenleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

2. Öğretmen -çocuk ilişki puanları;

Öğretmenlerin cinsiyetine,

Öğretmenlerin yaşına,

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine,

Sınıf mevcuduna,

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre, anlamlı fark göstermekte midir?

3. 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ne düzeydedir?

4. Duygu düzenleme puanları;

Çocukların cinsiyetine,

Çocukların yaşına,

Çocukların uyruğuna,

Annenin öğrenim durumuna,

Annenin yaşına,

Babanın öğrenim durumuna,

Babanın yaşına göre, anlamlı fark göstermekte midir?

5. Öğretmen-çocuk ilişki puanları ve çocukların duygu düzenleme puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin en iyi yordayıcıları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini algılama biçimlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi ve öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle olan ilişkisinin ve duygu düzenleme becerilerini yordayıcı etkisinin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişim alanlarının tamamının büyük ölçüde şekillendiği dönemdir (Yaman, 2018). Özellikle sosyal-duygusal gelişim, büyük oranda okul öncesi dönemde biçimlenmektedir (Erol, Şimşek, Öner ve Munir, 2005). Okul öncesi dönemde çocuklar, çevrelerindeki duygusal açıdan çarpıcı özellik ve durumlara yaklaşma, değiştirme ya da bunlardan uzaklaşabileceğini fark ettiği zaman duygu düzenleme becerisi kazanırlar (Demirkapı, 2014). Karşılaştıkları duygusal durumları başarılı bir şekilde yönetebilmek için, çocukların duygusal becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren uygun eğitimsel ve ailesel deneyimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Thompson (1994); nörofizyolojik süreçler, dikkat ve duygu ile ilgili olayların yorumlanmasının, içsel duygusal ipuçlarının kodlanmasının, baş etme kaynaklarına ulaşılmasının, belirli ortamlarda yapılması gereken duygusal gerekliliklerin düzenlenmesinin ve adaptasyona yönelik alternatif tepkilerin seçilmesi gibi etkenlerin hepsinin duygu düzenlemenin bir parçası olduğunu ve bunların hepsinin yetişkinler ile olan etkileşimden etkilendiğini belirtmiştir. Çocuk-ebeveyn ve çocuk-öğretmen ilişkilerinin duygusal ve akademik beceri gelişimi üzerinde düzenleyici ve şekillendirici bir etkisi vardır.

Öğretmen- çocuk ilişkilerinin, erken yaşlardan itibaren şekillenen gelişimsel geçmişin üstesinden gelip, izlerini silbileceğine dair çok bulgu vardır (Ası ve Karabay, 2017). Yani çocukların okul öncesi eğitime başlamadan önce duygusal olarak yaşamış olduğu olumsuz deneyimlerin etkileri, öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilerle azalabilir hatta yok edilebilir. Öğretmenlerin, çocuklarla kuracağı olumlu iletişim ve yakın ilişkiler çocukların duygularını düzenlemelerine katkı sağlayacaktır.

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemde Türkiye'de öğretmen- çocuk ilişkisinin çocukların duyu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle; öğretmen- çocuk ilişkisi ile çocukların duyu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ve yordayıcılığının incelenmesi önem kazanmaktadır. Yapılan çalışma, eğitim-öğretim sürecinde okul öncesi eğitim alanındaki boşluğu doldurup, bu alana yönelik farkındalığı arttıracaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek veriler; öğretmen- çocuk ilişkisinin niteliğinin çocukların duyu düzenleme becerileri üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi, bu konuda düzenlemeler yapılması ve yeni araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir. Öğretmenlerin, çocuklarla kurduğu olumlu ilişkiler sayesinde, çocukların duyu düzenlemelerine nasıl destek olabilecekleri, olumlu sınıf ortamı yaratmada öğrenci ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini kavramaları, ailenin çocukların duyu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini fark etmeleri açısından araştırmadan elde edilecek bulgular önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları

Bu araştırmada öngörülen varsayım ve sınırlılıklar aşağıdaki gibidir.

1.4.1. Varsayımlar

Bu çalışmada;

Ölçme araçlarını dolduranların içtenlikle ve doğru cevaplar verdiği,

Ölçme araçlarının ölçülmek istenen niteliği ölçtüğü varsayılmıştır.

1.4.2. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey İlçelerinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ve onların öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma, yöntem kısmında belirtilen araştırma ve analiz yöntemleri ile sınırlıdır.

Öğrenci-Öğretmen İlişki ve Duygu Düzenleme ölçeklerinin ölçtüğü becerilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada kullanılacak kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Duygu Düzenleme: Kişilerin duygularını ne şekilde dışa vurabileceklerine ya da duygularını nasıl deneyimleyeceklerine ilişkin isteyerek ya da kendiliğinden gerçekleşen, duyguları etkileme girişimleridir (Gross ve Thompson, 2007).

Öğretmen-ocuk ilişkisi: “ocuk ve öğretmen arasında karşılıkla etkileşime dayalı oluşturulan samimi ve içten, “sosyal ve akademik” yönüyle destekleyici etkileşimlerdir (Goh ve Fraser, 1998).

Çatışma: Aksi duygu ve olumsuz etkileşimden dolayı ortaya çıkan gerginlik ve anlaşamama durumudur (Pianta, 1999)

Yakınlık: ocuk ve öğretmen arasında samimiyet ve açık iletişim sonucu öğretmenin ocuk için “destek” olarak tanımlandığı, ocuk tarafından öğretmenin şefkatli ve sevecen olarak algılama biçimidir (Birch ve Ladd, 1997; Spilt, Koomen ve Mantzicopoulos, 2010).

Bağımlılık: Çocuğın yaptığı ve yapacağı herhangi işte ihtiyacı olmamasına rağmen sürekli olarak başkasından onay veya yardım isteme durumudur (Pianta, 1999; Demir, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygu Düzenleme Becerileri

Bu bölümde; duygu ve duygu düzenlemenin tanımına, gelişimsel olarak duygu düzenlemeye, duygu düzenleme stratejileri ve duygu düzenleme ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Duygu Düzenleme Nedir?

Duyguların, insan hayatının en önemli işlevlerinden biri olduğunu söylemek duyguların önemini vurgulama açısından oldukça doğru olacaktır. Duygular; istenmeyen durumlar üzerinde hızlı bir şekilde değerlendirme yaparak, bu durumla başa çıkabilmek için harekete geçme eğilimini takip eden biyolojik olarak dayanıklılık becerisidir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Duygu düzenleme ise, kişilerin duygularını ne şekilde dışa vurabileceklerine ya da duygularını nasıl deneyimleyeceklerine ilişkin isteyerek ya da kendiliğinden gerçekleşen, duyguları etkileme teşebbüsleridir. (Gross ve Thompson, 2007).

Kişinin, kendi kendine harekete geçmesi duygu düzenleme olarak tanımlanır. Duygu düzenleme, bireylerin hedeflerine ulaşmaları ve sosyal hayata uyum sağlamaları için duygusal uyarılmanın durumunun başlatılması, o durumun sürdürülmesi ve yönetilmesidir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Duyguları tanıma ve düzenleyebilme becerileri yaşamın ilk yıllarından itibaren oluşmaya başlar (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009). Duyguları organize etme yeteneği, kişinin duygusal tepkilerini izleyebilme, değerlendirebilme, kontrol edebilme ve amacına ulaşmak için kişinin duygularını ve tepkilerini esnek bir şekilde değiştirebilmesi duygu düzenlemedir (Thompson, 1994). Bir kişinin bir uyarı ile karşılaştığında, duygularını kontrol etmesi ve duygusal dengeyi sağlayarak duruma göre uygun davranışlarda bulunması “duygu düzenlemesi” olarak tanımlanabilir (Cingöz, 2018). Duyguların düzenlenmesi; olumlu ve olumsuz duyguları birlikte içerir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Günlük hayatta pek çok olumlu ve olumsuz duygu ile karşılaşılır. Bu duyguların yoğunluğu ve sıklığı farklılık gösterebilir. Bu durum çoğunlukla hayata uyum sağlamaya yardımcı olsada, bazende bu süreci engelleyebilir. Böyle bir durumda duyguların düzenlenmesi zorunluluk haline gelir (Gem, 2018). Duygu düzenleme, duyguların nasıl ifade edildiği ve duygusal ve duygusal bağlantılı motivasyonel ve fizyolojik durumların nasıl yaşandığı gibi duyguları yönetmek ve değiştirmek için kullanılan bir süreçtir (Eisenberg, Gollust, Golberstein ve Hefner, 2007). Aynı zamanda; i duygu durumlarının, duygu ile ilgili dikkat ve fizyolojik süreçlerin, motivasyon durumlarının ve / veya duyguların davranışsal eşliklerinin başlatılması, engellenmesi, sürdürülmesi veya değiştirilmesi süreçleri, duygulanımla ilgili biyolojik veya sosyal uyum sağlama veya bireysel hedeflere ulaşma olarak da tanımlanır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bu tanım duygu düzenleme için en sık atıf yapılan tanımdır. Bu kavramı daha iyi anlamak için ele alınması gereken birak husus vardır. Birincisi; duygu düzenleme hem içsel hem de dışsal süreçleri içerir (Gross, 2014; Morris ve diğerleri, 2007; Thompson, 1994). İçsel süreçler; dikkat çekmeye, duyguların bilişine ve

fizyolojik tepkilerin düzenlenmesine atıfta bulunur. Dışsal süreçler; duyguları değiştirip, düzenlemek yani modüle etmek için başkalarından yardım istemeyi içerir. Başlangıçta, bebekler kendi kendilerine duygularını düzenleyemezler ve neredeyse tamamen bakıcılar tarafından sağlanan dış düzenlemelere bağılıdır. Beyinleri geliştikçe, yavaş yavaş duygularını kendileri düzenlemeye başlarlar. İkincisi; duygu düzenleme süreçleri, duyguların başlatılması, sürdürülmesi ve değiştirilip düzenlenmesi gibi ardışık adımlar içerir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bir duygu yaşanmadan önce başlatılması gerekir. Belirli duygusal durumlardan kaçınma veya duyguyu düzenlemek için bilişsel stratejiler kullanma gibi bireyler bir duyguyu başlatılıp başlatılmayı kendileri kontrol edebilir. (Gross, 2014). Bir duygu başlatıldıktan sonra, sürdürme, engelleme veya geliştirme süreçlerine yol açabilir (Thompson, 1994). Her ne kadar duygu düzenlemesi olumsuz duyguların büyüklüğünü veya süresini engellemeyi amaçlamış gibi görünse de, olumlu duyguların artmasını da hedefleyebilir (Gross, 2014). Üçüncüsü; duygu düzenleme süreçleri duyguların yoğunluğunu ve ifadesini de yönetir (Calkins ve Hill, 2007). Thompson (1994) duygu düzenleme mekanizmalarının 'duygusal tonu' ve 'duygusal dinamikleri' değiştirdiğini açıklamıştır. Duygusal ton, öfke ve üzüntü gibi bir bireyin yaşadığı belirli bir duyguyu ifade eder. Duygusal dinamikler, bir duygunun, yükselme süresini, yoğunluğunu, gecikmesini, kararsızlığını, kalıcılığını ve iyileşmesini içerir. Önceki araştırmalar; duygusal dinamiklere değil, duygusal tonlara odaklanmıştır. Ancak Thompson (1994) ve Walden ve Smith (1997) araştırmacılar; duygu düzenleme süreçlerini tam olarak anlamak için duygusal ifade döngüsünü incelemek gerektiğini belirtmişlerdir.

Son olarak, duygu düzenleme bir bireyde uyarlanabilen ve işlevsel süreçler olarak görülebilir. Gross ve Thompson (2007), duygu düzenlemenin yalnızca olumsuz duygusal deneyimlere odaklanmadığını, aynı zamanda olumlu duygu düzenlemesini de içerdiğini belirtir. Duygu düzenlemesi üzerinde çalışan çoğu araştırmacı; bu anlayışı kabul eder ve duyguları uyarlanabilir olarak görür. Gerçekten de, duygu düzenleme gelişiminin önemli bir amacı, çocukların duygularını, sosyal normlara göre nasıl uyarlayacağını öğrenmeleridir (Kopp, 1982). Duygularını düzenleyebilen çocuk, bir duruma ve o durumun gereklerine uygun davranışlarla tepki vermek amacıyla heyecan veren durum ve olayları kaldırabilmek için içsel temsilleri kullanır ve yönetir. Yetişkinlerle olan ilişkiler bu süreçlere; heyecan ve endişeye katlanılmasına yardımcı olmak, farklı duygu durumlarının tanımlanmasını sağlamak, duygulara verilecek karşı tepkilerde hangi modellerin kullanılacağını belirlemek, duygunun yönetilmesi

için doğrudan bir yönerge sunmak ve çocuk için ayrıca duygulara yön veren deneyimler sağlamak gibi farklı şekilde katkılar sağlar (Ası ve Karabay, 2017).

2.1.2. Gelişimsel Olarak Duygu Düzenleme

Gelişimsel model, çocuklarda duygu düzenleme gelişimini sıralı (Cole vd., 2004), içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen ve bir bütün olarak tanımlar (Fox ve Calkins, 2003). Sosyal-duygusal, dilbilimsel ve bilişsel unsurları içeren karmaşık bir yapı olarak duygu düzenleme, aynı zamanda bu alanların zaman içindeki gelişimiyle bağlantılıdır (Denham, 1998; Kopp, 1982).

Duygu düzenlemesi ile ilgili temel içsel faktörler arasında; çocuğun mizaç eğilimi, bilişsel beceriler ve altta yatan nörofizyolojik sistemler bulunur (Calkins, 1994; Fox, 1994). Prefrontal kortekste birden fazla bölge duygu düzenleme ile ilgilidir. Bu bölgelerin olgunlaşması, daha iyi dikkatli / çaba gerektiren kontrol, dürtü engelleme ve alternatif tepkiler oluşturmak için işleyen belleğin kullanılması yoluyla duygu düzenlemesini sağlar (Kevin ve Gross, 2014). Dışsal faktörler arasında; bakıcılar ve akranlar ile etkileşimler, bağlanma, ebeveynlik uygulamaları, ebeveynlik tarzı ve ebeveyn özellikleri bulunur (Fox ve Calkins, 2003; Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Bakıcılar; destekleyici ve duyarlı ortamlar sağlayarak çocukların uyarlanabilir duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri için onları destekler (Fox ve Calkins, 2003). Duygu düzenleme becerilerini kazanmak, çocukluğun kritik bir gelişimsel görevidir (Macklem, 2007) ve bu beceriyi edinmenin gelişimsel bir başarı olduğu düşünülmektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Duygu düzenleme becerileri; erken bebeklik döneminde uyarılma ve tepkisellik durumları gibi temel duygusal süreçleri düzenlemek için ortaya çıkarlar (Kopp, 1982).

Bebeklerin mizaçları, bir uyarıcıya tepkisellik ve bu uyarana ilk duygusal tepkinin kendi kendini düzenlemesi gibi duygu düzenlemesinde farklılıklara yol açar (Rothbart ve Bates, 1998). Duygu düzenlemenin gözlemlenebilir davranışları; kendini yatıştırılmayı, nefretle yüzleşmeyi, uyuyarak 'kapanmayı' veya bir bakıcıya yakın olmayı içerir (Rothbart ve Bates, 1998; Saarni, 1999; Thompson ve Gross, 2007).

Bebeklik döneminde; bebeğin birincil bakıcısı, bebeğin duygu düzenleme sisteminde en etkili role sahiptir (Thompson, 1994). Başlangıçta bebekler; duygularını düzenlemek için yalnızca bakıcılarına güvenirlir. Yaşla birlikte, çocukların duyguları düzenlemek için büyük ölçüde dış

kaynaklara bağımlı olmaktan iç kaynaklara güvenmeye geçmesi beklenir (Roll ve diğerleri, 2012). Bilişsel, motor ve dil alanlarındaki gelişimsel ilerlemelerle, yeni yürümeye başlayan çocuklar, bir yandan kendilerini daha az yatıştırırlarken diğer yandan duygusal öz düzenlemeyi uygulayabilir ve bir dizi öz düzenleme stratejisi edinebilirler. Öte yandan, duyguları düzenlemek için nesnelere ve etkileşimlerin daha karmaşık kullanımı ortaya çıkmaya başlar (Diener ve Mangelsdorf, 1999; Thompson, 1994). Bebeklerin duygu düzenleme çabaları; zevk için emme, rahatsızlık duyduğu bir durumda ağlama, yaklaşma eylemleri, nefret bakışları, dikkat dağıtma ve yardım isteme gibi istemsiz fizyolojik mekanizmalar tarafından yönetilir (Calkins ve Fox, 2002; Fox, 2002; Fox, 2002; ve Calkins., 2003; Kopp, 1989). İlk üç ila dört ay boyunca bebek, görüş alanında bulunan kişiye veya onu kucağında tutan kişiye gelişigüzel tepki verir. Bu tepkilerin amacı, yanına ihtiyaçlarını karşılayacak birini getirtmektir. Bebekler üç ila beş ay aralığında tepkilerini ayırt edici bir şekilde ortaya koyar. Bundan dolayı, tanıdık biri onu daha çabuk sakinleştirebilir (Avcı, 2003).

Bebekler duygu düzenlemenin erken belirtilerini gösterse de, birincil bakıcının duygu düzenlemede aktif rolü bu dönemde ve yaşamın ilk yıllarında etkindir (Brownell, Kopp, Brownell ve Kopp, 2007; Thompson, 1994). Bebekler, bilişsel gelişimin artmasıyla birlikte ilk senenin sonuna doğru duygu düzenlemede daha aktif olmaya başlarlar (Kopp, 1982). Yürümeye yeni başlayan çocukların iletişim kurma yetenekleri arttıkça öfkelerini ve hayal kırıklıklarını ifade etme becerileri artar, paylaşma ve bekleme gibi kavramları anlamazlar. Bu nedenle; açlık, can sıkıntısı, yorgunluk ve öfke patlaması gibi olumsuz davranışlar sık gözlenir. Yürümeye yeni başlayan çocuklar; birey olma arzusundadırlar ve yeni edindikleri becerileri davranış olarak ifade etmeye çalışırlar (Alpan, 2006). Aktif duygusal süreçler pasif duygusal süreçlerin yerini alırken, bebek dış dünyaya verdiği tepkilerde duygusal durumlarını bilinçli olarak kullanmak için belirli yöntemler üretmeye başlar (Calkins ve Dedmon, 2000).

İlk yılın sonunda; çocuklar hayal kırıklıklarının farkına varırlar. Hayal kırıklığına sebep olan davranışlara yaklaşma, geri çekme, dikkati başka yöne çevirme gibi sosyal motor davranışları sergileyebilirler (Calkins ve Hill, 2007).

İki yaş, duygu düzenleme becerilerinin pasif durumdan aktif bir duruma geçtiği dönemdir (Rothbart, Ziaie ve O'boyle, 1992). İki yaş döneminde çocukların, duygularını ifade etme yetenekleri, iletişim kurma becerileri ile yakından ilişkili olmaya devam etmektedir. Çocuklar “benim” kelimesini genelde iki yaşta kullanmaya başlar, kişilere ve olaylara daha fazla ilgi

gösterirler. Benmerkezcidirler. İki yaş aynı zamanda çocuklar için hayal kırıklığı dönemidir. Karşı koyamadığı istekleri olmasına rağmen yetenekleri bu istekleri karşılamak için yeterli değildir. Çocuklar iki yaş döneminde, herşeyi kendi yapma arzusu içindedirler.

Yetenekleri herşeyi kendisinin yapmasına imkân vermediği için, bu durum çocuklarda hayal kırıklığına sebep olur. Hayal kırıklığına uğrayan çocuklarda öfkeli davranışlar görülebilir (Honig ve Brophy, 1996). İki yaş döneminde çocuklarda henüz bağımsız şekilde duygu düzenleme becerisi gelişmemiştir (Calkins ve Dedmon, 2000).

Üç yaşına yaklaşan çocuklar; annelerinden ayrılır ve akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeye başlar. Üç yaş çocuğu; daha pozitif bir birey olmaya başlamasına karşın halâ benmerkezcidir, başkalarının haklarına saygı göstermeyi, doğruyu-yanlışı ayırt etmeyi ve paylaşmayı bilmezler. İsteklerinin yerine getirilmesinde ısrarcı ve sabırsız olurlar, başkaları için bir şey yapmayı reddederler. Akranlarını ve yetişkinleri taklit etmeye başlayıp onların sözlerini ve davranışlarını tekrar etmekten zevk duyarlar. Günlük yaşantılarındaki olay ve kişileri oyunlarına yansıtırlar. Bunların hepsi, çocuğun sosyalleşmesini sağlayıp, insanlarla kurduğu ilişkilerin önemini anlamasını kolaylaştırır (Mussen, Conger, Kagan ve Huston, 1990). Sonuç olarak, kendi duyguları ve başkalarının duyguları hakkında daha çok şey öğrenirler ve duygu düzenleme becerilerini daha bilinçli bir şekilde sergilerler (Cole, Michel ve Teti, 1994). İki yaştan önce başlayan arkadaş seçimi, üç- dört yaşlarına gelindiğine güçlü bağlılıklara dönüşür. Oluşan bağlılık çoğunlukla kısa sürelidir. Cinsiyet, rekabet, yaş, dayanışma, liderlik, gibi kavramlar çocukların arkadaşları tarafından kabul görme ya da reddedilmelerinde, önemli faktörlerdir (Kagan, 1984).

Sıklıkla çocuklar dört yaşına geldiklerinde; yaşantılarını yetişkinlerin yanında akranları da etkilemeye başlar. Arkadaşlar; model olma ve sosyalleşme açısından etkilidirler. Bu yaş çocukları, rekabetçi oyunlardan hoşlanırlar. Ara ara çocuklar arasında yaşanan çatışmalar ve agresif davranışlar gözlene de, paylaşmayı, işbirliğini, sıra beklemeyi, yardımlaşmayı, başkalarının isteklerini dikkate almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenirler. Arkadaş ilişkilerinde özdeşleşme olgusu vardır. Olaylara başkasının açısından bakma becerisi dönemde gelişmeye başlar (Kagan, 1984; Yavuzer, 1998).

Okul öncesinde çocuklar, çoğunlukla akran temelli etkileşimde bulunurlar ve okul ortamlarında yeni ve farklı şekillerde etkileşime girmeye başlarlar. Duygularını düzenleme için; kendini yatıştırmak, endişeli hissederken gülümsemek gibi duygusal bir durumun ifadesini

değiştirmek veya hoş olmayan duyguları tetikleyen durumlardan kaçınmak gibi davranışsal stratejiler sergilerler (Denham, 2007). Ayrıca bir hedeften vazgeçmek, yeni bir hedef seçmek, dikkati yeniden odaklamak veya bir durumda rahatlıklarını veya istenmeyen bir sonucu kabul etme yeteneklerini artırmak için problem çözme mantığını kullanmak, yeni bir nedensel atıfta bulunmak gibi duyguyu düzenlemek için bilişsel stratejiler de kullanabilirler. (Denham, 2007). Okul öncesi dönem, çocukların dış dünya ile daha fazla etkileşimde buldukları bir dönemdir. Bundan dolayı, sosyal ilişkiler bu dönemde genişlemektedir. Beş yaş dönemi; çocuğun çevresine yönelik keşifler yaptığı, gündend güne çevresinin genişlediği, önceki senelere göre yetişkin desteğine duyulan ihtiyacın azaldığı, belirli sorumlulukları almaya başladığı dönemdir. Çocuklar beş yaşındayken, sosyal ve duygusal yönden daha dengeli hareket etmeye başlarlar. Çevresindeki kişilere güvenir, onlarla daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurarlar. Özerklik döneminin inatçılığına ve olumsuzluğuna karşın, söz dinleme başlamıştır. Başkalarına yardım etmekten hoşlanırlar (Mussen, Conger, Kagan ve Huston, 1990). Dil gelişiminde gelişimsel olarak beklenen patlamanın ortaya çıkması ve bilişsel gelişimin ilerlemesi sonucu artan duygusal tecrübelerini sözel olarak daha iyi ifade edebilir hale gelirler (Kopp, 1989). Bu durum, bakım veren kişinin çocuğa doğrudan duygusal tepkiler konusunda yönergeler vermesini ve çözümler sunmasını da sağlar (Demirkapı, 2014).

5 yaşındaki çocukların sözlü iletişiminin artması ve güçlenmesi, insanlarla kurdukları ilişkileri ve ailelerine, arkadaşlarına ve topluma uyumlarını artırmıştır. Genellikle bu yaştaki çocuklar; gruplar halinde yaşitlarıyla oyun oynarlar, grubun isteklerine ve oyunun kurallarına uymaya çalışırlar, talimatları ve kuralları daha güzel algılar ve uygularlar. Yetişkinleri gözlemlemeyi, onları taklit etmeyi ve yetişkinlerin karar verme sürecine katılmayı sever (Mussen, Conger, Kagan ve Huston, 1990). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerisi, oyun sırasında duygusal ifadelerinde ve gerçekte durumlarda ifadelerini düzenlemede açıkça görülmektedir. Aynı zamanda, çocuğun akranlar, okul, komşu çocukları, öğretmen gibi genişleyen sosyal ağları; çocuğa duyguları ve duygu düzenlemesini öğrenmek için yeni fırsatlar sağlar. Düşük sosyal çevreyle ilişkili korku gibi baskın duyguların yoğun ve sık ortaya çıkması (Cole, Michel ve Teti, 1994), beş yaş çocukları için sosyal çevre fırsatlarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. En önemli duygusal ihtiyaçları sevmek, değer verilmek ve takdir edilmek olan okul öncesi altı yaş çocukları; annelerinden, öğretmenlerinden ve diğer yetişkinlerden ne kadar çok ilgi ve şefkat görürlerse, ruhsal yapılarıda o kadar dengeli olur. Bu

dönemde; çocuk bir gün içinde, birbiri ardına öfke, kıskançlık, neşe, korku ve sevgi gibi duyguları yaşayabilir. Duygu durumları çabucak değişebilir, çabuk ağlar, kolay kırılır ve çok kolay öfke nöbetlerine girebilirler (Damon ve Eisenberg, 2006).

Okul öncesi dönemde; etkili duygu düzenleme becerileri eksikse sosyal ilişkilerde ve okul uyumunda zorluklar yaşanabilir. Bu sebeple, etkili duygu düzenleme becerilerinin ve stratejilerinin edinilmesi, erken çocukluk döneminin kritik bir başarısı olarak kabul edilmektedir (Calkins ve Hill, 2007). Yine gelişimsel açıdan edinilmesi gereken kendini düzenleme becerilerinin bu dönemde duygu düzenleme becerileriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu, duygu düzenlemenin gelişim dizisi içinde birçok alana etki ettiğinin kanıtı olarak görülmektedir (Calkins, 2009). Okul öncesi dönemde çocuğun özdenetim becerileri ve stratejileri konusunda bir şansı vardır. Çocuk duyguları ile başa çıkma modelleri geliştirmekte güçlük çekiyorsa, inkâr etme, çözülme ve doğru olmayan davranışta bulunma gibi yetersiz başa çıkma kalıplarına yönelme olasılığı yüksektir. Bu konuda zorluk yaşayan okul öncesi çocuklar, beklenenden daha basit üzülebilir ve öfke nöbetleri gösterebilirler. Sonuçta ortaya çıkan durum, duygu düzenleme becerilerinin gelişmediğini göstermektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocuğun yaşadığı tecrübeler ve ilişkiler; duygularını etkili bir biçimde kullanmayı, çocuğa duygu düzenleme için gerekli stratejileri edinmeyi, duygular hakkında konuşmayı, duygusal durumların sonuçlarını öğrenme ve duyguları deneyimleme fırsatı sağlayacaktır.

Orta çocukluk döneminde bilişsel gelişim, daha ileri düzeyde farkındalık ve duygu anlayışı sağlar ve daha olgun duygu düzenleme stratejilerinin kavramsallaştırılmasına ve dikkate alınmasına izin verir (Denham, 1998; Saarni, 1999). Çocuklar orta çocukluğa geldiklerinde, destek arama, uzaklaştırma, dikkat dağıtma ve inkâr gibi erken gelişim aşamalarında kullanılan aynı duygu düzenleme stratejilerinin çoğuna hala güvenirlir. Yaşla birlikte çocuklar, belirli bir durumda faydalarına göre stratejiler seçmeyi öğrenirler (Saarni, 1997) ve ayrıca uygulama yoluyla daha gelişmiş stratejileri tercih ederler (Saarni, 1999; Eisenberg ve diğerleri, 1993).

2.1.3. Duygu Düzenleme Stratejileri

İnsanların duyguları esnektir ve bu esnek olma durumu duyguların düzenlenmesine olanak vermektedir (Gross, 2002). İnsanlar belirli bir duygu türünde duygusal tepki seviyelerini etkilemek için stratejiler kullanır ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağını açıklarlar (Bosse, Pontier ve Treur, 2007). Duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasında bireye özgü farklılıklar

vardır. Bireyler, karakter ve öğrenme hikâyelerindeki ayrılıklar nedeniyle farklı duygu düzenleme yaklaşımları kullanırlar (Gross & Thompson, 2007). Literatürde çeşitli duygu düzenleme stratejileri belirtilmiştir. Gross'un (1998) ortaya koyduğu "süreç odaklı model" e göre; Duygular her zaman ortaya çıkar, bu sebeple duygu düzenleme stratejileri geçici olarak duyguların oluşum süreçlerine dâhil edilir. İçeriden (giriş süreci) ve dışarıdan (çıkış süreci) gelen ipuçlarının değerlendirilmesi sonucunda duygular oluşur. Giriş sürecinde; duygusal uyaran algılanır, çıkış sürecinde duygusal tepki oluşur. Duygular; girdi sürecinden çıkış sürecine kadar organize edilir. Yani duygu düzenleme stratejileri öncül odaklı strateji, yanıt (tepki) odaklı strateji olarak ikiye ayrılır (Güven, 2018). Öncül odaklı stratejiler, duygu yanıtı eğilimleri tam olarak aktif olmadan, bireyin davranışlarını ve fizyolojik yanıtlarını değiştirmeden önce yapılırlar. Yanıt (tepki) odaklı stratejiler ise; yanıt (tepki) eğilimleri oluşturulduktan ve de bir duygu başladıktan sonra yapılan şeylere atıfta bulunurlar (Gross, 1998). Gross'un duygu düzenleme süreci; durum değişikliği ve seçimi, dikkat dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olmak üzere beşe ayrılır (Gross, 1998; Gross, 2007). Bunlardan durum seçimi; durum değişimi, dikkat yayılması ve bilişsel değerlendirme öncül odaklı, tepki düzenleme ise; tepki odaklı (yanıt odaklı) strateji kapsamındadır (Akan, 2014).

2.1.3.1.Durum Seçimi

Durum seçimi, duygu düzenlemenin en ileriye dönük yaklaşımıdır. Bu tür duygu düzenlemeleri, istenilen veya istenmeyen duyguların ortaya çıkmasını sağlayacak eylemlerin yapılmasını içerir (Gross, 2007; Gem, 2018). Mesela, saçlarını kestirmekten korkan bir erkek çocuğuna sahip olan bir baba, çocuğun saçlarını kestirmesi için, durumu kolaylaştıracak bir berber seçmektedir. Diğer bir örnek ise; sinirli bir iş arkadaşınızla aranıza mesafe koymak, kişinin kötü bir günün sonunda eğlenceli bir film kiralaması ya da sıkıntılarını paylaşabileceği bir dostunu aramak olarak gösterilebilir (Kring ve Sloan, 2008). Durum seçimi; kısa sürede avantajlı gibi görünse de uzun vadede olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Örneğin, utangaç bir kişi, kısa süre toplumsal durumlardan kaçındığında kendini daha iyi hissedebilir ancak bu tarz gerçekleştirilen kısa vadeli rahatlama uzun vadede sosyal izolasyona neden olmaktadır.

Bebeklikte ve okul öncesi dönemde, anne-babaların çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını karşılama adına günlük etkinlik planlamaları önemlidir. Bu planlamada çocukların beslenme, uykuma ve dinlenme zamanlarının düzenlenmesi önemlidir. Bebekler ve küçük çocuklar, kendileri için uygun şartları seçemediklerinden, bebeklik ve okul öncesi dönem, bir duygu

düzenleme stratejisi olan durum seçiminden daha fazla etkilenmektedir (Gross ve Thompson, 2007).

2.1.3.2. Durum Değişikliği

Durum değişikliği ve durum seçimini birbirinden ayırmak oldukça zordur. Bunun sebebi bir durumu değiştirme çabalarının yeni bir durumu oluşturmasıdır. Bu değişim; dışsal ve fiziksel ortamların değiştirilmesiyle ilişkilidir. Bilişsel değişiklikler ise; içsel değişiklik kapsamında yer alırlar (Gross ve Thompson, 2007; Gross, 2007). “Duyguyu tetikleyen, zorunlu olarak duygusal tepkiler yaratan bir durum” diye bir şey yoktur. Duygusal tepkiyi ortaya çıkarmamak için çabalamak, duygusal yönden durumun etkilerini değiştirebilir. Harcadığımız çabalar, duygu düzenlemenin bir biçimi olan, durum değişimini oluşturmaktadır (Gross, 2008). Örneğin; ortağımıza ya da arkadaşımıza kızdıysak ve ona kızgın olduğumuzu söyleyeceğimiz sırada aniden onun üzgün olduğunu gördüğümüzde durup bekleriz ve bunu söylemekten vazgeçebiliriz ya da ona destek olmak için daha olumlu konuşabiliriz. Bu anlamda; duygu ifadeleri, durumun doğasını değiştirerek, güçlü dışsal formlarda duygu düzenleme yapabilirler (Gross ve Thompson, 2007). Durum değişimi; küçük bir çocuğa, yetişkin tarafından verilen bir destek olabileceği gibi zorlandığı bir bulmacayı çözerken yardımcı olma şeklinde de olabilir. Daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde, durum değişimi; bir sorunun çözülmesine yardım etmek için, sözel teşviklerde bulunulması ya da verilen duygusal tepkinin meşruluğunun tasdik edilmesi şeklinde olabilir. Başka bir anlamda, durum değişimi; hem kişiyi destekleyen birinin olması durumunda hemde destek veren kişinin küçük müdahaleleri sonucunda ortaya çıkabilmektedir (Kring ve Sloan, 2010).

2.1.3.3. Dikkat Yayılması

Dikkat yayılması; gelişimde ortaya çıkan ilk duygu düzenleyici süreçlerden biridir. Durumların birçok yönü vardır ve bu çok yönlülük dikkati durumları etkileyecek şekilde yönlendirmeyi içermektedir (Gross ve Thompson, 2007). Durum seçiminin mümkün olmadığı hallerde genelde bu tür duygu düzenlemenin yani dikkat yayılmasının kullanıldığı ileri sürülmektedir (Gem, 2018). Dikkat yayılması, çocukluktan yetişkinliğe kadar kullanılan bir stratejidir. Örneğin; zamanında alınmamış bir hediye bekleyen çocuk, bu stratejiyi kullanabilir ve dikkat yayılmasının kendi kendine kullanılması ise hazzı geciktirme başarısını çoğaltmaktadır (Gross, 2008).

Dikkat yayılmasının, içsel bir durum seçimi biçimi olduğu düşünülmektedir. Dikkat yayılması; ruminasyon (genel olarak olumsuz tekrarlı düşünceler), konsantrasyon ve dikkat dağıtma olmak üzere üç gruba ayrılır (Gross, 1998; Gross, 2007). Konsantrasyon; bir durumun duygusal özelliklerine dikkat çekmeyle ilişkilidir (Gross ve Thompson, 2007).

Odaklanma (konsantrasyon), durumun belirli yönlerine dikkat etmeyi veya tamamen farklı bir şekilde değerlendirilmiş bir şeyi düşünmeyi ifade etmektedir (Gross, 1998; Gross, 2007).

Dikkat sürekli olarak duygulara ve duyguların sonuçlarına yöneltildiğinde buna ruminasyon denilmektedir. Üzücü olaylar üzerine uzun süreli ruminasyon, şiddetli depresif belirtilere yol açmaktadır. Böyle bir durumda kişi gelecekteki olası tehditlere odaklanırken kaygı düzeyi de artmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Dikkat dağınıklığı, durumun duygusal yönlerini veya durumdan tamamen uzaklaşmayı içermektedir. Diğer bir deyişle; dikkat dağınıklığı, durumun farklı yönlerine dikkati çekmekte veya dikkati tamamen başka yöne çevirmektedir (Gross, 2007).

2.1.3.4. Bilişsel Değişim

Bilişsel değişim, bireyin bir durumu nasıl değerlendirebildiğini veya durum hakkında nasıl düşündüğünü ve durumun doğurduğu sonuçlar ile başa çıkma kapasitesini değiştirmeyi içerir (Gross ve Thompson, 2007). Sosyal alanda karşılaşılan bilişsel değişim, kişinin kendisini kendinden daha kötü durumda olan biriyle karşılaştırmasıdır. Bu şekilde kişinin kendine yönelik düşünceleri değişmekte ve olumlu olmayan duyguları azalmaktadır. Psikolojik olaylar hem iç hem de dış olabilir ve bilişsel değişim iç deneyimlerimizi etkiler. Örneğin, kişiyi strese sokan bir spor aktivitesinden önce ortaya çıkan fizyolojik uyarılmayı olumsuz bir durum olarak değerlendirmemek gerekir. Bu durumu yetkinliği artması olarak düşünenler duygularıyla baş etmekte daha beceriklidirler (Lowenstein, 2007). Bilişsel değişimde, bu durumun veya bireyin yönetebileceği kapasiteye alternatif anlamlar verilerek durumların farklı yönleri değerlendirilir ve durumun duygusal etkisi değiştirilir (Gross, 2007). Bilişsel yeniden değerlendirme; Durumun duygusal etkilerini değiştirmek için kişinin durumu düşünmesini ve mevcut bakıştan daha farklı bir bakış açısı kazanmasını sağlar (Gross, 2002). Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi; en çok kullanılan stratejilerden biridir ve yeniden değerlendirme ön aşamasıdır (Gross, 1998). Bu durum, yeniden değerlendirmeyi izleyen tüm duygusal yörüngenin etkili bir şekilde değiştirilebileceği anlamına gelmektedir. Yani, olumlu olmayan duyguları azaltmak için kullanıldığında olumlu olmayan duyguların tecrübesel ve davranışsal faktörlerini başarıyla azaltır (Gross ve John, 2003). Bilişsel değişim; duyguyu uyandıran durumun duygusal etkiyi azaltacak şekilde yeniden değerlendirilmesidir (Gross, 2001). Bilişsel değişim; değişen bilişsel

adımlar veya bilişsel değerlendirmelerden oluşmaktadır. İnkâr, izolasyon ve entelektüelleştirme gibi psikolojik savunmalar, bilişsel değişime dahil edilirler (Gross, 1998). Bilişsel değişime bir örnek vermek gerekirse; Kişinin durumunu daha az şanslı olan biriyle karşılaştırmak onun kurgusunu etkiler ve olumsuz duygularını azaltır (Gross, 2014).

2.1.3.5. Tepki Düzenleme

Tepki düzenleme, öteki duygu düzenleme süreçlerinden farklıdır. Duygunun oluştuğu süreçte tepki eğilimleri başladıktan sonra gerçekleşmektedir. Tepki düzenlemenin fizyolojik, ifadesel ve yaşantısal baskılama olmak üzere farklı biçimleri vardır. İfadesel baskılama; duygunun davranışsal bileşenini, fizyolojik baskılama; duygunun fizyolojik tepki bileşenini ve yaşantısal baskılama ise; yaşantısal bileşenini hedefler (Kring ve Sloan, 2008). Bir patrona karşı duyulan öfkeyi gizleme çabaları, röportaj sırasında hissedilen endişe bastırmaya örnek verilebilir (Gross, 1998). Bastırma sürecinde; pozitif duyguların hissedilmesi ciddi oranda azalma göstermektedir. Ancak negatif duyguların hissedilmesinde herhangi bir etki yaratmaz (Gross, 1998, Gross, 2002).

2.1.4. İlgili Araştırmalar

Duygu düzenleme becerileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar alt başlıklarda sunulmuştur.

2.1.4.1. Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar Bilge ve Sezgin'in (2020) yaptıkları araştırmanın amacı, “annenin duygu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkide, annenin sahip olduğu bağlanma stilleri ve kişilik özelliklerinin aracı rolünün incelenmesidir”. Araştırmanın çalışma grubu, 3-6 yaş grubu çocuğu olan (148 kız-129 erkek) 24-50 yaşları arasındaki 280 anneden oluşmuştur. Araştırmanın verileri “Sosyodemografik Veri Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği-Kısa Form, Temel Kişilik Özellikleri Envanteri ve İlişki Ölçekleri Anketi” ile toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda; çocuk ve annenin duygu düzenleme güçlüklerinin birbiri ile ilişkili olduğu ve çocuğun duygu düzenleme güçlüğüünün kişilik özellikleri ve annesine bağlanma biçimleri ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır.

Yılmaz'ın (2020) yaptığı araştırmanın amacı; 48-72 aylık çocuklar için duygu düzenleme becerilerini ölçen ölçme aracının geliştirilmesi, annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin ve

çocukların duygu düzenleme becerilerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesidir. Araştırmasını ilişkisel tarama modelinde tasarlamıştır. Araştırma iki farklı çalışma grubundan oluşmuştur. Çalışma grubu-I, araştırma sürecinde geliştirilen ölçme aracının verilerinin elde edildiği gruptur ve 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 294 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu-II ise geliştirilen ölçme aracı ve diğer ölçme araçlarıyla verilerin elde edildiği gruptur ve 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 210 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirlemiştir. Annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin orta düzeyde olduğu ve öğrenim durumu, çocuk cinsiyeti ve çocuk yaşı değişkenlerine göre farklılaştığını; yaş, çalışma durumu, algılanan gelir düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı; kurum türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, anne çalışma durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; annelerin duygu düzenleme güçlük puanlarının çocukların duygu düzenleme beceri puanlarını anlamlı şekilde yordadığı; annelerin duygu düzenleme güçlük puanlarının çocukların duygu düzenleme beceri puanları varyansının %60'ını istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığını tespit etmiştir.

Fırat'ın (2020) yaptığı çalışmanın amacı annelerin erişkin bağlanma stilleri, annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve 48-72 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, bu çalışmada 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini, annelerin erişkin bağlanma stillerini ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerini demografik özelliklere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da yaşayan 48-72 aylık çocukları olan 491 anneden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; annelerin erişkin düzenleme becerilerini etkilediğini görmüştür. Aynı zamanda bazı demografik özelliklerin de (çocuğun yaşı, annenin çalışma durumu, annenin yaşı) çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediğini görmüştür.

Tulpar, Aktan ve Yardımcı'nın (2020) yaptıkları araştırmanın amacı, “4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş aralığındaki 60 çocuktur. Araştırmanın verilerini “Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Güvenli Yer Senaryoları Testi” ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda çocukların güvenli bağlanma düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve dikkat/dürtü kontrollerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Liman (2020) yaptığı araştırmada; çocukların cinsiyetinin, anne ve babasının eğitim seviyesinin çocukların duygularını tanımaları ve duygularını düzenleme becerilerine etkisine bakmıştır. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini 145 okul öncesi çocuktan meydana gelmektedir. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Duyguları Tanıma Testi ve Duygu Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Çocuğun cinsiyetine göre değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutu puan ortalamasında anlamlı farklılık bulunurken; duygu düzenleme alt boyutunda farklılık bulamamıştır. Bununla birlikte yine duyguları tanıma ölçeği puan ortalamalarında da anlamlı farklılık çıkmamıştır. Annenin-babanın eğitim seviyesi değişkenleri ile duyguları tanıma ölçeği ve duygu düzenleme ölçeği değişkenlik /olumsuzluk alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda anne-baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların duygularını tanıma becerilerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır (Liman, 2020).

Mutlu (2020) araştırmasında, “okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi” incelemiştir. Örneklemini, beş-altı yaş grubu 175 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşan araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği” ve “Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyetinin çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılık yarattığı, etkili duygu düzenleme stratejileri bilgisinin doğum sırasına, çocuğun yaşına ve kardeşinin olup olmamasına göre değişmediğini bulmuştur.

Gökşen (2019) araştırmasında; çocukların mizaç özelliklerinin ve ebeveyn tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine olan etkisine bakmak amacıyla yapmıştır. Yapılan

araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırma, 2016-2017 yılında Adana ilindeki resmi anasınıfı ve anaokullarında yapmıştır. Araştırmaya 4-6 yaş arası çocukların anne-babaları ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın örneklemini 400 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; duygu düzenleme ve demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu bulmuştur. ÇKMÖ'nün tepkisellik alt boyutu ile DDÖ'nün değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu arasında pozitif yönlü, ÇKMÖ'nün sebatkârlık alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. DDÖ'nün değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile Sebatkârlık ve tepkisellik mizaç özelliğinin arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar; çocukların duygu düzenleme becerileri üzerine ebeveyn tutumlarının ve çocuğun mizacının önemini göstermiştir(Gökşen, 2019).

Can Öztürk'ün (2018) yaptığı araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevlerinin, duygu düzenleme becerilerinin ve bağlanma stillerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki 5 ilkokul bünyesindeki (4 devlet, 1 özel) anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş grubu 125 çocuk ve ebeveyni ile Sağlık Bilimleri Üniversitesi Kanuni Sultan Süleyman Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Psikiyatri Kliniği'ne başvuran 5-6 yaş grubu 125 çocuk ve ebeveyni olmak üzere toplam 250 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış “Demografik Bilgi Formu”, “Tamamlanmamış Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği“, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile “Aile İşlevleri Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonunda, okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri çocuk psikiyatri kliniğine başvurma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır. Çocuk psikiyatri kliniğine başvuran okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevlerinin, duygu düzenleme becerilerinin ve bağlanma güvenliği düzeylerinin kliniğe başvurma sebebine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptamıştır. Çocuk psikiyatri kliniğine başvuran ve başvurmayan okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma güvenliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stillerinin dağılımları incelendiğinde, kliniğe başvuran çocukların çoğunun kaçınılmaz bağlanma stiline, kliniğe başvurmayan çocukların ise güvenli bağlanma stiline sahip olduğunu saptamıştır.

İlgar ve Akbaba (2017) yaptıkları araştırmada, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, aile tipi ve annesinin yaş, evlenme yaşı, öğrenim düzeyi ve çalışma durumu değişkenlerinin, beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisine bakmışlardır. Araştırmanın örneklemini, beş ve altı yaş grubu 551 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenlemelerinin, çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı ve aile tipi ile annenin yaşı, evlenme yaşı ve öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği, çocuğun yaş, doğum sırası ve annesinin çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır (İlgar ve Akbaba, 2017).

Dereli'nin (2016) yaptığı çalışmanın amacı, çocuğun kişisel özellikleri, aile özellikleri ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların duygusal anlama ve duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırmasını, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4,5-5 yaş arası 423 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, “Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Kontrol Listesi” ve “Wally Duygu Anlama Testi” kullanmıştır. Verileri Pearson korelasyon katsayısı ve hiyerarşik regresyon analizi ile test etmiştir. Araştırma bulgularında, ebeveyn-çocuk ilişkileri alt boyutları ile duygu düzenleme ve duygusal anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Ayrıca çocuğun kişisel özelliklerinin, aile özelliklerinin ve ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarının duygusal anlama ve duygu düzenleme becerileri alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığını belirlemiştir.

Ural, vd., (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı; “okul öncesi dönem çocuklarının annelerine bağlanma stilleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir”. Modeli ilişkisel tarama olan araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuktur. Araştırma verilerini, “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30” ve “Duygu Düzenleme Ölçekleri” ile toplamışlar ve sonuçta, duygu düzenleme becerilerinin anne bağlanma stiline göre farklılık gösterdiğini, annesine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlananlara göre anksiyete-içedönüklük seviyelerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca güvensiz bağlanma stiline erkeklerde daha yaygın olduğunu, erkeklerin kızlara göre daha öfkeli-saldırgan davranışlar sergilediği bulmuşlardır.

Yoleri (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde çocukların mizaç ve dil becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkilerinin etkilerini nasıl yordadığını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği, Marmara Gelişim Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 195 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen-çocuk ilişkileri puanları ile mizaç tepkisellik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, öğretmen-çocuk ilişkisi puanları ile dil becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır ve hem mizacın tepkisellik alt boyutu hem de dil becerileri öğretmen-çocuk ilişkileri üzerinde yordayıcı bir etki göstermektedir. Tepkime, ilişkileri etkileyen en önemli mizaç özellik faktörüdür sonuçlarına ulaşmıştır.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, “çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir”. Örneklemini 60-72 aylık 228 çocuktan oluşan araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın verilerini “Duygu Düzenleme ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ile toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda; çocukların sosyal yetkinlikleri ile oyun becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlarken, duygu düzenleme beceri ölçeği “Değişkenlik/Olumsuzluk” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu görmüşlerdir. Yine “Saldırganlık-Kızgınlık” ve “Anksiyete-İçe dönüklük” alt boyutları ile çocukların oyun becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015).

Kayhan Aktürk (2015) araştırmasını, “okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi” amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 880 okul öncesi dönem çocuğu ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygu Ayarlama Ölçeği” ve “Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; akranlarına yönelik saldırgan ve çekingen davranış gösterme ile duygu düzenleyememe ve aşırı hareketlilik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

2.1.4.2. Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Perry, Dollar, Calkins, Keane ve Shanahan' nin (2020) yaptıkları araştırmanın amacı;

Annelerin 5 yaşındaki çocuklarının, olumsuz duygularına yönelik destekleyici ve destekleyici olmayan tepkilerinin, çocuklar 10 yaşına geldiklerinde, çocukların fizyolojik ve davranışsal duygu düzenlemesinin aracılık rolü baz alınarak, 15 yaşındaki öğretmen ve ergenin kendi bildirdiği uyumla ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Sonuçta; 5 yaşındaki çocukların olumsuz duygularına yönelik annenin verdiği destekleyici tepkilerinin, çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırdığını, 10 yaşında çocuklarının olumsuz duygularına yönelik destekleyici olmayan tepkilerin, zayıf fizyolojik düzenleme ve zayıf duygu düzenlemesiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Buna karşılık, 10 yaşında daha iyi fizyolojik düzenlemeye sahip çocukların 15 yaşında sosyal yeterliliklerinin yüksek olduğunu, ayrıca 10 yaşındaki duygu düzenlemesinin ergenlikte uyum ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarının; annelerin erken çocukluk döneminde çocuklarının olumsuz duygularına gösterdikleri tepkilerin, çocuklarının orta çocuklukta hem fizyolojik hem de davranışsal olarak uyarılmalarını düzenleme yeteneklerinde rol oynayabileceğini gösterdiğini ve bu da ergenlik döneminde duygularını ve davranışlarını yönetme ve giderek karmaşıklaşan sosyal bağamlarda dolaşabilme becerilerinde rol oynayabileceğini söylemişlerdir.

Huang (2019) çalışmasını, 36. ayda anne-çocuk bağlanmasının ve 54. ayda öğretmen-çocuk ilişkilerinin 3. sınıfta çocukların duygu düzenlemesini nasıl etkilediğini ve öğretmen-çocuk ilişkisi, anne-çocuk bağlanması ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu bulmak amacıyla yapmıştır. Çalışmada, duygu düzenleme, çocuk reaksiyonların ve öğretmene karşı olumsuz etki ve akranlarla olumsuz etkileşim ölçeklerini kullanmıştır. Çalışmada, erken anne-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve çocuğun sonraki duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkilerin gücünü araştırmak için çok değişkenli bir korelasyon araştırma tasarımı kullanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 694 çocuktan (340 erkek ve 354 kız) oluşmaktadır. Sonuçta, öğretmen-çocuk çatışması ile çocuğun akranlarıyla olan olumsuz ilişki arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu, Öğretmen-çocuk yakınlığının ise çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulmuştur. Öğretmen-çocuk ilişkisinin, anne-çocuk bağlanmasının çocukların duygu düzenlemesi üzerindeki etkisini önemli ölçüde azalttığı görmüştür. Özellikle, güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla, öğretmen-çocuk çatışmasını daha az yaşadığı, akran ilişkilerinde daha sıcak olduklarını bulmuştur. Ve sonuçlar, güvensiz bağlanmaya sahip

çocukların öğretmen-çocuk ilişkilerindeki çatışma düzeylerinin güvenli bağlanmaya sahip çocuklardan istatistiksel olarak farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Chen (2015) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin günlük aile yaşamlarında çocukların duygusal gelişimi için uygun koşulları nasıl yarattığını bütünsel bir bakış açısı ile incelemiştir. Araştırma nicel olup, veriler gözlem, görüşme ve video kayıtları ile toplamıştır. Çalışmanın evreni, Avustralya' da, dört okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan çocuklar ve ailelerinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda; ebeveyn deneyimlerinin çocukların duygu düzenleme gelişimini desteklediğini bulmuştur.

Premo ve Kiel (2014) araştırmalarında depresif belirtiler gösteren annenin yeni yürümeye başlayan çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 91 yeni yürümeye başlayan çocuk (24-36 ay) ve onların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların laboratuvar ortamında gözlemlenmesi sonucunda, 24 ay civarındaki çocukların daha çok bakıcı odaklı duygu düzenleme stratejisi kullandığını, 36 ay civarındaki çocukların ise sosyal davranışlarının artmaya başladığını görmüşlerdir. Yapılan çalışma sonucunda; annenin depresyon belirtilerinin yürümeye yeni başlayan çocukların duygusal özelliklerini etkilediğini bulmuşlardır.

Herndon ve diğerleri 'nin (2013) çalışmalarının amacı, okul öncesi çocukların kendini ifade etme ve duyguları düzenleme becerilerinin, okul uyumları ile ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Head Start ve özel çocuk bakım merkezi sınıflarında çocukların sosyal-duygusal davranışlarını gözlemleyen araştırmacılar bir dizi ölçüm kullanılarak çocukların sosyal yeterlilik dereceleri, okula yönelik tutumları, olumlu öğretmen ilişkileri ve işbirliğine dayalı katılım ile ilgili veriler toplamışlardır. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, duygu ifadesi ve düzenlemenin çocukların okul uyumuyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007) yaptıkları çalışmada, beş yaşındaki 325 çocuktan oluşan bir örnekleme, duygu düzenlemenin çocukların erken dönem akademik başarılarıyla ilişkisini ele almışlardır. Araştırma sonucunda, duygu düzenlemenin, çocukların akademik başarıları ve sınıftaki üretkenlikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, çocuk davranış sorunlarının ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin bu ilişkilere aracılık etmediğini, duygu düzenlemenin ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin, akademik sonuçları yordadığını bulmuşlardır.

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Çocukların ilk sosyal çevresi olan aile, sosyal, duygusal ve akademik gelişim için önemlidir. Okul öncesi eğitim ile birlikte çocuklar için ebeveyn rolüne öğretmende eklenir. Okul öncesi öğretmeni çocukların hem eğitiminden hem de bakımından sorumludur. Çocuğa grupla birlikte öğrenme fırsatı sunarken, kısa ve uzun vadeli başarı için de gerekli ortamı oluşturur (Hagekull & Hammarberg, 2004). Öğretmenler ve akranlar okul öncesi eğitimde okula uyum sağlama açısından kritik bir öneme sahiptir (Chi, Kim ve Kim, 2018). Öğretmençocuk ilişkisinin kalitesi, ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi kadar önemlidir. Öğretmenler, çocukların okula uyum becerileri üzerinde, sosyal ve duygusal gelişimlerinde düzenleyici bir role sahiptir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Pek çok farklı değişken olmasına rağmen araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkisinin, çocuğun okula karşı olumsuz tutumları, okula uyum güçlüğü ve akademik performans düşüklüğü üzerinde güçlü etkileri olduğunu göstermektedir (Birch ve Ladd, 1997).

Okula yeni başlamış çocuklar ile öğretmenleri arasındaki ilişkiler, çocukların sosyal ve akademik çevreye uyumunda çok önemlidir (Birch ve Ladd, 1997; Pianta ve diğerleri, 1997). Araştırma bulguları, okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin, özellikle sosyal ve davranışsal alanlarda çocukların okul uyumunda belirleyici olduğunu göstermiştir (Howes, 2000; Howes ve diğerleri, 1994; Pianta ve Stuhlman, 2004).Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri, arkadaş ilişkilerine, sosyal yeteneklerine ve akademik becerilerine, kısaca okul uyum becerilerine katkı sağlar (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters & Verschueren, 2012; Birch & Ladd, 1997; Baker, Grant & Morlock, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004; O'Connor & McCartney, 2007).

Okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların sosyal çevreleri genişler, yaşıtları ve öğretmenleri ile olan ilişkileri önem kazanır. Çocuğun ailesinden ayrılıp okul ortamına girmesi ve ailesinden olmayan başka biri (öğretmen) ile uzun süre birlikte olması, okul öncesi dönemin önemini daha da arttırmaktadır. Okul öncesi sınıfları, hem çocuklara hem de öğretmenlere zengin etkileşim olanakları sunmaktadır (Gregoriadis ve Tsigilis, 2007). Bir çocuğun bir öğretmenle kurduğu yakın ve dengeli ilişkiler, çocuğun gelişim sırasında karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olup (Baker, 2006) sosyal destek ve duygusal güvenlik sağlar (Howes & Smith, 1995). Ladd, Birch ve Buhs'a (1999) göre, öğretmeni ile çelişkili bir ilişkisi olan çocuğun, ders katılımı ve akademik başarısı düşük olur. Benzer şekilde, Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse (2015) yüksek düzeyde sınıf katılımının öğretmenle yakın bir ilişki ile

ilişkilendirildiğinden, çatışmalı ilişkilerin ise uyum sorunları ile ilgili olduğundan bahsetmişlerdir.Öğretmenleriyle olumlu ilişkileri olan çocuklar okulu daha çok sever ve akranlarıyla daha iyi anlaşılır (Howes vd., 1994).

Erken çocukluk döneminde öğretmeni ile güvenli bir sınıf ortamında olan çocuğun okula adapte olması daha kolaydır ve birlikte oynama ve birlikte çalışma yetenekleri yaşıtlarına oranla daha fazla gelişir (Myers ve Pianta, 2008). Erken çocukluk döneminde öğretmen ile geliştirilecek olumlu ilişkiler ileriki yıllarda sosyal becerileri ve akademik başarıyı arttıracaktır (Pianta ve Nimetz, 1991; Howes vd., 1994; Birch ve Ladd, 1997, 1998; Hamre ve Pianta, 2001; Meehan , Hughes ve Cavell, 2003; Myers ve Pianta, 2008). Erken çocukluk döneminde çocukta oluşacak, olumlu tutumlar ilkokul başta olmak üzere eğitimin her kademesine yansiyacaktır (Pianta ve Stuhlman, 2004).

Yetişkinlerle olan ilişkilerin çocukların duygularını düzenleme becerileri üzerinde de etkisi vardır. Duygularını düzenleyebilen bir çocuk, bir duruma ve bu durumunun getirdiklerine, uygun davranışlarla tepki vermek amacıyla heyecan veren durum ve olayları kaldırabilmek için içsel temsilleri kullanır ve yönlendirir. Yetişkinlerle olan ilişkiler işte bu tepki verme sürecinde çocuğa farklı şekillerde girdi sağlar: Heyecan ve endişeye katlanılmasını destekler, farklı duygu durumlarının tanınmasını sağlar, duygulara karşılık olarak verilecek olan tepkilerde hangi modellerin kullanılacağını belirler ve duygunun doğru yönetilmesi için yollar gösterir. Yetişkinlerle olan ilişkiler çocuklara duygularına yön verebilmeleri için deneyimler sağlar (Ası ve Karabay, 2017).

Ebeveyn ve öğretmenlerin öğretme rolü de bulunmaktadır. Ebeveyn ve öğretmenler, çocuklara bilgiler vermek, becerilerini ve akademik performansları ile ilgili olgunluklarını geliştirmek için tasarlanmış etkileşimler içine girerler (Rogoff, 1990; Akt. Ası ve Karabay,2017). Akademik becerilerin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi (Ör.; okuryazarlık davranışı, kavram kazanımı, akıl yürütme vb.) sosyal etkileşim ile meydana gelir; yönergeler çoğunlukla yetişkin ve akran modelleri tarafından sağlanır. Öğretim; önce serbest oyun gibi doğal ortamlarda gerçekleşirken daha sonra şekillendirilmiş ve sınırlandırılmış ortamlarda (ör.; beşinci sınıftaki matematik dersi gibi.) daha uzman ve deneyimli bir uygulayıcı ile kurulan etkileşim ile yakınsal gelişim alanı içinde gerçekleşir (Rogoff, 1990; akt. Ası ve Karabay, 2017). Vygotsky ' nin "yakınsal gelişim alanı" (YGA), çocuğun tek başına belli bir görevi yerine getirirken sergilediği performans ile deneyimli bir öğretmen ile etkileşimi sonucu sergilemiş olduğu performans

arasındaki farkı açıklamaktadır (Belser, 2010). Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren sosyal, duygusal, zihinsel gelişim alanlarında kendilerine yol gösterici birilerine gereksinim duymaktadır. Vygotsky'ye göre zihinsel süreçler bireyde sadece içsel bir süreç olmayıp diğer bireylerle girilen etkileşim sonucunda da oluşmaktadır. Çocuklar bir zihinsel süreci diğer bireylerle etkileşim halindeyken ya da paylaşımda bulunarak kazanmakta veya öğrenmektedir (Yılmaz, 2017). Çocuklar tipik bir öğretmenle etkileşimde bulunduğu üst düzey becerileri oldukça geliştirmekte ve o alanda daha yetkin hale gelmektedir. Bu durum bize çocuğun yeterliliğinin ve performansının yalnızca çocuğa ait özelliklerden değil bir sistemin dinamik yapısına dayandığını göstermektedir (çocuk- bağlam). Performans düzeyini belirlemede çocuğun bağlam etkileşimlerinin niteliği önem kazanmaktadır. Özellikle öğretmen tarafından verilen destek ve teşvik etme düzeyi önem kazanmaktadır. Böylece bütün bu unsurlar arasındaki denge çocuğun YGA içindeki yerini belirler(Asi ve Karabay, 2017). Bu açıdan öğretmenler, çocukların hayatında çok önemli bir rol model unsuru olup, çocukların gelişimine birçok açıdan destek sağlarlar (Longobardi, Prino, Marengo ve Settanni, 2016). Öğretmenlerin çocuğa rehberlik etmede, kişisel özellikleri ve mesleki yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır (Pianta, 1999).

2.2.1. Öğretmen- Çocuk İlişisine Yönelik Teoriler

Öğretmen- çocuk ilişkisinin niteliği, bireysel ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimler tarafından belirlenir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesiyle ilişkili belirli faktörleri açıklamak için teoriler önerilmiştir (Mantzicopoulos, 2005; Pianta, 1999). Bu teoriler; bağlanma teorisi, sistem teorisi ve kişilerarası teoridir.

2.2.1.1. Bağlanma Teorisi

Ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesi, çocuğun sağlıklı gelişimi ve sosyal uyumu için önemlidir. Ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişki ve bu ilişkinin çocuk için doğuracağı sonuçlarla ilgilenen teorilerden biri bağlanma teorisi (Özgün, 2013). Teori, John Bowlby ve Mary Ainsworth tarafından geliştirilmiş ve bağlanmanın tanımı, iki kişi arasında kurulan güçlü bağ olarak yapılmıştır. Bowlby, bağlanma teorisinde çocuğun ebeveynlerine bağlanma sürecini açıkladı. Ainsworth, Bowlby'nin önerdiği bağlanma teorisini deneysel çalışmalarıyla desteklemiş ve teoriye yeni düşünceler ekleyerek yayılmasını sağlamıştır (Bretherton, 1992).

Bebeklik denilen 0-2 yaş arası zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimin en hızlı dönemdir. Bundan dolayı bu dönemde bebeğin yalnızca fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak yeterli olmaz.

Becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması bebeği bir bakıcıya bağımlı hale getirmekte ve bu bağımlılık sürecinde bakıcısı ile kurduğu bire bir ilişki, zihinsel ve duygusal gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bebeğin biyolojik yetersizliğinden dolayı bakıcıya bağlanmaktan kaçınması imkânsızdır. Bağlanma; bebekler ile ebeveynleri veya bakıcıları arasında kurulan duygusal olarak olumlu ve yardımcı bir ilişkinin varlığını anlatır (Holmes, 1997). Çocuk ile anne arasında kurulan bu bağ başlangıçta bebeğin temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılırken çocuk büyüdükçe çocuğun duygusal gelişimini etkileyerek sağlıklı bir birey olarak topluma dâhil olmasını sağlar (Kayahan, 2002). Çocuk, annesinin onu terk etmeyeceğine ve annesinin onu önemseyeceğine inandığında çocukta güven duygusu gelişirken inanmadığında güvensizlik duygusu gelişir (Cüceloğlu, 2005). Güvenli bağlanma, bakıcının çocuğun ihtiyaçlarına tutarlı ve öngörülebilir şekilde yanıt vermesine dayanır, çocuğun kendine ve başkalarına karşı içsel bir güven modeli üretilip, yavaş yavaş kendi bağımsızlığını geliştirmesine izin verir. Çocuk, öngörülemeyen veya reddeden bir bakıcıyla ilişki içindeyse, güvensiz bir bağlanma stili geliştirecektir. Güvensiz bağlanmalar, çocuğun ayrılık acısını yaşamamak için karşılanmamış bağlanma ihtiyaçlarını en aza indirmeye çalışmasına neden olur (Riley, 2011).

Psikanalitik ve etolojik teorilere göre, sağlıklı bir bağlanma ilişkisinin sonucu olan içsel sevgi ve güvenlik, psikolojik gelişimi her yönüyle destekler. Bu görüşe göre; Alan Sroufe ve arkadaşlarının yaptıkları boylamsal bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri, annelerine güvenli bağlanan bebeklerin, güvensiz bağlananlara göre daha yüksek öz saygı, sosyal yeterlilik ve empati becerilerine sahip olduklarını görmüşlerdir (Berk, 2013).

Bakım veren bir yetişkinle güçlü bir ilişki kurmak, çocuğun gelişimi için en etkili, tutarlı ve koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilir (Masten, Best ve Garnezy, 1990). Bowlby'ye göre duygusal bağ, öğretmen-öğrenci ilişkisi de dahil olmak üzere bebeğin kurduğu diğer tüm ilişkilerin temelidir. Daha yakın tarihli araştırmalar, içsel çalışma modellerinin statik olmadığını, deneyim sonucunda yaşam boyu değişebileceğini öne sürerek teorinin bu deterministik yönünü sorgulamıştır (Bartholomew, 1994; Fonagy ve diğerleri, 1996; Fraley ve Shaver, 2000; Gillath ve diğerleri, baskıda; Kobak ve Hazan, 1991; Masiello, 2000). Çocukların erken akademik başarıları, uzun vadeli sosyal, duygusal ve fiziksel sağlık için önemlidir. Hem çocuğun içindeki hem de dışındaki çok sayıda faktör erken başarıyı etkiler. Çocuğun dışındaki faktörler üzerine yapılan son araştırmalar, sınıf bağlamının yönlerine odaklanmıştır. Erken akademik yörüngeleri inceleyerek, sınıf bağlamının mevcut ve gelecekteki başarı için risk veya

koruyucu faktörler olarak hizmet eden yönlerini incelemek mümkündür. Örneğin, yüksek kaliteli sınıf eğitimi ve kaliteli öğretmen-öğrenci iletişiminin tümü, çocukların akademik, sosyal ve davranışsal sonuçlarına katkıda bulunur (Burchinal, 2008; Matsumura, Slater & Crosson, 2008). Okul öncesi sınıflardan ilköğretim sınıflarına kadar gözlemsel çalışmalar, tutarlı bir şekilde öğretmen davranışının çocukların sosyal ve akademik çıktılarıyla farklı şekilde ilişkili iki boyutunu tanımlamıştır: sosyal-duygusal kalite ve öğretim kalitesi (Pianta ve diğerleri, 2002; Mashburn ve diğerleri, 2008). Sosyal-duygusal kalite boyutu, öğretmen-öğrenci etkileşimlerine destekleyici, olumlu bir duygusal tonun varlığına ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde olumsuzluğun olmamasına işaret etmektedir. Öğretim kalitesi boyutu, öğretmenlerin kavram geliştirmeyi teşvik eden davranışlarını ve öğretmenlerin, değerlendirme yönü ve performansı geliştirme hedefi olan çocuklara kaliteli geri bildirim sağlamasını ifade eder. Etkileşimlerin sosyal-duygusal kalitesi, çocukların sosyal yeterliliği ile pozitif yönde ilişkilidir ve çocukların problemleri davranışları geliştirmesi ile negatif yönde ilişkilidir (Mashburn vd., 2008). Araştırmalar okul çağında, öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kuran çocukların sosyal ilişkilerinde başarılı olduğu (Birch ve Ladd, 1997), okuldan kaçınma ve davranış problemlerinin azalması ya da yok olmasında rol oynadığı (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) ve zayıf akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Pianta & Stuhlman, 2004). Bir öğretmenle güvenli bir iletişim, çocukların okul ortamında akademik ve sosyal talepleri güvenle karşılamasına olanak tanıyan bir güvenlik duygusu sağlayabilir (Bowlby, 1980; Little ve Kobak, 2003). Erken ilişki deneyimleri çocukların öğretmen-öğrenci iletişimine ilişkin temsili modellerini şekillendirdiğinden, gelişim döneminin başlarında kaliteli bir öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olmak faydalıdır.

2.2.1.2. Sistem Teorisi

Çocuklar ve yetişkinler, özellikle de öğretmenler, arasındaki kurulan ilişkinin işlevlerini anlamada kullanılan bir yaklaşımda genel sistemler kuramıdır (Pianta, 1999: akt. Ası ve Karabay, 2017). Sistem Teorisi özünde insan ilişkilerini, bireysel sorunlardan daha çok insan ilişkilerinde esas olan etmenlere yoğunlaşarak anlatmaya çalışır. Sistem teorisinin temel hipotezleri, tüm alt sistemlerin birbiriyle ve sistemin dışında kalan diğer sistemlerle ilişkili olduğu ve ilişkilerin iki yönlü olduğudur. Mesela bireyi bir sistem olarak incelediğimizde, birey içinde birbirini etkileyen ancak birbirinden bağımsız duygu ve düşünceler olduğu gibi farklı ilişkilerinde olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sistemlerin birbiri içinde ve birbirini etkileyen tarzda ilişkileri barındırdığı varsayılmaktadır. Örneğin kardeş ve

ebeveynçocuk ilişkileri aile sistemindedir; aile, farklı ailelerden oluşan akrabalık sisteminin alt birimidir. Toplum, tüm bu sistemleri kapsayan sistemlerin birleşimidir (Hortaçsu, 2003).

Sistem Teorisi, olayları çevrelerinde ve değişik seviyelerde inceler. Bu teoriye göre ilişkiler, bireyin bilişsel ve duygusal gelişim düzeyidir; aile üyeleri arasındaki ilişkiler; çocuğun okulu, oyun grubu, ebeveynlerin işyeri gibi ortamlar; ailenin sosyoekonomik durumuna ilişkin fiziksel ve sosyal çevre, değerler, tutumlar ve alışkanlıklar; İkamet edilen ülkenin koşulları değerler, normlar ve tarihsel değişimler bağlamında tartışılır (Hortaçsu, 2003). Ekolojik yönelimli sistem teorisi olarak bilinen gelişimsel sistemler teorisine göre çocuklar, çok sayıda yakın ve uzak etki seviyesi içeren organize ve dinamik sistemlere gömülüdür. Öğretmen-çocuk ilişkileri karşılıklı olarak birbirini etkileyen öğretmen ve çocuk özelliklerinin bir ürünüdür (Pianta vd., 2003). Sistem teorisi, özellikle gelişim psikolojisi alanına uygulandığında, riski azaltmak, okullaşmayı artırmak ve öğrencinin izlediği yolu değiştirmek için öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerde kullanılan yolları anlamada bazı avantajlar sağlar (Ford ve Lerner, 1992).

2.2.1.3. Kişiler Arası Teorisi

Kişilerarası teori genellikle iki boyut ve kişilerarası tamamlayıcılık ilkesi ile açıklanır. Birinci boyut, kontrol boyutu, etkileşimdeki gücü, egemenliği ve etkiyi temsil eder ve liderlik / inisiyatiften pasifliğe kadar uzanır. Bu sorgu, kontrol, özdenetim ve özyönetim gibi içsel niteliklerden ziyade inisiyatif ve liderlik gibi kişilerarası becerileri kapsar. Karşılıklı ilişki, etkileşimdeki yakınlık, sıcaklık ve desteğin derecesini ifade eder ve dokunma, ilişkide baskınlıktan teslimiyete (arkadaşlıktan düşmanlığa) bir boyuttur. İkinci boyut, ilişki boyutudur. İlişki boyutu, etkileşim sırasında arkadaşlıktan düşmanlığa doğru değişen yakınlık, sıcaklık ve destek derecesini ifade eder (Eisenberg vd., 2010; Gurtman, 2001; Kiesler, 1983; 1996; Leary, 1957; Roorda, Koomen, ThijsveOort 2013; Roorda, SpiltveKoomen , 2017; Sadler ve Woody, 2003).

Kişilerarası teoride tamamlayıcılık ilkesi, kişilerarası teorinin merkezi bir yönünü oluşturur ve etkileşimdeki iki katılımcı arasındaki davranışın karşılıklı etkileşimini tanımlar. Tamamlayıcılık ilkesi, etkileşim halindeki iki kişinin kişilerarası davranışlarının nasıl eşleştiğini, birbirlerine nasıl uyum sağladıklarını ve etkileşimleri sırasında bunun dinamik olarak nasıl değiştiğini açıklamaktadır (Sadler vd., 2009; Sadler vd., 2011). Kişilerarası yaklaşıma göre, iki davranış karşılıklı (yani zıt) kontrol boyutlarında konumlandırıldığında ve buna göre bağlılık boyutunda birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Gurtman, 2001; Kiesler, 1996;

Thijs, Koomen, Roorda, Hagen, 2010; Thijs ve diğerleri, 2011). Güçlü bir potansiyele sahip olan tamamlayıcılık ilkesi, belirli etkileşimler sırasında ve devam eden ilişkilerde (Sadler ve Woody, 2003) kişilerin kişilerarası tarzdaki etkileşim davranışlarını anlamak ve tahmin etmek için kullanılabilir ve uyumsuz etkileşimi kırmak ve geliştirmek için başlangıç noktaları sağlayabilir. (Kiesler, 1996; Roorda vd., 2013). Örneğin, eğitim bağlamında, öğretmenler, olumsuz ilişkiler paylaştıkları çocuklara karşı kişilerarası davranışlarını bilinçli olarak değiştirebilir, böylece bu çocuklardan daha istenen yanıtları ortaya çıkarabilir ve destekleyebilir. Uzun vadede, bu daha yumuşak ve daha tatmin edici öğretmen-çocuk etkileşimlerine yol açabilir (Thijs vd, 2010).

Kişilerarası ilişkiler (çocuk-ebeveyn, akran, ebeveyn-ebeveyn, öğretmen-çocuk), küçük sosyal gruplar içinde çocuk davranışını düzenlemede anahtar rol oynayan ikili sistemlerdir (Hinde, 1987). İlişkilerin (ikili sistemler olarak) gelişmesinin zaman alması ve düzenleyici etkilerini şekillendirmek için zamana ihtiyaç duyulması gerçeği, çocuklar ve öğretmenleri arasındaki iletişimi en üst düzeye çıkaran ve uzatan okul ve sınıf politikalarını veya uygulamalarını destekler. Bu ilişkiler ve özellikler, etkileşimde bulunan bireylerin davranışlarını şekillendirmede rol oynayabilir ve çoklu etkileşim yoluyla ortaya çıkan ilişki, iki bireyin gelişimini düzenleyebilir veya sınırlayabilir. Öğretmenlerin ve çocukların birbirlerini bu kadar etkili bir şekilde tanımaları zaman alır, ancak zamanla ve tekrarlanan karşılaşmalarla birbirlerinden ne beklmeleri gerektiği, belirli tepkiler için birbirlerinin ipuçlarını ve bu ilişkide uygulanacak sınırları öğrenmeye başlarlar (Pianta, 1994).

2.2.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Niteliği

Öğretmen-çocuk iletişimde çoğunlukla yakınlık ve duygusallık gözlenirken bazen de çatışma ve gerginlik ilişkisi gözlenmektedir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Çocuğun herhangi bir konuda öğretmeni ile yaşadığı çatışma, aynı zamanda çocuğun sosyal olarak gerilemesinin ve akranlarına karşı olumsuz davranışının da sebebidir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların eğitim ortamındaki sosyal rollerini belirler. Öğretmenin, çocukların ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığı, çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimine olumlu katkı sağlarken, öğretmenin çocukların ihtiyaçlarını görmezden gelmesi çocukların istenmeyen davranışlar sergilemelerine ve öğretmenlerin oluşan bu istenmeyen davranışları önlemek için ekstra çözümler üretip, araştırmalar yapmasına neden olmaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004). Birch ve Ladd (1997) öğretmen-çocuk ilişkisini Pianta ve Steinber'in (1992) görüşlerine dayanarak üç açıdan analiz etti:

1. Yakınlık

2. Çatışma

3. Bağımlılık

2.2.2.1. Yakınlık

Öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini belirlerken, yakınlık seviyesinin yüksek olması kaliteli öğretmen-çocuk ilişkisi olarak ifade edilir (Hamre & Pianta, 2001; McCormick ve O'Connor, 2015). Öğretmen-çocuk ilişkisini ifade ederken, yakınlık " çocuk ile öğretmeni arasında oluşan sıcaklık ve açık iletişim derecesi "olarak kabul edilir (Birch & Ladd, 1997). Yakınlık, öğretmenlere yaklaşan çocukların rahatlık derecesine de işaret eder (Sabol, Robert & Pianta, 2011). Ve öğretmen ile çocuk arasındaki samimiyeti ve açık ilişkileri içerir. Öğretmen ve çocuk arasında kurulan yakın ilişkilerde çocuklar, öğretmeni kendilerini destekleyen bir yetişkin olarak görürler. Öğretmen ve çocuk ilişkisindeki yakınlık, öğretmenin çocukla yeterince ilgilenmesini, duyarlı olmasını ve olumlu duygusal etkileşimlerde bulunmasını içerir (Şahin, 2014). Bağlanma teorisine dayanarak, öğretmenlerine yakın olan çocukların güven duygusunun gelişmiş olduğu düşünülebilir (Birch & Ladd, 1997). Öğretmen-çocuk yakınlığı ile çocukların akademik başarısı ve genel okul uyumu arasında pozitif korelasyonları vardır (Birch & Ladd, 1997; Burchinal ve ark. 2002; Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta ve ark., 2005). Yakınlık, öğretmenin çocuğu olumlu bir çocuk olarak algıladığını göstermektedir (Şahin, 2014).

2.2.2.2. Çatışma

Çatışma, öğretmen-çocuk ilişkisinin olumsuz yönlerini belirtir (Sabol ve ark., 2011). Birch ve Ladd (1997)' ye göre "çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi öğretmen ve çocuk arasında uyumsuz etkileşimlerin olduğunu, öğretmen ve çocuk arası uyum eksikliğini yaşadığını gösterir. Öğretmen ve çocuk arasında yaşanan çatışmada çocuk çoğunlukla öğretmeni ile anlaşamaz ve bu durum onun öğretmenin destekleyici rolüne güvenmemesine sebep olur (Birch ve Ladd, 1997). Çatışma; öğretmenin çocuğa ait olumlu algılamadığı davranışlarını, duygusal olarak kurdukları olumsuz iletişimleri ve davranışların başarılı şekilde yönetilememesini içerir (Şahin, 2014).

Öğretmen-çocuk çatışması çocukların akademik başarılarının düşük olmasına yol açabilir (Birch & Ladd, 1997). Buna ek olarak, Pianta ve Stuhlman (2004), öğretmen-çocuk çatışmasının daha yüksek seviyelerinin, çocukların dışsallaştırıcı davranış sorunları ve sosyal

yeterlilik ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu durum, Pianta ve Sternberg'in (1992) ve Pianta vd. (2005), öğretmen-çocuk çatışmasının çocukların öğrenme durumları ile davranışsal ve sosyal yeterlilik sorunları ile ilişkili olduğu bulguları ile tutarlıdır.

2.2.2.3. Bağımlılık

Öğretmen-çocuk ilişkisinin bir başka özelliği bağımlılıktır. Bağımlılık "destek kaynağı olarak görülen öğretmenlere karşı, aşırı duyarlılık gösterme, sahiplenen ve 'yapışkan' çocuk davranışları" olarak kabul edilir". Bu tarz ilişkilerde çocuk, öğretmeni tarafından sürekli desteklenmeyi ve onaylanmayı ister. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağımlılık, çocuğun öğretmeni ile fiziksel yakınlık kurma, yardım ve olumsuz duygusal etkileşim arayışlarını içermektedir. Bağımlı ilişkide çocuk, öğretmenden ayrılmak istemez ve gerek duymadığı halde öğretmeninden yardım ister (Birch & Ladd, 1997). Birch ve Ladd (1997) ve Howes vd. (1994), öğretmenleriyle aşırı bağımlı bir şekilde iletişim kuran çocukların daha az keşif yapma, okula uyum sorunları ile karşılaşma ve akranlarıyla kurduğu sosyal ilişkilerde aksamalar yaşayabileceklerini bulmuşlardır. Öğretmenlerine daha az bağımlı olan çocukların, akademik performansı öğretmenlerine daha fazla bağımlı olan çocuklardan daha yüksektir(Birch & Ladd, 1997).

2.2.3.Öğretmen- Çocuk İlişkisini Etkileyen Faktörler

Öğretmen- çocuk ilişkisini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler üç ana başlıkta toplanmıştır;

1. Çocuk özellikleri
2. Öğretmen özellikleri
3. Eğitim Programının ve ortamının özellikleri

2.2.3.1. Çocuk Özellikleri

Öğretmen- çocuk ilişkisinin doğal etkenlerinden biri çocuktur. Çocukların sahip oldukları özellikler, çocuk öğretmen ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır.Çocuğun; sorun oluşturan davranışı ve tutumu, yetersizlikleri, cinsiyeti, yaşı, fiziksel, bilişsel ve kişilik özellikleri mizaç, etnik köken, sosyal beceriler, problem davranışlar ve özel gereksinime sahip olup olmama durumu gibi pek çok faktör çocuk öğretmen ilişkilerini etkileyebilmektedir (Koomen vd., 2004; Kıldan, 2011). Öğretmenleri ile daha fazla çatışma yaşayan çocukların riskli davranışlarda

buldukları ve zor mizaçlı oldukları söylenmektedir (Rudasill, Reio, Stipanovic & Taylor, 2010). Özel gereksinimi olmayan çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin daha yakın olduğu, özel gereksinimi olan çocukların ise kurdukları ilişkilerin daha bağımlı ve çatışmalı olduğu bulunmuştur (Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007).

Alan yazında öğretmen çocuk iletişimini etkileyen çocuğa ilişkin etkenlerden, üzerinde yoğunlaşılacak etkenin, çocuğun cinsiyeti olduğu söylenebilir. Özellikle kız çocukları erkeklere göre öğretmen ile daha iyi ilişkiler kurarken (Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005; Hughes, Cavell ve Willson, 2001; Stipek & Miles, 2008; Rudasill, Reio Jr, Stipanovic & Taylor, 2010; Griggs, Gagnon, Huelsman, Ashley & Ballard, 2009; Demirkaya, 2013) erkek çocuklarının ise öğretmenleri ile daha çok çatışmaya dayalı ilişkiler kurduğu görülmektedir (Arbeau, Coplan ve Weeks, 2010; Yılmaz Genç, 2016). Bu ilişkinin sebebi olarak, kızların erkeklere göre öğretmenleriyle daha fazla ilişki kurmaları onlara göre daha işbirlikçi olup olumlu etkileşimler kurabilmeleri gösterilmektedir (Colwell ve Lindsey, 2003; Sullivan, Riccio ve Reynolds, 2008). Yapılan bazı araştırmalarda çocukların cinsiyetinin öğretmenleri ile olan ilişkilerinin niteliğinde fark yaratmadığı bulunurken bazılarında ise, çocukların yaşlarıyla olan ilişkilerinde asosyal davranışlar sergilemelerinde cinsiyetin etkili olduğu bulunmuştur (Akburak, 2017). Hamre ve Pianta'nın (2005) araştırmasında, anne eğitim düzeyinin çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi değiştirmediği bulunurken, başka bir çalışmada sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen ve anneden aldığı eğitimin yetersiz olduğu çocukların, sosyo-ekonomik olarak daha fazla kaynağa sahip akranlarına göre öğretmen güdümlü ve daha olumsuz atmosfere sahip sınıflara yerleşme olasılığının yüksek olduğu bulunmuştur (Pianta ve diğerleri, 2002).

Öğrenci-öğretmen ilişkisinde önemli olan bir diğer değişken de çocuğun mizaç özellikleridir. Sert mizaçlara sahip çocuklar, çatışma ve gerilim yaratma, çevrelerinde tehlikeli davranışlar sergileme eğilimindedir ve bu mizaç, öğrenci-öğretmen ilişkilerine de yansır (Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor, 2010 Demirkaya 2013). Okula gelen çocuklar özellikle saldırganlık ve hiperaktivite gibi sorunlu davranışları dışsallaştırarak öğretmenlerine meydan okumakta ve bu durum öğretmen ile çocuk arasında uyumlu ilişkiler kurmayı zorlaştırmaktadır (Hamre ve Pianta, 2001; Sabol ve Pianta, 2012). Buna ek olarak, düşük akademik başarıya sahip çocuklar, akademik olarak daha yetkin çocuklara göre öğretmenleriyle daha zayıf ilişkiler geliştirme eğilimindedir (Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007; Hamre ve diğerleri, 2007; Sabol ve Pianta 2012; Doumen, Verschueren ve Buyse, 2009).

2.2.3.2 Öğretmen Özellikleri

Okul öncesi dönemde, çocukların okula yönelik tecrübelerinin şekillenmesinde öğretmenler büyük role sahiptir (Hamre & Pianta, 2001). Öğretmenin özellikleri, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi, çocuğun gelişimini ve okul öncesi eğitiminin kalitesini etkileyen en önemli özelliklerden biridir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, inançları, sosyo-ekonomik durumu, kıdemi, beklentileri, deneyimleri ve eğitim durumları etkilidir (Fredriksen ve Rhodes, 2004). Öğretmenlerin, iletişim kurdukları çocuklar hakkında olumsuz düşüncelere sahip olması, çocukla olumsuz iletişim kurmalarına sebep olur (Pianta, 1999). Stern'e (1989) göre öğretmenlerin çocuklar hakkında sahip olduğu olumsuz yargılar, çocukların da öğretmenlerine karşı olumsuz tavırlar sergilemelerine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin, problemleri davranışları sergileyen çocuklara karşı geliştirdikleri tutumlar çoğunlukla değişmemekle birlikte bu tutumlar öğretmenin çocuğa karşı olan davranışlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin eğitim seviyeleri, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli faktörlerdendir. Öğretmenlerin eğitim seviyelerinin artması öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinde artmasını sağlamaktadır (Saracho ve Spodek, 2007; Yılmaz Genç, 2016).

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemektedir. Pianta vd., (2006) mesleki deneyimi artan öğretmenlerin, zamanla çocuklarla kurdukları ilişkilerde daha uygun davranışları geliştirdiklerini, çocukların sorularına sabırla cevap verdiklerini, çocukları destekleyici davranışları gösterdiklerini ve çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlayan etkinlikler bulup uyguladıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenin öz yeterliliğinin düşük ve depresyon düzeyinin yüksek olması öğretmen çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkiler ve öğretmen çocuk arasında çatışmalı bir ilişkiye sebep olur (Hamre, Pianta, Downer, 2007). Hayata bakış açısı olumlu öğretmenler çocuklarla başarılı ilişkiler kurar (Edwards ve Kern, 1995; Kesner, 2000).

2.2.3.3. Eğitim Programı ve Ortamının Özellikleri

Okul öncesi dönemde eğitim ortamında çocukların olumlu deneyimler yaşayabilmesi için, öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesini düşüren sınıf öğretmenlerine karşı dikkat edilmesi gerekmektedir (Hamre ve Pianta, 2001).

Çocukların deneyimlerini ve sosyal etkileşimlerini etkileyen öğretimsel uygulamalar ve etkinlikler öğrenci öğretmen ilişkisini etkilemektedir (Phillipsen vd., 1997, Pianta vd., 2002). Çocuklar en iyi kendi ilgi ve becerilerini temel alan ve keşfetme fırsatı sağlayıp, bilişsel zorluklar için imkânlar sunan çocuk merkezli öğretim yaklaşımları uygulandığında öğrenmektedirler. Çocukların gelişimine uygun yaklaşımlar, ailelerle kurulan ilişkileri, çocukların anlamlı yollarla keşfetme ve aktif katılım konusunda kendilerine güvenmelerini sınıf ortamında çocukların ilişkilerinde uyum düzeylerini desteklemekte ve arttırmaktadır (Mantzicopoulos, 2005).

Öğretmen tarafından hazırlanacak öğrenme ortamlarının; çocukların gelişimini destekleyecek biçimde organize edilmesi, çocukta araştırma isteği uyandırmak için periyodik olarak güncellenmesi ve her çocuğun hem bireysel faaliyet hem de küçük veya büyük grup faaliyetlerinde kazanımlar elde etmesine yardımcı olmak için fırsatlar sunması çok önemlidir. Çocuklar sevildikleri, güvende oldukları ve kendilerine sunulan öğrenme fırsatlarını kullanabildikleri destekleyici ortamlarda keşfederler. Bu destekleyici ortamın en önemli ögesi, öğretmen ve çocuk arasındaki uygun ve güvenli ilişkidir (MEB, 2013).

Türkiye'de 2013 yılında okul öncesi dönem çocukları için eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programında, çocukların oyun oynayarak, keşif yoluyla öğrenerek ve yaratıcılıklarının gelişimini ön planda tutarak, öğrenme ortamlarının öğrenme merkezi şeklinde organize edilmesi sağlanmıştır. Eğitim programı; süreç içerisinde günlük yaşam deneyimleri ve öğrenme ortamlarından faydalanmayı, özel gereksinimi olan çocuklar için uygun düzenlemeler yapmayı ve çocuğu her yönüyle değerlendirmeyi esas alan çocuk merkezli bir eğitim programıdır (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi 2013 programında ilgi köşeleri, öğrenme merkezlerine dönüştürülmüştür. Öğrenme merkezleri, çocukların serbest oyun ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış yerlerdir. Öğrenme merkezleri, günlük eğitim akışındaki kazanımlar ve göstergeler doğrultusunda çeşitli malzemelerle (farklı renklerde halılar, zemin kaplamaları veya zemine yapıştırılmış bantlar, çocuk dolapları / rafları, ahşap vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır (MEB, 2013).

2.2.4. İlgili Araştırmalar

Öğretmen- çocuk ilişkisine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar alt başlıklarda sunulmuştur.

2.2.4.1. Öğretmen-Çocuk ilişkisine ilişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Altınbaş'ın (2019) araştırmasının amacı, “okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir”. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemi 209 okul öncesi dönem çocuğu ve 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen- çocuk arasında yakınlık ve bağımlılık derecesinin artmasının çocuğun sosyal becerilerini arttırdığını, çatışmanın artmasının sosyal becerileri azaldığını bulmuştur. Çocuğun yaşının, öğretmenin deneyiminin, sınıfta stajyer olma durumunun ve sınıf mevcudu değişkenlerinin öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkilediğini bulmuştur.

Gülgen'in (2019) “okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki bağı saptamak” amacıyla yaptığı araştırmasında ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 48-72 aylık 445 çocuk (218 kız- 227 erkek) tur. Araştırmanın sonucunda; öğretmen- çocuk arasındaki ilişkinin, öğretmenin; mesleki deneyimi, öğretmenlik statüsü, sosyal beceri eğitimine katılma durumu, öğrenim durumu ve mezun olduğu bölümden etkilendiğini ve çocukların sosyal becerileri ile öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Nur, Aktas Arnas, Abbak ve Kale'nin (2017) yaptıkları araştırmada; Türk okul öncesi çocuklarının anneleriyle olumlu / çelişkili ilişki düzeyleri ve öğretmenleriyle yakın / çelişen ilişkilerinin okula uyumlarını yordamasına olan katkısı incelemiştir. Araştırmanın örneklemini altı yaşındaki 190 çocuk oluşturmaktadır. Veri analizi için hiyerarşik regresyon analizi yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, anne ve öğretmen ile kurulan olumlu ilişkinin çocukların okula uyumunu kolaylaştırdığını bulmuşlardır. Olumlu anne-çocuk ilişkisinin çocukların işbirliği yapma, kendi kendini yönetme ve okul uyum davranışları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlığın; okulu sevme, işbirliği yapma, özyönetim ve okul uyumu için gerekli olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak, çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile okuldan kaçınma arasında pozitif bir ilişki gözlemlenirken, işbirlikçi katılım, özyönetim ve okul uyumu ile negatif bir ilişki gözlemiştir. Öğretmenle çatışmalar arttıkça, çocuğun okul uyumunun azaldığını bulmuşlardır.

Göktaş ve Ogelman'ın (2016) yaptıkları araştırmanın amacı, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelemektir”. Tarama yöntemi ile yapılan araştırmanın örneklemi, 5-6 yaş grubu 133 okul öncesi çocuk (72 kız- 61

erkek) ve 7 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen-öğrenci yakınlığının çocukların okula uyum düzeyini yordadığını, bağımlılığın ise yordamadığını bulmuşlardır.

Yılmaz Genç (2016) çalışmasında; “okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin, çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir”. Tarama modelinde yapılan çalışmanın örneklemi 329 okul öncesi dönem çocuğu ve onların öğretmeni olan 32 öğretmen oluşmuştur. Araştırmada, “Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği”nin uyarlamasını yapmıştır. Araştırmada, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin kız çocuklarıyla yakın ve bağımlı ilişkiler kurarken, erkek çocukları ile çatışmalı ilişkiler kurduğunu, öğretmenlerin eğitim durumuyla yakınlık alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çocuklarla daha yakın ilişkiler kurduğunu tespit etmiştir. Resmi anaokullarına devam eden çocukların bağımlılık puanlarının, özel anaokulların devam eden çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Demir'in (2015) yaptığı araştırmanın amacı; “okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algı seviyelerinin ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir”. Araştırmayı ilişkisel tarama modeli olarak yürütmüştür. Araştırmanın örneklemi, 51 anaokulunda görevli toplam 410 öğretmendir. Araştırma sonucunda, öğretmen öz-yeterlik algısıyla sınıf yönetimi becerileri algısı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmençocuk ilişkisi üzerinde cinsiyetinin farklılık oluşturduğunu, mesleki deneyimin ise fark oluşturmadığını bulmuştur. Öğretmen öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Yüksek Usta (2014) çalışmasını; “okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemleri arasındaki bağlantıyı incelemek” amacıyla yapmıştır. İlişkisel desende yaptığı araştırmanın örneklemi, 48-60 aylık 252 çocuğun anneleri ve 59 öğretmenleri oluşmuştur. Araştırma sonucunda çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunları arttıkça anne ve öğretmenlerle ilişkilerinde çatışmanın arttığı ve yakınlığın azaldığını tespit etmiştir.

Çocukların anneleriyle olan ilişkilerinin annenin çalışıp çalışmadığıyla ilgili olmadığını, anneçocuk ilişkisinin annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğini, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin öğretmenin mesleki deneyimine ve öğretmenin eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Kıldan (2008) araştırmasını, “yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisini incelemek” amacı ile yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 44 anaokulu-ana sınıfı öğretmeni, 4-6 yaş arası 176 çocuk ve 352 (176 anne-176 baba) ebeveyn oluşturmuştur. Analiz sonucunda, hizmet içi eğitim programının sonucunda “Öğretmen-Çocuk ilişkileri Ölçeği” son test ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığını buna karşın hizmet içi eğitim programı sonucunda “Öğretmen-Ebeveyn ilişkileri Ölçeği”, “Ebeveyn (Anne)-Öğretmen ilişkileri Ölçeği”, “Ebeveyn (Baba)-Öğretmen İlişkileri Ölçeği” ve “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi” son test ortalama puanları arasındaki anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır.

2.2.4.2. Öğretmen-Çocuk ilişkisine ilişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar Guan, Hu ve Winsler (2020) çalışmalarında öğretmen-çocuk ilişkilerinin Çinli okul öncesi çocuklarının öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 595 çocuk 59 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Öğrenme Davranışı Ölçeği” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeğini” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yakınlığının çocukların dikkatini arttırdığı, öğretmen-çocuk çatışmasının çocuklarda dikkati toplamayı azalttığı sonucunu bulmuşlardır. Öğrenme stratejilerinin ise öğretmen-çocuk arasındaki yakınlıktan ve çatışmadan etkilendiğini söylemişlerdir.

Huang (2019) araştırmasında, 36. ayda anne-çocuk bağlanması ve 54. ayda öğretmen-çocuk ilişkilerinin 3. sınıfta çocukların duygu düzenlemesini nasıl etkilediğine bakmıştır. Çalışmada, Duygu düzenleme Çocuk Reaksiyonları Ölçeği ve Öğretmene ve Akranlara Karşı Olumsuz Etki Ölçeği (üçüncü sınıf (COS-3)) kullanmıştır. Çalışmada, erken anne-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve çocuğun 3.sınıftaki duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi bulmak için çok değişkenli bir korelasyon araştırma tasarımı kullanmıştır. Bu çalışmanın örneklemi 694 çocuktan (340 erkek ve 354 kız) oluşmaktadır. Verilerin analizi için Moment Structures Analysis (AMOS) yazılımı kullanmıştır. Sonuçta, öğretmen-çocuk çatışması ile

çocuğun akranlarıyla olan olumsuz ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Öğretmen-çocuk yakınlığının ise çocukların duygu düzenleme becerileri etkilemediğini bulmuştur. Öğretmen-çocuk ilişkisinin; anne-çocuk bağlanmasının çocukların duygu düzenlemesi üzerinde yarattığı etkiyi önemli ölçüde azalttığını görmüştür. Özellikle, güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla, öğretmen-çocuk çatışmasını daha az yaşadığı, akran ilişkilerinde daha sıcak olduklarını bulmuştur. Ve sonuçlar, güvensiz bağlanmaya sahip çocukların öğretmen-çocuk ilişkilerindeki çatışma düzeylerinin güvenli bağlanmaya sahip çocuklardan istatistiksel olarak farklı olduğunu göstermiştir.

Meek (2019) çalışmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu olan çocukların davranışları üzerindeki etkisine bakmıştır. Çalışmaya 2- 6 yaşları arasında 113 çocuk (54 erkek, 59 kız) ve 107 anne katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun kreş döneminde ve anaokulu döneminde çatışmalı öğretmen- öğrenci ilişkisi ile ilgili olduğunu bulmuştur. Ebeveyn katılımı ile çocuk DEHB semptomolojisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Williford, vd., (2013) çalışmalarını; çocukların öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinin, görevlerle ve öz düzenlemedeki kazanımlar ile ilişkisini incelemek için yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 341 okul öncesi öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların öğretmenlerle olan pozitif bağlılığının, uyum / yürütme işlevindeki kazanımlar ile ve çocukların görevlere aktif katılımının, yıl boyunca duygu düzenlemedeki kazanımlar ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenleri veya akranlarıyla olumlu bir şekilde ilişki kuran çocukların özellikle görev yönelimindeki kazanımlarının arttığını ve düzensizliklerinin azaldığını bulmuşlardır.

Zhang ve Nurmi (2012) öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki ile çocukların sosyal yetkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2 yıl süren çalışmanın örneklemini Çin'de yaşayan 118 çocuktur. Çalışmada, öğretmen ve çocuk ilişkisinin okulda ve evde sosyal yeterlilik açısından pozitif etkili ve düşük düzeyde çatışmalı olduğu sonucuna varmışlardır. Erken ev sosyal becerilerinin daha sonraki okul becerilerini etkilemediği, okul öncesi dönemden sonra okulda ve evde görülen sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Pianta, Steinberg ve Rollins (2009) çalışmalarını, 2. Sınıfa başlayan çocukların dönem başındaki okul uyumları üzerinde öğretmen-çocuk ilişkilerinin etkisini incelemek amacıyla

yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 436 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada araştırmacılar, örneklemdaki çocukların anasınıfından 2. sınıfa kadar öğretmenleriyle olan ilişkilerini incelemişlerdir. Anaokulunda çocuklara öğrenci- öğretmen ilişki ölçeği uygulamışlardır. Değerlendirme sonucunda anasınıfında öğretmenleriyle olumlu ilişkileri olan çocukları birinci sınıfa geçtiklerinde yine aynı ölçekle değerlendirmişlerdir. Ve anaokulunda öğretmenleriyle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olan çocukların birinci sınıfta da öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurduğunu ve okula uyumlarının kolay olduğunu bulmuşlardır. Çocukları ikinci sınıfa geçtiklerinde öğretmenleriyle olumsuz ilişkileri olan bir grup çocuk ile okul uyumu ve çocuköğretmen ilişkisi açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; anaokulu öğretmenleriyle sıcak ve yakın ilişkileri olan çocukların, anaokulunda öğretmenleriyle kızgın ve bağımlı ilişkileri olan çocuklara göre, ikinci sınıfta daha uyumlu olduklarını ve öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler kurduklarını bulmuşlardır.

Curby Vd., (2009) yaptıkları çalışmada; öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin ve çocukların anaokuluna girişteki hazırbulunuşluk seviyelerinin, çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Kırsal kesimdeki 147 anaokulu çocuğu ile anaokulundan birinci sınıfa kadar boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Başarı kriterleri olarak: kelime okuma, fonolojik farkındalık ve matematik becerilerini esas almışlardır. Çocukların iki yıl içindeki değişimlerine bakmışlardır. Sonuçta, anaokuluna girişteki hazırbulunuşluğun çocukların kelime okuma, fonolojik farkındalık ve matematik becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Yine, birinci sınıf öğretmenlerinin güçlü duygusal desteğinin, öğrencilerin fonolojik farkındalığını daha da arttırdığını fakat kelime okumada başarıyı azalttığını, anaokulu eğitiminin ise matematikte başlangıç başarısı ile gelişimi arasındaki ilişkiyi arttırdığını bulmuşlardır.

Gregoriadis ve Tsigilis (2008) çalışmalarında, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin (STRS) Yunan kültürü bağlamında uygulanabilirliğini incelemişlerdir. Altmış yedi anaokulu öğretmeni, 403 anaokulu öğrencisi için STRS'nin Yunanca versiyonunu doldurmuştur. Keşif faktörü analizi STRS'nin 26 maddelik bir versiyonunun, Yakınlığı ($\alpha = .86$), Çatışmayı ($\alpha = .87$) ve Bağımlılığı ($\alpha = .79$) ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilebileceğini bulmuşlardır. Bulgular ayrıca öğretmenlerin, erkek çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler kurarken kızlarla ise daha yakın ve daha bağımlı ilişkiler kurduğunu göstermiştir.

Önceki çalışmaların aksine, bağımlılık alt ölçeği, yakınlık alt ölçeği ($r = .34$) ile pozitif olarak ilişkilendirilmiş ve çatışma alt ölçeği ile ilişkilendirilmemiştir.

Baker, Grant ve Morlock (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmen-öğrenci ilişkisini, belirgin dışsallaştırma veya içselleştirme davranış sorunları olan şehirli Amerikalı ilköğretim çocukları ile öğretmenleri arasındaki ilişkideki yakınlık ve çatışma derecesini değerlendirmişlerdir. Sonuçlar öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliklerinin çocukların başarılı okul uyumunu yordadığını göstermiştir. Sıcaklık, güven ve düşük düzeyde çatışma ile karakterize edilen bir öğretmenle ilişkiye sahip olmanın, olumlu okul uyumu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Waajid (2005) "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Hazırlık, Sosyal-Duygusal Yeterlilik ve Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasının amacı sosyalduygusal yeterliliğin ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin küçük çocukların okula hazır olmaları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 3 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden üç ve dört yaşındaki 58 çocuk (31 erkek ve 27 kız) idir. Araştırma sonucunda; yaşı kontrol edildikten sonra, iki değişkenli korelasyon, duygusal yeterlilik ve sosyal yeterliliğin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Duygusal yeterliliğin ve yakın öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, okula hazırlık ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Regresyon analizleri yaş kontrol edildikten sonra duygusal yeterliliğin okula hazır olma durumunu yordadığını göstermiştir. Okula daha hazır çocukların duygusal olarak da daha yetkin oldukları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleriyle yakın ilişkileri olan çocukların da duygusal beceriler yönünde daha yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips'in (2004) yaptıkları çalışmada, okul öncesi davranış stilleri ile erken ergenlik dönemindeki çocukların akademik performansları arasındaki ilişkiyi ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin aracılık rolünü araştırmışlardır. 42 çocuktan (23 erkek, 19 kadın), 5 yaşında ve yine 11 ila 13 yaşları arasında test edilen çocuklardan, okul öncesi dönemde öğretmenleriyle çatışmalı ilişkileri olan çocukların 6 ila 8 yıl sonra (5 ila 8. sınıflar) daha kötü akademik başarıya sahip olduklarını bulmuşlardır.

Hamre ve Pianta'nın (2001) yaptıkları çalışmanın amacı; anaokulu öğretmenlerinin çocuklarla olan ilişkilerine ilişkin algılarının bir dizi okul sonucunu ne ölçüde etkilediğini incelemektir. Bunun için anaokulundan sekizinci sınıfa kadar 179 çocuktan oluşan bir örnekleme takip ettiler. Anaokulu öğretmenleri çocukların davranışlarını ve öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini derecelendirdiler. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar çocukların akademik notlarını,

standartlaştırılmış test puanlarını, çalışma alışkanlığı derecelendirmelerini ve disiplin kayıtlarını içeren takip verilerini dönemlere göre düzenlediler. Anaokulunda öğretmeniyle çatışma ve bağımlılıkla bağdaştırılan negatif ilişkiye sahip erkekler çocuklarının, sekizinci sınıfta yüksek düzeyde davranış sorunlarına ve düşük akademik başarıya sahip olduklarını buldular.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi ve yorumlanmasıyla elde edilen bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ğretmenlerin, çocuklarla olan ilişkilerini algılama biçimleri; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalışılan okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre, çocukların duygu düzenleme becerileri ise yaş, cinsiyet,

uyruk, anne-baba yaşı ve anne- baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve sonra öğretmen çocuk ilişkisi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki korelasyona ve regrasyona bakılmıştır. Bu bağlamda bakıldığında yapılan çalışma genel tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. "Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin de belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleridir" (Karasar, 2002; akt. Büyüköztürk, vd., 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarına ve ilkokullara bağlı anasınıflarına gitmekte olan 48-72 ay arası çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak evren içerisinde mevcut olan tüm durumu yansıtması için amaçlı örneklemden; maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. "Maksimum çeşitlilik örnekleme; araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrı yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve böylece problemin geniş bir çerçevede betimlenmesini sağlayan örneklemedir". Evren değerleri hakkında önemli ipuçları verir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar maksimum çeşitliliğe örnek teşkil ettiği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2012). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan idareciler tarafından alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu belirtilen 23 bağımsız anaokulu ve 15 ilkokula bağlı anasınıflarına gitmekte olan 48-72 ay arası 120'si kız ve 118' i erkek olmak üzere toplam 238 çocuk ve 179' u kadın ve 59' u erkek olmak üzere 238 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	179	75.2
	Erkek	59	24.8
<i>Yaş</i>	18-25	23	9.7
	25-30	86	36.1
	31-35	62	26.1

	36-40	46	19.3
	41 ve üzeri	21	8.8
Mesleki Deneyim	5 Yıl ve Altı	77	32.4
	6-10 Yıl	94	39.5
	11-15 Yıl	60	25.2
	16 Yıl ve Üzeri	7	2.9
	Çalışılan Okulun Bulunduğu Alt	89	37.4
Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Orta	91	38.2
	Üst	58	24.4
Mevcudu	10-15 Öğrenci	39	16.4
	15-20 Öğrenci Sınıf	121	50.8
	20 ve Üzeri Öğrenci	78	32.8
	Toplam	238	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğretmenlerin %75.2'si kadın, %24.8 'i erkektir ve öğretmenlerin %9.7'si 18-25 yaş, %36.1'i 26-30 yaş, % 26.1'i 31-35 yaş, ve %19.3'ü 36-40 ve %8.8'i 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; %32.4'ü (77) 5 Yıl ve altı, %39.5'i (94) 6-10 yıl arası, %25.2'si (60) 11-15 yıl arası, %2'si (7) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye bakıldığında; %37.4' ünün (89) alt düzey sosyo-ekonomik bölgedeki okullarda, %38.2' sinin (91) orta düzey sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullarda ve %24.4' ünün (58) üst düzey sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullarda öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına (sınıf mevcudu) bakıldığında ise; %16.4' ünün (39) 10-15 öğrenci, %50.8' inin (121) 15-20 öğrenci, %32.8' inin 20 ve üzeri öğrencisi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine göre yüzde dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	120	50.4
	Erkek	118	49.6
Yaş	48-60 ay	98	41.2
	60-72 ay	140	58.8

Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti	175	73.5
	Suriye	63	26.5
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	14	5.9
	İlkokul	50	21
	Ortaokul	28	11.8
	Lise	54	22.7
	Ön Lisans	17	7.1
	Lisans ve üzeri	75	31.5
	Anne Yaş	25-30 Yaş	87
	31-35 Yaş	100	42
	36 ve Üzeri Yaş	51	21.4
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	11	4.6
	İlkokul	33	13.9
	Ortaokul	28	11.8
	Lise	67	28.2
	Ön Lisans	14	5.9
	Lisans ve üzeri	85	35.7
Baba Yaş	25-30 Yaş	34	14.3
	31-35 Yaş	106	44.5
	36 ve Üzeri Yaş	98	41.2
	Toplam	238	100

Tablo 2 incelendiğinde; örneklemdaki çocukların %50.4'ünün (120) kız %49.6' sının (118) erkek olduğu görölmektedir. Çocukların % 41.2'si (98) 48-60 aylık çocuklardan oluşurken % 58.8'i (140) 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Çocukların %73.5'i (175) T.C uyruklu, %26.5'i (63) Suriye uyruklu çocuklardır. Çocukların annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında; %5.9'unun (14) annesi okuryazar değil iken, %21'inin (50) annesi ilkokul, %11.8'inin (28) annesi ortaokul, %22.7'sinin (54) lise, %7.1'inin (17) önlisans, %31.5'inin (75) lisans ve üzeri olduğu görölmektedir. Çocukların annelerinin yaşına bakıldığında; %36.6'sının (87) 25-30 yaş arası, %42'sinin (100) 31-35 yaş arası, %21.4'ünün (51) 36 ve üzeri

yaş arası olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumuna bakıldığında; %4.6' sının (11) babası okuryazar değil iken, %13.9'unun (33) babası ilkokul, %11.8' inin (28) babası ortaokul, %28.2' sinin (67) lise, %5.9'unun (14) önlisans, %35.7' sinin (85) lisans ve üzeri mezundur. Çocukların babalarının yaşlarına bakıldığında; %14.3'ünün (34) 25-30 yaş arası, %44.5' inin(106) 31-35 yaş arası, % 41.2' sinin (98) 36 ve üzeri olduğu görülmektedir

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği, “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” ile “Çocuk Kişisel Bilgi Formu”, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan, 24 maddelik “Duygu Düzenleme Ölçeği” (DDÖ) (Emotion Regulation checklist Erc) ve Pianta (1999, 2001) tarafından geliştirilen ve Türkiye’deki uyarlama çalışması Ası ve Karabay (2018) tarafından yapılan “Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği”, 15 maddelik kısa formu kullanılmıştır.

3.3.1.Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının geliştirdiği, Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi ve sınıf mevcutlarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Çocuk Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının geliştirdiği, Çocuk Kişisel Bilgi Formunda; çocuğun yaşı, cinsiyeti, uyruğu, anne-baba yaşı ve anne- baba öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) (Emotion Regulation checklist Erc)

Yapılan araştırmada; Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmış ve kullanım izni ile ilgili mail yazışmaları Ek-4'te ve ölçeğin örnek maddeleri Ek-5'te yer almaktadır.

Duygu Düzenleme Ölçeği, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygu durum değişikliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimlerini ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip uygun şekilde ifade edilmesini değerlendiren 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, 4, 5, 9, 11, 16 ve 18. Maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin "Duygu Düzenleme /

Kontrol" ve "Değişkenlik / Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyutu vardır. Değişkenlik / Olumsuzluk alt boyutu, tepkisellik, harekete geçme, öfke kontrolü, sinirlilik ve esnek olmama gibi maddeleri içerirken, duygu düzenleme / kontrol alt boyutu ise; empati, uygun duyguyu sergileme, duygusal farkındalık ve uygun gelişimsel davranışları içerir. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının hem anneleri hem de öğretmenleri tarafından doldurulabilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesi 4'lü likert tipte (1-hiçbir zaman/nadiren, 4-her zaman) yapılmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocukta duygu düzenlemenin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ölçekte, cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, değişkenlik/ Olumsuzluk alt boyutu için .96, duygu düzenleme/kontrol alt boyutu için ise .83 olarak bulunmuştur. Türkçe uyarlamasını yapan, Batum ve Yağmurlu (2007: 279) ölçek geneli için cronbach alpha katsayısını. 73 olarak bulmuşlardır.

Yapılan bu çalışmada; Duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik analizi değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Duygu Düzenleme Ölçeği Genel Ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach α değeri
Değişkenlik/Olumsuzluk	.888
Duygu Düzenleme/ Kontrol	.830
Duygu Düzenleme ölçeği	.920

Yapılan çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri; değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu için .88, duygu düzenleme/kontrol alt boyutu için .83 ve ölçek geneli için .92 bulunmuştur. Çıkan bu cronbach alfa değerleri ölçeğin tümünün yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu

Pianta (1999, 2001) tarafından geliştirilen "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" (ÖÖİÖK) (Student – Teacher Relationship Scale (STRS), uzun ve kısa form olarak düzenlenmiştir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu'nun Türkiye'deki uyarlama çalışması, Ası ve Karabay (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği- kısa

formu kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için gerekli izinler alınmış olup izin yazısı Ek. 2’de ölçeğin örnek maddeleri Ek. 3’te gösterilmiştir. 15 maddeden oluşan Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kısa formunun; 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14. maddeleri ters kodlanmakta olup, yakınlık ve çatışma olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Çatışma alt boyutundan alınan puanlar; çocuğun öğretmen tarafından olumsuz algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Öğretmen tarafından tanımlanan yüksek çatışma puanları, öğrenciyle yaşanan olası anlaşmazlıklara, duygusal olarak o öğrenciyle nasıl başedebileceğini bilememeye ve kendini o ilişki içinde etkili olarak tanımlayamamaya işaret etmektedir (Ası ve Karabay, 2018). Yakınlık puanları, çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve cevaplayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içermektedir. Yüksek yakınlık puanları, öğretmenin o öğrenciyi iyi bir öğrenci olarak algıladığını, öğrencinin de öğretmenini destekleyici bir yetişkin olarak gördüğünü ve etkili bir kaynak olarak onu kullandığını göstermektedir. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği; okul Öncesi dönemden başlayarak ortaokul düzeyinde de kullanılabilen bir ölçme aracıdır (Ası ve Karabay, 2018). Ölçek 5’li likert tipi (1= Kesinlikle uymuyor; 5= Tamamen Uyuyor) bir ölçektir.

Ası ve Karabay (2018) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda toplam puan açısından iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) .82 olarak bulunmuştur. Ölçek alt boyutları ile değerlendirildiğinde, çatışma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .84, yakınlık alt boyutunun .76 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayıları çatışma alt boyutu için .87, yakınlık alt boyutu için .83 ve ölçek geneli için .83 olarak hesaplanmıştır (Ası ve Karabay, 2018).

Yapılan bu çalışmada; öğrenci- öğretmen ilişkileri ölçeği Kısa form çatışma ve yakınlık alt boyutları ve ölçek geneline ilişkin cronbach alpha güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Genel Ve Alt Boyutları Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach α değeri
Çatışma	.899
Yakınlık	.850
Öğrenci-Öğretmen	.906.

Bu çalışmada; analiz sonucunda ölçeğin Cronbach alpha değeri ölçek geneli için $\alpha = .906$, çatışma alt boyutu için .899 ve yakınlık alt boyutu için .850 güvenilirlik bulunmuştur .

Çıkan analiz sonuçları ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri toplama süreci

Veri toplama süreci öncesi, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Şahinbey ve Şehitkâmil İlçelerindeki belirlenen Anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında araştırma yapmak için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izin onayı Ek.1'de gösterilmiştir.

Fakat izin alındığı dönemden kısa bir süre sonra Covid-19 salgını ortaya çıktığından dolayı izin alınan okullara gidilememiş, bunun yerine Google Forms üzerinden hazırlanan, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği, okul müdürleri aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmış ve öğretmenler örneklem çeşitliliğini arttırmak adına sınıf listelerindeki sadece beşinci çocuk için ölçekleri doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Duygu Düzenleme Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılarak yapılan araştırmaya ait verilerin analizi için, SPSS. 24.0 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmış, verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde değerleri gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, bağımsız örneklem t-testi, tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA), ile “Post-Hoc çoklu karşılaştırmalar testi” ve “Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. “Analizin, tüm parametrik istatistiksel analizlerin öncelikli sayılması olan normallik ve grupların öğrenme ortamları puanlarının yordayıcı, Öğrenci öğretmen ilişkisi puanlarının yordanan (bağımlı değişken) olarak ele alındığı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasını gerektirmektedir” (Büyüköztürk 2012). Bu düşünceden hareketle grupların Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi ölçeğinden aldığı puanların normallik testi sonuçları analiz edilmiştir.

"Araştırma için uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesinde normallik konusundaki testlerin kullanılması, başvurulan bir yöntemdir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda “Shapiro-Wilks Testi”, büyük olması durumunda “KolmogorovSmirnov Testi” puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir" (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada $N > 50$ ($N = 238$) olduğu için “Kolmogorov-Smirnov Testi” kullanılmış, dağılımın normal olup olmadığını bakılarak sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	İstatistik	Sd	p
---------------------------	------------	----	---

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği	.197	238	.200
<i>Yakınlık</i>	.154	238	.200
<i>Çatışma</i>	.161	238	.200
Duygu Düzenleme Ölçeği	.236	238	.200
<i>Değişkenlik/Olumsuzluk</i>	.114	238	.200
<i>Duygu Düzenleme/ Kontrol</i>	.085	238	.200

P>0.05 önemsiz

Tablo 5 incelendiğinde; öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutları ile duyu düzenleme ölçeği alt boyutları p değerlerinin .05'ten büyük çıktığı görülmektedir ($p>.005$). Bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır. Puanların normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Büyüköztürk, 2018). Bunun yanı sıra; basıklık ve çarpıklık katsayı değeride çok önemlidir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi de grupların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamada diğer bir yöntemdir. Tabachnick & Fidell (2013) basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayı değerleri-1.5 ile +1.5 olduğunda dağılımın normal olduğunu söylemektedirler.

Araştırmada uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi sürecinde, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutları ile duyu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ve her iki ölçeğin de genel toplam boyutuna ait puanların normal dağılıma uygunluğu analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Genel Boyutlarına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutları	İlişki - X	Medyan	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
						Kat.	Kat.
Yakınlık	4.30	4.50	1.88	5.00	3.13	-1.186	1.246
Çatışma	4.09	4.36	1.14	5.00	3.86	-1.135	0.727
Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği	4.20	4.40	1.53	5.00	3.47	-1.152	0.928

Tablo 6 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutları ve ölçeğin genel boyutuna ait normallik testi için çarpıklık (skewness) katsayısı ve basıklık (kurtosis) katsayı değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin yakınlık ve çatışma alt boyutları için Çarpıklık katsayı değerinin -1.186 ile -1.135 arasında, basıklık katsayı değerinin ise; 1.246 ile 0.727 arasında

değiştii gözlenmiştir. Ölçek geneli çarpıklık katsayı değeri; -1.152, basıklık katsayı değeri ise; 0.928 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin -1.5 ile +1.5 olması gerektiğinden mevcut çalışmada dağılımın normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Duygu düzenleme ölçeği alt boyutları değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyutları ile ölçeğin geneline ait normal dağılım analizi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarına Ve Ölçeğin Genel Boyutlarına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt			Medyan	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
Boyutları	— X						Kat.	Kat.
Değişkenlik/Olumsuzluk	1.86	1.73	1.07	3.93	2.87	1.086	1.193	
DuyguDüzenleme/ Kontrol	2.96	3.00	1.13	4.00	2.88	-0.567	0.339	
Duygu Düzenleme ölçeği	2.20	2.17	1.46	3.29	1.83	0.602	0.576	

Tablo 7'de görüldüğü üzere, duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarına ve ölçeğin genel toplam boyutu normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve Ölçeğin değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyutları için çarpıklık katsayı değeri -1.086 ile 0.567 arasında, basıklık katsayı değeri ise; 1.193 ile 0.339 arasında değiştii gözlenmiştir. Duygu düzenleme ölçeği genel toplam boyut için, çarpıklık katsayı değeri 0.602, basıklık katsayı değeri ise, 0.576 çıkmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri -1.5 ile +1.5 olması gerektiğinden mevcut çalışmada dağılımın normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Öğretmen-çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular, bu bölümde tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formundan Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa formu çatışma ve yakınlık alt boyutu ve ölçek genelinden aldıkları puanların ortalamalarının betimsel analizleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formundan Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından (Çatışma ve Yakınlık) Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Değerleri

Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
Ve Alt Boyutlar					
Çatışma	238	1.14	5.00	3.09	.70

Yakınlık	238	1.88	5.00	4.30	.91
Öğrenci Öğretmen İlişki (Genel)	238	1.53	5.00	4.20	.69

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin çatışma alt boyutundan alabileceği en düşük puan 1.14, en yüksek puan ise 5'tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ise $\bar{X}=3.09$ ' dur. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin yakınlık alt boyutundan alabileceği en düşük puan 1.88, en yüksek puan ise 5'tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yakınlık alt boyutundan aldıkları puan ortalama ise $\bar{X}=4.30$ ' dur. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin ilişki toplam puanlarından alabileceği en düşük puan 1.53, en yüksek puan ise 5'tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları toplam puanların ortalaması ise $\bar{X}=4.20$ ' dir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeği kısa form alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve Levene's T Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Çatışma ve Yakınlık Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Çatışma	Kadın	179	4.12	.98	6.769	.010	.811	137.415	.419
	Erkek	59	4.02	.70					
Yakınlık	Kadın	179	4.32	.74	4.486	.035	.994	144.083	.322
	Erkek	59	4.24	.51					

p>0.05 önemsiz.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa formu çatışma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çatışma alt boyutu $p=0.419$ ve Yakınlık alt boyutu $p=0.322$, $p>0.05$ önemsiz)

4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenci -Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular
Öğretmenlerin; yaşlarına göre öğrenci öğretmen ilişki ölçeği kısa form alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi uygulanarak bakılmış ve sonuçlar Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşları İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Çatışma ve

Yakınlık Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları									
Alt Boyutlar			\bar{X}			df	F	p	
Çatışma	Yaş	N		SS		4			
	18-25	23	4.17	1.05	G.Arası	7.239		1.810	2.209
	26-30	86	3.98	.97	G.İçi	190.884	233	.819	
	31-35	62	4.36	.64	Toplam	198.124	237		
	36-40	46	4.00	.90					
	41 ve üzeri	21	3.85	1.12					
	Toplam	238	4.09	.91					
Yakınlık	18-25	23	4.34	.61	G.Arası	9.049	4	2.262	5.140
	26-30	86	4.08	.80	G.İçi	102.558	233	.440	
	31-35	62	4.58	.48	Toplam	111.607	237		
	36-40	46	4.31	.65					
	41 ve üzeri	21	4.29	.56					
	Toplam	238	4.30	.69					

* $p<0.05$ önemli

Tablo 10'da görüldüğü üzere; öğrenci- öğretmen ilişki ölçeği kısa formu çatışma ve yakınlık alt boyutları ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ölçeğin çatışma alt boyutunda; yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$p=.069$, $p>0.05$]. Yakınlık alt boyutunda ise; öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$p=.001$, $p < 0.05$]. Başka bir deyişle; yakınlık alt boyutunda öğrenci öğretmen ilişki düzeyi öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını bulmak için post-hoc Tukey Testi yapılmış ve bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşlarına İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Yakınlık Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I) Yaş	(J) Yaş	Anlam Farklılığı (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
18-25	26-30	.254	.156	.479	-.174	.682
	31-35	-.246	.162	.553	-.691	.200
	36-40	.027	.169	1.000	-.439	.493
	41 +	.051	.200	.999	-.499	.602
26-30	18-25	-.254	.156	.479	-.682	.174
	31-35	-.499	.111	.000*	-.804	-.196
	36-40	-.227	.121	.335	-.560	.106
	41 +	-.203	.161	.718	-.647	.241
31-35	18-25	.246	.162	.553	-.200	.691
	26-30	.499	.111	.000*	.196	.804
	36-40	.273	.129	.218	-.082	.628
	41 +	.297	.168	.392	-.164	.757
36-40	18-25	-.027	.169	1.000	-.493	.439
	26-30	.227	.121	.335	-.106	.560
	31-35	-.273	.129	.218	-.628	.082
	41 +	.024	.175	1.000	-.456	.504
41 ve üzeri	18-25	-.051	.200	.999	-.602	.499
	26-30	.203	.161	.718	-.241	.647
	31-35	-.297	.168	.392	-.757	.164
	36-40	-.024	.175	1.000	-.504	.456

* $p<0.05$ önemli

Öğretmenlerin yaşları ile öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa formu yakınlık alt boyutu arasındaki farkların hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Post- Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre; 26-30 yaş grubu ile ($p=.000$, $p<0.05$), 31-35 yaş grubundaki öğretmenler için anlamlı farklılık ($p=.000$, $p<0.05$) bulunmaktadır. Bu durum 31-35 yaş arası öğretmenlerin 26-30 yaş arası öğretmenlere göre, çocuklarla daha yakın ilişkiler kurduğunu göstermektedir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa form alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Çatışma ve Yakınlık Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları										
Alt boyutlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	KT	df	KO	F	p	
Çatışma	5 yıl ve altı	77	4.18	.83	G.Arası	5.553	3	1.851	2.249	.083
	6-10 Yıl	94	3.99	.99	G. İçi	192.571	234	.825		
	11-15 Yıl	60	4.21	.85	Toplam	198.124	237			
	16 yıl ve üzeri	7	3.43	1.06						
	Toplam	238	4.20	.91						
Yakınlık	5 yıl ve altı	77	4.20	.67	G. Arası	1.843	3	.614	1.310	.272
	6-10 Yıl	94	4.29	.69	G. İçi	109.764	234	.469		
	11-15 Yıl	60	4.44	.69	Toplam	111.607	237			
	16 yıl ve üzeri	7	4.36	.71						
	Toplam	238	4.30	.69						

P>0.05 önemsiz

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa formu çatışma ve yakınlık alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile çatışma ve yakınlık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [Çatışma

alt boyutu $p=0.130$, $p > 0.05$, Yakınlık alt boyutu $p=0.295$, $p > 0.05$]. Öğrenci öğretmen ilişki düzeyi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenci- öğretmen ilişki ölçeği kısa form alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 13 ve Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu Çatışma ve Yakınlık Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları										
Alt	Ekonomik	N	X	SS	KT	df	KO	F	p	Sosyo
Boyutlar	Düzyer									
Çatışma	Orta	89	4.08	.98	G.Arası	2	.264	.314	.731	Alt .528
	Üst	91	4.05	.91	G.İçi	5	.841			
		58	4.17	.82	Toplam	4				
	Toplam	238	4.09	.91						
Yakınlık	Orta	89	4.18	.74	G.Arası	2	235	1.937	4.225	.016*
	Üst	91	4.27	.66	G.İçi	4	.458			
		58	4.51	.59	Toplam	7				
	Toplam	238	4.29	.69						

* $p < 0.05$ önemli

Tablo 13'de görüldüğü üzere; öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa formu, çatışma ve yakınlık alt

boyutlarından aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve çatışma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [p=0.731, p > 0.05].

Yakınlık alt boyutunda ise; Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği yakınlık alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [p=0.016, p < 0.05]. Yakınlık alt boyutu için anlamlı farkın hangi gruplarından kaynaklandığını bulmak için yapılan Post- Hoc Tukey HSD testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Yakınlık Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Tukey Testi Sonuçları

(I)Okulun Bulunduğu Bölgenin SosyoEkonomik Düzeyi	(J)Okulun Bulunduğu Bölgenin SosyoEkonomik Düzeyi	Anlam Farklılığı (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Alt	Orta	-.082	.101	.693	-.320	.156
	Üst	-.326	.114	.013*	-.596	-.057
Orta	Alt	.082	.101	.693	-.156	.320
	Üst	-.244	.114	.082	-.513	.024
Üst	Alt	.326	.114	.013*	.057	.596
	Orta	.244	.114	.082	-.024	.513

*p<0.05 önemli

Tablo 14 incelendiğinde; öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyleri ile öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği yakınlık alt boyutu arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; alt sosyo-ekonomik düzey grubunda bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile (p=0.013, p<0.05) üst sosyo-ekonomik düzey grubunda bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında (p=0.013, p<0.05) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; üst sosyo-ekonomik düzeye sahip bölge okullarında çalışan öğretmenlerin yakınlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının, alt sosyo ekonomik düzeye sahip bölge okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.6. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Öğrenci -Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kısa formu alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları İle Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları										
Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS		KT	df	KO	F	p
Çatışma	10-15 Öğrenci	39	4.11	1.09	G. Arası	.154		.077	.091	.913
	15-20 Öğrenci	121	4.11	.90	G. İçi	197.970	2 235	.842		
	20 ve üzeri	78	4.06	.85	Toplam	198.124	237			
	Toplam	238	4.09	.91						
Yakınlık	10-15 Öğrenci	39	4.30	.72	G. Arası	.927		.463	.984	.375
	15-20 Öğrenci	121	4.24	.72	G. İçi	110.681	2 235	.471		
	20 ve üzeri	78	4.38	.61	Toplam	111.607	237			
	Toplam	238	4.30	.69						

P>0.05 önemsiz

Tablo 15'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği çatışma ve yakınlık alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda, öğretmenlerin algıları arasında sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir [Çatışma alt boyutu p=0.195, p >0 .05, Yakınlık alt boyutu p=0.261, p >0 .05]. Başka bir deyişle; öğrenci öğretmen ilişki ölçeği çatışma ve yakınlık alt boyut puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.7. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ile duygu düzenleme/ kontrol alt boyutları ve ölçek genelinde aldıkları puanların ortalamalarının betimsel analiz değerleri Tablo 16'da verilmiştir

Tablo 16. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme/ Kontrol) Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Değerleri

Duygu Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
Değişkenlik/Olumsuzluk	238	1.07	3.93	1.85	.31
Duygu Düzenleme/ Kontrol	238	1.13	4.00	2.96	.53
Duygu Düzenleme Ölçeği (Genel)	238	1.46	3.29	2.21	.54

Tablo 16 incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 1.07, en yüksek puan 3.93'tür. Araştırmaya katılan çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ise ($\bar{x}=1.85$) olup düşük olduğu söylenebilir. Tablo 21 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme/ kontrol alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 1.13, en yüksek puan 4'tür. Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme/ kontrol alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ise ($\bar{x}=2.96$) olup orta seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 16 incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme ölçeği toplam puan ortalamalarından alabilecekleri en düşük puan 1.46, en yüksek puan 3.29'dur. Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme ölçeği toplam puan ortalamalarından aldıkları puan ortalaması ise ($\bar{x}=2.21$) olup orta seviyede olduğu söylenebilir.

4.8. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine Levene's T Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Çocukların Cinsiyetleri İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		—	Levene's Test		t-test				
			F	Sig	t	df	p		
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Kız	120	1.73	.45	8.539	.004	3.830	221.569	.000*
	Erkek	118	1.98	.57					
Duygu Düzenleme/ Kontrol	Kız	120	3.07	.52	.015	.903	3.399	236	.001*
	Erkek	118	2.84	.54					
	Cinsiyet	N	X	SS					

*P<0.05 önemli

Tablo 17'de görüldüğü gibi; çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme ölçeği olumsuzluk/değişkenlik ve kontrol/duygu düzenleme alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; her iki alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Olumsuzluk/Değişkenlik alt boyutu p=0.000, p<0.05, duygu düzenleme/Kontrol alt boyutu p=0.001, p<0.05).

Olumsuzluk/değişkenlik alt boyutunda kız çocukların ortalamaları $\bar{x}= 1.73$ iken erkek çocukların ortalamaları $\bar{x}= 1.98$ ile daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle; erkek çocukların kız çocuklarına göre daha değişken duygu durumları içerisinde oldukları ve olumsuz duyguları gösterme eğilimlerinin kızlara göre fazla olduğu söylenebilir.

Duygu düzenleme/Kontrol alt boyutunda ise; erkek çocukların ortalamaları $\bar{x}= 2.84$ iken, kızlar çocukların ortalamalarının $\bar{x}= 3.07$ ile daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yani kız çocukların duygularını düzenleme becerileri erkek çocuklara göre daha yüksektir.

4.9. Çocukların Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların yaşlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine Levene's T Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Çocukların Yaşları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	—				Levene's Test		t-test		
	F	Sig	t	df	p				
Değişkenlik/ Olumsuzluk	48-60 Ay	98	1.91	.57	2.343	.127	1.239	236	.216
	60-72 Ay	140	1.82	.50					
Duygu Düzenleme/ Kontrol	48-60 Ay	98	2.94	.55	.490	.485	-.315	236	.753
	60-72 Ay	140	2.97	.54					
	Yaş	N	X	SS					

P>0.05 önemsiz

Tablo 18'deki sonuçlar incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutu ile duygu düzenleme/kontrol alt boyutundan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan T testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Değişkenlik/ Olumsuzluk alt boyutu p=0.216, p

>0.05), (Duygu düzenleme/ Kontrol alt boyutu $p=0.753$, $p >0.05$). Tablo 18'deki puan ortalamalarına bakıldığında ise; Olumsuzluk/değişkenlik alt boyutunda 48-60 ay yaş grubundaki çocukların puan ortalamaları $\bar{x}= 1.91$ iken, 60-72 ay yaş grubundakiler ise $\bar{x}= 1.82$ ortalama düzeydedir. Kontrol/duygu düzenleme alt boyutunda 48-60 ay yaş grubundaki çocukların puan ortalamaları $\bar{x}= 2.94$, 60-72 ay yaş grubundakilerin ise puan ortalamaları $\bar{x}= 2.97$ olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/ olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyutunda yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.10. Çocukların Uyruklarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların uyruklarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine Levene's T Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Çocukların Uyrukları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	X	SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Değişkenlik /Olumsuzluk	TC	175	1.87	.53	.116	.734	.578	236	.564
	Suriye	63	1.82	.52					
Duygu Düzenleme /Kontrol	TC	175	2.99	.57	3.650	.057	1.725	236	.086
	Suriye	63	2.85	.45					
	Uyruk	N	X	SS					

P >0.05 önemsiz

Çocukların uyruklarına göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/ olumsuzluk ve duygu düzenleme / kontrol alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutu $p=0.564$, $p > 0.05$ Duygu düzenleme / kontrol alt boyutu $p=0.086$, $p > 0.05$). Değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutunda T.C. grubundaki çocukların puan ortalamaları $\bar{x}= 1.87$ iken, Suriye uyruklu çocukların puan ortalamaları $\bar{x}= 1.82$ olarak bulunmuştur. Duygu düzenleme / kontrol alt boyutunda ise; T.C. grubundaki çocukların puan ortalamaları $\bar{x}= 2.99$ iken, Suriye uyruklu çocukların puan ortalamaları $\bar{x}= 2.85$ olarak bulunmuştur. Çocukların; Duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme /kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çocukların uyruklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.11. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 20 ve Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 20. Çocukların Anne Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları									
Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	KT	df	KO	F	p
Duygu Düzenleme/ Kontrol	Ortaokul				69.78	237			
	Lise				7				
	Ön Lisans	28	2.98	.44	Toplam				
		54	2.98	.54					
	Lisans ve üzeri	17	3.08	.46					
		75	3.09	.46					

Değil

		Okuryazar								
		14								
		2.15								
Değişkenlik Olumsuzluk	Toplam	238	2.96	.54						
	İlkokul	50	1.87	.63	G. İçi	63.58	232	.274		
	Ortaokul	28	1.66	.39	Toplam	66.33	237			
	Lise	54	1.84	.54		1				
	Ön Lisans	17	2.10	.52						
	Lisans ve üzeri	75	1.84	.46						
Toplam	Toplam	238	1.85	.53						
	Okuryazar Değil	14	2.42	.84	G. Arası	6.067	5	1.213	4.418	.001*
	İlkokul	50	2.85	.55	G. İçi	63.72	232	.275		
		.58	G. Arası	2.745	5	.549	2.003	.079		

P<0.05 önemli

Tablo 20’de görüldüğü üzere, çocukların anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; değişkenlik / olumsuzluk alt boyutunda anne öğrenim durumunun anlamlı bir fark yaratmadığı görülmekte [$F_{(6-237)}=1.784$, $p > .05$] iken duygu düzenleme/ kontrol alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($P=.000$)

Duygu düzenleme/ Kontrol alt boyutu için anlamlı farkın hangi gruplarından kaynaklandığını bulmak için yapılan Post -Hoc Tukey Hsd Testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Çocukların Anne Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme / Kontrol Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Post -Hoc Tukey Testi

Durumu	(J) Anne Anlam 95% Güven Aralığı (I) Anne Öğrenim Durumu	Farklılığı (I- J)	Hata P	Standat		
				Alt sınır	Üst sınır	
Okuryazar Değil	İlkokul	-.428	.156	.091	-.891	.035
	Ortaokul	-.558	.169	.018*	-1.060	-.057
	Lise	-.552	.154	.008*	-1.012	-.093
	Ön Lisans	-.675	.186	.006*	-1.229	-.123
	Lisans ve Üzeri	-.658	.151	.000*	-1.095	-.219
İlkokul	Okuryazar Değil	.428	.156	.091	-.035	.891
	Ortaokul	-.130	.122	.936	-.492	.231
	Lise	-.125	.101	.880	-.425	.176
	Ön Lisans	-.248	.145	.606	-.678	.182
	Lisans ve üzeri	-.229	.096	.162	-.504	.045

Ortaokul	Okuryazar Değil	.558	.169	.018*	.057	1.060
	İlkokul	.130	.122	.936	-.231	.492
	Lise	.005	.120	1.000	-.351	.362
	Ön Lisans	-.118	.158	.990	-.432	.234
	Lisans ve üzeri	-.099	.116	.957	-.393	.292
Lise	Okuryazar Değil	.552	.154	.008*	.093	1.012
	İlkokul	.125	.101	.880	-.176	.425
	Ortaokul	-.005	.120	1.000	-.362	.351
	Ön Lisans	-.123	.143	.978	-.549	.303
	Lisans ve üzeri	-.104	.093	.874	-.373	.164
Ön Lisans	Okuryazar Değil	.675	.186	.006*	.123	1.229
	İlkokul	.248	.145	.606	-.182	.678
	Ortaokul	.118	.158	.990	-.353	.589
	Lise	.123	.143	.978	-.303	.549
	Lisans ve üzeri	.019	.141	1.000	-.385	.423
Lisans ve üzeri	Okuryazar Değil	.657	.151	.000*	.218	1.095
	İlkokul	.229	.095	.162	-.045	.504
	Ortaokul	.099	.116	.957	-.234	.432
	Lise	.104	.093	.874	-.164	.373
	Ön Lisans	-.018	.141	1.000	-.424	.386

P<0.05 önemli

Tablo 21 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme / kontrol alt boyutundan aldıkları puanların anne öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında fark yarattığını bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; annesi okuryazar değil grubunda bulunan çocuklar ile annesi ortaokul, lise, ön lisans, lisans ve üzeri gruplarında bulunanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anne eğitim durumu okuryazar değil olan çocukların duygularını kontrol altına alma becerileri sırasıyla annesi, lisans ve üzeri, ön lisans ve ortaokul-lise mezunu olan çocuklara göre daha düşüktür.

4.12. Çocukların Anne Yaş Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların anne yaş durumu göre farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Çocukların Anne Yaş Durumu İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları										
	Anne Yaş Durumu	N	\bar{X}	SS		KT	df	KO	F	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	25-30 Yaş	87	1.87	.52	G. Arası	.317	2	.158	.564	.570
	31-35 Yaş	100	1.82	.49	G. İçi	66.014	235	.281		
	36 Yaş ve Üzeri	51	1.92	.61	Toplam	66.331	237			
	Toplam	238	1.85	.53						
Duygu Düzenleme/ Kontrol	25-30 Yaş	87	2.93	.55	G. Arası	.132	2	.066	.223	.801
	31-35 Yaş	100	2.97	.55	G. İçi	69.655	235	.296		
	36 Yaş ve Üzeri	51	2.98	.52	Toplam	69.787	237			
	Toplam	238	2.95	.54						

Tablo 22'ye göre, çocukların anne yaş durumu ile duygu düzenleme ölçeği değişkenlik /olumsuzluk ve duygu düzenleme / kontrol alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda; çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik / olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt ölçek puanlarının anne yaş durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle annenin yaşı çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilememektedir.

4.13. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların baba öğrenim durumları ile Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 23. Çocukların Baba Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları										
	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS		KT	df	KO	F	p
	Okuryazar Değil	11	2.26	.64	G. Arası	3.980	5	.796	2.962	.013*
	İlkokul	33	1.95	.71	G. İçi	62.351	232	.269		
	Ortaokul	28	1.71	.36	Toplam	66.331	237			

Değişkenlik/	Lise	67	1.74	.47						
	Olumsuzluk	Ön Lisans	14	1.79	.57					
	Lisans ve üzeri	85	1.92	.49						
	Toplam	238	1.85	.53						
Kontrol/ Duygu Düzenleme	Okuryazar Değil	11	2.37	.94	G.Arası	6.441	5	1.288	4.718	.000*
	İlkokul	33	2.81	.46	G. İçi	63.346	232	.273		
	Ortaokul	28	2.91	.44	Toplam	69.787	237			
	Lise	67	3.00	.58						
	Ön Lisans	14	3.29	.55						
	Lisans ve üzeri	85	3.01	.44						
	Toplam	238	2.96	.54						

P<0.05 önemli

Tablo 23'e göre, çocukların baba öğrenim durumları ile duygu düzenleme ölçeği değişkenlik / olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyut puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda; çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik / olumsuzluk ($p=0,25 < 0,05$) ve duygu düzenleme/ kontrol ($p=0,01 < 0,05$) alt boyut puan ortalamalarında çocukların baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Değişkenlik/ Olumsuzluk alt boyutu için anlamlı farkın hangi gruplarından kaynaklandığını bulmak için yapılan Post -Hoc Tukey Hsd Testleri analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24. Çocukların Baba Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Post -Hock Tukey Testi

(I)	Baba	(J) Baba Öğrenim Durumu	Anlam Farklılığı (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Okuryazar Değil		İlkokul	.313	.181	.596	-.225	.851
		Ortaokul	.549	.185	.051	-.001	1.099
		Lise	.520	.169	.037*	.018	1.023
		Ön Lisans	.470	.209	.275	-.152	1.093

	Lisans ve üzeri	.339	.166	.322	-.138	.816
İlkokul	Okuryazar Değil	-.313	.181	.596	-.851	.225
	Ortaokul	.236	.133	.573	-.161	.633
	Lise	.207	.110	.499	-.121	.536
	Ön Lisans	.157	.166	.964	-.336	.650
	Lisans ve üzeri	.026	.106	1.000	-.280	.332
Ortaokul	Okuryazar Değil	-.549	.185	.051	-1.099	.001
	İlkokul	-.236	.133	.573	-.633	.161
	Lise	-.028	.117	1.000	-.376	.319
	Ön Lisans	-.079	.170	.999	-.584	.427
	Lisans ve üzeri	-.210	.113	.432	-.534	.115
Lise	Okuryazar Değil	-.520	.169	.037*	-1.023	-.018
	İlkokul	-.207	.110	.499	-.536	.121
	Ortaokul	.028	.117	1.000	-.319	.376
	Ön Lisans	-.050	.153	1.000	-.504	.404
	Lisans ve üzeri	-.181	.085	.270	-.424	.062
Ön Lisans	Okuryazar Değil	-.470	.209	.275	-1.093	.152
	İlkokul	-.157	.166	.964	-.650	.336
	Ortaokul	.079	.170	.999	-.427	.584
	Lise	.050	.153	1.000	-.404	.504
	Lisans ve üzeri	-.131	.150	.952	-.561	.299
Lisans ve üzeri	Okuryazar Değil	-.339	.166	.322	-.816	.138
	İlkokul	-.026	.106	1.000	-.332	.280
	Ortaokul	.210	.113	.432	-.115	.534
	Lise	.181	.085	.270	-.062	.425
	Ön Lisans	.131	.150	.952	-.299	.561

P<0.05 önemli

Tablo 24 incelendiğinde çocukların baba öğrenim durumuna göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanların hangi gruplar arasında fark yarattığını bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; babası okuryazar değil grubunda bulunan çocuklar ile babası lise mezunu grubunda bulunanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgulara göre, babası okuryazar olmayan çocukların değişkenlik /olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanlar ($X = 2,26$) babası lise mezunu olan çocukların aldıkları puanlardan ($X = 1,74$) yüksektir.

Duygu düzenleme/kontrol alt boyutu için anlamlı farkın hangi gruplarından kaynaklandığını bulmak için yapılan Post-Hoc Tukey HSD testleri analizi yapılmış ve Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Çocukların Baba Öğrenim Durumları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme/ Kontrol Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Post -Hock Tukey Testi

Durumu	(J) Baba Anlam 95% Güven Aralığı (I) Baba Öğrenim		P	Standart		
	Öğrenim Durumu	Farklılığı (I-J)		Hata	Alt Sınır	Üst Sınır
Okuryazar Değil	İlkokul	-.436	.182	.207	-.977	.106
	Ortaokul	-.540	.186	.061	-1.094	.013
	Lise	-.626	.170	.005*	-1.133	-.121
	Ön Lisans	-.919	.211	.000*	-1.547	-.293
	Lisans ve üzeri	-.634	.167	.003*	-1.115	-.153
İlkokul	Okuryazar Değil	.436	.182	.207	-.106	.977
	Ortaokul	-.105	.134	.987	-.504	.295
	Lise	-.191	.111	.604	-.522	.140
	Ön Lisans	-.484	.167	.061	-.980	.012
	Lisans ve üzeri	-.198	.107	.436	-.506	.110
Ortaokul	Okuryazar Değil	.540	.186	.061	-.013	1.094
	İlkokul	.105	.134	.987	-.295	.504
	Lise	-.087	.118	.990	-.437	.263
	Ön Lisans	-.379	.171	.291	-.889	.130
	Lisans ve üzeri	-.094	.114	.963	-.421	.234
Lise	Okuryazar Değil	.626	.170	.005*	.121	1.133
	İlkokul	.191	.111	.604	-.140	.522
	Ortaokul	.087	.118	.990	-.263	.437
	Ön Lisans	-.293	.154	.479	-.750	.164
	Lisans ve üzeri	-.007	.085	1.000	-.252	.238
Ön Lisans	Okuryazar Değil	.919	.211	.000*	.293	1.547
	İlkokul	.484	.167	.061	-.012	.980
	Ortaokul	.379	.171	.291	-.130	.889
	Lise	.293	.154	.479	-.164	.750
	Lisans ve üzeri	.286	.151	.407	-.147	.719
Lisans ve üzeri	Okuryazar Değil	.634*	.167	.003*	.153	1.115
	İlkokul	.198	.107	.436	-.110	.506
	Ortaokul	.094	.114	.963	-.234	.421
	Lise	.007	.085	1.000	-.238	.252

Ön Lisans	-.286	.151	.407	-.718	.147
-----------	-------	------	------	-------	------

P<0.05 önemli

Tablo 25'te görüldüğü üzere, çocukların duygu düzenleme ölçeği, duygu düzenleme/ kontrol alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında farklılığa sebep olduğunu bulmak amacı ile yapılan Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; okuryazar değil grubunda bulunanlar ile lise, ön lisans ile lisans ve üzeri gruplarında bulunanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuca göre baba öğrenim durumu okuryazar olmayan çocukların duygularını kontrol etme becerileri sırasıyla; babası lise mezunu, önlisans mezunu ile lisans ve üzeri mezun olan çocuklara göre daha düşüktür.

4.14. Çocukların Baba Yaşına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Çocukların baba yaşına göre duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ANOVA Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 26' da verilmiştir.

Tablo 26. Çocukların Baba Yaşı İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarından (Değişkenlik/Olumsuzluk- Duygu Düzenleme/Kontrol) Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları											
	Baba Durumu	Yaş	N	\bar{X}	SS	KT	df	KO	F	p	
Değişkenlik/ Olumsuzluk	25-30 Yaş		34	1.84	.47	G. Arası	.161	2	.081	.287	.751
	31-35 Yaş		106	1.89	.55	G. İçi	66.169	235	.282		
	36 Yaş ve Üzeri		98	1.83	.53	Toplam	66.331	237			
	Toplam		238	1.85	.53						
Duygu Düzenleme/ Kontrol	25-30 Yaş		34	2.94	.59	G. Arası	.876	2	.016	.053	.948
	31-35 Yaş		106	2.95	.53	G. İçi	68.911	235	.297		
	36 Yaş ve Üzeri		98	2.97	.54	Toplam	69.787	237			
	Toplam		238	2.96	.54						

P>0.05 önemsiz

Tablo 26'ya göre, çocukların baba yaşına göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik /olumsuzluk ve duygu düzenleme / kontrol alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda;

çocukların duygu düzenleme ölçeği, değişkenlik /olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol [Olumsuzluk alt boyutu $F(4-237)=.539$, $p > .05$, Kontrol alt boyutu $F(4-237)=.590$, $p > .05$]. alt boyutlarından aldıkları puanların çocukların baba yaşına göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur.

4.15. Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Form Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar ile Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Alt boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki ilişkiye Ait Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa form alt boyutlarından aldıkları puanlar ile araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye Korelasyon Katsayı Analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutları ile Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

	1	2	3	4	5	6
1 Değişkenlik/Olumsuzluk	1	-.395**	.740**	-.321**	-.617**	.864**
2 Duygu Düzenleme/Kontrol		1	-.485**	.697**	.659**	0.113
3 Çatışma			1	.567**	.903**	-.543**
4 Yakınlık				1	.866**	0.026
5 Öğrenci -Öğretmen İlişki (Genel)					1	.316**
6 Duygu Düzenleme (Genel)						1

** $p < .01$

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmen-çocuk arasındaki iletişimin niteliği ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .316$, $p < .01$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki sonucuna göre; öğretmen-çocuk arasındaki iletişimin niteliği arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri de aynı oranda artacaktır.

Öğrenci- öğretmen ilişki ölçeği ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.617$) olduğu görülürken, duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .659$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Duygu düzenleme ölçeği ile öğrenci öğretmen ilişki ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde, çatışma alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.543$) olduğu, yakınlık alt boyutu ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki ($r = .026$) bulunmuştur. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile çatışma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ($r = .740$), yakınlık alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r = -.321$) anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ile çatışma alt boyutu ($r = -.485$) arasında negatif yönlü, yakınlık alt boyutu ($r = .697$) ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.16. Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarından Duygu Düzenleme Becerilerini En İyi Yordayanlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 28. Öğrenci - Öğretmen İlişki ölçeği Alt Boyutlarından Duygu Düzenleme Becerilerini En İyi Yordayanlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi

Sonuçları									
Model	<i>Bağımlı Değişken Duygu Düzenleme Becerileri</i>								
	Yordayıcı	B	Standart Hata	β	t	p	R	R ²	R ² model değişim
1.Model	(Sabit)	2.968	.117		37.839	.000			
(Stepwise)	Çatışma			-.543**			.543	.295**	.295**
2.Model	(Sabit)	2.394		.019	-9.944	.000			
(Stepwise)	Çatışma	-.282	.020	-.823**	-14.136	.000	.678	.165**	.460**
	Yakınlık	.225	.027	.493**	8.465	.000			

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 28'de görüldüğü üzere, öğrenci - öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından duygu düzenleme becerilerini en iyi yordayanları belirlemeye yönelik aşamalı regresyon (stepwise) analizi yapılmıştır. Öğretmen-Öğrenci ilişki ölçeği alt boyutları girilmiş ve stepwise regresyon metoduyla yapılan analizin ardından bu boyutlardan ikisinin de duygu düzenleme becerilerinin yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Analizde birinci sırayı duygu düzenleme becerileri değişkenini % 29.5 varyans ile açıklayan çatışma alt boyutu değişkeni almıştır ($\beta = -.543$, R^2 değişim=.295, $p < .01$). Çatışma ve duygu düzenleme becerileri arasında negatif bir ilişki

bulunmuştur. Çatışma, azaldıkça duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Analize ikinci sırada varyansa %16.5 katkı sağlayan yakınlık değişkeni girmiş ve böylece açıklanan varyans %46'ya yükselmiştir ($\beta = .493$, R^2 değişim=.165, $p < .01$). Yakınlık ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yakınlık düzeyi arttıkça duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Öğrenci - Öğretmen ilişkisinin niteliği duygu düzenleme becerilerinin %46' sını yordamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Öğrenci-öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formundan Ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Sonuçları ve Tartışma

Öğretmenlerin, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa formundan ve ölçeğin alt boyutlarından (çatışma ve yakınlık) aldıkları puanların betimsel analizleri sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma ve yakınlık alt boyutundan alabilecekleri en yüksek

puanın 5 olduğu, öğretmenlerin çatışma alt boyutundan $\bar{X} = 3.09$, yakınlık alt boyutundan ise $\bar{X} = 4.30$ ve ölçek genelinden $\bar{X} = 4.20$ ortalama puan aldıkları bulunmuştur.

Çıkan sonuçlara göre; öğretmenlerin, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin çatışma alt boyutunda orta düzeyde, yakınlık alt boyutunda yüksek düzeyde ve genel olarak çocuklarla olan ilişkilerinde yüksek düzeyde bir performans sergiledikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları,

öğretmenlerin çocuklarla yakın ilişkiler kurduğu ve ilgilenip onları dinlediğini, öğretmenlere yaklaşan çocukların ise rahat olduklarını, öğretmenlerinden çekinmediklerini ve onlara güvendikleri ama beraberinde orta düzeyde çatışmalı ilişkilerde yaşadıklarını göstermektedir. Orta düzeyde yaşanan çatışmada çocukların ve öğretmenlerin psikolojik durumları, özel hayatlarında yaşamış oldukları problemler ve olumsuz durumlar etkili olmuş olabilir. Yine çocukların zaman zaman sergiledikleri sorumsuz davranışlar ile görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeme davranışları, öğretmenleriyle çatışma yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Gülgen (2019) çalışmasında; öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin çatışma boyutunda düşük düzeyde, yakınlık boyutunda yüksek düzeyde, bağımlılık düzeyinde orta düzeyde performans gösterdiklerini bulmuştur.

5.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

Kısa Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği kısa formundan aldıkları puanların cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalışılan okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmama durumuna ilişkin sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

5. 1. 2. 1. Öğretmen Cinsiyeti

Araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği kısa form çatışma ve yakınlık alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alan yazına bakıldığında, Ağgöl Yalçın, Yalçın ve Macun'un (2017) yaptıkları araştırmada öğretmen çocuk ilişkisinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğunu, kadın öğretmenlerin çocuklarla daha yakın ilişkiler kurduğunu bulmuşlardır. Yine UNESCO (2000) tarafından yapılan bir araştırmada; öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmenlerin cinsiyetinin belirleyici bir rol oynadığı bulunmuştur ve Bangladeş, Nepal, Hindistan ve Pakistan'da yürütülen araştırmalar, öğrencilerin kadın öğretmenlerle daha rahat iletişim kurduklarını sonucunu ortaya koymuşlardır. Buna karşılık Gündüz (2015) araştırmasında erkek öğretmenlerin, öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlara karşın, İpek ve Terzi (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenin cinsiyetinin, öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmen cinsiyetinin etkili bir faktör olmamasının sebebi, araştırmanın örneklemini oluşturan kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması

olabilir. Bireylerin iletişim algılarının yüksek olması, iletişim becerilerine yönelik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Ergin, 2001; Akt. Pehlivan, 2005).

5. 1. 2. 2. Öğretmen Yaşı

Öğretmenlerin yaşlarına göre, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa form çatışma alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; yakınlık alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre; 31-35 yaş grubu öğretmenlerin yakınlık puan ortalamaları 26-30 yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Alan yazına bakıldığında; Ceylan ve Kılıç Mocan (2017) yaptıkları çalışmada, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin iletişim becerilerinin, diğer düşük yaş gruplarına göre yüksek çıktığı bunun sebebinde mesleki deneyim olduğu bulmuşlardır. Kıldan (2008) çalışmasında öğretmenlerin yaşının öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak 26-30 yaş grubu öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları düşünülürse, 31-35 yaş grubu öğretmenlere göre daha deneyimsiz oldukları söylenebilir.

Çocukları tanımada, çocuklarla olumlu iletişim kurmada, karşılaşılan problemlere etkili çözüm yolları bulmada deneyimlerinin az olması ve yine sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerini yeteri kadar kullanamama ve akademik bilgiyi uygulamaya dökmekte yaşadıkları tecrübesizliklerin çocuklarla yakın ilişkiler kurmalarına engel olduğu söylenebilir. Buna karşın 31-35 yaş grubu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yüksek olması ve bundan dolayı kendilerine özgü etkili problem çözme stratejileri geliştirmeleri ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarından dolayı öğrencilerle yakın ilişkiler kurdukları söylenebilir.

5. 1. 2. 3. Mesleki Deneyim

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa form çatışma ve yakınlık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazına bakıldığında, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasının çocuklarla olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu bulan çalışmalar bulunmaktadır (Howes, 1997; Kıldan, 2008; Kıldan, 2011). Pianta vd (2006), mesleki deneyimi artan öğretmenlerin, zamanla çocuklarla kurdukları ilişkilerde daha uygun davranışlar geliştirdiklerini, çocukların sorularına sabırla cevap verdiklerini, çocukları destekleyici

davranışlar gösterdiklerini ve çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlayan etkinlikler bulup uyguladıklarını söylemişlerdir. Yine, Yüksek Usta (2014) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin, 10 yıllık mesleki deneyimden sonra çocuklarla olan ilişkilerinde çatışma ve bağımlılığın azaldığını bulmuştur. Bunlara karşılık, Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk, (2005) mesleğin ilk 6 yılında öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belli bir sistem içinde çözdüklerini ve çocuklarla olumlu ilişkiler içinde olduklarını bulmuşlar ve mesleğin 20. yılına doğru öğretmen-çocuk ilişki tarzının değiştiği ve öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışlarına karşı tahammülsüz ve sabırsız oldukları saptamışlardır. Yine alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarında, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık olmadığını, mesleki deneyimin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde etkisinin bulunmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Demir, 2015; Turla, Şahin ve Avcı, 2001). Bu sonuç yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada mesleki kıdemin öğretmen-çocuk ilişkisinde etkili olmamasında; mesleki deneyimi düşük, öğretmenliğe yeni başlamış öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması ve yeni bilgi ve becerilerle donanmış olmaları ile mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin zamanla öğrencileri tanıma, iletişim kurma, davranış problemleri ile başa çıkmada stratejiler geliştirme, uygun etkinlik planlama ve uygulama ile sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanarak daha becerikli olmalarının aradaki farkı ortadan kaldırmış olması etkili olmuş olabilir.

5. 1. 2. 4. Çalışılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Öğretmenlerin, çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa form çatışma ve yakınlık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çatışma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, yakınlık alt boyutunda fark bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzey bölge okullarında çalışan öğretmenlerin yakınlık alt boyutunda aldıkları puan ortalamalarının, alt sosyoekonomik düzeye sahip bölge okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazına bakıldığında, Mantzicopoulos (2005), okul öncesi dönemde öğretmen ve çocuk arasındaki çatışmalı ilişkiye bakmıştır. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı okullara devam eden çocuklarla çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda; olumlu sınıf/ okul ortamı ile öğretmen-çocuk arasındaki çatışma arasında negatif yönde korelasyon bulmuştur. Pianta, Steinberg ve Rollins(1995); anasınıfı, birinci ve ikinci sınıfa devam eden ve sınıf tekrarı yapma riski taşıyan bir grup sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocukların öğretmenleri ile kurdukları

sıcak ilişkilerden dolayı sınıf tekrarı yapmadıklarını bulmuşlardır. Pianta, Steinberg ve Rollins (1995) düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklarla öğretmenleri arasında sıcak ilişkilerin kurulabileceğini söylemişlerdir. (Ası ve Karabay, 2017) yaptıkları araştırmada düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklarla öğretmenleri arasındaki ilişkideki yakınlık puanının üst sosyo- ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklarla öğretmenleri arasındaki ilişki puanından düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey bölge okullarında çalışan öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik düzey bölge okullarında çalışan öğretmenlere göre, çocuklarla daha yakın ilişkiler kurmasında; okulun fiziki şartları, sahip olunan materyal ve malzemelerin yeterli olması etkili olmuş olabilir. Yine üst düzey bölge okullarında veli ile yapılan işbirliği ve kurulan olumlu iletişim öğretmen ve çocuklar arasında yakın ilişkilerin kurulmasını sağlamış olabilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

5.1.2.5. Sınıf Mevcudu

Öğretmenlerin sınıf mevcudu ile öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği kısa form çatışma ve yakınlık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Pianta (1998), sınıftaki çocuk sayısının düşük olmasının öğretmenin çocuklara daha fazla zaman ayırmasını sağlayacağını, sınıfı daha kolay kontrol edilebileceğini ve öğretmen-çocuk arasında olumlu iletişim kurulacağını, belirlenen öğretimsel hedeflere daha kolay ulaşabileceğini söylemiştir. Yine bir çalışmada, öğretmenin öğrenci sayısı az olduğunda, çocukların çok daha sık bireyselleştirilmiş dönütler aldığını, daha iyi performans ve davranış sergiledikleri bulunmuştur.(McGivern, Gilman,& Tillitski, 1989: Akt. Ası ve Karabay, 2017). Demirkaya (2013) araştırmasında sınıf mevcudu artıkça öğrencilerin bağımlılık puanlarının azaldığını bulmuştur. Bunlara karşın Demir (2015) çalışmasında, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile sınıftaki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulmuştur. Demir' in (2015) araştırma sonuçlarıyla yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Sınıf mevcudu ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasının sebebi olarak, örneklemdaki sınıf mevcudu yoğunluğunun 15-20 çocuk arasında çıkmış olması gösterilebilir. MEB Yönetmeliğine göre; bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. 15-20 kişilik sınıf mevcudu okul öncesi yönetmeliğine göre de normal aralıkta bir sayıdır. Yine öğretmenlerin sınıflarında yardımcı

öğretmen veya stajyer öğrenci bulunması olasılığı, öğretmenlerin yükünü hafifletmiş olabileceğinden, çocuklarla olan ilişkilerinde sınıf mevcudu fark yaratmamış olabilir.

5.1.3. 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Sonuçları ve Tartışma

Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Alan yazına bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu araştırmalar mevcuttur (Yılmaz, 2020; Liman, 2020; Hangman, 2014). Çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olmasında ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkileri etkili olmuş olabilir. Yine çocuğun dil gelişimi, duygu düzenleme becerilerine etki eden bir faktör olarak gösterilebilir.

5. 1. 4. 48-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, uyruk, anne öğrenim durumu, anne yaşı, baba öğrenim durumu ve baba yaşı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmama durumuna ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir

5. 1. 4. 1. Çocukların Cinsiyeti

Çocukların cinsiyeti ile duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda erkeklerin aldığı puan ortalamasının kızlara göre daha yüksek olduğu, kontrol/duygu düzenleme alt boyutunda ise kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Duygu düzenlemesinde cinsiyet farklılıkları ile ilgili karışık bulgular vardır. Bazı bulgular kızlarda daha yüksek düzenleme seviyeleri bildirirken (Eisenberg, Losoya ve ark. 2001), diğerleri benzerlikleri göstermektedir (Blair ve ark., 2004) ve kızların ve erkeklerin duygusal ifadelerinde ve olumsuz etkileri kontrol etmek için kullandıkları stratejilerde önemli ölçüde farklılık gösterdiğini öne sürmektedir (Denham, 1998). Yani, erkeklerin genellikle üzüntüden daha fazla öfke ifade eden ve hayal kırıklığı ile birlikte öfke gösterileri gibi olumsuz başa çıkma stratejilerine girme olasılığı daha yüksektir. Bununla birlikte, kızlar öfkeden daha fazla üzüntü

ifade etme eğilimindedirler ve sinir bozucu durumlarda daha az kararsızlık gösterirler (Denham, 1998). Alan yazına bakıldığında; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) araştırmalarında cinsiyetin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını bulmuşlardır. Yine cinsiyet değişkenine bakılarak yapılan araştırmalarda çocukların duygu düzenleme ölçeği, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunurken; duygu düzenleme/kontrol alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Çalışmalarda, çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan almış oldukları puan ortalamalarına bakıldığında erkek çocuklarının puan ortalamalarının kızlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla değişken ve olumsuz davranışlar göstermektedirler (Liman, 2020; İlgar ve Akbaba, 2017). Gökşen (2019) araştırmasında erkek çocukların kız çocuklara göre duygu düzenleme yetersizliğinin daha fazla olduğu görmüştür. Yağmurlu ve Altan (2010) yaptıkları araştırmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha agresif, daha tepkisel ve iddialı olduklarını buna karşın kız çocukların sabırlı olduklarını ve duygu düzenleme puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha değişken ve olumsuz duygular yaşamasının sebebi olarak, toplumumuzun erkek ve kız çocuklarına yükledikleri cinsiyet rolleri gösterilebilir. Erkek çocuklarına ağlamanın yasak olduğu, sert mizaçlı, güçlü görünme zorunluluğu olan bir yapıda olmak zorundaymış gibi yüklenen roller olmasına karşın kız çocuklarına ise hanım hanımcık olma, öfkesini saldırganlık yaparak değilde genellikle ağlayarak bastırma, sabırlı olup alttan alma gibi biçilmiş gizli roller bulunmaktadır. Kız ve erkek çocukları arasındaki bu farklılık, kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerini arttırırken, erkek çocuklarının duygularının olumsuz ve değişken olmasına sebep olmuş olabilir. Erkek çocuklarının izledikleri şiddet ve korku içeren çizgi filmler, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olmuş olabilir. Yıldırım (2008) yaptığı çalışmada erkek çocukların şiddet içerikli televizyon programlarından kız çocuklarına göre daha çok etkilendiklerini bulmuştur. Yine ebeveyn tutumları, cinsiyetin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olmasına sebep olmuş olabilir.

5. 1. 4. 2. Çocukların Yaşı

Çocukların yaşlarına göre, 48-60 ay ve 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gökşen (2019) çalışmasında, duygu düzenleme ölçeği alt boyutu olan, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark bulamamışken, duygu düzenleme /kontrol alt boyut puanları ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Çıkan bu fark sonucunda; 4 yaş çocuklarının 5 ve 6 yaş grubu çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine Aydın (2015) araştırmasında 36-47 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin 48-59 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna karşılık, Yılmaz (2020) çalışmasında 61-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Alan yazına bakıldığında çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediğini tespit eden birçok araştırmada bulunmaktadır (Mehmetoğlu Yontar, 2020; Acar ve diğerleri, 2019; Bayındır ve diğ., 2018; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Eisenberg ve diğ., 1997). Bu araştırma sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Her çocuğun gelişiminde farklılıklar vardır. Bazı çocuklar bazı becerileri erken yaşlarda kazanırken bazıları ise daha geç yaşta kazanabilmektedir. Çocukların gelişimindeki bireysel farklılıklar duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre değişiklik göstermemesine neden olmuş olabilir.

5. 1. 4. 3. Uyrak

Araştırmada, T.C ve Suriye uyruklu çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Conner ve Fraser (2011) okul öncesi dönemdeki dezavantajlı çocukların sosyal gelişim ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırladıkları eğitim programına katılan çocukların akademik ve sosyal yeterliliklerinin arttığını, depresyon ve saldırganlık davranışlarında anlamlı bir şekilde azalma olduğunu bulmuşlardır. Görmez vd. (2017) yaptıkları çalışmada mülteci çocuklara grup müdahale programı uygulamışlardır. Program sonucunda çocukların karşılaştıkları duygusal problemleri büyük oranda çözebildiklerini görmüşlerdir. Graves ve Howes (2011) yaptıkları çalışmada; Latin kökenli çocuklar ile Afrika kökenli Amerikalı çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde anlamlı bir farkın olmadığını bulmuşlardır. Alan yazına bakıldığında çocukların duygusal gelişimlerinde etnik kökene göre bazen anlamlı farklılıklar görülürken bazende farklılık görülmemiştir. Yapılan çalışmada Suriye uyruklu çocuklar ile T.C uyruklu çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılığın çıkmamasının sebebi olarak, Suriye uyruklu çocukların büyük çoğunluğunun

aileleri Türkiye'ye göç edip yerleştikten sonra Türkiye' de doğmuş olmaları ve savaşı yaşamamış olmaları gösterilebilir.

5. 1. 4. 4. Anne Öğrenim Durumu

Çocukların anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik /olumsuzluk alt boyut puanında anlamlı bir farklılık görülmezken, duygu düzenleme/kontrol alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre; annesi okuryazar değil grubunda olan çocuklar ile annesi ortaokul, lise, ön lisans ve lisans ve üzeri gruplarda bulunan çocukların ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların duygularını kontrol altına alma becerilerinin sırasıyla ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan bu sonuca göre annenin öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri de artmaktadır.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Mehmetoğlu Yontar (2019) çalışmasında, okul öncesi çocuklarının annelerinin eğitim durumunun, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını bulmuştur. Sille (2016) çocukların annelerin eğitim düzeylerine bağlı olarak duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme /kontrol alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulamamıştır. Yine Gelgör, (2016) araştırmasında annenin eğitim düzeyi ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bunlara karşılık Liman, (2020) çalışmasında annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu tanıma beceri düzeylerinin arttığını bulmuştur. Yılmaz (2020) çalışmasında; ilkokul mezunu annelerin çocuklarının, ortaokul mezunu annelerin çocukları hariç, diğer tüm öğrenim durumundaki annelerin çocuklarından daha düşük duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu bulmuştur. Gökşen (2019) annenin öğrenim düzeyi azaldıkça çocuğun duygu düzenleme yetersizliğinin, annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisinin arttığı söylemiştir. Aydın (2010), annenin öğrenim durumu arttıkça duygu düzenleme güçlüğü'nün azaldığını bulmuştur. Yapılan çalışma literatürdeki araştırmaların sonuçları ile tutarlıdır. Anne öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin artmasında, öğrenim durumu yüksek annelerin çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirmeleri, kendilerini çocuklarının eğitimi konusunda geliştirmiş olmaları, çocuklarına duygularını ifade etme konusunda fırsat vermeleri ve destek olmaları etkili olmuş olabilir. Anne öğrenim durumuna göre çocukların değişkenlik /olumsuz alt boyut puanlarında farklılık bulunmamasına ise; annelerin çocuklarına değişken ve olumsuz davranışları karşısında benzer tepkileri vermiş olmaları neden olmuş olabilir.

5. 1. 4. 5. Anne Yaşı

Çocukların anne yaşına göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyutlarından aldıkları puanların değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazına bakıldığında, anne yaşının çocukların duygu düzenlemeleri üzerinde farklılığa yol açtığı araştırmalar bulunmaktadır. Fırat (2020) 25-29 yaş grubundaki annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, 40-44 yaş grubundaki annelerin çocuklarından daha düşük olduğunu bulmuştur. Bozkurt Yükçü (2017) yaptığı araştırmada, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puan ve duygu düzenleme/kontrol alt ölçeğinden almış oldukları puanların annenin yaşına göre anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuşken, çocukların değişkenlik /olumsuzluk alt ölçeğinden almış oldukları puanların annenin yaşına göre fark yarattığı görülmüştür. Anne yaşı 21-30 yaş arası olanlar ile 41 yaş ve üzeri olan grup arasında değişkenlik /olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark çıkmıştır. Anne yaşının 21-30 yaş arası olan çocukların değişkenlik /olumsuzluk alt boyut puan ortalamaları, anne yaşı 41 yaş ve üzeri olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Anne yaşı artıkça çocuğun değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğinden almış oldukları puan ortalamalarının azaldığını görmüştür. İlgar ve Akbaba (2017) yaptıkları araştırma sonucunda 18-30 yaş arasındaki annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin diğer yaş grubundaki annelerin çocuklarına göre daha düşük olduğunu bulmuşlardır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin anne yaşından etkilenmediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Yılmaz, 2020; Bilge ve Sezgin, 2020; Gökşen, 2019; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Yapılan çalışmada, çocukların duygu düzenlemelerinin anne yaşına göre değişmemesi üzerinde; örneklemdeki annelerin yaşları arasında çok büyük farkların olmaması ve annelerin çocukların duygu düzenlemelerini desteklemede yaşa bağlı olmaksızın aynı stratejileri kullanmış olmaları etkili olmuş olabilir.

5. 1. 4. 6. Baba Öğrenim Durumu

Baba öğrenim durumu değişkenine göre, çocukların değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/kontrol alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babası okuryazar olmayan çocukların değişkenlik /olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanlar, babası lise mezunu olan çocukların aldıkları puanlardan daha yüksektir. Baba öğrenim durumu okuryazar olmayan çocukların duygu düzenleme/ kontrol alt boyut puanları sırasıyla; babası lise mezunu, önlisans mezunu ile lisans ve üzeri mezun olan çocuklara göre

daha düşüktür. Araştırma bulgularına göre babanın öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri artarken, değişken ve olumsuz duygular yaşama olasılığı düşmektedir.

Alan yazına bakıldığında, Gelgör, (2016) anne ve babanın öğrenim durumunun çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığını bulmuştur. Yükçü ve Demircioğlu (2017) araştırmalarında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Mehmetoğlu Yontar (2019) okul öncesi çocuklarının babalarının eğitim durumunun, çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını, ancak duygu düzenleme/kontrol alt boyutunda farklılık yarattığını ve lisans ve üstü eğitim seviyesine sahip olan babaların çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, ön lisans mezunu babaların çocuklarına oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Liman (2020) yapmış olduğu araştırmada çocukların baba öğrenim durumuna göre değişkenlik/olumsuzluk puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırma sonucuna göre babanın öğrenim durumu arttıkça çocukların değişken ve olumsuz duygu yaşama olasılığının düştüğünü görmüştür. Alan yazında yapılan araştırmalarda babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuğun duygu düzenleme becerisinde artış olduğu bulmuştur (Gökşen, 2019; Dereli, 2016; Ertürk Kara ve Gönen, 2015). Araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Babanın öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin artıp, değişken ve olumsuz duygular yaşama olasılığının azalması üzerinde; eğitim durumu yüksek babaların çocuklarına vakit ayırmaları, onlarla nitelikli zaman geçirmeleri, oyunlar oynamaları ve duygularını ifade ve kontrol etme becerileriyle çocuklarına örnek olmaları etkili olmuş olabilir.

5. 1. 4. 7. Baba Yaşı

Çocukların baba yaşına göre duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/ kontrol alt boyutlarından aldıkları puanların, değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Alan yazına bakıldığında Gökşen (2019) yaptığı araştırmada; duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları ile baba yaşı arasında anlamlı farklılık belirlemiştir. 32 yaş ve altında bulunan babaların ortalama puanları 33 yaş ve üstünde bulunan babaların ortalama puanından yüksek olduğu 32 yaş ve altında olan babaların çocuklarında duygu düzenleme yetersizliğinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Duygu düzenleme ölçeği, duygu düzenleme/kontrol alt boyut puanları ile baba yaşı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin babanın yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık göstermediğini bulan araştırmalarda bulunmaktadır (Bozkurt Yükü, 2017; Bozkurt Yükü ve Demircioğlu, 2017). Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Babanın yaşının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olmamasında, babaların her yaşta çocuklarıyla benzer şekilde iletişim kurmaları ve duygu düzenleme ile ilgili olarak çocuklarına benzer şekilde örnek olmaları etkili olmuş olabilir.

5. 1. 5. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutları İle Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Katsayıları Analizine İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

A) Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutları ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon katsayıları analizine göre; öğretmen-çocuk arasındaki iletişimin niteliği ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki sonucuna göre; öğretmençocuk arasındaki iletişimin niteliği arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri de aynı oranda artacaktır.

B) Öğrenci- öğretmen ilişki ölçeği ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki sonuçlarına göre; öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği arttıkça, çocukların olumsuz duygular yaşama olasılığı azalırken duygu düzenleme becerileri artar.

C) Duygu düzenleme ölçeği ile öğrenci öğretmen ilişki ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde, çatışma alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, yakınlık alt boyutu ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile çatışma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı yakınlık alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, duygu düzenleme/kontrol alt boyutu ile çatışma alt boyutu arasında negatif yönlü, yakınlık alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki sonuçlarına göre; öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerileride artar. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkide çatışma artarsa çocukların duygu düzenleme becerileri azalır, yakınlık artarsa çocukların duygu düzenleme becerileri artar. Öğretmen- çocuk arasındaki ilişkide çatışma artarsa, çocukların olumsuz duygular yaşama olasılığı artar, yakınlık artarsa olumsuz duygular yaşama olasılığı azalır.

Çocukların öğretmenleriyle olan olumlu ve destekleyici ilişkileri, çocukların akademik, sosyal-duygusal ve öz düzenleme gelişimiyle ilişkilidir (Birch ve Ladd, 1997; Pianta, 1999; Trentacosta ve Izard, 2007). Öğretmen- çocuk arasındaki sıcak ve yakın ilişkiler çocukların duygu düzenleme becerilerini (Shields vd., 2001), sosyal yeterliliklerini arttırırken, olumsuz davranışları azaltır (Mashburn vd., 2008). Tersine, öğretmen-çocuk arasındaki çatışmalı ilişki çocukların olumsuz, değişken duygular yaşama olasılığını arttırırken, kendi kendini yönetme ve işbirliği yapma düzeylerinin düşmesine neden olur (Birch ve Ladd, 1997). Yapılan bir araştırmada öğretmenle çocuk arasındaki sıcak ve yakın ilişkilerin, çocukların hem o dönem hem de sonraki dönemlerdeki saldırgan davranışları azalttığı bulunmuştur (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999). Hamre ve Pianta (2001) anaokulunda öğretmenleriyle düşük çatışmalı ve bağımlı ilişkileri olan çocukların sekizinci sınıfa kadar okuldan uzaklaştırılma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve az disiplin cezası aldığını bulmuşlardır. Bu sonucun aksine, yüksek çatışmalı bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin, bir çocuğun daha sonraki davranış problemleri riskini artırdığı bulunmuştur (Pianta, vd., 1995). Huang (2019) çalışmasında, 54 aylık çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin, aynı çocuklar 3. sınıfa geldiklerinde duygu düzenlemeleri üzerinde yarattığı etkiye bakmış ve 54. ayda yüksek düzeyde öğretmen-çocuk çatışması yaşayan çocukların, 3. sınıftaki akranlarıyla önemli ölçüde olumsuz ilişkiler yaşadığını bulmuştur. Waajid (2005) çalışmasında, çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri ile öğretmen-çocuk yakınlığı arasında pozitif yönde, öğretmen-öğrenci çatışması ile negatif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Pallini, vd., (2019) çalışmalarında, çocukların duygu düzenlemesini değerlendirmek için Duygu Düzenleme Kontrol Listesinin kullandıkları kesitsel bir çalışmada, hem öğrenci-öğretmen yakınlığı hem de çatışmanın çocukların duygu düzenlemesiyle önemli ölçüde ilişkili, ancak ters yönlerde olduğunu görmüşlerdir. Yine yapılan araştırmalarda öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal uyumu, okul işleyişi ve davranış sorunları üzerinde büyük etkisi olduğu bulunmuştur (Birch ve Ladd, 1997; Pianta ve Nimetz, 1991; Pianta vd., 1997; O'Connor ve McCartney, 2007; O' Connor, vd., 2012; McCormick, vd., 2017). Bu bulgular, öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların duygu düzenlemesi ile olan ilişkisini açıklamak için kullanılabilir. Özellikle, öğretmen-çocuk ilişkilerinde yüksek düzeyde çatışma, yüksek düzeyde davranış ve öğrenme problemleri ile ve daha düşük düzeylerde sosyal yeterlilik ve sınıf tekrarı ile ilişkili bulunmuştur (Pianta ve Stuhlman, 2004; Pianta, vd., 2005). Bu araştırmada öğretmen-çocuk yakınlığının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde düşük düzeyde bir etkisi bulunmasına rağmen, önceki araştırmalar öğretmen-çocuk

yakınlığının çocukların akademik başarısı, okulu sevme ve genel okul uyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Birch ve Ladd, 1997; Burchinal, vd., 2002; Pianta ve Stuhlman, 2004; Pianta vd., 2005). Pianta ve Stuhlman (2004) yaptıkları boylamsal bir çalışmada, ana sınıfı ve 1. sınıftaki öğretmen- çocuk ilişkisine bakmışlar ve çatışma düzeyini orta düzey korelasyonda bulurlarken, öğretmen yakınlığını düşük düzey korelasyon değerinde bulmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışmadaki bulguların önceki literatürle kısmen uyumlu olduğu düşünülebilir.

5. 1. 6. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Alt Boyutlarından Hangisinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini En İyi Yordadığını Belirlemek İçin Yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Öğretmen- öğrenci ilişki ölçeği alt boyutlarından hangisinin çocukların duygu düzenleme becerilerini en iyi yordadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizinde birinci sırayı duygu düzenleme becerileri değişkenini % 29.5 varyans ile açıklayan çatışma alt boyutu değişkeni almıştır. Çatışma ve duygu düzenleme becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Çatışma, azaldıkça duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Analize ikinci sırada varyansa %16.5 katkı sağlayan yakınlık değişkeni girmiş ve böylece açıklanan varyans %46'ya yükselmiştir. Yakınlık ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yakınlık düzeyi arttıkça duygu düzenleme becerileri de artmaktadır.

Öğretmen- öğrenci ilişkisinin niteliği duygu düzenleme becerilerinin %46' sını yordamıştır. Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme gelişimini etkilemedeki rollerini incelemek için çok az araştırma yapılmasına rağmen, birçok araştırmacı okul öncesi dönemdeki öğretmen- çocuk ilişkilerinin çocukların duygu düzenlemesini öngörebileceğini öne sürmüşlerdir (Birch ve Ladd, 1997; Burchinal, Vd., 2002; O'Connor & McCartney, 2007;

Pianta, 1994; Pianta & Stuhlman, 2004). Alan yazına bakıldığında, Huang (2019) çalışmasında yaptığı hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, öğretmen-çocuk ilişkilerindeki çatışma ve yakınlığın çocukların duygu düzenleme becerilerini yordamadığı sonucunu bulmuştur. Waajid (2005) çalışmasında yaptığı regresyon analizinde; öğretmen-öğrenci çatışması, öğretmen-öğrenci yakınlığı ve öğretmen-öğrenci bağımlılığının, çocukların duygusal yetkinliğini yordamadığını bulmuştur. Buna karşılık bazı araştırmacılar, çocukların problem davranışlarını kontrol ettikten sonra, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesinin çocukların sonraki sosyal-duygusal uyumlarını önemli ölçüde yordadığını bulmuşlardır (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997; Pianta ve Stuhlman, 2004). Graziona, vd., (2007) araştırmalarında yaptıkları regresyon

analizi sonucunda; duygu düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Dereli (2016) çalışmasında; öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmanın öfke/saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığını ve aralarında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Arbeau, vd.,(2010) çalışmalarında yaptıkları, cinsiyet, çocuk utangaçlığı ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki etkileşimlerden okula uyum indekslerini tahmin eden regresyon analizleri sonucunda; yakın bir öğretmen-çocuk ilişkisinin sunduğu sıcak, destekleyici ilişkilerin, çocukların okula başarılı bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olabileceğini buna karşılık, çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların kaygısını, asosyal davranışlarını, akran dışlanması ve olumsuz sosyal davranışlarını arttırabileceğini bulmuşlardır. (Birch & Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001), çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin, okuldan kaçınma, kaygı artması ve okula uyum zorluklarını yordadığını ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yapılan çalışmanın bulguları, literatürdeki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların duygu düzenleme becerilerini yordamaktadır. Öğretmen ve çocuk arasında yaşanan çatışmalı ilişkiler çocukların duygu düzenleme becerilerini zayıflatmaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki çatışmada çocukların genellikle öğretmenleri ile anlaşmazlık yaşamaları ve çocukların öğretmenlerinin destekleyici rolüne ilişkin güvensizlik duymaları, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumsuz bir etki yaratmış olabilir. Brich ve Ladd (1997) çalışmalarında, öğretmen-çocuk arasındaki çatışmanın çocukların öğretmenlerine duydukları güvenini azalttığını bulmuşlardır. Öğretmen ve çocuk arasındaki yakın ilişkiler, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemektedir. Çocuklarla yeterince ilgilenen öğretmenlerin çocukları dinlemeleri, onlarla olumlu duygusal etkileşimlerde bulunmaları, çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinde kendilerini rahat ve mutlu hissetmelerini sağlamış olabilir. Bu durum çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmış olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

Öğretmenlere, çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli ve seminerler düzenlenmelidir.

5.2.2. Okul Müdürlerine Öneriler

Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bölge okullarda çalışan öğretmenlerin çocuklar ile daha yakın ilişkiler kurmaları adına, farklı kamu kuruluşları ve derneklerle görüşülerek koşulların iyileştirilmesi sağlanarak, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri desteklenebilir

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılık yaratmak için alanda uzman kişiler tarafından öğretmenlere sınıf içi etkinlikler, iletişim becerileri vs. gibi eğitimler verdirilebilir.

5.2.3. Öğretmenlere Öneriler

Erkek çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanların kız çocuklarının aldığı puanlardan yüksek çıkması sonucundan yola çıkılarak; erkek çocuklarının duygu düzenleme becerilerini arttırmak adına aile eğitimleri planlanabilir.

Kız çocuklarının duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme/kontrol alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının erkek çocukların aldığı puanlardan yüksek çıkması sonucundan yola çıkılarak; sınıf içi etkinlik, proje, oturma düzeni vs.gibi planlamalarda kız-erkek çocuk iletişimini arttırıcı eşleştirmeler yapılarak akran öğrenmesi sağlanabilir.

5.2.4. Ailelere Öneriler

Duygu düzenleme sorunu yaşayan çocuklara sahip aileler bu alanda yazılmış kitap, yayın vs. okuyarak bu anlamda çocuklarına destek olabilirler.

Özellikle babalar erkek çocuklarına, öfke kontrolü, duygularını olumlu bir biçimde ifade etme, olumlu iletişim becerileri gibi konularda rol model olmalıdır.

5.2.5. Akademisyenlere Öneriler

Öğretmenlerin, öğrenci öğretmen ilişki ölçeği çatışma ve yakınlık alt boyut puanları ile öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum analizinde, çatışma alt boyutunda fark görülmezken, yakınlık alt boyutunda fark bulunmasından yola çıkarak; üst düzey sosyo-ekonomik duruma sahip bölge okullarında çalışan öğretmenlerin çocuklarla yakın ilişkiler kurmasını sağlayan faktörler araştırılabilir.

Çocukların, duygu düzenleme ölçeği değişkenlik / olumsuzluk ve duygu düzenle/kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar ile çocukların uyruğu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasından yola çıkılarak; Suriye uyruklu çocukların yaşadıkları savaş, göç, olumsuz yaşam şartları gibi zor koşullara rağmen T.C uyruklu çocuklar ile aynı seviyede duygu düzenleme becerisine sahip olmasının nedeni araştırılabilir.

Anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların duygularını kontrol etme

düzeyleri anne öğrenim durumu daha düşük olan çocuklardan yüksek olduğu sonucundan yola çıkılarak, annesi eğitimci olan çocuklarla annesi başka mesleklerde çalışan çocukların duygu düzenleme becerilerine bakılan araştırmalar yapılabilir.

Eğitimli olup çalışan ve yine eğitimli olup çalışmayan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki farkı araştıran çalışmalar yapılabilir.

Baba öğrenim durumu okuryazar olmayan çocukların olumsuz duygular yaşama olasılığı babası lise mezunu olan çocuklardan daha yüksek çıktığı sonucuna göre, babaları eğitimci olan ve başka meslekte çalışan çocuklar arasında duygu düzenleme becerilerine bakılan araştırmalar yapılabilir.

Yapılan araştırmadan yola çıkarak, devlet okulu ve özel okul ya da anaokulu ve anasınıfı gibi ayrımlar yapıp bu kurumlardaki öğretmen- çocuk iletişimin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisine bakılarak sonuçlar arasında kıyaslama yapılan araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmanın birinci sınıf çocuklarıyla yapıldığı varsayıldığında, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki farklılığa bakılan araştırmalar yapılabilir. Ve okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların öğretmen-çocuk ilişkisine bakılabilir.

Bu çalışmanın okul öncesi dönemden başlayarak uzun süreli etkilerini ölçmek için, çocuk- öğretmen ilişkisi ile farklı bağımsız değişkenler daha eklenerek çocukların, ilkökul 4. sınıf duygu düzenleme becerilerine daha sonra ergenlik dönemimdeki duygu düzenlemelerine bakılan ve karşılaştırmalar yapılan, uzun süreli tarama çalışmaları veya deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, I. H., Veziroğlu Çelik, M., Çelebi, Ş., İngeç, D., & Kuzgun, S. (2019). Parenting styles and Turkish children's emotion regulation: The mediating role of parent-teacher relationships. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00390-y>
- Ağgöl Yalçın, F., Yalçın, M., Macun, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710

- Akan, Ş. (2014). Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Depresyon Tanısı Alan Kişilerde Duygu Düzenleme Süreçlerinin Gross'un Süreç Modeline Göre İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Alpan, Y. (2006). Ankara Örneğinde 12-36 Aylık Bebek Ve Çocuklar İçin Sosyal Ve Duygusal Değerlendirme Aracının Türk Öğretmenlerine Uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınbaş, H. (2019). Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri İle Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., and Weeks, M.,(2010). Shyness, teacher–child relationships, and socioemotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269.
- Ası, D.Ş., & Karabay, Ş.O. (2017). *Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi*. İstanbul: Nobel Yayınları, 1. Basım
- Ası, D.Ş., & Karabay, Ş.O. (2018). Öğrenci - öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. *Doi:10.12984/egeefd.322358*.
- Avcı, N. (2003). *Gelişimde 0-3 Yaş-Yaşama Merhaba*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 1. Basım.
- Aydın, F. (2010). Maternal emotion regulation, socio-economic status and social context as predictors of maternal emotion socialization practices. Yüksek lisans tezi, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. Ş. (2015). Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211– 229. <http://dx.doi.org/org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>

- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272–294.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A., & Önder, A. (2018). Türkiye’deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 377-400. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.387131>
- Belçer, Y. (2010). Farklılaştırılmış Sınıf Ortamının Sınıf Yönetimine Ve Çocukların Akademik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi. B. Onur (Edt.)*, (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Beyazkürk, D. (2005). Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool. Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419–443.
- Bilge, Y., & Sezgin, E. (2020). Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(3). https://anadolupsikiyatri.net/fulltext/apd_65836.pdf
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79. <http://dx.doi.org/10.1037/10453830.23.1.3>.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacherchild relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934 – 946.
- Bosse, T., Pontier, M., ve Treur, J. (2007). A dynamical system modelling approach to gross model of emotion regulation. In Proceedings of the 8th international conference on cognitive modeling, ICCM (Vol. 7, pp. 187-192). Taylor and Francis/Psychology Press, Oxford, UK.

- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Brekemans, M., Wubbels, T., & Tartwijk, J. v. (2005). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28(5), 759.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta R.C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burçe Tulpar, L., Aktan, Z. D., Yardımcı, E. (2020). 4–6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stillerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1 (2), 57-73
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (24. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–children relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 103-118.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477–498. <https://doi.org/10.1017/S095457940200305X>

- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiving influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). New York, NY: Guilford Press.
- Calkins, S. D. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*, 86-115.
- Campos, J. J., Campos, R. G., ve Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25(3), 394.
- Can Öztürk, E., (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile İşlevleri İle Duygu Düzenleme Becerileri Ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, E, Mocan, D. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (215), 111-127.
- Chen, F., (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early Child Development and Care*, 185(6) 851 867.
- Chi, S. A., Kim S., ve Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38, 2, 1-9.
- Cingöz, E., (2018). Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., ve Cohen, L. H., (2009). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization and Child Self-Regulation. *Social Development*, 18, 324–352.

- Conner, N.W. & Fraser, M.W. (2011). Preschool social–emotional skills training: A controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699-711.
- Curby, T. W., Rimm, K., Sara, E., & Ponitz, C. C.(2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology* 101(4), 912–925
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292309. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*. 14. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Damon, W. Ve Eisenberg, N. (2006). Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development. Kanada: John Wiley&Sons, Inc., Fifth Edition.
- Demir, T. (2015). Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demirkaya, P. N. (2013). Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenciöğretmen ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkapı, E. Ş. (2014). Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi. MS thesis. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4 -5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice*,7 (21), 42-54.

- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*, 385-401.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review, 25*, 165- 183.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*, 61-76. doi: 10.1016/j.jsp.2011.08.004
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development, 64*(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, P., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*(4), 642-664. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136–157.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Guthrie, I. K., Murphy, B., Shepard, S. A., Padgett S. J. et al. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*, 183–205.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development, 76*(5), 1055– 1071.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 534– 542.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion- related self- regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495.
- Ertan, N., (2013). Okul Öncesi Çağdaki Çocukların "Duygusal Düzenleme" Ve "Baş Etme Stratejileri" Arasındaki İlişkinin, "Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme" Aracılığıyla İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and scoring. Tempe, AZ: Arizona State University. Unpublished Manuscript.
- Fırat, B. (2020). Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Ford, D. H., Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: an Integrative approach*. Newbury Park, CA:Sage.
- Fox, N. A. (1994). *Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2/3), 152-166.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963>
- Garner, P. W. & Spears, F. M. (2000). Emotion Regulation In Low-income Preschoolers. *Social Development*, 9(2): 246-264.
- Gelgör, F. Z. (2016). Anne Baba ve Çocuk Tarafından Algılanan Ebeveyn Kabul-Red ve Kontrolünün Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gem, Z. (2018). Duygu Farkındalığı ve Duygu Mitlerine Yönelik Ölçüm Araçlarının ve Duygu

Düzenlemeye Yönelik Bütünsel Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi: Bir Ön Değerlendime. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Goh, S. C., & Fraser, B. F. (1998). *Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore*. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.

Gökşen, E. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Görmez, V., Kılıç, H. N., Örengül, A. C., Demir, M. N., Mert, E. B., Makhouta, B., Kınık, K., & Semerci, B. (2017). Evaluation of a school-based, teacher-delivered psychological intervention group program for trauma-affected Syrian refugee children in Istanbul, Turkey, *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(2), 125- 131,

DOI:101080/24750573.2017.1304748.

Graves Jr, S. L., & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: The impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 202-214.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., and Calkins, S. D., (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *J Sch Psychol*, 45(1): 3–19.

Guan, L., Hu, B. Y., & Winsler, A. (2020). Longitudinal associations between Chinese preschool children's approaches to learning and teacher-child relationships. *Children and Youth Services Review*, 116, 105240.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching And Teacher Education*, 26, 1094–1103.

Gurtman, M. B. (2001). Interpersonal complementarity: Integrating inter personal measurement with inter personal models. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 97–110

Güler Yıldız, T., Ertürk Kara H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 329-338.

- Gündüz, A.(2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. (2018). Çocuklarda Duygu Düzenleme Güçlüğü Bağlamında Sistemik Bir Model Önerisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gregoriadis, A.,& Tsigilis, N. (2007). Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 108120.
- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: an integrative review*. Review of general psychology, 2(3), 271
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions In Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J., J. (2014).Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross(Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). Newyork: The GuilfordPress.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In: Lewis, M., Hawiland-Jones, J.M., Barrett, L.F. (Eds.), *Handbook of Emotion* (pp.497-512). New York: Guilford Pres.
- Gross, J.J., John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348- 362.
- Gross, J., J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J.Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, 2nd ed., pp.3 -24). Newyork: The Guilford Press.
- Hagekull, B. ve Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*. 45, 301–312.
- Hagman, A. (2014). Father-child play behaviors and child emotion regulation (Publication No. 1584309) [Master's thesis, Utah State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Hamre, K.B. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625 – 638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to school* (pp. 49-84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hatipoğlu, A. & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034
- Hinde, R. (1987). *Individuuls, relationships, and culture*. New York Cambridge University Press.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler, ana baba kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Holmes, J. (1997). *John Bowlby & Attachment Theory*. s:127, 137-140, 185-196, Routledge.
- Honig, A. S. & Brophy, H. E. (1996). *Talking with your baby: family as the first school*. Syracuse: Syracuse University Pres.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, E. C. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Children and their child care teachers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44–61. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00050.x>
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404–425.
- Huang, H. (2019). *The Influences of early mother-child attachment and teacher- child relationships on children's emotion regulation in third grade*. California: University of the Pacific.
- Hughes J, Cavell T, Jackson T. (1999). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin çocukluk davranış sorunları üzerindeki etkisi: İleriye dönük bir çalışma. *Klinik Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 28 (2): 173– 184.
- İlgar, L.& Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 492-520.
- İpek, C.,& Terzi, A.R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenöğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 433-456.

- Kagan, J. (1984). The nature of the child. ABD: Basic Boks.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayahan, A. (2002). Annelerin Bağlanma Stilleri ve Çocukların Algıladıkları Kabul ve Reddin Çocuk Ruh Sağlığı ile ilişkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kayhan Aktürk, Ş., (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri İle Akran İlişkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kevin, N. O., & Gross, J. J. (2014). The neural bases of emotion and emotion regulation: A valuation perspective. In J. J. Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp.23-42). Newyork: The Guilford Press.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk Ve Öğretmen Ebeveyn İlişkilerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonalcircle: A taxonomyforcomplementarity in humantransactions. *PsychologicalReview*, 90, 185–214.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporaryinterpersonaltheoryandresearch*. New York: John Wiley ve Son.
- Koçyiğit, S. Sezer, T, Yılmaz, E , (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 209-218.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3), 343.

- Kuyucu, Y. & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1),91-100.
- Kring, A. M., & Sloan, D.M. (2008). *Emotion regulation and psychopathology*. New York: London. The Guildford Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Leahy, R. L., Tirch, D., ve Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy, apractitioners's guide*. New York: The Guilford Press.
- Leary, T. (1957). *Interpersonaldiagnosis of personality*. New York: The Ronald PressCompany.
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne- baba eğitim düzeyinin 66-77 Aylık Okul Öncesi Çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Little, M. & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 127-138.
- Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). Newyork: Guildford Press.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., &Settanni, M. (2016). Student- Teacher Relationships As a ProtectiveFactorfor School AdjustmentduringtheTransitionfromMiddleto High School. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*, NY: Springer Science-Business Media.
- Mandinach, E. B., & Jackson, S. S. (2012). *Transforming teaching and learning through data driven decision making*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.

- Mashburn, A. J. ve Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher- Child Interactions and Child Outcomes. In Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M. Ve Temple, J. A. (Eds.), *Childhood Programs and Practices in The First Decade of Life: A*
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarden and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., & Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *The Elementary School Journal*, 108(4), 293-312.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., & Parham Horn, E. (2017). Can teacher-child relationships alter the effects of early socioeconomic status on achievement in middle childhood? *Journal of school psychology*, 64, 76-92. doi:10.1016/j.jsp.2017.05.001
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Meek, F. (2019). An Investigation Of The Student -Teacher Relationship For Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Developmental System Theory Perspective. Faculty of Social Sciences, University of Ottawa. Doctorate in Clinical Psychology.
- Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. & Huston. A. (1990). *Child development & personality*. ABD: Harper Collins Publishers.

- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nur, İ. Aktaş Arnas, Y. Akbak, B.S., Kale, M.(2017). Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 18(1), 201–220
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. doi:10.1080/14616734.2012.672280
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Gündoğan, A. ve Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkökula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17.
- Özgün, Ö. (2013). "Ebeveynlik ile ilgili kuramlar ve araştırmalar", Z. F. Temel (Edt.). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (72-109), 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H., & Laghi, F. (2019). Student-teacher relationships and attention problems in school-aged children: The mediating role of emotion regulation. *School Mental Health: A Multidisciplinary*
- Pehlivan, K. (2005). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Alguları Üzerine Bir Çalışma*. İlköğretim Online, 4(2). 17-18.
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental Psychology*, 56(3), 541–552. <https://doi.org/10.1037/dev0000815>
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.

- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, C., et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). Classroom assessment scoring system (CLASS). Manual: Preschool (Pre-K) version. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationship between teachers and children: associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 263–280.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in The First Years Of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-459.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.00354>.
- Premo, J.E. & Kiel, E.L. (2014). *The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: moderation by toddler gender*. *American Psychological Association*, 14(4), 782-793.
- Rieder, C. ve Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental psychology*, 25(3), 382.
- Riley, P. (2011). Attachment Theory and the Teacher–Student Relationship. ABD: Routledge Published. 270 Madison Avenue, New York, NY 10016

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Roll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: longitudinal associations. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(6), 909-923.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). *Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors*. *Journal of school psychology*, 51(1), 143-158.
- Roorda, D. L., Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2017). Teacher-child interaction and kindergartners' task behaviors: Observations based on interpersonal theory. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 74- 85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.004>
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, 3(2), 207–213. <https://doi.org/10.1177/1754073910387943>
- Rothbart MK, Ziaie H, O'boyle CG. Self regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development*. 1992; 1992(55): 7-23.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105-176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-66). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sadler, P., & Woody, E. (2003). Is who you are who you're talking to? Interpersonal style and complementarity in mixed-sex interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 80–95.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Shields A, Dickstein, Seifer R, Giusti I, Magee KD, Spritz B. Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*. 2001;12:73–

96. [Google Scholar]

Santrock, j. W.(2017). *Yaşam Boyu Gelişim*. G. Yüksel, (Ed.), Erken Çocukluk. (132. Baskı) İçinde (206- 225). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sapmaz Yurtsever, S. (2014). Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Algılanan Ebeveynlik Biçimleri Ve Duygu Düzenlemenin Yeme Tutumu Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sille, A. (2016). Annenin Duygusal Sosyalleşmesi İle 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Youngchildren's perceptions of teacher–Child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428–438. doi:10.1016/j.appdev.2010.07.006

Şahin, D.(2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 87-102.

Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.

Thijs, J. T., Koomen, H. M., & Van Der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37, 244-260

Thijs, J.T., Koomen, H.M.Y., Roorda, D.L., & Ten Hagen, J. (2011). Explaining early teacher–child interactions: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 34–43.

Thompson, R.A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. N. A. Fox (Ed.), The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations. Monographs of The Society for Research in Child Development (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Trentacosta CJ, Izard CE. Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*. 2007;7(1):77–88. [PubMed] [Google Scholar]

- Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.
- UNESCO (2000). Increasing the number of women teachers in rural schools: A synthesis of country case studies: South Asia. Bangkok.
- Ural, O., vd. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri İle Sosyal Yetkinlik Ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, B. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Mizaç Özellikleri Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2. Basım.
- Yılmaz, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı. Araçların kullanımı*. G. Haktanır, (Ed.) Zihnin araçları (84-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2008). Çocuk ve televizyonda şiddet: 5 yaşındaki çocukların anne - babalarının televizyondaki şiddetin saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (2020). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz Genç, M. M. (2016). Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk öğretmen ilişkisine yönelik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child Relationships in Preschool Period: The Roles of Child Temperament and Language Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210224.

- Yükçü, Ş.B. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, s. 442-466.
- Yüksek Usta, S. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne - Çocuk Ve Öğretmen - Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Ankara.
- Zhang, X. ve Nurmi, J. E. (2012). Teacher–Child Relationships and Social Competence: A Two-Year Longitudinal Study of Chinese Preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 125-135.
- Zimmer- Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1– 17.
- Waajid, B. (2005). The Relationship Between Preschool Children’s School Readiness, SocialEmotional Competence and Student-Teacher Relationships. Virginia Commonwealth University.
- Walden. T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*. 21,7-25.
- Whitebread D, Basilio M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 16(1):20.
- Williford A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T., (2013). Children’s Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Educ Dev*, 24(2), 162–187.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Onay Yazısı

Evrak No : 2907200009
Tarih : 20.07.2020



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.9186058
Konu : Araştırma İzin Talehi
(Songül DEMİR)

09.07.2020

DAĞITIM YERLERİNE

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Songül DEMİR'in " Öğretmen Çocuk İletişiminin 48-72 Aylık Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans programı Öğrencisi Songül DEMİR'in anket uygulama isteğiyle ilgili Valilik Makamının 19.03.2020 tarihli ve 5727823 sayılı valilik oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun İlçenizde bulunan okullara duyurulması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şahinbey ve Şehitkamil İlçe MEM

BİLGİ:
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

T.C. Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Kayıt Tarihi: 20.07.2020
Kayıt No: 334
Dosya No:



Adres: İncirli Pınar Mah. Yeni Hükümet Konagı Gaziantep Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü 5. Kat No: 520
Elektronik Adı: www.gaziantepem.gov.tr
E-posta: gaziantepem@meb.gov.tr

Bilgi için: Müd. Yard. M. Ali HIRYAKIOĞLU Sadullah AYYILDIZ
VHK/204/4450
Tel: 0 (342) 251 10 28
Faks: 0 (342) 252 54 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr/uzakimza/uzakimza.html> 2300-4fdb-3140-863a-a40a ile doğrülenebilir.

EK 2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği İzin Yazısı

17.01.2020

İlgili Makama,

Hasan Kalyoncu Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmakta olan Songül DEMİR'in "Öğrenci- öğretmen ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uyarlamasını yaptığım "Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu" nu kullanması uygundur. Bilgilerinize arz ederim.



Doç. Dr. Derya Şahin Asi

Derya Asi, PhD (Developmental Psychology)
Senior Lecturer (Teaching and Research), Childhood Practice/Studies
School of Education and Social Work, University of Dundee
+44 (0)1382 385247 | dasi001@dundee.ac.uk

Ek 3. Öğretmen-Öğrenci İlişki ölçeği

ÖĞRENCİ - ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ –KISA FORMU

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz öğrenciyle ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

Çocuğun Cinsiyeti: Kız / Erkek

Çocuğun Yaşı:

Bu çocukla ne kadar süredir birlikteyiz?:

Lütfen aşağıdaki ifadelerin bu öğrenciyle şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığını düşünün.

Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Kesinlikle uymuyor 1	Pek Uymuyor 2	Bilmiyorum, Emin Değilim 3	Biraz Uyuyor 4	Tamamen Uyuyor 5				
1.	Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.			1	2	3	4	5
3.	Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister			1	2	3	4	5
5.	Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir			1	2	3	4	5
6.	Bu çocuğu övdüğümde gururlanır			1	2	3	4	5
8.	Bu çocuk bana kolayca sinirlenir			1	2	3	4	5
10.	Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür			1	2	3	4	5
11.	Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir			1	2	3	4	5
12.	Bu çocuk kötü bir ruh hali içinde geldiğinde, uzun ve zor bir gün geçireceğimizi anlarım			1	2	3	4	5
14.	Bu çocuk bana karşı çıkarıcı ya da planlı hareket eder			1	2	3	4	5
15.	Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır			1	2	3	4	5

Ek 4. Duygu Düzenleme Ölçeği İzin Yazısı

Ek 5. Duygu Düzenleme Ölçeği

Duygu Düzenleme  leği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları  ğrencinizde ne sıklıkla g zlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN (2) BAZEN (3) SIK SIK (4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN /	NADİREN BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (ocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca �zg�nleşebilir).	1	2	3	4
5. �z�nt�s�n� veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (orneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya �zg�n durmaz)	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşıtlarının arkadaşa a ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (orneğin, şeker almak icin sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. �z�ld�ğ�n�, kızıp �fkelenildiğini, veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4

16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	1	2	3	4
19. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışır, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık,üzüntü).	1	2	3	4