TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLERİNİN DUYGU DÜZENLEME VE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İDRİS KARA

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLERİNİN DUYGU DÜZENLEME VE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İDRİS KARA

Danışman: **Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ**

Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Fatma SADIK**

Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER**

Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE**

Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Fatma SADIK

Üye: Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2021

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ….. / ….. / 2021

İdris KARA

ÖZET

ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLERİNİN DUYGU DÜZENLEME VE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İdris KARA

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim
Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Ağustos 2021, 192 sayfa

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Bu araştırmanın evrenini Siirt il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan bütün okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Siirt İl merkezindeki resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 142 okul öncesi öğretmeni ile öğretmenlerin sınıfından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 687 çocuk ve 618 ebeveyn oluşturmaktadır.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğretmenler ve çocuklar için ayrı hazırlanmış kişisel bilgi formu ile çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, yetişkinler için bilişsel duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranış düzeyinin belirlenmesi amacıyla Problem Davranış Ölçeği ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için ise Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, mezuniyet alanı, sınıf mevcudu, çalışma statüsü ve okul türü değişkenlerine göre bilişsel duygu düzenleme ve sınıf yönetimi becerilerinde

anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve çocuk sayısı ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem davranış düzeyinin cinsiyet, ebeveynin eğitim düzeyi, ebeveynin yaşı, ailedeki çocuk sayısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem davranışları arasında ilişki tespit edilmiş ve duygu düzenleme becerilerinin problem davranışları yordadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, duygu düzenleme, sınıf yönetimi, problem davranış

ABSTRACT

EXAMINING EMOTION REGULATION SKILLS AND PROBLEM BEHAVIORS OF CHILDREN, AND EMOTION REGULATION SKILLS OF THEIR PARENTS AND TEACHERS AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF THEIR TEACHERS

İdris KARA

Ph.D. Thesis, Department of of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
August 2021, 192 pages

This research aims to examine the relationship between emotion regulation skills and undesirable behaviors of preschool children, and emotion regulation skills of teachers and parents and teachers' classroom management skills. The research was a relational survey model, one of the quantitative research methods. The universe of the research consisted of all pre-school teachers, working in public or private pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the city center od Siirt, the children enrolled in these schools and their parents. The sample of the research were 142 pre-school teachers who worked in public or private pre-school education institutions in the center of Siirt province affiliated to Ministry on National Education, and 687 children and 618 parents selected through simple random sampling method from each teacher's class.

A personal information form prepared separately for teachers and children, Child Emotion Regulation Scale to evaluate children's emotion regulation skills, Cognitive Emotion Regulation Quastionnaire for adults to measure cognitive emotion regulation skills, Problem Behaviour Scale to determine undesirable behaviors of pre-school children, and Classroom Management Skill Level Scale to establish teacher's perceptions related to classroom management skills were used as quantitative data collection tools in the research.

Based on the findings obtained from the research, it was demostrated that there was no significant difference in pre-school teachers' cognitive emotion regulation and

classroom management skills in terms of gender, age, years of service, education level, field of graduation, class size, working status and school type variables. However, it was established that the emotion regulation skills and classroom regulation skills of teachers had a positive relationship, and cognitive emotion regulation skills predicted classroom management skills. It was deduced that cognitive emotion regulation skills of parents were related to gender, age, education level, socio-economic level and number of children. Children's emotion regulation skills and problem behavior level were discovered to be related to gender, education level of parents, parent's age and number of children. Additionally, it was detected that there was a relationship between the cognitive emotion regulation skills of parents and the problem behaviors of the children. A relationship between children's emotion regulation skills and their problem behavior was unearthed and their emotion regulation skills were found to predict problem behaviors. Suggestions within the framework of the results were presented.

Keywords: Pre-school, emotion regulation, classroom management, problem behavior

ÖN SÖZ

Dünyaya gözlerini açar açmaz kendisini hastalıklarla mücadelede bulan ve bu mücadeleyi kaybetip cennet kuşu olan kızım Herdem Sahra'ya

Her çocuğun, ebeveyn ve öğretmenlerini her zaman oldukları yetişkinlermiş gibi düşünmesi gibi, biz yetişkinler de sanki hiç çocuk olmadık gibi davranırız. Dolayısıyla çocukları kendi benliklerinden bağımsız birer varlık gibi kabul eder ve onları eğiterek şekillendirmeye çalışırız. Öğretmenlik mesleğine başladığım andan itibaren çocuklar, her yetişkin gibi benim de unuttuğum "çocuk olmak" duygusuna tekrar kavuşmamı sağladı. Öğretmenlik süreci boyunca edindiğim tecrübeler çocuğu bir bütün olarak tanımanın okul öncesi eğitimde en temel unsur olduğudur. Sınıf içerisinde çocuklarla yaşadığım her diyalog, üstesinden gelmek zorunda kaldığım her problem kendimi daha fazla geliştirmem gerektiğini gösterdi. Bu tez çalışmasına konu olan duygu düzenleme, problem davranış ve sınıf yönetimi kavramları da bu tecrübenin akademik yansımasıdır. Çünkü çocukların duygularını anlayamayan bir öğretmen, sınıfta karşılaştığı problem davranışları sığ bir bakış açısıyla değerlendirecek ve etkili sınıf yönetimi anlayışı sergileyemeyecektir. Bu çalışmanın ilham kaynağı olan, bir yetişkin olarak bir zamanlar çocuk olduğumu hatırlatan ve herbirinde çocukluğunu yaşamadan dünyaya veda eden kızım *Herdem Sahra'yı* gördüğüm tüm çocuklara sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Doktora tez çalışaması boyunca çalışmaya gönüllü olarak katılıp değerli zamanlarını ayıran ve bu çalışmanın gerçekleşmesine destek sağlayan tüm okul öncesi öğretmenlerine ve çalışmaya dahil olan çocukların ebeveynlerine teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca doktora ders sürecinde ve tez yazımının her aşamasında yardımlarını esirgemeyip bana yol gösteren, bilgi ve tecrübelerini paylaşmaktan çekinmeyen, bir bebeğin büyümesine ve gelişmesine katkı sağlayan bir anne gibi akademik gelişmeme sabırla katkı sağlayan saygı değer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a teşekkür ediyorum. Hocamın öğrencilerine yönelik gösterdiği akademik yaklaşım ve insani tavırlar bundan sonraki yaşamımda bana örneklik teşkil edecektir. Bu süreçte bana olan inancını koruduğu için ayrıca minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Doktora eğitimin boyunca kendilerinden ders aldığım ve akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Prof. Dr. Ahmet

DOĞANAY, Doç. Dr. Durmuş ASLAN ve Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a teşekkürlerimi sunarım. Tez önerisi aşamasından itibaren tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Fatma SADIK'a ve Sayın Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER'e sunmuş oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, sundukları önerilerle tezimin daha nitelikli olmasına verdikleri destek için tez savunma jüri üyelerinden kıymetli hocalarım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KALE ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU'ya teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde araştırmaya dahil olan okul öncesi kurumlarına ulaşmam konusunda destek sağlayan Siirt İl Milli Eğitim Şube Müdürü Abbas BALCI'ya ve Hasya Hatun Anaokulu Müdürü Mahmut VARNA'ya teşekkür ederim. Ayrıca alandan topladığım verilerin bilgisayar sistemine girilmesinde bana yardımcı olan öğrencilerime teşekkürü borç bilirim. Akademik hayatım boyunca bilgilerini benimle paylaşan, tezimin her aşamasında yardımını esirgemeyen, her karşılaşmamızda çalışmanın devamı için beni motive eden değerli dostum Doç. Dr. Ata PESEN'e şükranlarımı sunarım. Tezim süresince motivasyonumu arttıran kıymetli dostlarım Prof. Dr. Veysi OKUMUŞ, Dr. Öğretim Üyesi Fatih EROĞLAN, Dr. Öğretim Üyesi Seyithan CAN, Dr. Sabahaddin KILIÇ, Öğr. Gör. Burhan ÜZÜM, Öğr. Gör. Metin ÇELİK ve abim Alican KARA'ya şükranlarımı sunarım. Ayrıca doğumumdan bugüne kadar her zaman koşulsuz desteğini hissettiğim yol göstericilerim anne ve babama sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Uzun ve sancılı doktora eğitimim boyunca ihmal etmek zorunda kaldığım canım eşim Safya'ya anlayışı ve sabrı için teşekkürlerimi sunarım. Bu süreç içerisinde çocukluk çağlarında babalarından mahrum bıraktığım ciğerparelerim Hanne, Marya ve Sofya'yı çok sevdiğimi belirtmek isterim.

İdris KARA

Adana/2021

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
ÖN SÖZ ..... **ix**
KISALTMALAR ..... **xv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxi**
EKLER LİSTESİ ..... **xxii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 6
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sınırlılıklar 7
1.5. Tanımlar 8

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınıf Yönetimi 9
2.1.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları 10
2.1.1.1. Sınıf Düzeni 10
2.1.1.2. Öğretimin Yönetimi 11
2.1.1.3. Zaman Yönetimi 12
2.1.1.4. Sınıf İçi İletişim 12
2.1.1.5. Öğrenci Davranışları Yönetimi 12
2.1.2. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları 13
2.1.2.1. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri 14
2.2. Duygu 16
2.2.1. Temel Duygular Kuramı 18
2.2.2. James-Lange Kuramı (Psikofizyolojik Kuram) 18
2.2.3. Cannon-Bard Kuramı (Kortiko-diensefalik Kuramı) 19
2.2.4. Arnold-Lindsey Kuramı (Aktivasyon Kuramı) 19
2.2.5. Schachter-Singer Kuramı (İki Faktörlü Duygu Kuramı) 19
2.3. Duygu Düzenleme 20

2.3.1. Duygu Düzenleme Modelleri 20
2.3.1.1. Gross'un Süreç Modeli 20
2.3.1.2. Gratz ve Roemer Modeli 23
2.5. İlgili Araştırmalar 27
2.5.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar 27
2.5.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar 32
2.5.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar 34
2.5.4. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar 35
2.5.5. İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar 36
2.5.6. İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar 38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 41
3.2. Evren ve Örneklem 41
3.3. Veri Toplama Araçları 44
3.3.1. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ): 44
3.3.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ): 45
3.3.3. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: 49
3.3.4. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği: 50
3.4. Veri Toplama Süreci 51
3.5. Verilerin Analizi 52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerine ilişkin Bulgular 54
4.2. Öğretmen ve Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 56
4.3. Öğretmen ve Ebeveynlere Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular 79
4.4. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 102
4.5. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem davranış düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 107

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 110
5.2. Öğretmen ve Ebeveynlerin Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 115
5.3. Öğretmen ve Ebeveynlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 120
5.4. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 131
5.5. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem davranış düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum 132

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 136
6.1.1. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme ve Sınıf Yönetimi Becerilerine Dair Sonuçlar 136
6.1.2. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine Dair Sonuçlar 136
6.1.3. Öğretmen ve Ebeveynlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine Dair Sonuçlar 138
6.1.4. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar . 139
6.1.5. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem davranış düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar 139
6.2. Öneriler 140
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 140
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 140

KAYNAKÇA **142**
EKLER **184**
ÖZGEÇMİŞ **192**

KISALTMALAR

BDD **:** Bilişsel Duygu Düzenleme

BDD KS **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Kendini Suçlama Alt boyutu

BDD KE **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Kabul Etme Alt boyutu

BDD DO **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Düşünceye Odaklanma Alt boyutu

BDD POTO **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Pozitif Tekrar Odaklanma Alt boyutu

BDD PTO **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Plana Tekrar Odaklanma Alt boyutu

BDD PYGG **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Planı Yeniden Gözden Geçirme Alt boyutu

BDD BAY **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Bakış Açısına Yerleştirme Alt boyutu

BDD Y **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Yıkım Alt boyutu

BDD DS **:** Bilişsel Duygu Düzenleme Diğerlerini Suçlama Alt boyutu

BDD **:** Çocuk Duygu Düzenleme

SYB **:** Sınıf Yönetimi Becerileri

ÇPD **:** Çocuk Problem Davranış Ölçeği

ÇPD DY **:** Çocuk Problem Davranış Ölçeği Dışa Yönelim Alt Boyutu

ÇPD İY **:** Çocuk Problem Davranış Ölçeği İçe Yönelim Alt Boyutu

ÇPD AS **:** Çocuk Problem Davranış Ölçeği Asosyal Alt Boyutu

ÇPD BM **:** Çocuk Problem Davranış Ölçeği Benmerkezci Alt Boyutu

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 42
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Özellikleri 43
Tablo 3. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi 44
Tablo 4. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları 45
Tablo 5. Öğretmen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi 46
Tablo 6. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi..... 48
Tablo 7. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları..... 49
Tablo 8. Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi..... 49
Tablo 9. Problem Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları..... 50
Tablo 10. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi..... 50
Tablo 11. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları.. 51
Tablo 12. Normallik Dağılımları..... 52
Tablo 13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular 54
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular..... 54
Tablo 15. Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular 55
Tablo 16. Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular..... 55
Tablo 17. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 56
Tablo 18. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 56
Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 57
Tablo 20. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 58
Tablo 21. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 59
Tablo 22. Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular..... 60

Tablo 23. Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 61
Tablo 24. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 62
Tablo 25. Çalışma Statüsü Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 63
Tablo 26. Hangi Ebeveyn Olduğu Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 64
Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 65
Tablo 28. Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 67
Tablo 29. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 70
Tablo 30. Baba Mesleği Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 70
Tablo 31. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 72
Tablo 32. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 74
Tablo 33. Çocukların Yaşı Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 76
Tablo 34. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 78
Tablo 35. Öğretmenlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular 80
Tablo 36. Ebeveynlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular 80
Tablo 37. Öğretmenlere Göre Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 81
Tablo 38. Ebeveynlere Göre Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 81
Tablo 39. Öğretmenlere Göre Yaş Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 82

Tablo 40. Ebeveynlere Göre Yaş Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 82
Tablo 41. Öğretmenlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 83
Tablo 42. Ebeveynlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 83
Tablo 43. Öğretmenlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 85
Tablo 44. Ebeveynlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 86
Tablo 45. Öğretmenlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 87
Tablo 46. Ebeveynlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 87
Tablo 47. Öğretmenlere Göre Baba Mesleği Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 88
Tablo 48. Ebeveynlere Göre Baba Mesleği Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 89
Tablo 49. Öğretmenlere Göre Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 89
Tablo 50. Ebeveynlere Göre Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 90
Tablo 51. Öğretmenlere Göre Gidilen Okul Türü Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular 91
Tablo 52. Öğretmenlere Göre Çocukların Cinsiyeti ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 91
Tablo 53. Ebeveynlere Göre Çocukların Cinsiyeti ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 92
Tablo 54. Öğretmenlere Göre Çocukların Yaş Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 92
Tablo 55. Ebeveynlere Göre Çocukların Yaş Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 93
Tablo 56. Öğretmenlere Göre Evdeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 94

Tablo 57. Ebeveynlere Göre Evdeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 95
Tablo 58. Öğretmenlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 95
Tablo 59. Ebeveynlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 96
Tablo 60. Öğretmenlere Göre Baba Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 96
Tablo 61. Ebeveynlere Göre Baba Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 97
Tablo 62. Öğretmenlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 98
Tablo 63. Ebeveynlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 99
Tablo 64. Öğretmenlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 100
Tablo 65. Ebeveynlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 101
Tablo 66. Öğretmenlere Göre Gidilen Okul Türü Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular 101
Tablo 67. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasında Spearman Brown Sıralı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları 102
Tablo 68. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları 103
Tablo 69. Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları 103
Tablo 70. Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları 105
Tablo 71. Öğretmenlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocuk Problem Davranış Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları 106
Tablo 72. Ebeveynlerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ile Çocukların Problem Davranış Düzeyi Arasında Spearman

Korelasyon Analizi Sonuçları 107
Tablo 73. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuk Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları 107
Tablo 74. Ebeveynlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları 109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Gross'un Süreç Modeli 22
Şekil 2. Duygusal duyarlılığa karşı duygu düzenleme modeli. 24
Şekil 3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi 47

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. İzin Belgesi 184
Ek 2. Veli Onam Formu 185
Ek 3. Veli Bilgi Formu 186
Ek 4. Öğretmen Bilgi Formu 187
Ek 5. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler 188
Ek 6. Problem Davranış Ölçeği Örnek Maddeler 189
Ek 7. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler 190
Ek 8. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler 191

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim programlarının eğitimsel kazanımlarına ulaşılmasında önemli bir rol oynayan sınıf yönetimi; kabul edilir veya kabul edilemez öğrenci davranışlarının tespit edilmesini, sınıf içerisinde işlevsel ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar (Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde; öğretimin planlanması, disiplin ve sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi (Aksoy, 2001), böylece öğrenme çevresi için ihtiyaç duyulan süreçlerin, kuralların sağlanması ve sürdürülmesi (Doyle, 1986), yani sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesi (Ök, Göde ve Alkan, 2012) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmen, öğrenci, öğretim programları, eğitim ortamı, eğitim yönetimi ve velilerle ilişki içerisindedir (Charles, 2004). Sınıf yönetimi genel bir kavram olsa da etkili sınıf yönetimi öğretmenin eğitim öğretim uygulamalarına dayalı daha özel bir kavramdır. Bu yönüyle etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin sahip olması gereken dışsal ve içsel bilgi ve becerileri içermektedir. Bu bilgi ve becerilerden dışsal olanlar; sınıf içi kuralları, ilişkileri ve iletişimi düzenleme, zamanı etkili yönetme, öğrenci davranışlarını yönlendirme (Akın ve Koçak, 2007) istenmeyen davranışı başarılı bir şekilde yönetebilme (Dinçer, Yarar ve Akgün, 2011) şeklinde sıralanabilecek öğretmen yeterlilikleri kapsamında olan becerilerdir. Sınıf içinde karşılaşılan problemlerde öğretmenlere ne yapması gerektiğini söyleyecek kuram, araştırma ya da kitaplar yazılmış olsa da doğru kararı vermek bazen öğretmenin sahip olması gereken yüksek motivasyon, işine değer verme, öz yeterlik inancı, öğrencilerin duygularını anlama ve kendi duygularını düzenleme becerisi gibi içsel becerilere bağlı olmaktadır (Slavin, 2017). Bu yüzden öğretmenlerin sahip olduğu dışsal yeterlilikler kadar kendi duyguları ve öğrencilerinin duyguları da sınıfa nüfuz etmekte, öğretmen ve öğrencinin amaç ve motivasyonunu, problem çözme becerilerini ve öğrenme-öğretme stratejilerini etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Çocuğun gelişimi ve bakımıyla ilgili olarak yapılacakların bütünü olarak tanımlanan erken çocukluk dönemi (Güven ve Azkeskin, 2011) çocuğun yaşama dair ilk bilgilerini edindiği dönemdir. Bu dönemin ilerleyen zamanlarında aileler çocuklarının başka bir ortamda akranlarıyla bir arada yeni bilgiler öğrenmesi gerektiğine inanır.

Böylece aile okul öncesi eğitim kurumu ile çocuğunun eğitim sürecini yönlendirir (Tomris, 2012). Doğumla birlikte birçok bilgiyi ailesinden edinen çocuk; okul öncesi eğitim kurumuyla tanıştıktan sonra aile içi kurallar ile okul kuralları arasında tutarsızlıktan dolayı evde veya okulda nasıl davranış sergileyeceği ile ilgili çelişkiler yaşamaya başlar. Çünkü çocuk okula başladığı ana kadar aile içinde oluşturduğu davranış örüntüsüne sahiptir. Oysa okulun uygulanması gereken belirlenmiş bir programı vardır. Bundan dolayı çocuğun sahip olduğu örüntüler okul ortamında kabul görmeyebilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005).

İstenmeyen davranışlar; ev, okul ve toplum bağlamında yeni bir becerinin öğrenilmesini, kullanılmasını engelleyen; sosyal normlara tekrarlayan bir karşı koyuş (Beard ve Sugai, 2004; Walker, Ramsey ve Gresham, 2005) ile öğrencinin kendine ve çevresine zarar verebildiği davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bir davranışın istenmeyen davranış olarak ifade edilebilmesi zor ve karmaşık bir süreçtir. İstenmeyen davranışların yapısı ve ortaya çıkış şekli bireyin içinde bulunduğu kültürel yapıya, bireyin yaş, cinsiyet özellikleri, davranışın sürekliliği, yoğunluğu ve şiddetine göre değişmektedir (Aydoğmuş, 2010).

Öğretmenin istenmeyen davranışlara yönelik göstermesi gereken tepki, müdahale yöntemleri ve istenmeyen davranışı önleme konusunda bilgi sahibi olması önemlidir. Aksi halde, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin bir parçası olan bazı davranışların sık tekrarlanması ilerleyen zamanlarda istenmeyen davranışlara dönüşebilmektedir (Bullis, Walker ve Sprague, 2001; Keenan ve Wakschlag, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarında istenmeyen davranışların en kısa sürede uygun davranış öğretimi sağlanarak en aza indirilmesi çok önemlidir. Çocuklarda istenmeyen davranışların ortaya çıkması bu davranışlara yönelik ilgisizlik, tepkisizlik veya aşırı kuralcılığın bir sonucudur. Özellikle okul ve aile kurallarının tutarsız ya da sınırlı olması ve ailenin okula karşı tutumu, aile-çocuk, çocuk-öğretmen ve çocuk-akran ilişkisini de olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Arnold, 1997; Arnold vd., 1998; Elliot, Prior, Merrigan ve Ballinger, 2002). Bu durum aynı zamanda öğrencinin okul içinde kendinden beklenen davranışları yerine getirmesi üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir (Solemon ve Sipmson 1962; Akt: Celep, 2004).

Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etmede tercih ettikleri stratejiler çeşitlilik göstermekle birlikte bir boyutu çocuğun kendisine ve başkalarına olan inancını zedeleyen cezalandırıcı, tepkisel, kısıtlayıcı, baskıcı stratejiler diğer boyutu ise çocukların duygusal ihtiyaçlarıyla öz düzenleme becerilerinin

şekillenmesine yardımcı olacak önleyici ve destekleyici teşvik edici, kendilerine ve başkalarına güveni inşa eden stratejileri kapsamaktadır. (Aydın, 2017). Öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri, sınıf içerisinde istenmeyen davranışları azaltma veya ortadan kaldırma, çocukların uyumsuz davranışlarıyla baş etme ve zenginleştirilmiş sınıf içi ilişkileri oluşturma becerilerini de kapsamaktadır (Sutton, 2004).

Çocuklar, duygularını ifade ederken çevrelerindeki insanların davranışlarındaki niyetlerinden ipuçları çıkararak (Ekman, 1999; Meneses ve Diaz, 2017) sosyal bağlama uygun bir şekilde duygularını ifade ederler. Bunu sağlıklı bir şekilde gerçekleştiremeyen çocuklar ise duygusal ve fiziksel şiddet gibi istenmeyen davranışlar başta olmak üzere çeşitli uyumsuz davranışlar sergilerler (Eisenberg vd., 2003; Greenspan ve Salmon, 1995). Duyguların sosyal bağlamda ortaya çıkmasının sebebi sosyal ve duygusal gelişimin iç içe geçmiş doğası gereğidir. Yaşamın ilk yıllarında çevrede gerçekleşen sosyal etkileşimler sırasında ortaya çıkan duyguları ifade etme ve düzenleme süreci ebeveynler ve öğretmenler gibi, çocuğun eğitimi ve bakımından sorumlu olan kişiler ve çevresindeki diğer kişilerle olan ilişkiler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir (Chaplin ve Aldao, 2013; Dalkılıç, 2014; Denham, 2007; Ekman, 1999; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 200; Halberstadt ve Lozada, 2011; Saarni, 2001; Shuman, 2013; Sroufe, 2002). (Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried, 2004; Pauli- Pott, Haverkock, Pott ve Beckmann, 2007)

Yaşantılar kadar önemli olan duygular insanların çevrelerine doğal bir şekilde uyum sağlamalarına destek olmakta ve almış oldukları kararlara yön verebilmektedir. Duyguların günlük yaşamımızdaki pozitif ve negatif etkisi düşünüldüğünde insanların duygularını işleme ve düzenleme becerisinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Greenberg 2011). Duygularımız sadece gündelik yaşamımızda aldığımız önemli kararlara yön vermez aynı zamanda çevremizdekileri anlamamızı ve onlarla sağlıklı ilişkiler oluşturmamızı da sağlar. Dolayısıyla duygu düzenleme becerisi erken yaşta edinilmesi gereken önemli bir yaşam becerisi olarak kabul edilebilir (Macklam 2010; Shiota ve Kalat 2012; Shoutham-Gerow 2014).

Duygu düzenleme ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde; hedefe ulaşmak için gerçekleşen nöro-fiziksel ve bilişsel süreçlerde (Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994) ortaya çıkan tahrik edici durumlar karşısında bireyin duygusal tepkisini değiştirebilme becerisi (Hubbard ve Coie, 1994), karşılaştığı olaylar karşısında duyguları olumlu veya olumsuz olarak başlatma, sürdürme ve ayarlama becerisi

(Grolnick, Kurowski, McMenamy, Rivkin ve Bridges, 1998; Grolnick, McMenamy ve Kurowski, 2003) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yönü ile duygu düzenleme becerisi sadece istenmeyen davranışlarla baş etme değil aynı zamanda istenmeyen duyguları meydana getiren durumlarla da baş etme becerileri olan duyguları gizleme, şiddetini azaltma veya arttırma gibi becerileri de içerir (Denham, 2007). Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme, duygusal tepkileri takip etme, değerlendirme ve kendi duygularını duruma uygun bir şekilde ayarlamayı içeren içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır. Çoğunlukla mizaç temelli gerçekleşen içsel süreçler; duygusal olarak uyarılma ya da dikkat süreçlerini ihtiva eder. Çocuk için ebeveyn davranışları ilk dışsal deneyimler iken ileriki zamanlarda çevresel her türlü tepki bu kapsama girer.

İnsanların öznel iyi oluşlarını koruyarak onları üst düzey başka bir hedefe yönelten önemli unsurlardan biri duygularını düzenleme becerisidir. Bireyin öznel olarak kendini iyi hissetmesi iki şekilde mümkündür. Birincisi kendisini tatmin edecek, mutlu edecek işler yaparak olumlu duygular yaratmak, ikincisi kendisini olumsuz yönde etkileyen duyguları düzelterek etkilerini azaltmak veya yok etmektir (Larsen ve Prizmic, 2004, 2008). Araştırmalar (Braungart ve Stifter, 1991; Grolnick ve diğerleri, 1996; Eisenberg ve diğerleri, 2002; Calkins ve diğerleri, 1999) iki yönlü işleyen duygu düzenleme kapasitesinin yaş ve bireysel özelliklerin yanında akran ilişkileri, utangaçlık ve sempati gibi sosyal işlevlere bağlı olduğunu göstermektedir. Bireysel farklılıklar çerçevesinde duyguların olumlu ve olumsuz sosyal davranışların gelişmesinde rolü olduğundan çocuğun başarılı sosyal işlevler için duygusal tepkilerini ayarlayabilmeyi öğrenmesi gerektiği açıktır (Denham ve diğerleri, 2003; Dodge ve Garber 1991). Özellikle duygu, düşünce ve davranışlarını etkin bir biçimde düzenlemede sorun yaşayan problem davranış sergileyen çocuklar öncelikle ailede daha sonrasında ise akran ilişkilerinde olumsuzluklar yaşayabilmektedir (Lewis, Granic ve Lamm, 2006).

Okul öncesi dönemde çocukların duygularını uygun bir şekilde yönetebilmelerini sağlayan duygu düzenleme becerisinin istenmeyen davranışların azalmasında ve önlenmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koyan bir çok araştırma bulunmaktadır (Arı ve Yaban, 2016; August vd., 2017; Blandon, Calkins, Grimm, Keane ve O'Brien, 2010 Calkins, Smith, Gill ve Johnson, 1998; Chang ve diğ., 2002; Cicchetti, Ackerman ve Izard, 1995; Hanish ve diğ., 2004; Helmsen, Koglin ve Peterman, 2012; Landy ve Menna, 2001; Ramsden ve Hubbard, 2002; Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Ural vd., 2015).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem öğretmenlerinin sınıf yönetimi

becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmalara fazlasıyla rastlanmaktadır (Adıgüzel, 2016; Aydın, 2017, Denizel Güven ve Cevher, 2005; Dinçer ve Akgün, 2015; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; İflazoğlu ve Bulut, 2005; Nur, 2012; Öztürk ve Gangal, 2016, Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016; Semerci, 2015; Sesli ve Bozgeyikli, 2013; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Turla, Şahin, ve Avcı, 2001; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Yıldırım, 2016; Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz, 2017). Bir diğer çalışma alanının öğretmenlerin istenmeyen davranışla baş etme stratejilerinin konu edildiği araştırmalar olduğu görülmektedir (Baş ve Şimay, 2013; Dinçer, Yarar ve Akgün, 2011; Gangal, 2013; Öztürk, Gangal ve Ergişi, 2014; Sadık, 2002 ve 2003; Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010; Yumuş, 2013). Yapılan diğer çalışmaların; öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini (Buyuktaskapu, Alakoc Pirpir, Ozturk Samur ve Angin, 2018; İpek, 2015), öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrenci davranışına etkilerini (Sezer, 2017), ev-okul bağlamında (Özbey, 2010; Özbey, 2012) ve sadece okul bağlamında (Kurt, 2015; Uysal, Dinçer, 2013) çocukların problem davranışlarının nedenlerini inceledikleri görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için disiplin kuramı uyarlaması yapılan sadece bir çalışmaya (Yaşar, 2017) rastlanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine sunulan sınıf yönetimine dair hizmet içi eğitimin öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya (Yeşilay Daşıran, 2013) rastlanmıştır. Alan yazında duygu düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem ile ilgili yapılan çalışmaların; duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlik tutumları ilişkisinin incelendiği (Aka, 2011; Brumarıu, Kathryn, Kerns ve Seıbert, 2012; Kurbet, 2010; Uslu-Işık, 2016, Yaman, 2018), sosyal becerilerle ilişkisinin incelendiği (Arı ve Yaban, 2016; Kayhan-Aktürk, 2015; Ural ve diğ., 2015) yürütücü işlevler ve kendini denetleme ile ilişkisinin incelendiği (Erel, 2016; Gyurak, Goodkind, Madan, Kramer, Miller ve Levenson, 2009; Metin, 2010; Şahin, 2015; Şahin ve Arı, 2016), çocukların mizaçlarına etkisinin incelendiği (Akbaba, 2017; Altan, 2006), genel psikolojik sağlığa etkisinin incelendiği (Bilim, 2012), okul uyumuna etkisinin incelendiği (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013), kekemelerde akıcı konuşma ile ilişkisinin incelendiği (Ntouroua, Conturea ve Walden, 2013) çalışmalara rastlanmıştır. Duygu düzenleme becerisinin okul öncesi dönem çocuklarında ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla ilişkisinin incelendiği (Bowie, 2010; Ersan, 2017; Ertan, 2013; Helmsen, Koglin ve Petermann, 2012; Vende ve Sebre, 2014) araştırmaların olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde duygu düzenleme, sınıf içi istenmeyen davranışlar ile ilgili okul öncesi dönem çocuk ve öğretmenleri ile yapılmış olan çalışmalar olsa da öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordama gücü ile çocukların duygu düzenleme ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1.Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki hangi düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri hangi düzeydedir ve sınıf yönetimi becerileri cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2- Öğretmen ve ebeveynlerin; bilişsel duygu düzenleme becerileri hangi düzeydedir ve bilişsel duygu düzenleme becerileri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3- Öğretmen ve ebeveynlere göre çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem davranışları hangi düzeydedir ve bu beceriler cinsiyet, yaş, ebeveynin eğitim düzeyi, ebeveynin çalışma durumu, ebeveynin yaşı ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4- Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri sınıf yönetimini yordamakta mıdır?
5- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Çocukların duygu düzeleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal becerilerin gelişiminin önemli bir boyutu olan duygu düzenleme becerileri bireyin koşullara uygun duygusal duruşunu ifade etmektedir. Bu duygusal duruş bazen çevresindeki insanların duygularını gözlemleme bazen model alma bazen de uygun değerlendirme becerileri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla duygu düzenleme becerileri bireyin toplumsal yaşamda hedeflerine ulaşmasını, kişiler arası ilişikleri başlatıp sürdürmesini sağlayan becerilerdir. Duygu düzenleme süreci bebeklik döneminde temelleri atılan bir süreç olsa da erken çocukluk dönemi duygu düzenleme gelişimi için kritik dönem olarak görülmektedir (Hyson, 2004). Bu dönemde çocuklar, duygu ifade etme becerilerinin yanında duygularını düzenlemeyi de öğrenirler (Berk, 2003). Ancak daha önce de ifade edildiği gibi bu süreçte bireysel farklılıklar görülmektedir (John ve Gross, 2004). Bundan dolayı bu araştırma, okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ev ve okul ortamındaki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemesi açısından önemlidir. Ayrıca ev ortamında ebeveynlerin, okul ortamında ise öğretmenlerin duygularının bilişsel stratejilerle nasıl düzenlendiğinden ve çocukların davranışlarının bundan nasıl etkilendiğinin tespit edilmesi önemli konulardandır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri düzeylerinin sınıf yönetimi becerisine etki edip etmediği ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin bu süreçten ne düzeyde etkilendiği tespit edilmesi gereken önemli konulardandır. Bu araştırma tüm bu konulara bütüncül yaklaşıp öğretmen/ebeveyn/çocuk duygu düzenleme, öğretmen sınıf yönetimi ve çocuk problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Siirt ili okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve bu çocukların ebeveynlerinden araştırmaya katılamaya gönüllü olanlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Çocuklara öz saygı geliştirmek, davranış kalıpları kazandırmak ve üretici olmalarını sağlamak için sınıfı fiziksel olarak eğitim öğretime hazırlamak, öğrenci katılımını yönlendimek ve denetim altına alarak problem davranışları değiştirmek için uygulanan işlem sürecin tamamıdır (Özyürek, 2007).

Disiplin: Disiplin; sınıf içi sosyal düzeni sağlayan, eğitimi amaca ulaştıran, öğrenme- öğretme sürecinde uygun davranış örüntüsü oluşturan kurallar bütünüdür (Ada ve Ölçüm Çetin, 2006).

Problem Davranış: Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen veya öğrenciler/çocuklar için sıkıntılar oluşturan, öğrenme-öğretme sürecin duraksamasına neden olan, planlanan eğitim öğretim sürecinin verimliliğini düşüren davranışlardır (Yoleri, 2017).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, duygusal tepkileri takip etme, değerlendirme ve kendi duygularını duruma uygun bir şekilde ayarlamayı içeren içsel ve dışsal süreçlerin tümüdür (Thompson, 1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle sınıf yönetimi, duygu, duygu düzenleme ve bilişsel duygu düzenleme kavramları ve gelişimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Sınıf Yönetimi

Öğrenci başarısındaki etkisi düşünüldüğünde sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme üzerindeki pozitif ve güçlü etkisinden ötürü bu beceriler oldukça önemli bir etkendir (Delong ve Winter, 1998). Öğrenme süreci açısından sınıfın iyi organize edilmesi etkili sınıf yönetimi becerisi gerektirmektedir (Terzi, 2002). İyi organize edilmiş bir sınıf, eğitimin kalitesini arttırmakla beraber öğrenmenin de kalıcılığını sağlar (Erol, 2006). Buna karşın düzensiz, programsız ve zayıf yönetilen bir sınıf ortamı öğrenme açısından oldukça yetersiz kalacaktır. Bundan dolayı öğrenmenin kalitesini arttırmak için sınıfta eğitim faaliyetlerini bozan, diğer öğrencileri rahatsız eden çocuk davranışlarını hem ortadan kaldırmak hem de bu davranışlarda bulunan öğrencileri sınıfa kazandırmak için etkili bir sınıf yönetimi becerisine ihtiyaç vardır (Landau, 2001). Ancak iyi bir öğretmen sahip olduğu sınıf yönetimi becerileriyle bilginin en iyi şekilde aktarılabileceği bir öğrenme ortamı yaratabilir (Ben, 2006). Özellikle anasınıfı çocukları içinde bulundukları dönemin ilköğretime köprü olmasından dolayı gün boyunca beraber kaldıkları öğretmenin etkin bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olması çocukların okula ve öğrenmeye karşı olan motivasyonlarını arttırıcı etkisi olması sebebiyle daha fazla önem taşımaktadır (Jacobson, 2003).

Öğrenmenin etkililiğini arttırmak ve öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için öğrenme ortamını organize etmek, sınıf yönetiminin temel amacıdır (Başar, 2009). Etkili sınıf yönetiminde akademik başarının yanında öğrencilerin öz güvenlerinin de arttırılması hedeflenmektedir (Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Sınıf içi öğrenme faaliyetlerini düzenlemek, öğrencilerin sorumluluklarının farkına varmasını sağlayarak motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırmak ayrıca çocuklara davranış yönetimi becerisi kazandırmak sınıf yönetiminin amaçları arasında yer almaktadır (Karip, 2002). Bununla birlikte sınıfta zamanın etkin kullanılması ayrıca öğrencilerin okula devamının arttırarak devamsızlığı minimize edip öğrencinin öğrenme için harcadığı süreyi ve kalitesini

arttırmak (Montague, 1987; Aydın, 2001) sınıf yönetimi amaçları arasında yer alan diğer unsurlardır. Sınıf yönetimi amaçları arasında başka unsurlar da yer almaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi ve etkileşim ilişkisini düzenlemek ve sınıf kurallarını belirleyerek bu kurallara uyulmasını sağlamak sınıf yönetiminin amaçları arasında sayılabilir.

Erden'e (2001) göre sınıf yönetimi temel üç amaca hizmet etmektedir. Bunlar; zamanı doğru kullanma, etkili öğrenme ortamı hazırlama ve öğrencilere kendi davranışlarını yönetme kabiliyeti kazandırmadır. Zamanın doğru kullanılması, öğrenme süresince yapılacak her türlü öğrenme faaliyetinin bir plan dahilinde ele alınarak ortaya çıkabilecek tüm öğrenme engellerine karşı önlem almaktır. Etkili öğrenme ortamı hazırlama ise öğrenmenin hedefleri doğrultusunda öğrenme öğretme faaliyetlerini düzenleme, sınıfta oluşabilecek disiplin problemlerini önleme, sınıf içi faaliyetlere öğrencilerin maksimum düzeyde katılımını sağlayarak tüm öğrenme faaliyetlerini koordineli yürütmektir. Son olarak; öğrencilere kendi davranışlarını yönetme kabiliyeti kazandırarak sınıfta öğretmenin olmaması durumlarda bile otokontrol mekanizması sayesinde öğrenme öğretme faaliyetlerinin aksamamasını sağlamak sınıf yönetimi amaçları arasında yer almaktadır (Erden, 2001).

2.1.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Öğrenme ortamını düzenleyen ve oluşturulan düzenin devamını sağlamayı amaçlayan yöntemler, sınıf yönetiminin boyutları olarak tanımlanabilmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2016). Sınıf yönetiminin niteliği eğitimin niteliğini etkilemektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmak sınıf yönetimi boyutları ile doğrudan ilişkilidir (Celep, 2004; Aydın, 2007). Sınıf yönetimi beş boyutta ele alınmaktadır (Başar, 2009). Bunlar; sınıf düzeni, öğretimin yönetimi, zamanın etkin kullanımı, sınıf içi iletişim ve öğrenci davranışları yönetimidir. Bu boyutlar, aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.1. Sınıf Düzeni

Sınıf yönetiminin ilk boyutunu sınıf düzeni boyutu oluşturmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi için öğrenme ortamını oluşturan sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması başlangıç için önem taşımaktadır (Sadık, 2016). Çünkü sınıf içi öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerin yapılabilmesi sınıfın fiziksel düzeninin sağlanmasına bağlıdır (Erden, 2008). Sınıf düzeni boyutunun fiziki değişkenlerini; öğrenci sayısı, öğrencilerin sınıf içi

kümeler oluşturularak gruplanması yani oturma düzeni, özellikle okul öncesi sınıflar için öğrenme merkezlerinin düzeni, sınıfın geniş ya da dar olması, yeterince ışık alması, sınıfın temizliği, görünümü, sıcak ya da soğuk oluşu, sınıfta kullanılan renkler ve eğitsel materyaller oluşturmaktadır.

İyi planlanmış bir sınıf düzeni öğrenmeyi güdüleyici ve arttırıcı bir rol oynarken etkin planlanmamış bir sınıfta ise fiziksel düzen öğrencinin motivasyonunu düşürücü rol oynamaktadır (Demirtaş, 2009). İç karartıcı, havasız, gürültülü ve sınıf dışı uyarıcılara açık olan bir ortamda öğrenme olumsuz etkilenir (Sadık, 2016). İyi düzenlenmiş bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırır böylece öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı artırarak akademik başarıyı sağlar. Bunun sonucunda da öğrenciler özgüven geliştirmelerine yardımcı olur (Aydın,2000). İyi planlanmamış, dağınık, düzensiz, gürültülü olumsuz uyarıcıların bulunduğu öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencinin motivasyonu düşer (Erden, 2008). Öğrenmeye karşı ilgisi azalan öğrencilerde sınıf içi uygun olmayan davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Celep, 2004). Öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapıp öğrenme ortamını fiziksel olarak eğitim öğretime hazır hale getirip sınıf içi istenmeyen davranışları belirli ölçüde engelleyebilir (Gordon, 2002).

2.1.1.2. Öğretimin Yönetimi

Sınıf yönetiminin ikinci boyutu olan öğretimin yönetimi boyutu; öğretimin hedefleri göz önünde bulundurularak, öğrenme öğretme sürecinin planlanması, öğrenme materyallerinin seçilip hazırlanması, uygun öğretim yöntem ve tekniğin belirlenmesi ile öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesini kapsamaktadır (Başar, 2009, Aktaş Arnas ve Sadık, 2016). Nitekim okullardaki tüm öğrenme faaliyetleri öğretim programına göre hazırlanır (Erden, 2008). Çocuğu gelişimsel olarak destekleyen gerçek hayatla bağ oluşturulmuş, çocuğu öğrenme ortamına katılamaya teşvik eden ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkilikler çocukların dikkatini diri tutar (Sadık, 2016). Öğrenme faaliyetlerinin planlanması öğretmenin sınıf yönetimi başarısını arttırarak etkin bir öğretim lideri olmasını sağlar (Ağaoğlu, 2009). Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran, gelişimlerini destekleyen, motivasyonlarını arttıran planlı etkinlikler öğrencilerin akademik başarısını arttırırken aynı zamanda sınıf içi istenmeyen uyumsuz davranışların azalmasını sağlar (Demirtaş, 2009).

2.1.1.3. Zaman Yönetimi

Sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından biri de zaman yönetimidir. Zaman yönetimi; öğretmenin öğrencilerini öğrenme hedeflerine ulaştırmak için plan yapma, derse hazırlık, sınıf içi ders dışı etkinlikleri en aza indirme, öğrenme araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması, öğrencilerin öğrenmeye ulaşabilmesi için güdülenmeleri, eğitim akışını düzenleme, dersler veya etkinlikler arası geçişleri düzenleyerek sıkıcılığın önlenmesi ve böylece okulda geçirilen süreninin arttırılmasıyla devamsızlık problemin en aza indirilmesi gibi önlemlerin alındığı boyuttur (Çelik, 2002; Özkılıç, 2005; Başar, 2009; Ekici, 2018). Bir öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması için zamanı etkili kullanması gerekmektedir (Erkılıç, 2005). Etkili zaman kullanımının önkoşulu ise planlı olmaktır. Zaman yönetimi, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerden maksimum düzeyde yararlanmasını sağlayan temel unsurlardan biridir (Sabancı, 2009). Bundan ötürü öğretmen zamanını sınıfta akademik faaliyetlerle geçirmelidir (Demirel, 2004). Ayrıca öğrtmenin iyi bir zaman yönetimi yapması öğrencilerin daha çok öğrenme fırsatı tanımasından ötürü öğrencinin akademik başarısının artmasına ve sınıf içi uygun olmayan davranışların önlenmesine katkı sağlar (Özkılıç, 2005).

2.1.1.4. Sınıf İçi İletişim

Sınıf yönetimi boyutu olan sınıf içi iletişimde, daha önce belirlenen sınıf içi prosedür ve kuralların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi, öğretmen-öğrenci ile öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini düzenleyici sınıf atmosferinin oluşturulması söz konusudur (Başar, 2009). Öğretmen ve öğrenciler sınıf içi etkinliklerde sözel ya da sözel olmayan birçok etkileşimde bulunmaktadır. Öğrenmenin kalitesinin ve etkililiğini arttırmak için bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi oldukça önemlidir (Büyükalan Filiz, 2017). Sağlıksız iletişim kalitesiz öğrenme ortamına neden olurken, güçlü ve sağlıklı bir etkileşim ortamında öğrenmenin kalitesi de artmaktadır (Gordon, 2002). Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerinde anlayışlı, saygılı ve değer verici olmaları, öğrencilerinde değerli oldukları duygusu yaratacaktır (Demirtaş, 2009). İletişim gücünün yüksek olduğu bu sınıflarda öğrenciler daha az uygun olmayan sınıf içi davranışı gösterirken aynı zamanda daha iyi bir öğrenme gerçekleştirirler (Özel ve Bayındır, 2008).

2.1.1.5. Öğrenci Davranışları Yönetimi

Sınıf yönetiminin bir diğer boyutu olan davranış yönetimi boyutunda öğrenme

faaliyetleriyle hedef davranışların şekillendirilmesi, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması, ortaya çıkması muhtemel görünen uygun olmayan öğrenci davranışları için önleyici tedbirlerin alınması, öğrencilerin sergilediği uygun olmayan davranışların istendik yönde değiştirilmesi ve sınıf içi kuralların belirlenmesi gibi konular yer almaktadır (Başar, 2009; Çalık, 2009; Sadık, 2016). İyi düzenlenmiş, kuralları belirlenerek sınırları çizilmiş bir öğrenme ortamında öğrenciler kendilerinden beklenilen davranış örüntülerinin farkında olduklarından eğitimi aksatadak dersin planını yıkacak boyutta sınıf içi davranış problemleri göstermezler (Hayva, 2010). Bu nedenle eğitim öğretimin ilk günlerinde sınıf içi kural ve prosedürlerin belirlenmesi gerekmektedir (Marzano, 2007; Hayva, 2010). Bu kural ve prosedürler belirlenirken çok sert olacak kadar aşırı kontrolcü ya da yetersiz kontrole sahip esnek bir ortam oluşturmayacak tutarlı ve dengeli kontrol içermelidir. Böyle bir sınıfta öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissettiklerinden öğrenmeye odaklanabilmektedirler. Çünkü sınırları belirlenmiş sağlıklı bir öğrenme ortamında öğrenciler, gelişimsel kazanımlarını ihtiyaç duydukları özgürlük alanını en iyi şekilde kullanarak edinebilirler (Mackenzie, 2014). Öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi çocukların kendi aralarındaki ilişkinin iyileştirilmesi ve öğrenmeyle uyumlu davranışlar sergilemelerine bağlıdır (Sadık, 2016).

2.1.2. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıf yönetiminin başarısının en önemli göstergelerinden biri öğrencilerin gösterdiği davranışlardır (Erden, 2001). Bu nedenle sınıfta ortaya çıkan öğrenci davranışlarının uygunluğunun tanımlanması sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir (Aydın, 2000). Sınıfta içi kuralları yok sayan, diğer öğrencilerin huzurunu ve öğrenme faaliyetlerini bozan, öğretmenin hedeflerinin dışında ortaya çıkan sınıfta kargaşa yaratan hoş karşılanmayan görev dışı davranışların tümü istenmeyen davranış olarak tanımlanabilir (Tertemiz, 2000; Aydın,2001). Ayrıca öğretmenin öğretim programı hedeflerine ulaşmak için hazırladığı öğrenme yaşantılarını olumsuz etkileyen öğretmen-öğrenci ve öğrenci öğrenci etkileşimini bozan her davranış da kasıtlı olarak ya da yapılmamış olsa bile (Celep, 2004) istenmeyen davranışlar arasında görülebilir (Çelik, 2002; Erol, 2006; Çakır, 2010).

İstenmeyen davranışlar, sınıftaki öğrenme faaliyetlerini bozacağından öğretmenlerin bu tür davranışlara nasıl başedebileceğine dair bilgi ve birikime sahip

olması iyi bir sınıf yönetimi becerisi gerektirir (Yaman, 2010). Farklı sosyal çevrelerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında daha fazla istenmeyen davranış ortaya çıkabilir. Alan yazında istenmeyen davranışlarla ilgili farklı değerlendirmeler bulunmaktadır. Genel olarak ele alındığında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları: sınıf içindeki uyumu bozan anti sosyal davranışlar, fiziksel zarar verici davranışlar (öğrenci, okul ya da okul eşyasına), öğrenmeyi engelleyici davranışlar, güvenliği tehdit edici davranışlar şeklinde sınıflanabilmektedir (Çelik, 2002; Korkmaz, 2005).

Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmenler öğrencilerinin ortaya koyduğu hangi davranışın istenmeyen davranış olduğu, hangisinin de istendik davranış olduğunu belirleyebilen ve gerektiğinde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini saptayıp istenmeyen davranışları ortadan kaldırarak öğrenme sürecine olumlu etkide bulunur (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2009)

2.1.2.1. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar öğrencinin kendisinden, öğretmenden, aile ve sosyal çevreden, eğitim programından, sınıf düzeni ve öğrenme süreçlerinden kaynaklanan nedenlerdir. Sınıf dışı ve sınıf içi olarak ortaya çıkan bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda ekolojik sistem teorisi sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını açıklamada yardımcı olacaktır. Nitekim öğrencinin farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içinde olduğu ve bu sistemdeki etkileşimin öğrencide ortaya çıkan istenmeyen davranışların bir belirleyicisi veya önleyicisi olduğu söylenebilir. Bronferbrenner (2005) bu durumu ekolojik sistem teorisi ile açıklamaktadır. Öğrenciler; ev, okul, mahalle ve kültür gibi iç içe geçmiş katmanlardan oluşan hatta bunların zaman içindeki değişiminden etkilenen bu sistem içerisinde kalıtım ve çevrenin ortak etkisinde bir gelişim sergiler. Sistemin en iç katmanı olan mikrosistem içinde yakın çevresi ile çift yönlü bir etkileşim içerisinde olan çocuk; ebeveyn davranışlarını etkileyip bu davranışlardan etkilendiği gibi ebeveynlerin ilişkisini de etkileyip bu ilişkiden de etkilenir (Bronferbrenner, 2005; Bronferbrenner ve Morris, 2006). Örneğin, kalıtımsal olarak ele alındığında çocuğun uyumlu bir kişiliğe sahip olması ebeveynlerden olumlu ve sabırlı tepkiler almasını kolaylaştırırken huysuz bir kişilik göstermesi kısıtlayıcı bir ortam ve cezalandırıcı bir tutumla karşılaşmasını sağlayabilir (Crockenberg ve Leerkers, 2004). Öte yandan ebeveynlerin çocuk yetiştirmede birbirlerini destekleyici tutumları

etkili ebeveyn rolleri geliştirmelerine yardımcı olur. Aksi halde çocukta çeşitli disiplin sorunlarına yol açan korku, öfke ve saldırganlık gibi istenmeyen davranış örüntüleri tetiklenmiş olur (Davies ve Lindsay, 2004).

Ekolojik sistemin ikinci katmanı olan mezosistem açısından bakıldığında durumun değişmediği söylenebilir. Bronferbrenner (2005)'e göre ev, okul ve mahalle gibi unsurları içinde barındıran bu sistemde ebeveyn-çocuk ilişkisi anaokulunda çocuk-öğretmen ilişkisini etkilemektedir (Berk, 2013). Yani evde ortaya çıkan istenmeyen davranışlar okula taşınmakta, okulda ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ev ortamında disiplin sorunlarına yol açabilmektedir. Bu durum ekolojik sistemin ikinci katmanındaki ilişkileri çocuğun gelişimi açısından önemli kılmaktadır. Unutulmaması gereken önemli bir hususta çocuğun içinde bulunduğu mezosistemin çocuğun ve ailenin sosyal çevresinin yani eksosistemin bir parçası olmasıdır. Dolayısıyla çocuğun ve ailenin sosyal yaşamları, gelişimi destekleme ve aksatma potansiyeli taşımaktadır. Nitekim çocukların sergiledikleri davranışlar bu davranışlardan etkilenen diğer çocukların aileleri ile olan ilişkileri olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bronferbrenner bu etkileşimin kültürel değerler, kanunlar, örf ve adetlerden oluşan daha üst bir katmanda da devam ettiğini belirtmekte ve etkileşimin dinamik olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü çevre, çocukları tek düze bir şekilde etkileyen statik bir yapıdan çok dinamik bir yapıdır ve bu yapı zaman ile değişmektedir

Farklı ekosistemlerin birer parçası olarak; genelde okul ekosisteminde, özelde sınıf ekosisteminde bir araya gelen çocuk, öğretmen, ebeveyn ve diğer ebeveynlerin duyguları, düşünceleri ve davranışları ile oluşan etkileşim şekillerini ve düzeylerini bilmek eğitim öğretim sürecini düzenleme açısından oldukça önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, okul ve aile arasındaki iş birliğinin genelde okul, özelde ise sınıf disiplini üzerindeki etkisi ve önemi üzerinde önemle durulmaktadır. Ancak ailelere ulaşma, öğrenci ve öğretmenlere ulaşmaya kıyasla daha güç olduğundan dolayı disiplinle ilgili araştırmalarda aile faktörü göz ardı edilmiştir. Oysa çocuklarda istenmeyen davranışlar ile aile içi disiplin uygulamaları arasında ilişki olduğu (Show ve Scott, 1991; Akt: Romi ve Freund, 1999), aile tarafından az kontrol edilen çocukların eğitim ortamında daha fazla istenmeyen davranış sergiledikleri ifade edilmektedir (Gottfredson, 1986; Akt. Greenlee ve Ogletree, 1993).

İstenmeyen davranışlar; ev, okul ve toplum bağlamında yeni bir becerinin

öğrenilmesini, kullanılmasını engelleyen; sosyal normlara tekrarlayan bir karşı koyuş (Beard ve Sugai, 2004; Walker, Ramsey ve Gresham, 2005) ile öğrencinin kendine ve çevresine zarar verebildiği davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bir davranışın istenmeyen davranış olarak ifade edilebilmesi zor ve karmaşık bir süreçtir. İstenmeyen davranışların yapısı ve ortaya çıkış şekli bireyin içinde bulunduğu kültürel yapıya, bireyin yaş, cinsiyet özelliklerin, davranışın sürekliliği, yoğunluğu ve şiddetine göre değişmektedir (Aydoğmuş, 2010).

Okul ve ailenin istenmeyen davranışlara yönelik göstermesi gereken tepki, müdahale yöntemleri ve istenmeyen davranışı önleme konusunda bilgi sahibi olması önemlidir. Aksi halde, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin bir parçası olan bazı davranışların sık tekrarlanması ilerleyen zamanlarda istenmeyen davranışlara dönüşebilmektedir (Bullis, Walker ve Sprague, 2001; Keenan ve Wakschlag, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarında istenmeyen davranışların en kısa sürede uygun davranış öğretimi sağlanarak en aza indirilmesi çok önemlidir. Çocuklarda istenmeyen davranışların ortaya çıkması bu davranışlara yönelik ilgisizlik, tepkisizlik veya aşırı kuralcılığın bir sonucudur. Özellikle okul ve aile kurallarının tutarsız ya da sınırlı olması ve ailenin okula karşı tutumu, aile-çocuk, çocuk-öğretmen ve çocuk-akran ilişkisini de olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Arnold, 1997; Arnold vd., 1998; Elliot, Prior, Merrigan ve Ballinger, 2002). Bu durum aynı zamanda öğrencinin okul içinde kendinden beklenen davranışları yerine getirmesi üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir (Solemon ve Sipmson 1962; Akt: Celep, 2004).

Sonuç olarak; sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının farklı etmenlere bağlı olduğu görülmektedir. Hiçbir etmen tek başına istenmeyen davranışların açıklanmasında yeterli olmayacağından bütünsel bir bakış açısıyla konuya yaklaşılması en sağlıklı yol olacaktır.

2.2. Duygu

Aldığımız ilk nefesten itibaren karşılaştığımız olaylar ve bu olayların ortaya çıkardığı duygu durumlarıyla yaşamımıza yön veririz. Duyguların gücünden soyutlanarak bir insan doğasını anlamaya çalışmak ya da anlamlandırmak mümkün değildir. Çünkü kişilerin aldığı kararlarda hatta davranışlarının temelinde duygular vardır (Goleman, 2014). Duygular bireylerin algılarını etkilemekte ve davranışlarını

şekillendirebilmektedir. Üzgün ya da öfkeli bir insanın kendisine yöneltilen her türlü görüşü olumsuz eleştiri olarak görmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Izard, 1977). Duygular insanlar için oldukça önemli ve vazgeçilmezdir. Günlük yaşamda sık sık tecrübe ediliyor olsa da ortaya çıkışı bilişsel, fizyolojik ve psikolojik birçok sistem ve yapıdan etkilendiği için duygunun ortak bir tanımının yapılması oldukça zordur (Izard, 2007; Werner ve Gross, 2010). Alan yazın incelendiğinde duyguyla ilgili yapılan birçok tanım göz önünde bulundurulduğunda duygu; dış dünyadan gelen uyarıcılara karşı (Atay,2011), kişinin yaşadığı sosyal çevreye uyumunu sağlayan (Cooper ve Sawaf, 1999; Dökmen, 2000), biyolojik ve psikolojik deneyimlerini içeren (Keltner ve Ekman, 2000), kişinin yaşamını sürdürmesi için ihtiyaç duyduğu (Watson ve Clark, 1994) kısa süreli, düzenli, öznel (Lazarus, 1991; Yavuzer, 2010) ve yoğun hisler (Frijda, 1993; Goleman, 2014) şeklinde tanımlanabilir.

Bireyin bir durum, nesne ya da kişiyle etkileşime girmesiyle basit ya da karmaşık zihinsel değerlendirme sürecinin hemen ardından duygunun oluşması vücutta sayısız değişimin meydana gelmesine sebep olur. Bireyde ortaya çıkan bu fizyolojik değişimlerin birçoğu (jest, mimik, terleme, ten renginin değişimi vb.) dışarıdan gözlenebilmekteyken (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013) gözlenemeyen değişimlere de (kan basıncı ve kalp atış ritmindeki değişimler gibi) neden olabilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Duygular, insan davranışları üzerinde oldukça etkilidir. Ortaya çıkan davranışlarımızın organize edilmesini ve bu davranışların sürdürülmesini sağlar (Izard, 2009). Örneğin; sevinç ve mutluluk gibi duyguların sonucunda kişiler bu duyguları diğerleriyle paylaşmak isterler. Ayrıca tehlike anında bireyin yaşamını tehdit eden durumlarda ani tepkide bulunarak bireyin kendini korumasını sağlar (Goleman, 2014). Bu durum, duyguların davranışsal etkilerinin yanında, bireyin toplumsal uyumunu sağlayan ve sosyal ilişkilerini düzenleyici yönü olduğunu göstermektedir (Safran ve Greenberg, 1991; Izard, 2009; Michael ve Grow 2013; Atalar, 2014). Bilinçli ve doğru bir şekilde ortaya çıkan duygular, bireyin yaşam kalitesini arttırmaktadır (Çeçen, 2002). Nitekim, duygularının farkında olup gerektiğinde kontrol altına alan ve diğer bireylerin duygularını anlayan kişiler sosyal ilişkilerinde daha başarılı olurlar. Bu durum duygunun, yaşamın göz ardı edilemez bir parçası olduğunun göstergesidir (Goleman, 1999, Harlak, 2007; Akgün, 2008).

Alan yazın incelendiğinde duyguların oluşması ve ifade edilmesinde kültürel farklılıkların olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Berry vd., 2002). Bu çalışmalara göre bireyin merkeze alındığı toplumlarda bireysel amaçlar dikkate alınırken toplumun merkezlendiği topluluklarda ise toplumsal normlar önem taşımaktadır. Toplumun merkezlendiği topluluklarda pozitif duygular desteklenirken toplumsal normlar olumsuz duyguların bastırılmasını gerekli kılmaktadır. (Kağıtçıbaşı, 2010; Boratav, Sunar ve Ataca, 2011).

Duygu ile ilgili yapılan alan yazın çalışmalarında, duygunun doğasını, ortaya çıkışını ve etkilerini, duyguyu merkeze alarak insan davranışlarını anlamlandırmaya çalışan birçok kuram olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin en dikkat çekici olanları: James-Lange Kuramı, Cannon-Bard Kuramı, Arnold-Lindsey Kuramı, Schachter-Singer Kuramı ve Temel Duygular Kuramı'dır. Aşağıda kuramlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Temel Duygular Kuramı

Temel Duygular Kuramına göre duygular doğuştan gelir ve evrenseldir. Tüm insanlar benzer durumlarda, duyguları benzer şekilde anlamlandırarak benzer tepkiler verir. Çünkü duygular kişi ve çevreye göre değişmezler. Tüm insanlarda korku, mutluluk, üzüntü ve şaşkınlık gibi temel duygular bulunmaktadır (Ekman ve Friesen, 1986). Bu kuram, duyguları açıklama noktasında savunduğu anlayış itibariyle idealizm felsefesinden etkilendiği söylenebilir.

2.2.2. James-Lange Kuramı (Psikofizyolojik Kuram)

Duyguların ortaya çıkmasının temel nedeninin fizyolojik değişimler olduğunu savunan James-Lange kuramına göre duygular oluşmadan önce bedenimiz çevresel faktörlerin analizini yapar. Fizyolojik süreçlerin başlamasıyla kalp atışının hızlanması, göz bebeklerinin büyümesi, terleme vb. bedensel değişimler meydana gelmektedir (Esba, 2009). Bu değişimlerin birey tarafından algılanması sonucunda ise duygular oluşur (Atkinson ve ark. 1995; Coleman ve Snarey, 2011, Koptagel İlal, 2001, Morris, 2002). Örneğin; kişi endişe ve elem verici bir durum karşısında, ağlama ve titreme gibi bedensel olarak tepkiler verebilir. Bu tepkilerin kişi tarafından fark edilmesi, kişide korku ve üzüntü gibi duyguların ortaya çıkmasına neden olur. Korku titremeye, üzüntü de ağlamaya sebep olmaz. Aksine ağladığımız için üzülür, titrediğimiz için de korkarız

(James, 1884). Özetle fizyolojik belirtiler duyguların doğmasını sağlar (Eysenck, 2004). Duyguların oluşumunun temeline fizyolojiyi yerleştirdiği için bu kurama Psiko-fizyolojik kuram da denmektedir (Plutchik, 2001).

2.2.3. Cannon-Bard Kuramı (Kortiko-diensefalik Kuramı)

James- Lange kuramına bir tepki olarak doğan Cannon-Bard kuramı, duyguları fizyolojik tepkilerin tek başına ortaya çıkardığı varsayımını reddeder. Bedensel değişimler ve duygular birbirini takiben doğmaz, aynı anda ortaya çıkmaktadır. Çünkü Cannon Bard kuramında duyguların oluşmasının merkezinde hipotalamus bulunmaktadır. Çevredeki uyarıcılar hipotalamusu etkileyince, hipotalamus hem fizyolojik değişimlerin meydana gelmesini hem de duyguların doğmasını sağlar. (Altunbaş, 2018; Cüceloğlu,2020; Yurt, 2006). James-Lange kuramından farklı olarak; kişi endişe ve elem verici bir olayla karşılaştığında, korku ve titremeyi aynı anda yaşar. Titrediği için korkmaz ya da korktuğu için titremez. Bedensel tepki ile duygu beraber açığa çıkar.

2.2.4. Arnold-Lindsey Kuramı (Aktivasyon Kuramı)

Cannon-Bard kuramına bir tepki olarak doğan Arnold-Linsey kuramına göre kişiler her türlü nesne veya olaya ilişkin duygu oluşturabilmektedir. Her şeye farklı bir duygu yüklenebilmektedir. Arnold'a göre bir durumun ya da nesnenin kişi tarafından algılanıp değerlendirilmesi süreci duygu olarak tanımlanmaktadır (Beck, 2008). Fakat duygular sadece çevresel faktörlere verilen bir tepki olarak doğmaz aynı zamanda her duygu farklı bir duygu ya da duygusal tepki doğurabilir. Örneğin kişi kendi içinde mutlu olduğunu hissedip bu duyguyu tebessüm ya da farklı bir fizyolojik tepkiyle açığa çıkarabilir (Mumcuoğlu,2002; Reisenzein, 2006).

2.2.5. Schachter-Singer Kuramı (İki Faktörlü Duygu Kuramı)

Schachter-Singer Kuramına göre duygular, kişinin içinde bulunduğu çevreden aldığı uyarıcılara fizyolojik bir tepki vermesiyle oluşur. Fakat bu tepki James- Lange ve Cannon-Bard kuramında olduğu gibi sıradan değildir. Kişi tepkiyi oluşturabilmek için kendi yaşantısı yoluyla edindiği tecrübelerden yola çıkarak uyarıcıyı anlamlandırır ve yeni özgün bir duygusal tepki oluşturur (Altunbaş, 2018; Cohen vd., 2008; Er, 2006). Duygunun oluşabilmesi uyarıcıların bilişsel süreçten geçirilmesini gerektirmektedir.

Özetle, duygular çevrenin algılanması ve anlamlandırılması yoluyla oluşmaktadır (Cüceloğlu, 2020). Bu kuram, ortaya koymuş olduğu yaklaşımla yapılandırmacılığın duygu süreçlerini açıklamaya dahil edildiği bir kuram olarak kabul edilebilir.

Duygu kavramını açıklamaya çalışan kuramlar değerlendirildiğinde; temel duygular kuramı insanın duygularının düzenleme konusunda pasif olduğunu ve duygu düzenleme sürecinin doğal bir şekilde gerçekleştiğini, James-Lange kuramı duygu düzenlemenin çevresel faktörlerin fiziksel bir yansıması olduğunu, Cannon-Bard kuramı duygu düzenlemenin çevresel ve bedensel değişimin bir bütünü olduğunu, Arnold-Lindsey kuramı duygu düzenlemede yine duyguların etkin olduğunu, Schachter-Singer kuramı ise duygu düzenlemenin bilişsel bir süreç olduğunu göstermektedir.

Duygular; sosyal ilişkilerde iletişim açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bireyin hem kendisi hem de diğerleriyle olan etkileşimlerde, kendi tutum ve davranışlarının ortaya çıkmasına etki ederek otokontrol mekanizmasının oluşmasına katkı sağlar. Duygular birey için bazen faydalı olurken bazen de zarar verici olabilmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak insanın olumlu duygularını sürdürmeye, olumsuz olan duyguları ise düzeltmeye yarayan süreçler bizi duygu düzenleme kavramına götürmektedir (Werner & Gross, 2010).

2.3. Duygu Düzenleme

2.3.1. Duygu Düzenleme Modelleri

Duygu düzenleme ile ilgili yapılan alan yazın çalışmalarında, duygu düzenlemenin ortaya çıkış sürecine odaklanan farklı modeller olduğu görülmektedir. Bu modeller; Gross'un Süreç Modeli, Gratz ve Roemer Modeli ile Duygusal duyarlılığa karşı duygu düzenleme modeli'dir. Aşağıda kuramlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.3.1.1. Gross'un Süreç Modeli

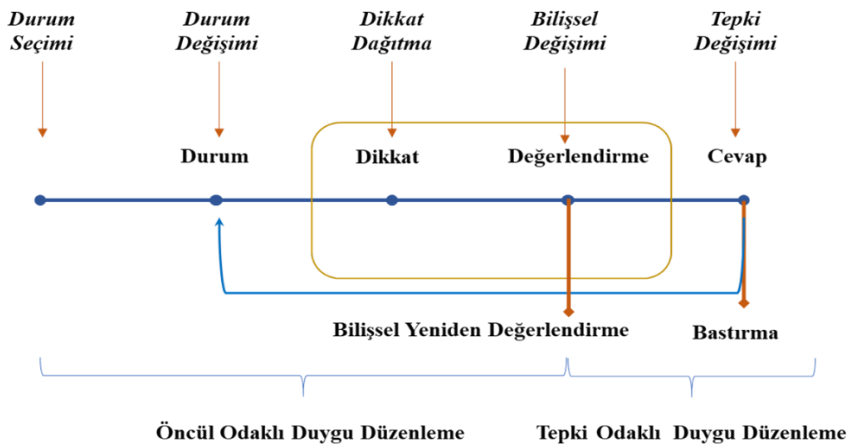
Duygu düzenleme ile ilgili birçok çalışması olan Gross'a (1998, 1999, 2001, 2002) göre önemli olanın duyguların nasıl ve ne zaman ortaya çıktıkları değil, nasıl düzenlendiğidir. Gross yaptığı çalışmalar ile duygu düzenlemenin bireyin karşılaştığı duygusal uyarıcıları değerlendirmesi sonucunda bu uyarıcılara verdiği tepkiler ile edindiği tecrübelerin psikolojik ve fiziksel reaksiyonları olduğunu ifade etmektedir (Gross, 1998; Gross, 2001). Bu reaksiyonlar sonucunda ortaya çıkan duygular farklı

şekillerde düzenlenir. Duygusal reaksiyonların ortaya çıkış şekli ise duygu düzenlemenin kendisidir. Süreçte meydana gelen duyguların ya da duygusal tepkinin değiştirilerek düzenlendiği Gross'un Süreç Modeli, öncül odaklı duygu düzenleme ve tepki odaklı duygu düzenleme süreçlerinden oluşmaktadır (Gross, 2002).

Öncül odaklı duygu düzenleme: Bu düzey duygu oluşumu öncesi süreci kapsar. Bu düzeyde dışardan gelen uyarıcılara tepki verme ve davranış değiştirme işleminden önce uyarıcılar değerlendirilerek duygusal düzenleme yapılır (Gross ve Munoz, 1995; Soykan, 2019).

Tepki odaklı duygu düzenleme: Bu düzey duygunun ortaya çıkmasından sonra oluşan duygusal tepkilerin işlendiği süreci kapsar (Gross ve Munoz, 1995). Bu düzeyde kişi bireysel veya toplumsal anlamda olumsuz duyguların etkisini azaltmayı amaçlamaktadır. Çevreden gelen bir uyarıcıya karşı öfke gibi bir duygunun hissedildiği bir zamanda bireyin olumsuz olan bu duygu durumuna karşı olumlu bir duygu davranımı ile tepki vererek duygu düzenleme yapması ve gerçek duygusunu saklaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Öncül odaklı duygu düzenleme ve tepki odaklı duygu düzenleme süreçleri beş farklı stratejiden oluşmaktadır. Bu stratejiler; durum seçimi, durum değişimi, dikkat dağıtma, bilişsel değişim ve tepki değişimidir. Öncül odaklı duygu düzenleme sürecinde durum seçimi, durum değişimi, dikkat dağıtma ve bilişsel değişim stratejileri kullanılırken; tepki odaklı duygu düzenleme düzeyinde ise sadece tepki değişimi stratejisi kullanılmaktadır (Gross ve Thompson, 2006). Modele göre öncül odaklı duygu düzenleme ile tepki odaklı duygu düzenleme düzeyleri farklı zamanlarda ortaya çıkar. Meydana gelen bu duygusal farklılaşma düzeyleri bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılar. Buna göre bilişsel yeniden değerlendirme, bireyde ortaya çıkan duygu durumunun tekrar gözden geçirilerek duygusal reaksiyonun yeniden değerlendirilmesini içermektedir. Bastırma stratejisinde ise birey duygusal süreçleri engellemeye çalışmaktadır (Gross, 2001). Süreç modeli işleme Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Gross'un Süreç Modeli (John ve Gross,2007)

Durum Seçimi (Situation Selection): Öncül odaklı duygu düzenleme düzeyinin ilk basamağı olan bu stratejide birey, hoşuna giden bir durumla karşılaşmaya ya da rahatsızlık veren durumdan uzaklaşmaya çalışmaktadır. Böylece birey oluşma ihtimali olan bir duyguyu ortaya çıkmadan engellemekte ya da duygu oluşumunu hızlandırmaktadır (Gross ve Thompson, 2006). Bu stratejinin kullanımı ile birey durum seçimi yaparak kendi lehine olan bir durumu ortaya çıkararak duygusal yaşamına katkı sağlamaktadır (Werner ve Gross, 2010).

Durum Değişimi (Situation Modification): Bu stratejide, duygu oluşmadan önce duyguyu ortaya çıkaracak durum, bireyin arzu ettiği şekliyle değiştirilmektedir. Durum değişimde birey daha çok kendisi dışında var olan ve yine kendisini rahatsız edebilecek durumları, duygular oluşmadan değiştirmeye çalışmaktadır. Bu değişim sürecinde birey çevresel durumları değiştirmeye çabalamaktadır (Gross ve Thompson, 2006). Bireyin kendisini rahatsız edecek konuda konuşmak yerine konuyu değiştirmesi duruma örnek olabilir.

Dikkat Dağıtma (Attentional Deployment): Bu stratejide birey değiştiremeyeceği bir durum ya da olayla karşılaştığında durumu değiştirmek yerine dikkatinin yönünü değiştirerek duygu düzenleme yapmaktadır (Gross ve Feldman-Barrett, 2011; Özdoğan, 2017). Bu durum dikkati dağıtma ya da yoğunlaştırma şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Gross, 2006). Bireyin istemediği bir uyarıcıya maruz kalması durumunda duvardaki tabloya odaklanıp tabloyu incelemesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Bilişsel Değişim (Cognitive Change): Bu stratejide birey, deneyimlediği olayın

duygusal etkiye sebep olan yönünü yeniden değerlendirip duruma yeni anlamlar katarak duygu düzenler. Böylece birey mevcut duruma farklı bir anlam katarak olumsuz duygusal durumun ortaya çıkmasını engeller (Gross, 2006). Müsabakadan yenik ayrılan bir sporcunun yenilginin verdiği huzursuzluğu ortadan kaldırmak için yenilgiyi sıradanlaştırma çabası bu duruma örnek olabilir.

Tepki Değişimi (Response Modulation): Bu stratejide duygusal tepkinin ortaya çıkışından sonra duygusal tepkide değişiklik yapılmaya çalışılması ve duygunun düzenlenmesi sürecidir (Gross, 1999). Bireyin oluşan olumsuz duyguların negatif etkilerini azaltmak için alkol kullanması ya da çok yemesi bu stratejinin kullanımı için örnek olabilir.

2.3.1.2. Gratz ve Roemer Modeli

Yaşanılan duygunun farkında olmanın ve bu duyguyu anlamanın, duygu düzenleme becerisi açısından önemine vurgu yapan Gratz ve Roemer'e (2004) duygu düzenleme var olan olumsuz bir duygunun ortadan kaldırılması olarak değil, olumsuz duygunun sürece yayılarak etkisinin azaltılmasıdır. Duygu düzenleme bu yönüyle bireyin kendi duygularını fark etmesi ve anlaması, anladığı duyguları kabul etmesi ve hedefleri doğrultusunda duygularını kontrol edebilmesi ve yönlendirebilmesi süreçlerini içermektedir. Bu süreçlerin biri ya da birkaçının eksik olması duygu düzenleme güçlüğüne neden olmaktadır.

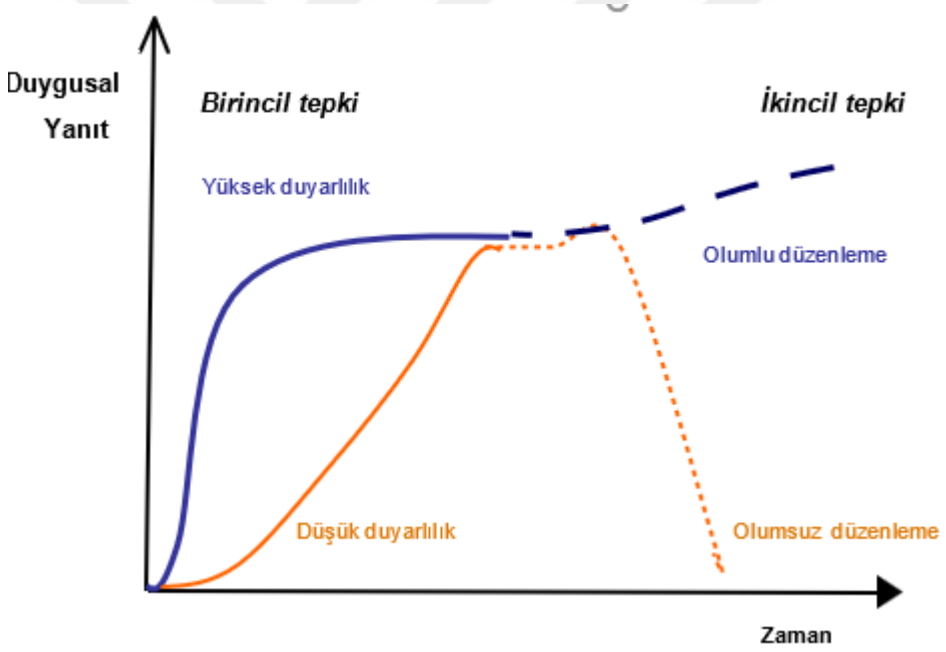
Ortaya koymuş oldukları model ile Gratz ve Roemer (2004), bireyin olumsuz duyguları üzerine yoğunlaşmakta ve bu duyguların düzenlenmesinde yaşanan zorluklara vurgu yapmaktadır. Fakat bu modelin olumsuz duygular ortaya çıkmadan önce, duyguların bilişsel olarak yeniden değerlendirilmesine ve düzenlenmesine yönelik herhangi bir açıklama getirmemesi model açısından bir sınırlılıktır.

2.3.2.3. Duygusal duyarlılığa karşı duygu düzenleme modeli (Koole Modeli)

Duygu düzenleme kavramını ve sürecini tüm yönleriyle ele almaya çalışan bu modelde, insanın ortaya koyduğu tüm duygusal tepkilerin düzenlenebileceği vurgulanmaktadır. Koole (2009) tarafından ortaya konan bu modelde duygu düzenleme kavramı, bireyin aktif bir çabası olarak kabul edilmektedir. Birey yaşadığı duygu veya duyguları bedensel, zihinsel ve duyuşsal tepkilerin bir bütünü olarak yaşamakta ve duygu düzenleme sürecini bütünsel bir bağlamda gerçekleştirmektedir. Koole'e (2009)

göre duygu düzenlemede sürecindeki bu bütünsel bağlamı yakalayamayanlar duygularını düzenleyemediklerinden ciddi psikolojik problem yaşayabilirler.

Koole ve Rothermund'e (2011) göre kişinin içsel ya da dış kaynaklı uyarıcılara karşı ortaya koyduğu ilk tepkiler, duygu düzenleme sürecinin mihenk noktasını oluşturmaktadır. Doğal hassasiyet içerdiği için ilk tepkilerin duygu düzenleme sürecinden ayırt edilebileceğine vurgu yapan Koole (2009), uyarıcıya verilen birincil tepkilerin kişinin doğal duygularını yansıttığını, sonra gelen tepkilerin ise duygu düzenleme becerisinin yansıması olduğunu savunmaktadır. İkincil tepkilerle birey, duygularını kontrol altına alarak yeniden organize etmektedir. Birincil tepkilerden oluşan doğal hassasiyet ile peşi sıra gelen diğer tepkilerin yansıması olan duygu düzenlemenin oluşumunu gösteren Şekil 1'de duyguların zamanla geliştiği ifade edilmektedir.



Şekil 2. Duygusal duyarlılığa karşı duygu düzenleme modeli. (Koole, 2009)

2.4. Bilişsel duygu düzenleme

Duygular her ne kadar bireylere davranışlarını kontrol etmede yardımcı olsalar da ortaya çıktıkları an ve yoğunlukları itibariyle bireyi olumsuz etkileyebilmektedir (Joormann, Yoon, & Siemer, 2010). Özellikle bireyde duygusal baskı yaratan bir olay esnasında ya da olayın ardından bilişsel süreçler duyguların düzenlenmesinde ve kontrol edilmesinde bireye yardımcı olmaktadır (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010).

Böylece duygu düzenlemenin bilişsel yönüne odaklanan bilişsel duygu düzenleme ile birey, bilişsel süreçleri işe koşarak duygularını düzenlemeye çalışmaktadır. Yani birey karşılaştığı duygusal uyarıcılara bilişsel yolla cevap vermektir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010). Bilişsel duygu düzenlemenin dokuz farklı başa çıkma stratejisi bulunmaktadır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001). Bunlar; kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım ve diğerlerini suçlama stratejileridir.

Kendini suçlama: Bu stratejide birey yaşadığı olumsuz deneyimlerin sorumlusunun kendisi olduğunu düşünmekte ve kendisini suçlamaktadır (Anderson, vd., 1994).

Kabul etme: Bu stratejide birey, başına gelenler konusunda teslimiyetçi bir düşünce ile olayları olduğu gibi kabul etme eğilimi göstermektedir (Wolgast, Lundh, Viborg, 2011).

Düşünceye odaklanma: Bu stratejide birey, yaşadığı olumsuz duygu durumuna neden olan olay üzerine odaklanarak yaşanan olayın negatif sonuçlarını bilişsel alanda tekrarlamaktadır (Berman, vd., 2011). Bu stratejinin yoğun kullanılması kişide depresif semptomlara neden olabilmektedir (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1994).

Pozitif tekrar odaklanma: Bu stratejide birey, yaşadığı kaygı verici olumsuz durumu ve bu durumun duygusal etkilerini düşünmek yerine pozitif bir bakış açısıyla o olayla ilgisi olmayan başka bir olayın olumlu yönlerine odaklanmaktadır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001). Böylece birey kısa süreliğine de olsa duygularını düzenleyerek daha olumlu bir psikolojik yapıya ulaşabilmektedir.

Plana tekrar odaklanma: Bu stratejide birey, yaşadığı kaygı verici olumsuz durumu ve bu durumun duygusal etkilerini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırabilmek için hangi stratejilerin kullanılabileceğine odaklanmaktadır (Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2001). Böylece yaşadığı ya da yaşayabileceği olumsuz duygulara karşı önlem almaktadır (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989).

Pozitif yeniden gözden geçirme: Bu stratejide birey, olumsuz duygu durumuna neden olan olayın sonuçlarını kendisi için ders çıkarılabilecek bir yapıya

dönüştürmektedir (Garland, Gaylord, Park, 2009). Stres yaşatan olay fayda sağlayan bir yapıya dönüştürülerek duygu düzenleme yapılmaktadır. Bu stratejide birey yaşadığı olay her ne olursa olsun olumlu anlamlar yükleyerek bu olayın kendisini güçlendireceğine inanmaktadır (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989)

Bakış açısına yerleştirmek: Bu stratejide birey yaşadığı olumsuz durumun etkisini azaltmak için daha önce deneyimlediği olayların ciddiyetiyle mevcut olayı karşılaştırıp değersizleştirerek duygularını düzenlemektedir (Garnefski, Baan, ve Kraaij, 2005). Hayatta daha kötü olayların olduğunu düşünmek yaşadığı olayın etkisini minimize etme imkânı sağlamaktadır (Allan ve Gilbert., 1995).

Yıkım: Bu stratejide birey, duygusal açıdan etkisi altında kaldığı deneyimlerinin olumsuz yönlerine odaklanarak olayın gerçek dışı olumsuz yönlerini abartma eğilimi göstermektedir (Börsbo, Peolsson, Gerdle, 2008). Böylece yaşadığı olumsuz olayın daha kötüsünün yaşanamayacağı düşüncesine kapılarak uyumsuz duygu düzenleme stratejisi geliştirmektedir. Bu yönüyle yıkım stratejisi bireyin depresif davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir (Kallay, Tıncaş ve Benga, 2009).

Diğerlerini suçlama: Bu stratejide birey, yaşadığı olumsuz deneyimlerin sorumlusunun başkaları olduğunu düşünmekte ve diğerlerini suçlama eğiliminde bulunmaktadır (Garnefski, vd., 2002).

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri etkileri itibariyle uyumsuz ve uyumlu olmak üzere iki temel strateji olarak değerlendirilmektedir. Uyumsuz stratejiler; kendini suçlama, düşünceye odaklanma, yıkım ve diğerlerini suçlama stratejilerinden oluşmaktadır. Uyumlu stratejiler ise kabul etme pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme stratejilerinden oluşmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemi kapsayan sınıf yönetimi, duygu düzenleme ve problem davranışlarla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010) Ankara ilinde özel bir anaokulunda 2 öğretmen ve 5 öğrenciyle nitel araştırma deseninde, öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme stratejileri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının gözlemleriyle, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede en çok "sözel uyarı", "sözel olmayan uyarı" ve "1. Tip ceza" stratejilerini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Fakat öğretmenlerin yapılan görüşmeler sırasında ise öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin "ikinci tip ceza verme" olduğunu belirtmişlerdir. Bu uyumsuzluk karşısında araştırmacı ve öğretmenlerin istenmedik davranışlar ortaya çıkmadan önlemler alması, davranışı şekillendirme ve doğru davranışın sıklığını arttırma amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanması önerilmiştir

Nur (2012) yaptığı çalışmada resmi olup bağımsız olan anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin örgüt iklimine yönelik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir. Çalışma Malatya ilinde bulunan 15 anaokulunda görev yapan 102 anaokulu öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Örgüt İklimi Betimleme Anketi ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği kullanılan çalışmada verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, Cluster analizi, Pearson korelasyon katsayısı ve Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, 5 okul Açık, 2 okul İlgili, 3 okul İlgisiz ve 5 okul Kapalı iklim tipine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlik mesleğinde çalışma süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve günlük çalışma süresi ile örgüt iklimin alt boyutları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Katılımcıların algısına göre çoğunun yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Aras (2012) yaptığı çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öğretim ortamını düzenlemeleri ve sahip oldukları deneyimleri incelemiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin nasıl planlama yaptıkları, günlük akışları nasıl düzenledikleri ve materyalleri neye göre seçtikleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışma 17 okul öncesi öğretmeni le gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin materyal seçimi, günlük akış ve planlama konusunda dikkat ettikleri hususların eğitim ve deneyimleri bakımından farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Savaş (2012) yaptığı çalışmada etkili okul-aile iş birliğinin erken çocukluk dönemi eğitiminde sınıf yönetimine etkisini incelemiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile veriler toplanmıştır. Katılımcılar, 28 okulöncesi öğretmeni 23 veliden oluşmaktadır. Betimsel ve içerik analizi verilerin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin, öğrencilerin yanlış davranışlarıyla baş etme konusu dışında diğer tüm durumlarda velilerin kendilerine destek olduğunu belirtikleri ortaya çıkmıştır.

Yeşilay Daşıran (2013) sınıf yönetimi becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğini incelemek amacıyla Ankara ilinde bulunan özel öğretim kurumunda çalışan 34 okul öncesi öğretmeniyle deneme öncesi modelinde deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ön test yapıldıktan sonra haftalık 2 saatlik oturumlar olmak üzere 16 saatlik eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulama öncesi ve sonrasında uygulamanın etkililiğini saptamak için "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ile kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı ölçek bağımsız bir gözlemci tarafından kullanılarak ilgili öğretmen değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre; etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmektedir.

Ertan (2013) çalışmasında okul öncesi dönemde duygusal düzenleme ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 4-6 yaş arasında olan 45 çocuk katılmıştır. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası, Çaba Sarfederek Kendini Denetleme Bataryası ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal düzenleme becerisi yükseldikçe çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarında da artış olduğu görülmüştür. Baş etme stratejilerine sıkça başvuran çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gangal (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile bunlarla başa çıkma yollarını incelemiştir. Nitel araştırma deseninde kurgulanan çalışmada özel durum çalışması yöntemi

kullanılmıştır. Çalışma 3 anaokul öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, yapılandırılmamış sınıf içi gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmenlerin günlük planlarından elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar ile ifade ettikleri görüşler arasında farklılık olduğu görülmüştür.

Keleş (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 164 öğretmen ve Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören 141 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Sonra 10 öğretmen ve 10 öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların ders yönetimi ve insan yönetiminde müdahaleci bir inanç ve tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Şahin (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfı yönetimine ilişkin inanışlarının ve uygulamalarının gelişime uygunluğunu incelemiştir. Çalışma 4 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup, veriler görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilmiştir. Nitel araştırma modelinde desenlenen bu çalışmada veriler, anahtar kelimeleri, kelime tekrarlarını, benzerlik ve farklılıklarını bulmayı ve kelime listeleri oluşturma yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sahip olduğu inanışların uygulamalarına nazaran gelişime daha açık olduğu görülmektedir.

Ata (2014) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin sahip olduğu bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerini araştırmıştır. Çalışma bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesinde faaliyet gösteren anasınıflarında eğitim gören toplam 230 öğrenci ve anneleri ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Yakın İlişkiler Envanter II, Sınıf Yönetimi Profilleri Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Anketi, Aile Öğretmen İletişim ve İş birliği Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, bağlanma boyutlarının hem öğretmen hem de annelere yönelik değişkenleri yordayıcı nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Semerci (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini, öz yeterlik algılarını ve mesleki motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. İlişkisel tarama modelinde planlanan çalışma 479 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması

aşamasında Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Mesleki Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri ile mesleki motivasyonları, öz yeterlik algıları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Demir (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları öz-yeterlik algısının ve uyguladıkları sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiye etkisini incelemiştir. Çalışma 98 okul öncesi öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Stratejileri Soru Formu kullanılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkilere yönelik algıları ile öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik ve sınıf yönetimi stratejileri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

İpek (2015) çalışmasında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 138 okulöncesi ve 323 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplamak için, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon teknikleri uygulanmıştır. Elde verilere göre, öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri ve planlama alt boyutlarında cinsiyet açısından; öğrenme-öğretme süreci, aile katılımı ve planlama alt boyutlarında branş açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Yıldırım (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında Minnesota İş Doyumu Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin hem iş doyumu hem de mesleki becerilerinin yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, öğrenim, mesleki kıdem, eğitim verilen çocukların yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Adıgüzel (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma toplam 349 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Sınıf Yönetimi Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik

ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak duyarsızlaşma alt boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetimi becerilerinin tükenmişliklerine etki ettiği tespit edilmiştir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin tarama modeliyle incelenmeyi amaç edinen çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde Türkiye'nin 15 farklı ilinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 300 okul öncesi öğretmeni ile "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri sadece mesleki kıdeme göre farklılaştığı, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stillerine ve çocukların sınıf içinde gösterdikleri davranışlara etkisini incelemiştir. Çalışmada 30 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Çalışma ön-test- müdahale-son-test şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği, Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bulgulara göre, Sınıf Yönetimi Eğitim Programının deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların iş birliği ve uyum içinde olma, saldırgan davranışlardan uzak durma, problem çözme becerilerine katkı sağladığı ve bunun sonucunda sınıf ortamında olumlu bir havanın oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Yaşar (2017) yaptığı çalışmada genel sistemler kuramının ve yapısal aile terapisi yaklaşımının okul öncesi sınıf yönetimine uyarlanmasını incelemiştir. Çalışmasını sekiz okul öncesi öğretmenle gerçekleştiren araştırmacı farklı dönemlerde olmak üzere yıl içinde öğretmenlerle ikişer görüşme yapmıştır. Öğretmenlerden sınıf içinde yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları durumlara yönelik algılarını dile getirmeleri istenmiştir. Veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin otoritelerini sağladıkları, kulların açık ve öğrencilerden beklentilerin tutarlı olduğu ve çocukların aidiyet duygusu hissettikleri sınıflarda davranış problemlerinin daha az görüldüğü tespit edilmiştir.

Akman, Kükürtçü, Tarman ve Şanlı (2017) yaptıkları çalışmada okul

hazırbulunuşluğunun sınıf yönetimine etkisine dair okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmayı 18 okulöncesi ve 22 birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma fenomenolojik araştırma deseninde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre hem okulöncesi hem de birinci sınıf öğretmenlerinin okul hazırbulunuşluğunun sınıf yönetimine etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir.

Karakaya ve Tufan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kocaeli ilinde çalışan 42 okul öncesi öğretmeninden ve 4-7 yaş arası 42 katılım öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Beceri Envanteri ve Okul öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikleri analiz etmek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis yöntemleri kullanıldı. Sonuçlara göre, katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde algılanan sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların sosyal becerilerdeki puanları ve problem davranış ölçekleri yaşa bağlı olarak değişmedi, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdi. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Üredi ve Gül (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya 313 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, liderlik stilleri ve yeterlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, Kolmovgorov Smirnow testi, Pearon korelasyon, Mann Whitney U testi ve Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre, liderlik ve sınıf yönetimi arasında düşük pozitif bir ilişki tespit edilmişti

2.5.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Tal (2010) yaptığı çalışma öğrenci ve araştırmacıların sınıf yönetimi için gereken algı ve becerilere yönelik anlayışlarına derinlik kazandırmak amacıyla yapılan durum çalışmalarının analizini içermektedir. Bu çalışmada sınıf yönetimi bilişsel algıları, öz-düzenleme becerilerini ve öğrenci ve meslektaşlarla olan kişilerarası

ilişkileri harmanlayan bir meta-beceri olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada, İsrail'de 2008 bahar döneminde 34 durum çalışmasından 2 tanesini ele almıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen eğitiminde durum çalışmasının yararlı olduğu ve öğretmen eğitimin geliştirilmesine yönelik içgörü sağladığı ortaya çıkmıştır.

Carlson, Tiret, Bender ve Benson (2011), Amerika'nın Michigan eyaletinde görev yapan 24 okul öncesi öğretmenin dahil edildiği deneysel çalışmada okul öncesi öğretmenlerine 10 haftalık sınıf yönetimi hizmet içi eğitim programı verilmiştir. Programa dahil edilen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Snyder ve diğerlerinin (2011) İnanılmaz Yıllar (Incredible Years, IY) eğitimi ile okul öncesi çocuklarının sergilediği problem davranışlarıyla öğretmenlerin program kapsamında eğitimleri sonucunda edinilen sınıf yönetimi becerileriyle nasıl başa çıkılabileceğine dair yapılan nitel çalışma sonucuna göre İnanılmaz Yıllar eğitimi alan öğretmenlerin sınıf yöetimi becerilerinin arttığı ve çocukların sınıf içi problem davranışlarında ise azalmaların olduğu sonucuna varılmıştır.

Kamarulzaman ve Zhi Siew (2015) tarafından yapılan nitel çalışmada Mlezya'da Klang Walley de bir anaokulundaki çocukların problem davranışları ve bu problem davranışlara karşı öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada çocukların bazılarının yaptığı problem davranışların aralarda dolaşmak, çalışma kağıtlarını tespit etmemek, fiziksel rahatsızlık vermek ve çocukların kendi aralarında konuşmak olduğu saptanmıştır. Çalışmaya göre sınıf öğretmenleri sınıfta sadece kendilerine yakın sıralarda oturan çocuklarla ilgilendiği tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ilgili öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileriyle ilgili tenik destek sağlanmıştır.

Floress ve Jacoby (2017) tarafından yapılan Caterpillar Game: SW-PBIS programının uygulandığı okul öncesi çocuklarının problem davranışlarındaki değişimin nasıl etkilendiğinin gözlendiği çalışmada, tırtıl oyununun çocukların yıkıcı davranışlarını azalttığı ve öğretmenlere karşı memnuniyeti arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Perren (2017) 265 okul öncesi öğretmeninin dahil edildiği ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile tutumlarının sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada mesleki deneyim ile öz yeterlik inancının sınıf yönetiminin olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Beaudoin ve Mihic (2018) Hırvatistan'da 204 okul öncesi öğretmeninin dahil

edildiği ve öğretmenlerin çocukların problem davranışlarıyla baş etmede kendilerine dair algılarını incelediği çalışmada sınıf yönetimine dair hizmet alan veya kursa katılan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede daha yetkin olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca okuıl öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin arttırılması için profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Pulliam (2018) tarafından Amerikan baliyonunda yaşayan Afro-Amerikan erkeklerin hayatta kalma, güç, özgürlük, eğlence ve aidiyet ihtiyaçlarını ele alırken öğretmen etkinliğinin sınıf yönetimini nasıl etkilediğine dair derinlemesine yapılan nitel çalışmaya göre sınıf yönetimi ve öğretmen yeterliliği arasında sıkı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi anlayışının öğretmenin içinde bulunduğu kültürel durumdan etkilendiği sonucuna varılmıştır.

2.5.3. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Yağmurlu ve Altan (2010), 4-5 yaş grubundaki 145 okul öncesi çocuğu ve bu çocukların annelerinin dahil edildiği çocuk duygu düzenleme becerileri ve mizacının ile annelerin duygu sosyalleştirmesi arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada çocukların problem davranışlarının duygu düzenleme becerilerini etkilediği ayrıca annelerin duygu sosyalleştirme düzeylerinin çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber annelerin duygu sosyalleştirme beceri düzeylerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordadığı sonucuna varılmıştır.

Ertan (2013) 4-6 yaş grubu 45 okul öncesi dönem çocuğunun dahil edildiği ve duygu düzenleme ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların duygu düzenleme ile baş etme stratejilerinin okul öncesi eğitimi almayan akranlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca duygu düzenleme beceri düzeyi yüksek olan çocukların öz denetleme becerilerinin de daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Azkeskin vd. (2015), okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu 224 çocuğun dahil edildiği çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal yetkinlik düzeyleri ile anneye bağlanma stilleri arasındaki ilişkini incelediği çalışmada duygu düzenleme becerileri ile anneye bağlanma stili arasında ilişki saptanmıştır. Ayrıca erkek çocuklarda güvensiz bağlanma stilinin kızlara göre daha fazla görüldüğü ve erkeklerin daha fazla dışa yönelim problem davranışlarında bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Sille (2016), okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu 172 çocuğun

anneleri ve öğretmenlerinin dahil edildiği çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygusal sosyalizasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların olumsuz duygu düzenleme düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız çocuklarının duygu düzenleme düzeyinin erkek çocuklarına göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yükçü (2017), 4-6 yaş grubu 240 okul öncesi dönem çocuğu ve bu çocukların ebeveynlerinin dahil edildiği çalışmada ebeveynlerin duygusal okur yazarlıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre anne eğitim düzeyi ile sosyo ekonomik düzeyin çocukların duygu düzenleme becerileri arasında ilşki olduğu ayrıca çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin sosyal problem çözme becerisine göre değiştiği tespit edilmiştir. Bununla beraber ebeveyn duygusal okuryazarlık düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kurt ve Balat (2018), 5-6 yaş grubu 494 okul öncesi dönem çocuğunun dahil edildiği çocuk duygu düzenleme ile problem davranış arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tesit etmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri arttıkça çocukların sergilediği problem davranışların azaldığı sonucuna varılmıştır.

2.5.4. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Bowie (2010) 111 çocuğun dahil edildiği duygu düzenleme becerileri ile ergenlik dönemi normal sayılmayan sosyal davranışlardaki saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği 4 yıl süren boylamsal çalışmada, duygu düzenleme beceri düzeyinin düşük olmasının çocuklarda ileriki yaşlarda saldırganlık gibi sosyal olmayan davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu ve duygu düzenleme becerilerinin problem davranış düzeylerini yordadığı sonucuna varılmıştır.

Kim ve Cicchetti (2010) 6-12 yaş aralığında 421 çocuğun dahil edildiği duygu düzenleme ve akran ilişkisi arasındaki ilişkiyi incelediği boylamsal araştırmada, duygu düzenleme becerisi ile akran ilişkisi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerisi düşük olan çocukların dışadönük problem davranışların daha yüksek düzeyde olduğunu bu durum da akran reddine yol açtığı sonucuna varmıştır.

English, John, Srivastava ve Gross (2012) okul öncesi çocuklarıyla 4 yıl süren

boylamsal çalışmada duygu düzenleme becerinin çocukların akran ilişkilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma sonucuna göre durumu yeniden değerlendirme stratejisi kullanan çocukların daha güçlü akran ilişkisi kurabildikleri, bastırma stratejisi kullanan çocukların ise daha yayvan zayıf ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir.

Herndon ve arkadaşlarının (2013), 3-5 yaş grubundaki 308 okul öncesi çocuğuyla yaptıkları duygu düzenleme ve okul -uyumu arasındaki ilişkinin çalışıldığı nitel çalışmada, uyum davranışları ve duygu düzenleme arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Ayrıca kız çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyleri ile okula uyum davranışlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Sala, Pons ve Molina (2014) 3-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmada hikâye tamamlama tekniğiyle veri toplanmış ve elde edilen verilere göre duygu düzenleme becerilerinin yaş ve cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Belén López-Pérez ve arkadaşlarının (2017), 3-8 yaş grubundaki 128 okul öncesi çocuğunun dahil edildiği, çocukların kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin Gross'un süreç modeline göre incelediği nitel çalışmada çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı saptanmıştır. Süreç modelinin öğreleri olan durum seçimi, durum değişimi gibi stratejilerin 5-8 yaş grubundaki çocuklar tarafından daha çok kullanıldığı ve dikkat odaklanmasının ise 3-4 yaş çocukları tarafından daha fazla kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

2.5.5. Çocukların Problem Davranışları ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Demirhan-Harmanda (2011) yaptığı çalışmada Ankara il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları ile anasınıflarında eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışların değerlendirilmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 266 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Mesleğinde ilerleme beklentisi olmayan öğretmenlerin beklenti sahibi olan öğretmenlere nazaran daha fazla duygusal tükenme düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Özbey (2012) anasınıfına devam eden 5 -6 yaşlarında 44 çocuğun istenmeyen davranışlarının ev-okul bağlamında değerlendirildiği çalışmada; "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" nin kullanılarak veri toplanan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çocukların öğretmen ve velilerinden veri toplanmıştır. Araştırmada çocukların ev ortamında daha fazla problem davranış sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Yoşumaz (2013) yaptığı çalışmada 60-72 ay arası çocukların gelişim özelliklerini incelemiş olup normal gelişime sahip olan ve zihinsel engelli çocukların problem davranışlarını ortaya koymaktadır. Çalışmayı Kütahya ilinde devlet ve özel okullarda bulunan 64 zihinsel engelli 64 normal gelişime sahip çocukla gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 4'lü Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek çocuklarının problem davranışlarının aynı düzeyde olduğu, normal gelişime sahip çocukların problem davranış puanlarının ise kaynaştırma öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Normal gelişime sahip çocukların kaynaştırma öğrencilerinden daha çok problem davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Kurt (2015) çalışmasında 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 20 anaokulunda eğitim alan 494 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışma veri toplanması amacıyla 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz, bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların duygusal beceri ile problem çözme davranışları arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal beceri puanları artıkça çocukların problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Dal (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların üstesinden gelmede başvurdukları sınıf yönetimi stratejilerini tespit etmeye çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilime dayanan araştırma 18 okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, 3 sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, en çok istenmeyen davranışların kurallara uymama, arkadaşlarını şikâyet etme ve şiddet olduğu tespit edilmiştir. İstenmeyen bu

davranışlarla bas etmek için öğretmelerin çoğunlukla ödül ve pekiştirme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yücesan (2017) araştırmasında okul öncesi dönemde bulunan çocukların problem çözme becerilerini ve sahip oldukları problem davranışları bulundukları eğitim programının türüne göre incelemiştir. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Programına ve Montessori modeline göre eğitilen çocukların sahip olduğu problem çözme becerileri ve problem davranışları dikkate alınmıştır. Nicel araştırma desenin kullanıldığı araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, anne öğrenim durumunun problem davranış üzerinde etkili olduğu ve yaş ilerledikçe problem çözme becerilerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Montessori okulunda eğitim alan ve anne-babası profesyonel bir mesleğe sahip olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir.

Korkut (2018) çalışmasında çocuk, anne ve çevresel özelliklerin erken çocukluk döneminde davranışlara etkisini incelemiştir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ana çalışmada 12-46 ay arasında çocuğa sahip 463, izleme çalışmasında ise 19-51 ay arası çocuğu olan 67 anne yer almıştır. Çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde Eşleştirilmiş t-test ve hiyerarşik regresyon kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ana çalışmada anne stresi içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini pozitif, sosyal destek sadece içselleştirme problemini negatif olarak yordadığı görülmüştür. İzleme çalışması sonuçlarına göre ise, çocuğun sahip olduğu duygusal mizaç ve annenin stresi içselleştirme davranış problemlerinin pozitif yordarken, çocuğun duygusal ve sahip olduğu etkinlik mizacı ve annenin stresi dışsallaştırma davranışını pozitif olarak yordadığı ortaya çıkmıştır.

2.5.6. Çocukların Problem Davranışları ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Samarakkod vd. (2011) okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubundaki 1117 çocuğun dahil edildiği çocukların problem davranışlarını incelediği çalışmada dışa yönelimli problem davranışların erkek çocuklarda kızlara nazaran daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca sosyo ekonomik düzeyin problem davranışların bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Vahedi ve Farrokhi (2012) okul öncesi eğitime devam eden 2-5 yaş grubu çocuklarının sosyal yeterliliklerini incelediği çalışmada, yaş ilerledikçe sosyal yeterliğin arttıçı ve problem davranışların buna paralel olarak azaldığı sonucuna varılmıştır.

Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green (2014) yaptıkları karma yöntemler çalışmasında okul öncesi sınıflarda davranış yönetimini sistematik gözlem ve görüşme yoluyla incelemişlerdir. Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin uyumsuz davranışlara cevap vermek için kullandıkları yöntemleri belirlemek, her bir stratejinin kullanıldığı sınıfları veya denenme sıklığını ölçmek ve öğretmenlerin belirli stratejileri kullanmayı seçmesinin nedenlerini incelemek için yapılmıştır. Çalışma iki okul öncesi kurumundan beş öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin uyumsuz davranışlarla baş etmek için çoğunluğu önleyici ve öğrencinin öz-düzenlemesine olanak sağlayan çeşitli yöntemler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Beaudoin ve Mihic (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocukların zorlu davranışlarıyla baş etme yeterliklerinde yönelik algılarını ve bu inançları etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmaya 204 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucuna göre, yüksek seviyede profesyonel destek ve sınıf yönetiminde daha fazla kurs alan katılımcılar, zorlayıcı davranışların yönetiminde kendilerini daha yetkin bulmuşlardır. Sonuçlar, Hırvat okul öncesi öğretmenlerinin zorlu davranışları olan öğrencilerle çalışırken sınıf yönetimi konusunda eğitime ve profesyonel destek personeline daha fazla erişime ihtiyaç duyduğunu gösteriyor.

2.5.7. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda yapılan çalışmaların birçoğunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bağımlı bir değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Değişkenler, öğretmenlerin liderlik stilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, tükenmişlik düzeyleri, iş doyunları, öz yeterlikleri, mesleki tutumları, öz düzenleme becerileri ve eğitim ortamı düzenleme stili gibi beceriler olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Yurt dışı ve yurt içindeki bazı çalışmalarda ise davranış değiştirmeye yönelik uygulamalr olduğu da görülmektedir.

Duygu düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda birçok ortak nokta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda duygu

düzenlemenin genellikle sosyal yetkinlik, mizaç, akran ilişkisi ve duygu sosyalleşmesi gibi konularla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Problem davranışlar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda yapılan çalışmaların genellikle ev okul ortamında çocukların gösterdiği problem davranışlara neden olan tamel faktörlerin neler olduğu ve öğretmenlerin bu davranışlarla nasıl başa çıktığına yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda problem davranışlar ile sosyal yeterlik, akran ilişkisi gibi konular da çalışılmıştır.

Çalışmalar bütünsel ele alındığında duygu düzenleme, problem davranış ve öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların alana katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Fakat birbiriyle ilişkili olduğunu düşündüğümüz bu üç değişkenin bütünsel olarak ele alınması alanda bir eksiliğin giderilmesini sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine yönelik açıklamalara yer verilecek olup, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplama süreci ve analizine ilişkin bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordama gücü ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerinin çocuk duygu düzenleme ve problem davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlere müdahale edilmeden birden fazla değişkenin birbirleriyle ilişkisini saptamak ve aralarındaki neden-sonuç ilişkisi bağlamında ipucu elde etmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Erkuş, 2005; Karasar, 2015). Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmen ve ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocuk duygu düzenleme becerileri iken bağımsız değişkenleri ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyi ile çocuk problem davranış düzeyidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Siirt il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan bütün okul öncesi öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Siirt İl merkezindeki resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 142 okul öncesi öğretmeni ile her öğretmenden random yoluyla seçilen üç erkek ve üç kız olmak üzere 687 okul öncesi çocuğu ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine dahil edilen katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	13	9,2
	Kadın	129	90,8
Yaş	20-25 yaş	28	19,7
	26-31 yaş	61	43,0
	32-37 yaş	31	21,8
	38- 43 yaş	16	11,3
	44 yaş ve üstü	6	4,2
Eğitim Düzeyi	Önlisans	7	4,9
	Lisans	129	90,8
	Lisans Üstü	6	4,2
Mezuniyet Alanı	Çocuk Gelişimi (Önlisans)	6	4,2
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	5,6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	128	90,1
Okul Türü	MEB Resmi Okul	130	91,5
	MEB Özel Okul	12	8,5
Sınıf Mevcudu	0-10	16	11,3
	11-15	36	25,4
	16-20	45	31,7
	21-25	29	20,4
	26 ve üzeri	16	11,3
Çalışma Türü	Kadrolu	71	50,0
	Sözleşmeli	60	42,3
	Ek ders karşılığı	11	7,7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9,2'si erkek, %90,8'i ise kadındır. Öğretmenlerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde %19,7'si 20-25 yaş, %43'ü 26-31 yaş, %21,8'i 32-37 yaş, %11,3'ü 38- 43 yaş ve %4,2'si 44 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %4,9'u önlisans, %90,8'i lisans ve %4,2'si lisansüstü eğitim almıştır. Mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin %4,2'sini çocuk gelişimi önlisans, %5,6'sını çocuk gelişimi ve eğitimi, %90,1'ni ise okul öncesi öğretmenliği mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %91,5'i resmi okullarda görev yaparken kalan %8,5'i ise özel okullarda görev yapmaktadır. Sınıf mevcudu açısından incelendiğinde sınıfların %11,3'ü 0-10 çocuk, %25,4'ü 11-15 çocuk, 31,7'si 16-20 çocuk, 20,4'ü 21-25 çocuk ve %11,3'ünde ise 26 çocuktan daha kalabalık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma türüne bakıldığında %50'si kadrolu, %42,3'ü sözleşme iken kalan %7,7'si ise ek ders ücreti karşılığı çalışmaktadır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	208	33,7
	Kadın	410	66,3
Yaş	20-25 yaş	47	7,6
	26-31 yaş	201	32,5
	32-37 yaş	240	38,8
	38- 43 yaş	93	15,0
	44 yaş ve üstü	37	6,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okula Gitmemiş	54	8,7
	İlköğretim	309	50,0
	Ortaöğretim	96	15,5
	Üniversite	159	25,8
Baba Eğitim Düzeyi	Okula Gitmemiş	31	5,0
	İlköğretim	181	29,3
	Ortaöğretim	153	24,8
	Üniversite	253	40,9
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	118	19,1
	Çalışmayan	500	80,9
Baba Mesleği	Memur	272	44,0
	Serbest meslek	322	52,1
	İşsiz	24	3,9
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	83	13,4
	2 çocuk	222	35,9
	3 çocuk	140	22,7
	4 çocuk ve üzeri	173	28,0
Çocuk Cinsiyeti	Kız	289	46,8
	Erkek	329	53,2
Çocuk Yaşı	4 yaş	164	26,5
	5 yaş	433	70,1
	6 yaş	21	3,4

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %33,7'i erkek, %66,3'ü ise kadındır. Ebeveynlerin yaşa göre dağılımı %7,6'sı 20-25 yaş, %32,5'i 26-31 yaş, %38,8'i 32-37 yaş, %15'i'ü 38- 43 yaş ve %6'sı 44 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Annelerin %8,7'si okula gitmemişken %50'si ilköğretim, %15,5'i ortaöğretim, %25,8'inin ise üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Babaların ise %5'i okula gitmemişken %29,3'ü ilköğretim, %24,8'i ortaöğretim ve %40,9'u ise üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Çalışan annelerin oranı %19,1 iken çalışmayan anneler ise %80,9 orana sahiptir. Babaların mesleğe göre dağılımı %44'ü memur, %52,1'i serbest meslek ve %3,9'u ise işsizdir. Ebeveynlerin ailedeki çocuk sayısına göre dağılımı %13,4'ü 1 çocuklu iken %35,9'u 2 çocuklu, %22,7'si, 3 çocuklu ve %28'i 4 ve üzerinde çocukludur. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim alan çocuklarının cinsiyetine göre dağılımı %46,8'i kız çocuğu iken %53,2'si erkektir. Okul öncesi eğitim alan çocuğun yaşa göre dağılımı; %26,5'i 4 yaş, %70,1'i 5 yaşında ve %3,4'ü ise 6 yaştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar için ayrı hazırlanmış kişisel bilgi formu ile dört farklı ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerin özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

3.3.1. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ):

Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Türkçe'ye Altan (2006) tarafından uyarlanmış olup 24 madde dayanıksızlık-olumsuzluk ve duygusal düzenleme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan Dayanıksızlık-olumsuzluk boyutu; öğrencilerin harekete geçme, tepkisel davranışlar, öfke kontrolü, huysuz davranma ve esnek olmama davranışlarını belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Duygusal düzenleme alt boyutu ise gelişimsel davranış uygunluğu, empati kurabilme becerisi, uygun duygu sergileme becerisi ve duygusal farkındalık becerisini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipindeki ölçeğin "Hiçbir zaman/nadiren", "bazen", "sık sık" ve "neredeyse her zaman" seçenekleri ile değerlendirilmektedir. Hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulabilen ölçekten alınan yüksek puanlar çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek Boyutları	Cronbach Alpha(Altan, 2006)	Cronbach Alpha
Duygu Düzenleme (olumlu)	,83	,78
Dayanıksız (olumsuz)	,96	,83
Tüm Ölçek	,84	,82

Altan (2006) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı dayanıksızlık/olumsuzluk alt boyutu için ,96, duygusal düzenleme alt boyutu için ise ,83 tüm ölçek için ise ,84 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı dayanıksızlık/olumsuzluk alt boyutu ,83, duygusal düzenleme alt boyutu ise ,78, tüm ölçek için ise ,82 olarak tespit edilmiştir.

24 madde ve iki alt boyuttan oluşan "Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği"nin birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 24 programı kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin Birinci düzey faktör analizi (DFA) sonucunda Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin geçerliğini sağlayabilmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA yönteminin uyumunu temin etmek için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü ($\chi 2/df \leq ,05$), genel uyum indeksi (GFI $\geq ,90$), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI $\geq ,90$), (SRMR$\leq ,05$) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksi (RMSEA$\leq ,08$) verileri ölçüt alınmıştır (Karagöz, 2019). DFA analizleri sonucunda ulaşılan modelin uyum indeksleri kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir ($\chi 2=756,73$; df=252; $\chi 2/df=3,00$; RMSEA=0,077; CFI=,912; GFI=,938; SRMR=,044). Ayrıca ölçeğin maddelerine ait standartlaştırılmış regresyon kat sayıları ,32 ile ,67 arasında değişmektedir.

Tablo 4.

Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları

	Madde Aralıkları	**Düzey**
Her Zaman	3,25-4,00	Çok Yüksek
Sık sık	2,50-3,24	Yüksek
Bazen	1,75-2,49	Orta
Neredeyse Hiç	1,00-1,74	Düşük

3.3.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ):

Yetişkinler için bilişsel duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilmiş ve Onat ve Otrar (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ölçek kullanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği 36 madde ve 9 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipte bir ölçektir.

Öğretmen Bilişsel duygu düzenleme ölçeğine yönelik Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Test değerlerine bakılmıştır. KMO değeri ,721 olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0,7 ve üzerinde bir değer alması iyi olarak değerlendirilmektedir (Can, 2014). Elde edilen değer kabul edilen ölçütler açısından değerlendirildiğinde iyi seviyede bir örneklem yeterliği olduğu kabul edilebilir. Bartlett'in Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) sonucu 1746,358 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin 142 kişilik öğretmen grubundan elde edilen verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde, ölçeğin 36 maddelik formunun madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve madde-toplam puan katsayısı 0.40'un altında olan ve birden fazla faktör içinde yer alan öz değeri .100'ün altında olan maddeler (m13, m19, m36) ölçekten çıkarılmıştır. Bu eleme sonucunda ölçek 33 madde ve 9 boyuttan oluşmuştur. Öğretmen Bilişsel duygu düzenleme ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

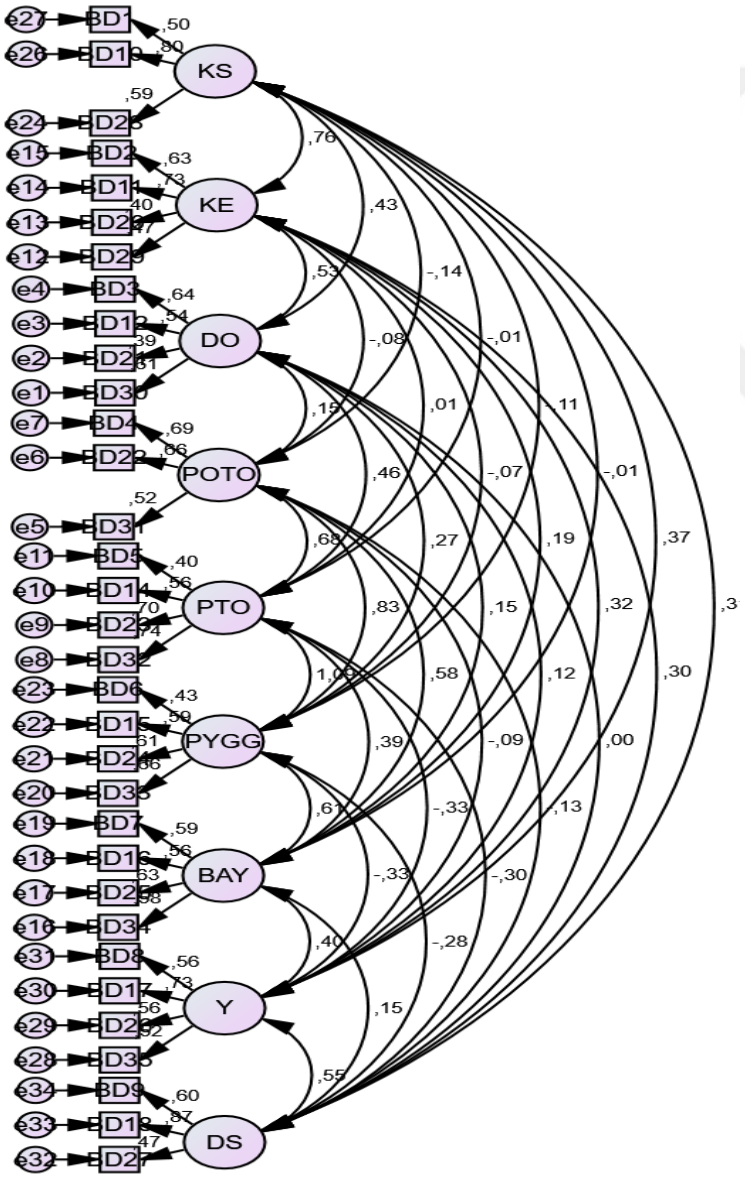
Öğretmen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
M1	,592								
M10	,758								
M18	,733								
M2		,780							
M11		,614							
M20		,634							
M29		,707							
M3			,751						
M12			,521						
M21			,553						
M30			,750						
M4				,697					
M22				,755					
M31				,426					
M5					,678				
M14					,770				
M23					,575				
M32					,761				
M6						,685			
M15						,779			
M24						,645			
M33						,581			
M7							,777		
M16							,651		
M25							,464		
M34							,409		
M8								,447	
M17								,601	
M26								,767	
M35								,707	
M9									,838
M18									,733
M27									,558
Özdeğeri	5,51	4,35	2,77	1,72	1,72	1,32	1,19	1,14	1,09
Açıklanan varyans	16,7	13,2	8,3	5,2	5,2	4	3,6	3,4	3,2
Toplam varyans	63,12								

Ölçeğin faktör varyansları %16,7 ile %3,2 arasındadır. Ortaya çıkan dokuz faktör toplam varyansın %63,12'sini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2009)'e göre tek

faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 olması yeterli görülürken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir.

Ölçeğin boyutlarının ve tamamının güvenilirliklerini incelemek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Kendini Suçlama (madde 19), Pozitif Tekrar Odaklanma (madde 13) ve Diğerlerini Suçlama (madde 36) alt boyutlarında yer alan ve iç tutarlık katsayısını düşüren 3 madde çıkarılarak güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktörlerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ölçeğin son haline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo ‘da sunulmuştur.



Şekil 3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

33 madde ve 9 alt boyuttan oluşan "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği" nin birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 24 programı kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin Birinci düzey faktör analizi (DFA) sonucunda Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin geçerliğini sağlayabilmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA yönteminin uyumunu temin etmek için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü ($\chi 2/df \leq ,05$), genel uyum indeksi (GFI $\geq ,90$), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI $\geq ,90$), (SRMR$\leq ,05$) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksi (RMSEA$\leq ,08$) verileri ölçüt alınmıştır (Karagöz, 2019). Kendini suçlama alt boyutuna anlamlı bağlanmayan madde 19 çıkarıldıktan sonra yapılan DFA analizleri sonucunda ulaşılan modelin uyum indeksleri kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir ($\chi 2=847,8$; df=459; $\chi 2/df=1,8$; RMSEA=0,073; CFI=,924; GFI=,947; SRMR= ,045). Ayrıca ölçeğin maddelerine ait standartlaştırılmış regresyon kat sayıları ,4 ile ,8 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek Boyutları	**Cronbach Alpha (Onat ve Otrar, 2010)**	**Cronbach Alpha**
Kendini Suçlama	,56	,61
Kabul Etme	,56	,61
Düşünceye Odaklanma	,61	,61
Pozitif Tekrar Odaklanma	,42	,63
Plana Tekrar Odaklanma	,68	,67
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	,66	,66
Bakış Açısına Yerleştirmek	,51	,68
Yıkım Alt Boyutu	,71	,67
Diğerlerini Suçlama	,71	,65
Tüm Ölçek	,78	,79

Onat ile Otrar (2010) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kendini suçlama alt boyutu için ,56, kabul etme alt boyutu için ,56, düşünceye odaklanma alt boyutu için ,61, pozitif tekrar odaklanma alt boyutu için ,42, plana tekrar odaklanma alt boyutu için ,68, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu için ,66, bakış açısına yerleştirmek alt boyutu için ,51, yıkım alt boyutu için ,71, diğerlerini suçlama alt boyutu için ,71 ve tüm ölçek için ,78 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kendini suçlama alt boyutu için ,61, kabul etme alt boyutu için ,61, düşünceye odaklanma alt boyutu için ,61, pozitif tekrar odaklanma alt boyutu için ,63, plana tekrar odaklanma alt boyutu için ,67, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu için ,66, bakış açısına yerleştirmek alt boyutu için ,68, yıkım alt boyutu için ,67, diğerlerini suçlama alt boyutu için ,65 ve tüm ölçek için ,79 olarak

tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları

	Madde Aralıkları	**Düzey**
Hemen Hemen Her Zaman	4.20-5,00	Çok Yüksek
Sık sık	3.40-4,19	Yüksek
Bazen	2.60-3,39	Orta
Nadiren	1.80-2,59	Düşük
Hemen Hemen Hiçbir Zaman	1.00-1,79	Çok Düşük

3.3.3. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği:

Okul öncesi dönem çocuklarının istenmeyen davranışlarının belirlenmesi amacıyla Kenneth W. Merril (1994) tarafından geliştirilen, Alisinanolu ve Özbey (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği; sosyal iş birliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşim becerileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği ise dörtlü likert tipinde 27 madde ve dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve ben merkezci olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek Boyutları	**Cronbach Alpha**	**Cronbach Alpha**
Dışa Yönelim	,95	,95
İçe Yönelim	,87	,91
Anti Sosyal	,81	,73
Ben Merkezci	,72	,84
Tüm ölçek	,96	,95

Alisinanoğlu ve Özbey (2003) tarafında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı dışa yönelim alt boyutu için ,95, içe yönelim alt boyutu için ,87, anti sosyal alt boyutu için ise ,81, ben merkezci alt boyutu için ,72 ve tüm ölçek için ,96 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı öğretmen formu için dışa yönelim alt boyutu için ,95, içe yönelim alt boyutu için ,91, anti sosyal alt boyutu için ise ,73, ben merkezci alt boyutu için ,84 ve tüm ölçek için ,95 olarak tespit edilmiştir.

27 madde ve dört alt boyuttan oluşan "Çocuk Problem Davranış Ölçeği"nin

birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 24 programı kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin Birinci düzey faktör analizi (DFA) sonucunda Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin geçerliğini sağlayabilmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA yönteminin uyumunu temin etmek için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü ($\chi 2/df \leq ,05$), genel uyum indeksi (GFI ≥,90), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI ≥ ,90), (SRMR≤,05) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksi (RMSEA≤,08) verileri ölçüt alınmıştır (Karagöz, 2019). DFA analizleri sonucunda ulaşılan modelin uyum indeksleri kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir ($\chi 2$=1266,89; df=324; $\chi 2/df$=3,91; RMSEA=0,077; CFI=,932; GFI=,957; SRMR= ,043). Ayrıca ölçeğin maddelerine ait standartlaştırılmış regresyon kat sayıları ,42 ile ,79 arasında değişmektedir.

Tablo 9.

Problem Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları

Düzey	**Madde Aralıkları**	**Düzey**
Her Zaman	2,25-3,00	Çok Yüksek
Sık sık	1,50-2,24	Yüksek
Bazen	0,75-1,49	Orta
Neredeyse Hiç	0,00-0,74	Düşük

3.3.4. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği:

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için, Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği; dörtlü likert tipinde 40 maddeden oluşan tek alt boyutlu bir ölçektir. Ölçekte bulunan ters maddeler istatistikler yapılırken göz önünde bulundurularak işlem yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek Boyutları	**Cronbach Alpha (**Denizel Güven ve Cevher)	**Cronbach Alpha**
Tüm ölçek	,82	,87

Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir.

40 madde ve tek boyuttan oluşan "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği"nin birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 24 programı kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin Birinci düzey faktör analizi (DFA) sonucunda Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin geçerliğini

sağlayabilmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA yönteminin uyumunu temin etmek için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ2/df≤,05), genel uyum indeksi (GFI ≥,90), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI ≥ ,90), (SRMR≤,05) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksi (RMSEA≤,08) verileri ölçüt alınmıştır (Karagöz, 2019). DFA analizleri sonucunda ulaşılan modelin uyum indeksleri kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir (χ2=1574,545; df=740; χ2/df=2,128; RMSEA=0,079; CFI=,917; GFI=,923; SRMR= ,048). Ayrıca ölçeğin maddelerine ait standartlaştırılmış regresyon kat sayıları ,3 ile ,7 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ortalamalarının yorumlanmasında Tablo 11'deki madde aralıkları baz alınmıştır.

Tablo 11.

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Puanlarına İlişkin Madde Aralıkları

	Madde Aralıkları	**Düzey**
Hemen Hemen Her Zaman	3,25-4,00	Çok Yüksek
Sık sık	2,50-3,24	Yüksek
Nadiren	1,75-2,49	Orta
Hemen Hemen Hiçbir Zaman	1,00-1,74	Düşük

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili kurum ve kuruluşlarla yazışmalar yapılmış resmi olarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılacak okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen ve ebeveynlerden onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere "Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği" ile "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" doldurulduktan sonra her bir öğretmenin öğrencilerinden random yolu ile tespit edilen üç erkek ve üç kız olmak üzere altışar okul öncesi çocuğuna ilişkin "Duygu Düzenleme Ölçeği" ile "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" nin öğretmen ve veliler tarafından doldurulması istenmiştir. Evrendeki 186 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış ve 163 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Elde edilen formlardan 21 tanesinde eksikler olduğundan veriler listeden çıkarılmış ve formu eksiksiz olan 142 öğretmenin verisi işlenmiştir. Öğretmenin çocuk için dolduracağı ölçek grubundan ise 1116 tane dağıtılmış olup 960 geri dönüş sağlanmış ve 273 tanesi de eksik doldurmalardan dolayı

elenmiştir. Formu eksiksiz olan 687 çocuğun verisi işlenmiştir. Veliler için hazırlanmış olan ölçek grubu için 1116 tane dağıtılmış 930 geri dönüş sağlanmıştır. Elde edilen formlardan da eksik doldurulduğu için 312 tanesi elenmiş ve formu eksiksiz olan 618 velinin verisi işlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın her bir araştırma sorusuna uygun istatistiksel veri analizinin belirlenmesi için ilk olarak dağılımların normalliğine bakılmıştır. Verilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin bir yolu normallik testi sonuçlarıdır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2019) normallik testinde puanların normalliğini belirlerken grup büyüklüğü 50'den az ise Shapiro-Wilks, fazla ise Kolmogorov Smirnov testi kullanılmasını önermektedir. Araştırmada kullanılan her bir ölçek ve alt faktörler için Kolmogorov Smirnov testi ile Shapiro-Wilks testleri yapılmıştır. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçekleri ve alt boyutları öğretmen formlarında Kolmogorov Simirnov testi ile Shapiro-Wilks test sonuçları dağılımın normal olmadığını göstermiştir ($p<0,05$). Benzer şekilde Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçekleri ve alt boyutları ebeveyn formları için yapılan Kolmogorov Simirnov testi ile Shapiro-Wilks test sonuçlarında da dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Elde edilen normallik dağılımlarıyla ilgili tablolar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Normallik Dağılımları

			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		df	Statistic	p	Statistic	p
Sınıf Yönetimi	GENEL	142	,049	,200*	,991	,481
BDD Öğretmen	KS	142	,119	,000	,974	,009
	KE	142	,097	,002	,977	,019
	DO	142	,084	,015	,983	,068
	POTO	142	,120	,000	,976	,014
	PTO	142	,118	,000	,930	,000
	PYGG	142	,122	,000	,955	,000
	BAY	142	,093	,004	,981	,043
	Y	142	,127	,000	,966	,001
	DS	142	,140	,000	,775	,000
	GENEL	142	,070	,087	,987	,218

(Tablo 12. Devamı)

ÇDD Öğretmen	Olumlu	687	,046	,001	,994	,009
	Olumsuz	687	,099	,000	,942	,000
	GENEL	687	,060	,000	,982	,000
ÇPD Öğretmen	Dışa Yönelim	687	,176	,000	,857	,000
	İçe Yönelim	687	,180	,000	,851	,000
	Anti Sosyal	687	,295	,000	,742	,000
	Ben Merkezci	687	,168	,000	,879	,000
	GENEL	687	,138	,000	,900	,000
BDD Ebeveyn	KS	618	,117	,000	,805	,000
	KE	618	,090	,000	,986	,000
	DO	618	,106	,000	,979	,000
	POTO	618	,129	,000	,967	,000
	PTO	618	,133	,000	,939	,000
	PYGG	618	,094	,000	,780	,000
	BAY	618	,094	,000	,983	,000
	Y	618	,074	,000	,980	,000
	DS	618	,132	,000	,740	,000
	GENEL	618	,080	,000	,945	,000
ÇDD Ebeveyn	Olumlu	618	,051	,001	,995	,042
	Olumsuz	618	,110	,000	,961	,000
	GENEL	618	,057	,000	,992	,003
ÇPD Ebeveyn	Dışa Yönelim	618	,094	,000	,935	,000
	İçe Yönelim	618	,144	,000	,903	,000
	Anti Sosyal	618	,196	,000	,842	,000
	Ben Merkezci	618	,113	,000	,949	,000
	GENEL	618	,089	,000	,955	,000

Verilerin dağılımı normal olmadığı için non-parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Verilerin analizi yapılırken iki değişkenli karşılaştırmalar için normal dağılım gösteren durumlarda t-testi yapılırken veri dağılımı normal olmadığı için t-testi yerine Mann Whitney U testi yapılmıştır. Üç ve daha fazla değişkenli karşılaştırmalar için normal dağılım gösteren durumlarda ANOVA yapılırken veri dağılımı normal olmadığı için ANOVA yerine Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Anlamlı fark bulunan değişkenler arasında ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019). Yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon tekniği ile belirlenmiş ve bu korelasyon katsayıları arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini ne kadar yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi, çocuk duygu düzenleme becerilerinin çocukların problem davranış düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği, Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere ait sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra ise elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinin sonuçları ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerine ilişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	**N**	**X̄**	**Ss**
Sınıf Yönetimi	142	3,13	,24

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının 3,13 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin madde aralıklarına karşılık gelen düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 3.13 ile "yüksek" (sık sık 2.50-3.24) düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Erkek	13	61,73	802,50	711,500	,369
Kadın	129	72,48	9350,50		
Toplam	142				

*p<0,05

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	Sıra farkları ort.	Sıra toplamı	U	p
Resmi Okul	130	70,67	9186,50	671,500	,426
Özel Okul	12	80,54	966,50		
Toplam	142				

*p<0,05

Çalıştığı okul türü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puanları arasında istatisksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

	Değişken	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Yaş	20-25 yaş	28	69,34	4	3,615	,461	Yok
	26-31 yaş	61	67,25				
	32-37 yaş	31	78,68				
	38- 43 yaş	16	68,97				
	44 yaş ve üstü	6	94,50				
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	7	82,93	2	1,298	,523	Yok
	Lisans	129	71,29				
	Lisans Üstü	6	62,58				
Mezuniyet Alanı	Çocuk Gelişimi (Ön lisans)	6	90,92	2	1,675	,423	Yok
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	78,06				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	128	70,18				
Hizmet süresi	0-5 yıl	75	70,05	4	6,338	,175	Yok
	6-10 yıl	29	73,31				
	11-15 yıl	27	65,04				
	16-20 yıl	5	70,40				
	21 yıl üzeri	6	110,92				
Sınıf Mevcudu	0-10	16	66,75	4	2,082	,721	Yok
	11-15	36	64,83				
	16-20	45	75,81				
	21-25	29	76,40				
	26 ve üzeri	16	70,25				
Çalışma Türü	Kadrolu	71	71,28	2	3,907	,142	Yok
	Sözleşmeli	60	67,59				
	Ek ders karşılığı	11	94,23				

Demografik özelliklere göre öğretmenlerin sınıf yönetimine becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.2. Öğretmen ve Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	**N**	**X̄**	**Ss**
Kendini Suçlama	142	2,71	,63
Kabul Etme	142	2,82	,73
Düşünceye Odaklanma	142	3,52	,70
Pozitif Tekrar Odaklanma	142	3,30	,61
Plana Tekrar Odaklanma	142	4,16	,66
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	142	3,98	,66
Bakış Açısına Yerleştirmek	142	3,21	,74
Yıkım	142	2,19	,73
Diğerlerini Suçlama	142	2,63	1,01
BDD Genel Ortalama	142	3,17	,36

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerisi alt boyutu olan Kendini Suçlama alt boyutunda 2,71, kabul etme alt boyutunda 2,82, düşünceye odaklanma alt boyutunda 3,52, pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda 3,30, plana tekrar odaklanma alt boyutunda 4,16, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda 3,98, bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda 3,21, yıkım alt boyutunda 2,19, diğerlerini suçlama alt boyutunda 2,63 ve BDD genel ortalama puanlarının ise 3,17 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin madde aralıklarına aralıklarına karşılık gelen düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin genel ortalamalarının 3.17 ile "orta" (bazen 2.60-3.39) düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	**N**	**X̄**	**Ss**
Kendini Suçlama	618	2,69	,73
Kabul Etme	618	2,87	,69
Düşünceye Odaklanma	618	3,32	,76

(Tablo 18. Devamı)

Pozitif Tekrar Odaklanma	618	3,41	,72
Plana Tekrar Odaklanma	618	3,86	,79
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	618	3,73	,96
Bakış Açısına Yerleştirmek	618	3,25	,78
Yıkım Alt Boyutu	618	2,51	,82
Diğerlerini Suçlama	618	2,60	,97
Bilişsel Duygu Düzenleme Genel Ortalama	618	3,14	,50

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerisi alt boyutu olan kendini suçlama alt boyutunda 2,69, kabul etme alt boyutunda 2,87, düşünceye odaklanma alt boyutunda 3,32, pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda 3,41, plana tekrar odaklanma alt boyutunda 3,86, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda 3,73, bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda 3,25, yıkım alt boyutunda 2,51, diğerlerini suçlama alt boyutunda 2,60 ve BDD genel ortalama puanlarının ise 3,14 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin madde aralıklarına aralıklarına karşılık gelen düzeyleri dikkate alındığında ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin genel ortalamalarının 3.14 ile "orta" (bazen 2.60-3.39) düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra fark. ort.**	**Sıra top.**	**U**	**p**
Kendini Suçlama	Erkek*	13	99,27	1290,50	477,500	**,010**
	Kadın	129	68,70	8862,50		
Kabul Etme	Erkek	13	84,08	1093,00	675,000	,245
	Kadın	129	70,23	9060,00		
Düşünceye Odaklanma	Erkek	13	87,31	1135,00	633,000	,144
	Kadın	129	69,91	9018,00		
Pozitif Tekrar Odaklanma	Erkek	13	66,96	870,50	779,500	,674
	Kadın	129	71,96	9282,50		
Plana Tekrar Odaklanma	Erkek	13	60,23	783,00	692,000	,295
	Kadın	129	72,64	9370,00		
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Erkek	13	61,50	799,50	708,500	,355
	Kadın	129	72,51	9353,50		
Bakış Açısına Yerleştirmek	Erkek	13	63,08	820,00	729,000	,436
	Kadın	129	72,35	9333,00		
Yıkım	Erkek	13	80,42	1045,50	722,500	,408
	Kadın	129	70,60	9107,50		
Diğerlerini Suçlama	Erkek	13	83,38	1084,00	684,000	,271
	Kadın	129	70,30	9069,00		
Genel Ortalama	Erkek	13	72,27	939,50	828,500	,944
	Kadın	129	71,42	9213,50		

*p<0,05

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kendini suçlama alt boyutunda erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	20-25 yaş	28	72,32	4	4,994	,288	
	26-31 yaş	61	71,07				
	32-37 yaş	31	75,19				
	38- 43 yaş	16	77,59				
	44 yaş ve üstü	6	36,67				
Kabul Etme	20-25 yaş	28	70,00	4	3,846	,427	
	26-31 yaş	61	76,07				
	32-37 yaş	31	73,31				
	38- 43 yaş	16	62,56				
	44 yaş ve üstü	6	46,58				
Düşünceye Odaklanma	20-25 yaş	28	72,29	4	1,188	,880	
	26-31 yaş	61	74,54				
	32-37 yaş	31	65,44				
	38- 43 yaş	16	68,56				
	44 yaş ve üstü	6	76,08				
Pozitif Tekrar Odaklanma	20-25 yaş	28	64,46	4	6,284	,179	
	26-31 yaş	61	74,89				
	32-37 yaş	31	76,98				
	38- 43 yaş	16	73,44				
	44 yaş ve üstü	6	36,42				
Plana Tekrar Odaklanma	20-25 yaş	28	70,54	4	,671	,955	
	26-31 yaş	61	73,91				
	32-37 yaş	31	66,92				
	38- 43 yaş	16	73,50				
	44 yaş ve üstü	6	69,83				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	20-25 yaş	28	75,73	4	1,532	,821	
	26-31 yaş	61	74,23				
	32-37 yaş	31	67,02				
	38- 43 yaş	16	65,28				
	44 yaş ve üstü	6	63,75				
Bakış Açısına Yerleştirmek	20-25 yaş	28	72,00	4	1,432	,839	
	26-31 yaş	61	74,67				
	32-37 yaş	31	67,37				
	38- 43 yaş	16	71,94				
	44 yaş ve üstü	6	57,08				

(Tablo 19. Devamı)

Yıkım	20-25 yaş	28	71,04	4	,873	,928	
	26-31 yaş	61	69,89				
	32-37 yaş	31	75,26				
	38- 43 yaş	16	75,06				
	44 yaş ve üstü	6	61,08				
Diğerlerini Suçlama	(1)20-25 yaş	28	69,27	4	13,841	**,008**	**1-3***
	(2)26-31 yaş	61	63,84				**2-3***
	(3)32-37 yaş	31	93,53				**3*-5**
	(4)38- 43 yaş	16	72,03				
	(5)44 yaş ve üstü	6	44,58				
Genel Ortalama	20-25 yaş	28	69,75	4	1,669	,796	
	26-31 yaş	61	72,84				
	32-37 yaş	31	73,85				
	38- 43 yaş	16	72,47				
	44 yaş ve üstü	6	51,33				

*p<0,05

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında diğerlerini suçlama alt boyutunda (p= 0,008) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testinde diğerlerini suçlama alt boyutunda, 20-25 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılığın 32-37 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılığın 32-37 yaş lehinde, 32-37 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılığın 32-37 yaş lehinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	Ön lisans	7	42,43	2	3,754	,153	Yok
	Lisans	129	72,90				
	Lisans Üstü	6	75,42				
Kabul Etme	Ön lisans	7	49,93	2	2,953	,228	Yok
	Lisans	129	71,90				
	Lisans Üstü	6	88,17				
Düşünceye Odaklanma	Ön lisans	7	61,07	2	2,129	,345	Yok
	Lisans	129	73,02				
	Lisans Üstü	6	51,08				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Ön lisans	7	57,93	2	3,323	,190	Yok
	Lisans	129	73,40				
	Lisans Üstü	6	46,42				

(Tablo 20. Devamı)

Plana Tekrar Odaklanma	Ön lisans	7	67,86	2	,063	,969	Yok
	Lisans	129	71,64				
	Lisans Üstü	6	72,75				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Ön lisans	7	82,50	2	,750	,687	Yok
	Lisans	129	71,28				
	Lisans Üstü	6	63,33				
Bakış Açısına Yerleştirmek	Ön lisans	7	75,71	2	,944	,624	Yok
	Lisans	129	71,99				
	Lisans Üstü	6	56,08				
Yıkım	Ön lisans	7	73,29	2	,050	,975	Yok
	Lisans	129	71,55				
	Lisans Üstü	6	68,33				
Diğerlerini Suçlama	Ön lisans	7	73,71	2	2,062	,357	Yok
	Lisans	129	72,47				
	Lisans Üstü	6	48,08				
Genel Ortalama	Ön lisans	7	61,29	2	1,553	,460	Yok
	Lisans	129	72,83				
	Lisans Üstü	6	54,83				

*p<0,05

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin mezuniyet alanı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 21.

Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Mezuniyet Alanı	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	45,00	2	5,144	,076	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	50,50				
	Okul Öncesi Öğret.	128	74,05				
Kabul Etme	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	33,50	2	5,831	,054	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	64,00				
	Okul Öncesi Öğret.	128	73,75				
Düşünceye Odaklanma	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	67,08	2	1,098	,578	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	57,50				
	Okul Öncesi Öğret.	128	72,58				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	57,17	2	1,668	,434	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	85,38				
	Okul Öncesi Öğret.	128	71,30				
Plana Tekrar Odaklanma	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	60,33	2	,480	,787	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	70,69				
	Okul Öncesi Öğret.	128	72,07				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	76,50	2	,260	,878	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	65,56				
	Okul Öncesi Öğret.	128	71,64				

(Tablo 22. Devamı)

Bakış Açısına Yerleştirmek	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	59,17	2	,608	,738	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	74,81				
	Okul Öncesi Öğret.	128	71,87				
Yıkım	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	74,92	2	1,746	,418	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	89,63				
	Okul Öncesi Öğret.	128	70,21				
Diğerlerini Suçlama	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	54,17	2	4,988	,083	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	99,81				
	Okul Öncesi Öğret.	128	70,54				
Genel Ortalama	Çocuk Gel. (Ön lisans)	6	48,08	2	2,234	,327	Yok
	Çocuk Gel. (Lisans)	8	78,88				
	Okul Öncesi Öğret.	128	72,14				

*p<0,05

Mezuniyet alanı değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22.

Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Okul Türü	**N**	**Sıra fark. ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Kendini Suçlama	Resmi Okul*	130	74,70	9711,50	363,500	**,002**
	Özel Okul	12	36,79	441,50		
Kabul Etme	Resmi Okul	130	72,90	9476,50	598,500	,181
	Özel Okul	12	56,38	676,50		
Düşünceye Odaklanma	Resmi Okul	130	71,23	9259,50	744,500	,793
	Özel Okul	12	74,46	893,50		
Pozitif Tekrar Odaklanma	Resmi Okul	130	70,11	9114,50	599,500	,182
	Özel Okul	12	86,54	1038,50		
Plana Tekrar Odaklanma	Resmi Okul	130	71,33	9273,50	758,500	,873
	Özel Okul	12	73,29	879,50		
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Resmi Okul	130	70,65	9184,50	669,500	,415
	Özel Okul	12	80,71	968,50		
Bakış Açısına Yerleştirmek	Resmi Okul	130	71,23	9260,00	745,000	,796
	Özel Okul	12	74,42	893,00		
Yıkım	Resmi Okul	130	70,27	9135,00	620,000	,237
	Özel Okul	12	84,83	1018,00		
Diğerlerini Suçlama	Resmi Okul	130	72,59	9436,50	638,500	,296
	Özel Okul	12	59,71	716,50		
Genel Ortalama	Resmi Okul	130	71,60	9308,50	766,500	,921
	Özel Okul	12	70,38	844,50		

*p<0,05

Çalıştığı okul türü değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kendini suçlama alt boyutunda resmi okulda

çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p=0,002) olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Sınıf Mevcudu	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	0-10	16	76,75	4	,456	,978	Yok
	11-15	36	72,74				
	16-20	45	70,89				
	21-25	29	68,74				
	26 ve üzeri	16	70,19				
Kabul Etme	0-10	16	71,38	4	7,831	,098	Yok
	11-15	36	86,53				
	16-20	45	65,62				
	21-25	29	70,03				
	26 ve üzeri	16	57,00				
Düşünceye Odaklanma	0-10	16	77,84	4	,542	,969	Yok
	11-15	36	71,90				
	16-20	45	71,08				
	21-25	29	68,66				
	26 ve üzeri	16	70,59				
Pozitif Tekrar Odaklanma	0-10	16	83,19	4	4,245	,374	Yok
	11-15	36	74,31				
	16-20	45	71,69				
	21-25	29	70,60				
	26 ve üzeri	16	54,59				
Plana Tekrar Odaklanma	0-10	16	83,63	4	2,730	,604	Yok
	11-15	36	68,64				
	16-20	45	71,70				
	21-25	29	64,78				
	26 ve üzeri	16	77,44				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	0-10	16	84,09	4	2,318	,677	Yok
	11-15	36	70,13				
	16-20	45	71,77				
	21-25	29	65,00				
	26 ve üzeri	16	73,03				
Bakış Açısına Yerleştirmek	0-10	16	81,38	4	2,882	,578	Yok
	11-15	36	71,40				
	16-20	45	75,46				
	21-25	29	65,26				
	26 ve üzeri	16	62,03				
Yıkım	0-10	16	60,13	4	2,725	,605	Yok
	11-15	36	75,85				
	16-20	45	74,50				
	21-25	29	72,78				
	26 ve üzeri	16	62,34				

(Tablo 23. Devamı)

Diğerlerini Suçlama	0-10	16	75,91	4	4,533	,339	Yok
	11-15	36	70,33				
	16-20	45	71,53				
	21-25	29	80,22				
	26 ve üzeri	16	53,81				
Genel Ortalama	0-10	16	81,41	4	3,886	,422	Yok
	11-15	36	73,75				
	16-20	45	74,01				
	21-25	29	68,33				
	26 ve üzeri	16	55,22				

*p<0,05

Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin çalışma statüsü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Çalışma Statüsü Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Çalışma Statüsü	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	Kadrolu	71	71,05	2	,018	,991	Yok
	Sözleşmeli	60	71,99				
	Ek Ders Karşılığı	11	71,73				
Kabul Etme	Kadrolu	71	69,58	2	,361	,835	Yok
	Sözleşmeli	60	72,95				
	Ek Ders Karşılığı	11	75,95				
Düşünceye Odaklanma	Kadrolu	71	64,13	2	4,782	,092	Yok
	Sözleşmeli	60	78,03				
	Ek Ders Karşılığı	11	83,45				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Kadrolu	71	67,89	2	1,122	,571	Yok
	Sözleşmeli	60	74,87				
	Ek Ders Karşılığı	11	76,41				
Plana Tekrar Odaklanma	Kadrolu	71	69,69	2	2,601	,272	Yok
	Sözleşmeli	60	70,16				
	Ek Ders Karşılığı	11	90,50				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Kadrolu	71	65,51	2	4,457	,108	Yok
	Sözleşmeli	60	75,03				
	Ek Ders Karşılığı	11	90,91				
Bakış Açısına Yerleştirmek	Kadrolu	71	70,23	2	,137	,934	Yok
	Sözleşmeli	60	72,83				
	Ek Ders Karşılığı	11	72,45				
Yıkım	Kadrolu	71	73,75	2	,629	,730	Yok
	Sözleşmeli	60	70,17				
	Ek Ders Karşılığı	11	64,23				
Diğerlerini Suçlama	Kadrolu	71	77,73	2	3,964	,138	Yok
	Sözleşmeli	60	66,98				
	Ek Ders Karşılığı	11	56,00				

(Tablo 25. Devamı)

Genel Ortalama	Kadrolu	71	69,96	2	,477	,788	Yok
	Sözleşmeli	60	71,94				
	Ek Ders Karşılığı	11	79,05				

*p<0,05

Çalışma statüsü değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin hangi ebeveyn olduğu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Hangi Ebeveyn Olduğu Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Kendini Suçlama	Baba	208	319,91	66541,00	40475,000	,298
	Anne	410	304,22	124730,00		
Kabul Etme	Baba	208	288,31	59969,50	38233,500	**,034**
	Anne*	410	320,25	131301,50		
Düşünceye Odaklanma	Baba	208	290,32	60386,50	38650,500	,056
	Anne	410	319,23	130884,50		
Pozitif Tekrar Odaklanma	Baba	208	290,72	60470,50	38734,500	,061
	Anne	410	319,03	130800,50		
Plana Tekrar Odaklanma	Baba	208	296,54	61680,50	39944,500	,196
	Anne	410	316,07	129590,50		
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Baba	208	285,91	59468,50	37732,500	**,019**
	Anne*	410	321,47	131802,50		
Bakış Açısına Yerleştirmek	Baba	208	283,41	58950,00	37214,000	**,009**
	Anne*	410	322,73	132321,00		
Yıkım	Baba	208	317,86	66115,00	40901,000	,405
	Anne	410	305,26	125156,00		
Diğerlerini Suçlama	Baba	208	316,77	65889,00	41127,000	,468
	Anne	410	305,81	125382,00		
Genel Ortalama	Baba	208	296,98	61771,00	40035,000	,214
	Anne	410	315,85	129500,00		

*p<0,05

Hangi ebeveyn olduğu değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kabul etme (p=0,034), pozitif yeniden gözden geçirme (p=0,019) ve bakış açısına yerleştirmek (p=0,009) alt boyutlarında anne lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27.

Yaş Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	(1)20-25 yaş	47	225,33	4	18,223	**,001**	**1-2*** **1-3*** **2*-3**
	(2)26-31 yaş	201	334,19				
	(3)32-37 yaş	240	319,62				
	(4)38- 43 yaş	93	282,95				
	(5)44 yaş ve üstü	37	283,35				
Kabul Etme	(1)20-25 yaş	47	275,72	4	11,914	**,018**	**2*-3** **3*-4**
	(2)26-31 yaş	201	320,42				
	(3)32-37 yaş	240	327,54				
	(4)38- 43 yaş	93	261,69				
	(5)44 yaş ve üstü	37	296,22				
Düşünceye Odaklanma	(1)20-25 yaş	47	313,59	4	12,032	**,017**	**1*-5** **2*-5** **3*-5**
	(2)26-31 yaş	201	322,35				
	(3)32-37 yaş	240	319,77				
	(4)38- 43 yaş	93	287,45				
	(5)44 yaş ve üstü	37	223,30				
Pozitif Tekrar Odaklanma	20-25 yaş	47	323,91	4	8,438	,077	Yok
	26-31 yaş	201	329,18				
	32-37 yaş	240	309,66				
	38- 43 yaş	93	278,95				
	44 yaş ve üstü	37	260,01				
Plana Tekrar Odaklanma	(1)20-25 yaş	47	336,71	4	9,905	**,042**	**2*-3** **2*-5**
	(2)26-31 yaş	201	332,88				
	(3)32-37 yaş	240	303,26				
	(4)38- 43 yaş	93	278,37				
	(5)44 yaş ve üstü	37	266,65				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	(1)20-25 yaş	47	371,41	4	19,941	**,001**	**1-3*** **1*-4** **1*-5** **2*-3** **3*-4**
	(2)26-31 yaş	201	329,49				
	(3)32-37 yaş	240	306,87				
	(4)38- 43 yaş	93	247,28				
	(5)44 yaş ve üstü	37	295,74				
Bakış Açısına Yerleştirmek	20-25 yaş	47	346,22	4	6,025	,197	Yok
	26-31 yaş	201	319,30				
	32-37 yaş	240	307,72				
	38- 43 yaş	93	275,70				
	44 yaş ve üstü	37	306,08				
Yıkım	20-25 yaş	47	349,32	4	4,809	,307	Yok
	26-31 yaş	201	316,85				
	32-37 yaş	240	305,36				
	38- 43 yaş	93	283,61				
	44 yaş ve üstü	37	310,91				
Diğerlerini Suçlama	20-25 yaş	47	333,50	4	5,338	,254	Yok
	26-31 yaş	201	305,84				
	32-37 yaş	240	322,31				
	38- 43 yaş	93	278,33				
	44 yaş ve üstü	37	294,11				

(Tablo 24. Devamı)

	(1)20-25 yaş	47	330,06				**1*-4**
	(2)26-31 yaş	201	333,09				**1*-5**
Genel Ortalama	(3)32-37 yaş	240	316,36	4	17,572	**,001**	**2*-3**
	(4)38- 43 yaş	93	251,45				**2*-5**
	(5)44 yaş ve üstü	37	256,64				**3*-4**

*p<0,05

Yaş değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kendini suçlama alt boyutunda (p=0,001), kabul etme alt boyutunda (p=0,018), düşünceye odaklanma alt boyutunda (p=0,017), plana tekrar odaklanma alt boyutunda (p=0,042), pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda (p=0,001) ve genel ortalamada (p=0,001) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde kendini suçlama alt boyutunda, 20-25 yaş ile 26-31 yaş arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 20-25 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde olduğu görülmüştür. Kabul etme alt boyutunda, 26-31 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde, 32-37 yaş ile 38-43 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde olduğu görülmüştür. Düşünceye odaklanma alt boyutunda, 20-25 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde, 32-37 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 32-37 yaş lehinde olduğu görülmüştür. Plana tekrar odaklanma alt boyutunda, 26-31 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda, 20-25 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 20-25 yaş ile 38-43 yaş arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 20-25 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 38-43 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada 20-25 yaş ile 38-43 yaş arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 20-25 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 20-25 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 32-37 yaş arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde, 26-31 yaş ile 44 yaş ve üstü arasında anlamlı farklılık 26-31 yaş lehinde, 32-37 yaş ile 38-43 yaş arasında anlamlı farklılık 32-37 yaş lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin ailenin aylık geliri değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	2000 tlden az	213	292,96	5	3,687	,595	Yok
	2000-3000	147	322,37				
	3001-4500	62	304,11				
	4501-6000	67	315,75				
	6001-7500	41	335,70				
	7500 den fazla	86	307,83				
Kabul Etme	2000 tlden az	213	310,12	5	3,810	,577	Yok
	2000-3000	147	293,95				
	3001-4500	62	321,82				
	4501-6000	67	291,45				
	6001-7500	41	306,12				
	7500 den fazla	86	334,17				
Düşünceye Odaklanma	2000 tlden az	213	297,31	5	2,502	,776	Yok
	2000-3000	147	316,39				
	3001-4500	62	299,07				
	4501-6000	67	318,07				
	6001-7500	41	335,95				
	7500 den fazla	86	308,97				
Pozitif Tekrar Odaklanma	2000 tlden az	213	300,93	5	1,301	,935	Yok
	2000-3000	147	316,23				
	3001-4500	62	302,12				
	4501-6000	67	306,34				
	6001-7500	41	328,46				
	7500 den fazla	86	310,79				
Plana Tekrar Odaklanma	(1)2000 TL'den az	213	278,70	5	18,696	**,002**	**1-4*** **1-5*** **1-6*** **2-6***
	(2)2000-3000	147	296,31				
	(3)3001-4500	62	311,09				
	(4)4501-6000	67	331,15				
	(5)6001-7500	41	346,17				
	(6)7500 den fazla	86	365,69				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	(1)2000 TL'den az	213	265,99	5	31,009	**,000**	**1-3*** **1-4*** **2-4*** **1-5*** **2-5*** **1-6*** **2-6***
	(2)2000-3000	147	291,40				
	(3)3001-4500	62	344,35				
	(4)4501-6000	67	345,51				
	(5)6001-7500	41	367,79				
	(6)7500 den fazla	86	360,05				
Bakış Açısına Yerleştirmek	(1)2000 tlden az	213	261,29	5	24,990	**,000**	**1-2*** **1-3*** **1-4*** **1-5*** **1-6***
	(2)2000-3000	147	327,61				
	(3)3001-4500	62	336,92				
	(4)4501-6000	67	315,55				
	(5)6001-7500	41	340,21				
	(6)7500 den fazla	86	351,67				

(Tablo 28. Devamı)

Yıkım	(1)2000 tlden az	213	344,56	5	53,044	**,000**	**1*-4**	**2*-6**
	(2)2000-3000	147	337,07				**1*-5**	**3*-5**
	(3)3001-4500	62	336,00				**1*-6**	**3*-6**
	(4)4501-6000	67	282,40				**2*4**	**4*-6**
	(5)6001-7500	41	249,79				**2*-5**	
	(6)7500 den fazla	86	198,85					
Diğerlerini Suçlama	(1)2000 tlden az	213	331,22	5	15,248	**,009**	**1*-5**	
	(2)2000-3000	147	329,78				**1*-6**	
	(3)3001-4500	62	297,16				**2*-5**	
	(4)4501-6000	67	285,34				**2*-6**	
	(5)6001-7500	41	265,72					
	(6)7500 den fazla	86	262,48					
Genel Ortalama	2000 tlden az	213	292,56	5	3,551	,616	Yok	
	2000-3000	147	323,80					
	3001-4500	62	325,65					
	4501-6000	67	313,27					
	6001-7500	41	314,45					
	7500 den fazla	86	302,92					

*p<0,05

Sosyo ekonomik düzey değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında plana tekrar odaklanma alt boyutunda (p=0,004), pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda (p=0,000), bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda (p=0,000), yıkım alt boyutunda (p=0,000), diğerlerini suçlama alt boyutunda (p=0,009) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testinde plana tekrar odaklanma alt boyutunda, 2000 TL'den az ile 4501-6000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 4501-6000 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 6001-7500 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 7500 TL'den fazla gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 7500 TL'den fazla gelirliler lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda, 2000 TL'den az ile 3001-4500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 3001-4500 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 4501-6000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 4501-6000 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 6001-7500 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 7500 TL'den fazla gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 4501-6000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 4501-6000 TL arası gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 6001-7500 TL arası gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 7500 TL'den fazla arası gelir

düzeyinde anlamlı farklılık 7500 TL'den fazla gelirliler lehinde olduğu görülmüştür. Bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda, 2000 TL'den az ile 2000-3000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000-3000 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 3001-4500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 3001-4500 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 4501-6000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 4501-6000 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 6001-7500 TL arası gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 7500 TL'den fazla gelirliler lehinde olduğu görülmüştür. Yıkım alt boyutunda, 2000 TL'den az ile 4501-6000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 4501-6000 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000-3000 TL ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 3001-4500 TL arası ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 3001-4500 TL arası gelirliler lehinde, 3001-4500 TL arası ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 3001-4500 TL arası gelirliler lehinde, 4501-6000 TL arası ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 4501-6000 TL arası gelirliler lehinde olduğu görülmüştür. Diğerlerini suçlama alt boyutunda, 2000 TL'den az ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000 TL'den az ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000 TL'den az gelirliler lehinde, 2000-3000 TL arası ile 6001-7500 TL arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000-3000 TL arası gelirliler lehinde, 2000-3000 TL arası ile 7500 TL'den fazla arası gelir düzeyinde anlamlı farklılık 2000-3000 TL arası gelirliler lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin anne çalışma durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra fark. ort.	Sıra toplamı	U	p
Kendini Suçlama	Çalışan	118	301,73	40324,00	25697,000	**,028**
	Çalışmayan*	500	341,89	150947,00		
Kabul Etme	Çalışan*	118	340,22	40145,50	25875,500	**,036**
	Çalışmayan	500	302,25	151125,50		
Düşünceye Odaklanma	Çalışan	118	328,03	38707,00	27314,000	,208
	Çalışmayan	500	305,13	152564,00		
Pozitif Tekrar Odaklanma	Çalışan	118	314,53	37114,00	28907,000	,732
	Çalışmayan	500	308,31	154157,00		
Plana Tekrar Odaklanma	Çalışan*	118	353,04	41659,00	24362,000	**,003**
	Çalışmayan	500	299,22	149612,00		
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Çalışan*	118	362,74	42803,50	23217,500	**,000**
	Çalışmayan	500	296,94	148467,50		
Bakış Açısına Yerleştirmek	Çalışan*	118	351,00	41417,50	24603,500	**,005**
	Çalışmayan	500	299,71	149853,50		
Yıkım	Çalışan	118	228,15	26921,50	19900,500	**,000**
	Çalışmayan*	500	328,70	164349,50		
Diğerlerini Suçlama	Çalışan	118	266,56	31453,50	24432,500	**,003**
	Çalışmayan*	500	319,64	159817,50		
Genel Ortalama	Çalışan	118	319,52	37703,50	28317,500	,498
	Çalışmayan	500	307,14	153567,50		

*p<0,05

Anne çalışma durumu değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kabul etme (p=,036), plana tekrar odaklanma (p=,003), pozitif yeniden gözden geçirme (p=,000) ve bakış açısına yerleştirmek (p=,005) alt boyutlarında çalışan anne lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kendini suçlama (p=,028), yıkım (p=,000) ve diğerlerini suçlama (p=,003) alt boyutlarında ise çalışmayan anne lehinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin baba mesleği değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 25.

Baba Mesleği Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Baba Mesleği	N	Sıra fark. ort.	sd	X^2	p	Fark
Kendini Suçlama	(1)Memur	272	319,60	2	4,277	,118	Yok
	(2)Serbest Meslek	322	305,82				
	(3)İşsiz	24	244,33				

(Tablo 26. Devamı)

Kabul Etme	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	318,59 302,46 301,02	2	1,277	,528	Yok
Düşünceye Odaklanma	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	320,02 304,67 255,10	2	3,445	,179	Yok
Pozitif Tekrar Odaklanma	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	311,62 312,39 246,69	2	3,139	,208	Yok
Plana Tekrar Odaklanma	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	334,85 293,79 232,92	2	12,539	**,002**	**1*-2** **1*-3**
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	337,75 291,53 230,40	2	14,934	**,001**	**1*-2** **1*-3**
Bakış Açısına Yerleştirmek	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	323,15 300,24 279,06	2	3,186	,203	Yok
Yıkım	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	268,41 342,29 335,27	2	25,998	**,000**	**1-2***
Diğerlerini Suçlama	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	286,01 329,11 312,69	2	8,698	**,013**	**1-2***
Genel Ortalama	(1)Memur (2)Serbest Meslek (3)İşsiz	272 322 24	310,41 311,51 272,17	2	1,098	,578	Yok

*p<0,05

Baba mesleği değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında plana tekrar odaklanma alt boyutunda (p=,002), pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda (p=,001), yıkım alt boyutunda (p=,000) ve diğerlerini suçlama alt boyutunda (p=,013) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testinde plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutlarında; memur ile serbest meslek arasında anlamlı farklılık memur lehinde, memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur lehinde olduğu görülmüştür. Yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında; memur ile serbest meslek arasında anlamlı farklılık serbest meslek lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra fark. ort.	sd	X^2	p	Fark
Kendini Suçlama	(1)Okula Gitmemiş	54	255,46	3	6,039	,110	Yok
	(2)İlköğretim	309	311,02				
	(3)Ortaöğretim	96	325,99				
	(4)Üniversite	159	314,94				
Kabul Etme	(1)Okula Gitmemiş	54	251,69	3	7,194	,066	Yok
	(2)İlköğretim	309	308,87				
	(3)Ortaöğretim	96	318,35				
	(4)Üniversite	159	325,01				
Düşünceye Odaklanma	(1)Okula Gitmemiş	54	235,14	3	13,217	**,004**	**1*-2 1*-3 1*-4**
	(2)İlköğretim	309	305,18				
	(3)Ortaöğretim	96	329,55				
	(4)Üniversite	159	331,05				
Pozitif Tekrar Odaklanma	(1)Okula Gitmemiş	54	231,52	3	11,689	**,009**	**1-2* 1-3* 1-4***
	(2)İlköğretim	309	319,92				
	(3)Ortaöğretim	96	316,34				
	(4)Üniversite	159	311,60				
Plana Tekrar Odaklanma	(1)Okula Gitmemiş	54	202,41	3	36,925	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4* 2-3* 3-4***
	(2)İlköğretim	309	293,20				
	(3)Ortaöğretim	96	347,59				
	(4)Üniversite	159	354,55				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	(1)Okula Gitmemiş	54	188,37	3	40,855	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4* 2-4***
	(2)İlköğretim	309	298,69				
	(3)Ortaöğretim	96	325,78				
	(4)Üniversite	159	361,82				
Bakış Açısına Yerleştirmek	(1)Okula Gitmemiş	54	208,56	3	28,666	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4* 2-3* 2-4***
	(2)İlköğretim	309	298,92				
	(3)Ortaöğretim	96	355,53				
	(4)Üniversite	159	336,55				
Yıkım	(1)Okula Gitmemiş	54	294,37	3	44,962	**,000**	**1*-4 2*-4 3*4**
	(2)İlköğretim	309	350,29				
	(3)Ortaöğretim	96	310,86				
	(4)Üniversite	159	234,54				
Diğerlerini Suçlama	(1)Okula Gitmemiş	54	287,63	3	23,292	**,000**	**2*-4 3*4**
	(2)İlköğretim	309	329,71				
	(3)Ortaöğretim	96	345,58				
	(4)Üniversite	159	255,87				
Genel Ortalama	(1)Okula Gitmemiş	54	211,86	3	21,678	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4***
	(2)İlköğretim	309	315,33				
	(3)Ortaöğretim	96	350,82				
	(4)Üniversite	159	306,39				

*p<0,05

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında düşünceye odaklanma alt boyutunda (p= 0,004), pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda (p= 0,009), plana tekrar odaklanma alt boyutunda (p= 0,000), pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda (p= 0,000), bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda (p= 0,000), yıkım alt boyutunda (p= 0,000), diğerlerini suçlama alt boyutunda (p= 0,000) ve genel ortalamada (p= 0,001) istatistiksel

olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde düşünceye odaklanma alt boyutunda; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Plana tekrar odaklanma alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Yıkım alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile okula gitmemiş lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Diğerlerini suçlama alt boyutunda, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu

ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32.

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	(1)Okula Gitmemiş	31	178,53	3	20,981	**,000**	**1*-2 1*-3 1*-4**
	(2)İlköğretim	181	305,81				
	(3)Ortaöğretim	153	337,81				
	(4)Üniversite	253	311,07				
Kabul Etme	(1)Okula Gitmemiş	31	251,74	3	5,536	,136	Yok
	(2)İlköğretim	181	300,55				
	(3)Ortaöğretim	153	328,50				
	(4)Üniversite	253	311,49				
Düşünceye Odaklanma	(1)Okula Gitmemiş	31	204,50	3	16,773	**,001**	**1*-2 1*-3 1*-4 2*-4**
	(2)İlköğretim	181	290,20				
	(3)Ortaöğretim	153	320,58				
	(4)Üniversite	253	329,47				
Pozitif Tekrar Odaklanma	(1)Okula Gitmemiş	31	202,29	3	13,044	**,005**	**1-2* 1-3* 1-4***
	(2)İlköğretim	181	310,70				
	(3)Ortaöğretim	153	328,08				
	(4)Üniversite	253	310,54				
Plana Tekrar Odaklanma	(1)Okula Gitmemiş	31	166,61	3	34,276	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4* 2-3* 2-4***
	(2)İlköğretim	181	278,40				
	(3)Ortaöğretim	153	324,65				
	(4)Üniversite	253	340,10				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	(1)Okula Gitmemiş	31	151,97	3	41,779	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4* 2-3* 2-4***
	(2)İlköğretim	181	275,06				
	(3)Ortaöğretim	153	325,85				
	(4)Üniversite	253	343,55				
Bakış Açısına Yerleştirmek	(1)Okula Gitmemiş	31	165,84	3	35,447	**,000**	**1-2* 1-3* 1-4* 2-3* 2-4***
	(2)İlköğretim	181	276,69				
	(3)Ortaöğretim	153	343,61				
	(4)Üniversite	253	329,95				
Yıkım	(1)Okula Gitmemiş	31	269,03	3	23,835	**,000**	**2*-4 3*-4**
	(2)İlköğretim	181	351,41				
	(3)Ortaöğretim	153	328,00				
	(4)Üniversite	253	273,29				
Diğerlerini Suçlama	(1)Okula Gitmemiş	31	272,81	3	10,578	**,014**	**2*-4 3*-4**
	(2)İlköğretim	181	332,69				
	(3)Ortaöğretim	153	328,38				
	(4)Üniversite	253	285,99				

(Tablo 27. Devamı)

Genel Ortalama	(1)Okula Gitmemiş	31	161,16	3	29,771	**,000**	**1-2*** **1-3*** **1-4*** **2-3***
	(2)İlköğretim	181	296,08				
	(3)Ortaöğretim	153	348,19				
	(4)Üniversite	253	313,88				

*p<0,05

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kendini suçlama alt boyutunda (p= 0,000), düşünceye odaklanma alt boyutunda (p= 0,001), pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda (p= 0,005), plana tekrar odaklanma alt boyutunda (p= 0,000), pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda (p= 0,000), bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda (p= 0,000), yıkım alt boyutunda (p= 0,000), diğerlerini suçlama alt boyutunda (p= 0,014) ve genel ortalamada (p= 0,001) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kabul etme alt boyutunda ise anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde kendini suçlama alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde olduğu görülmüştür. Düşünceye odaklanma alt boyutunda; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ilköğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Plana tekrar odaklanma alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim

mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda, okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Yıkım alt boyutunda, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Diğerlerini suçlama alt boyutunda, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilkokul mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin çocukların yaşı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 28.

Çocukların Yaşı Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Çocuk Yaşı	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Kendini Suçlama	4 yaş	164	320,63	2	4,110	,128	Yok
	5 yaş	433	302,19				
	6 yaş	21	373,24				

(Tablo 33. Devamı)

Kabul Etme	4 yaş	164	329,13	2	4,660	,097	Yok
	5 yaş	433	299,86				
	6 yaş	21	354,86				
Düşünceye Odaklanma	4 yaş	164	314,13	2	,717	,699	Yok
	5 yaş	433	306,45				
	6 yaş	21	336,26				
Pozitif Tekrar Odaklanma	4 yaş	164	300,24	2	1,954	,376	Yok
	5 yaş	433	314,97				
	6 yaş	21	269,05				
Plana Tekrar Odaklanma	4 yaş	164	316,43	2	,536	,765	Yok
	5 yaş	433	306,18				
	6 yaş	21	323,76				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	4 yaş	164	333,79	2	4,177	,124	Yok
	5 yaş	433	300,62				
	6 yaş	21	302,86				
Bakış Açısına Yerleştirmek	(1)4 yaş	164	340,09	2	6,674	**,036**	**1*-2**
	(2)5 yaş	433	298,87				
	(3)6 yaş	21	289,79				
Yıkım	4 yaş	164	299,36	2	4,434	,109	Yok
	5 yaş	433	316,70				
	6 yaş	21	240,24				
Diğerlerini Suçlama	(1)4 yaş	164	286,81	2	7,414	**,025**	**1-2***
	(2)5 yaş	433	321,26				
	(3)6 yaş	21	244,26				
Genel Ortalama	4 yaş	164	314,65	2	,394	,821	Yok
	5 yaş	433	308,48				
	6 yaş	21	290,29				

*p<0,05

Çocukların yaşı değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında bakış açısına yerleştirme alt boyutu (p=,036) ile diğerlerini suçlama alt boyutunda (p=,025) istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde bakış açısına yerleştirme alt boyutunda, 4 yaş ile 5 yaş arasında anlamlı farklılık 4 yaş lehinde olduğu görülmüştür. Diğerlerini suçlama alt boyutunda, 4 yaş ile 5 yaş arasında anlamlı farklılık 5 yaş lehinde olduğu görülmüştür

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34.

Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Çocuk Sayısı	N	Sıra fark. ort.	sd	X^2	p	Fark
Kendini Suçlama	1 çocuk	83	312,29	3	2,137	,545	Yok
	2 çocuk	222	314,99				
	3 çocuk	140	319,32				
	4 çocuk ve üzeri	173	293,17				
Kabul Etme	1 çocuk	83	354,96	3	8,717	**,033**	**1*-4**
	2 çocuk	222	312,27				
	3 çocuk	140	307,96				
	4 çocuk ve üzeri	173	285,38				
Düşünceye Odaklanma	1 çocuk	83	348,23	3	11,964	**,008**	**1-4***
	2 çocuk	222	323,08				**2-4***
	3 çocuk	140	308,24				
	4 çocuk ve üzeri	173	274,52				
Pozitif Tekrar Odaklanma	1 çocuk	83	322,52	3	8,093	**,044**	**3*-4**
	2 çocuk	222	311,82				
	3 çocuk	140	334,59				
	4 çocuk ve üzeri	173	279,97				
Plana Tekrar Odaklanma	1 çocuk	83	350,25	3	25,053	**,000**	**1*-4**
	2 çocuk	222	328,91				**2*-4**
	3 çocuk	140	323,60				**3*-4**
	4 çocuk ve üzeri	173	253,63				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	1 çocuk	83	358,72	3	20,693	**,000**	**1*-4**
	2 çocuk	222	326,02				**2*-4**
	3 çocuk	140	312,76				**3*-4**
	4 çocuk ve üzeri	173	262,04				
Bakış Açısına Yerleştirmek	1 çocuk	83	334,77	3	12,989	**,005**	**1*-4**
	2 çocuk	222	314,00				**2*-4**
	3 çocuk	140	335,25				**3*-4**
	4 çocuk ve üzeri	173	270,77				
Yıkım	1 çocuk	83	259,29	3	12,692	**,005**	**1-3***
	2 çocuk	222	299,05				**1-4***
	3 çocuk	140	318,81				**2-4***
	4 çocuk ve üzeri	173	339,46				
Diğerlerini Suçlama	1 çocuk	83	281,98	3	2,722	,437	Yok
	2 çocuk	222	308,20				
	3 çocuk	140	320,07				
	4 çocuk ve üzeri	173	315,81				
Genel Ortalama	1 çocuk	83	331,38	3	11,495	**,009**	**1*-4**
	2 çocuk	222	319,65				**2*-4**
	3 çocuk	140	327,97				**3*-4**
	4 çocuk ve üzeri	173	271,04				

*p<0,05

Çocuk sayısı değişkenine göre ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında kabul etme alt boyutunda (p=,033), düşünceye odaklanma alt boyutunda (p=,008), pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda (p=,044), plana tekrar odaklanma alt boyutunda (p=,000), pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda (p=,000), bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda (p=,005), yıkım alt

boyutunda (p=,005) ve genel ortalama (p=,009) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde kabul etme alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 1 çocuk lehinde olduğu görülmüştür. Düşünceye odaklanma alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk hinde olduğu görülmüştür. Plana tekrar odaklanma alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 1 çocuk lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk lehinde olduğu görülmüştür. Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 1 çocuk lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk lehinde olduğu görülmüştür. Bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 1 çocuk lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk lehinde olduğu görülmüştür. Yıkım alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 1 çocuk lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk lehinde olduğu görülmüştür.

4.3. Öğretmen ve Ebeveynlere göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme ve problem davranış düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35.

Öğretmenlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	X̄	Ss
ÇD Olumlu	687	2,67	,53
ÇD Olumsuz	687	1,71	,48
ÇD Genel Ortalama	687	2,15	,31
PD Dışa Yönelim	687	,62	,67
PD İçe Yönelim	687	,69	,75
PD Anti Sosyal	687	,45	,65
PD Benmerkezci	687	,91	,88
PD Genel Ortalama	687	,65	,60

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puan ortalamalarının 2,15, ÇDD olumlu alt boyutunun 2,67, olumsuz alt boyutunun 1,71 olduğu tespit edilmiştir. Çocuk problem davranış düzeyi genel ortalamasının ,65, dışa yönelim alt boyutunun ,62, içe yönelim alt boyutunda ,69, anti sosyal alt boyutunda ,45 ve benmerkezci alt boyutunda ,91 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme ve problem davranış düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36.

Ebeveynlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	X̄	Ss
ÇD Olumlu	618	2,68	,46
ÇD Olumsuz	618	3,15	,46
ÇD Genel Ortalama	618	2,93	,35
PD Dışa Yönelim	618	,77	,57
PD İçe Yönelim	618	,74	,68
PD Anti Sosyal	618	,60	,65
PD Benmerkezci	618	1,31	,84
PD Genel Ortalama	618	,80	,51

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puan ortalamalarının 2,93, ÇDD olumlu alt boyutunun 2,68, olumsuz alt boyutunun 3,15 olduğu tespit edilmiştir. Çocuk problem davranış düzeyi genel ortalamasının ,80, dışa yönelim alt boyutunun ,77, içe yönelim alt boyutunda ,74, anti sosyal alt boyutunda ,60 ve benmerkezci alt boyutunda 1,31 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37.

Öğretmenlere Göre Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Olumlu	Kız*	328	361,27	118497,00	53211,000	**,029***
	Erkek	359	328,22	117831,00		
Olumsuz	Kız	328	324,41	106408,00	52452,000	**,013***
	Erkek*	359	361,89	129920,00		
Genel Ortalama	Kız	328	348,00	114144,00	57564,000	,613
	Erkek	359	340,35	122184,00		

*p<0,05

Öğretmenlere göre çocuğun cinsiyeti ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda kız çocuk lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=,029) olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutunda kız ile erkek çocuk değişkeninde erkek çocuk lehine anlamlı farklılık (p=,013) olduğu görülmüştür. Genel ortalamada herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 38'de verilmiştir

Tablo 38.

Ebeveynlere Göre Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra fark ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Olumlu	Kız*	288	324,72	93518,00	42562,00	**,034***
	Erkek	328	294,26	96518,00		
Olumsuz	Kız	288	320,95	92434,50	43645,50	,103
	Erkek	328	297,57	97601,50		
Genel Ortalama	Kız*	288	325,48	93738,00	42342,00	**,026***
	Erkek	328	293,59	96298,00		

*p<0,05

Ebeveynlere göre çocuğun cinsiyeti ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,034) hem de genel ortalamada (p=,026) kız çocuk lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının çocuğun yaşı göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39.

Öğretmenlere Göre Yaş Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Öğrenim Durumu	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Olumlu	4 yaş	171	328,73	2	1,372	,503	Yok
	5 yaş	486	348,75				
	6 yaş	30	354,10				
Olumsuz	4 yaş	171	346,30	2	1,477	,478	Yok
	5 yaş	486	340,63				
	6 yaş	30	385,47				
Genel Ortalama	4 yaş	171	336,86	2	2,609	,271	Yok
	5 yaş	486	343,07				
	6 yaş	30	399,80				

*p<0,05

Öğretmenlere göre çocuğun yaşı değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının çocuğun yaşı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40.

Ebeveynlere Göre Yaş Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Olumlu	4 yaş	164	319,22	2	2,366	,504	Yok
	5 yaş	433	303,59				
	6 yaş	21	355,52				
Olumsuz	4 yaş	164	303,21	2	,504	,777	Yok
	5 yaş	433	310,89				
	6 yaş	21	329,83				
Genel Ortalama	4 yaş	164	311,83	2	1,861	,394	Yok
	5 yaş	433	306,17				
	6 yaş	21	360,00				

*p<0,05

Ebeveynlere göre çocuğun yaşı değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41.

Öğretmenlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Öğrenim Durumu	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Olumlu	(1)Okula gitmemiş	95	391,77	3	9,710	**,021**	**1-4***
	(2)İlköğretim	197	350,33				
	(3)Ortaöğretim	73	357,71				
	(4)Üniversite	322	322,93				
Olumsuz	(1)Okula gitmemiş	95	334,22	3	,809	,261	Yok
	(2)İlköğretim	197	348,79				
	(3)Ortaöğretim	73	358,19				
	(4)Üniversite	322	340,74				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	95	381,10	3	8,328	**,040**	**1-4***
	(2)İlköğretim	197	352,83				
	(3)Ortaöğretim	73	365,88				
	(4)Üniversite	322	322,69				

*p<0,05

Öğretmenlere göre anne eğitim düzeyi değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,021), genel ortalamada (p=,040) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutu ve genel ortalamada; okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42.

Ebeveynlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Olumlu	(1)Okula gitmemiş	54	215,09	3	26,774	**,000**	**1-2***
	(2)İlköğretim	309	301,52				**1-3***
	(3)Ortaöğretim	96	310,70				**1-4***
	(4)Üniversite	159	356,36				**2-4***
							3-4*

(Tablo 42. Devamı)

Olumsuz	(1)Okula gitmemiş	54	256,50	3	11,888	**,008**	**2*-4**
	(2)İlköğretim	309	306,92				**3*-4**
	(3)Ortaöğretim	96	290,47				
	(4)Üniversite	159	344,01				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	54	213,98	3	32,500	**,000**	**1-2***
	(2)İlköğretim	309	300,50				**1-3***
	(3)Ortaöğretim	96	298,78				**1-4***
	(4)Üniversite	159	365,91				**2-4***
							3-4*

*p<0,05

Ebeveynlere göre anne eğitim düzeyi değişkeni ile bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p= 0,000), olumsuz alt boyutunda (p= 0,008) ve genel ortalamada (p= 0,000) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutunda; ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43.

Öğretmenlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Öğrenim Durumu	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Olumlu	(1)Okula gitmemiş	133	290,74	3	12,777	**,005**	**1-2*** **1-3*** **1-4***
	(2)İlköğretim	291	350,34				
	(3)Ortaöğretim	95	356,33				
	(4)Üniversite	168	368,21				
Olumsuz	(1)Okula gitmemiş	133	406,90	3	18,503	**,000**	**1*-2** **1*-4**
	(2)İlköğretim	291	319,37				
	(3)Ortaöğretim	95	350,61				
	(4)Üniversite	168	333,13				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	133	353,45	3	4,003	,261	Yok
	(2)İlköğretim	291	326,86				
	(3)Ortaöğretim	95	351,36				
	(4)Üniversite	168	362,06				

*p<0,05

Öğretmenlere göre baba eğitim düzeyi değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,005), olumsuz alt boyutunda (p=,000) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Genel ortalamada ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ilköğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutunda ise ortalamada; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44.

Ebeveynlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Yaş	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Olumlu	(1)Okula gitmemiş	31	215,18	3	27,365	**,000**	**1-3*** **1-4*** **2-3*** **2-4***
	(2)İlköğretim	181	268,09				
	(3)Ortaöğretim	153	327,25				
	(4)Üniversite	253	339,95				
Olumsuz	(1)Okula gitmemiş	31	269,10	3	20,475	**,000**	**1*-4** **2*-4** **3*-4**
	(2)İlköğretim	181	279,93				
	(3)Ortaöğretim	153	288,87				
	(4)Üniversite	253	348,09				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	31	224,82	3	35,990	**,000**	**1-3*** **1-4*** **2-3*** **2-4*** **3-4***
	(2)İlköğretim	181	264,47				
	(3)Ortaöğretim	153	302,85				
	(4)Üniversite	253	356,11				

*p<0,05

Ebeveynlere göre baba eğitim düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p= 0,000), olumsuz alt boyutunda (p= 0,000) ve genel ortalamada (p= 0,000) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutunda; okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ile ilköğretim mezunu lehinde, ortaöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada; okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, mezunu ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ortaöğretim mezunu lehinde, ilköğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde, ortöğretim mezunu ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık üniversite mezunu lehinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45.

Öğretmenlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Okul Türü	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Olumlu	Çalışıyor*	129	387,57	49996,00	30371,000	**,006**
	Çalışmıyor	558	333,93	186332,00		
Olumsuz	Çalışıyor	129	348,59	44967,50	35399,500	,771
	Çalışmıyor	558	342,94	191360,50		
Genel Ortalama	Çalışıyor*	129	391,88	50553,00	29814,000	**,002**
	Çalışmıyor	558	332,93	185775,00		

*p<0,05

Öğretmenlere göre anne çalışma durumu değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,006), genel ortalamada (p=,002) çalışan anne lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46.

Ebeveynlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Olumlu	Çalışıyor*	118	376,72	44452,50	24594,500	**,000***
	Çalışmıyor	500	293,64	146818,50		
Olumsuz	Çalışıyor	118	354,42	41821,50	21636,000	**,002***
	Çalışmıyor*	500	298,90	149449,50		
Genel Ortalama	Çalışıyor*	118	379,02	44724,00	28495,500	**,000***
	Çalışmıyor	500	293,09	146547,00		

*p<0,05

Ebeveynlere göre anne çalışma durumu değişkenine ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutu (p=,000) ve genel ortalamada (p=,000) çalışan anne lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Olumsuz alt boyutunda ise (p=,001) çalışmayan anne lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının baba mesleği değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47.

Öğretmenlere Göre Baba Mesleği Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Meslek	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Olumlu	(1)Memur	292	363,81	2	6,340	**,042**	**1*-3**
	(2)Serbest Meslek	353	333,22				
	(3)İşsiz	42	296,85				
Olumsuz	(1)Memur	292	344,05	2	2,700	,259	Yok
	(2)Serbest Meslek	353	349,61				
	(3)İşsiz	42	296,46				
Genel Ortalama	(1)Memur	292	362,03	2	8,340	**,000**	**1*-3** **2*-3**
	(2)Serbest Meslek	353	337,67				
	(3)İşsiz	42	271,83				

*p<0,05

Öğretmenlere göre baba mesleği değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,042), genel ortalamada (p=,000) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada, memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur lehinde, serbest meslek ile işsiz arasında anlamlı farklılık serbest meslek lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının baba mesleği değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48.

Ebeveynlere Göre Baba Mesleği Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Meslek	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Olumlu	(1)Memur	272	338,55	2	14,620	**,001**	**1*-2** **1*-3**
	(2)Serbest Meslek	322	290,08				
	(3)İşsiz	24	240,83				
Olumsuz	(1)Memur	272	332,80	2	11,226	**,004**	**1*-2**
	(2)Serbest Meslek	322	286,71				
	(3)İşsiz	24	351,27				
Genel Ortalama	(1)Memur	272	345,89	2	20,291	**,000**	**1*-2**
	(2)Serbest Meslek	322	280,15				
	(3)İşsiz	24	290,81				

*p<0,05

Ebeveynlere göre babanın mesleği değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=0,001), olumsuz alt boyutunda (p=0,004) ve genel ortalamada (p=0,000) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur lehinde, memur ile serbest meslek arasında anlamlı farklılık memur lehinde olduğu görülmüştür. Olumsuz alt boyutu ile genel ortalamada; memur ile serbest meslek arasında anlamlı farklılık memur lehinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49.

Öğretmenlere Göre Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Çocuk Sayısı	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Olumlu	(1)1 çocuk	86	359,83	3	10,339	**,016**	**1*-4** **2*-4** **3*-4**
	(2)2 çocuk	242	348,72				
	(3)3 çocuk	164	371,64				
	(4)4 çocuk ve üzeri	195	307,92				
Olumsuz	1 çocuk	86	363,94	3	4,521	,210	Yok
	2 çocuk	242	336,94				
	3 çocuk	164	323,13				
	4 çocuk ve üzeri	195	361,52				
Genel Ortalama	1 çocuk	86	367,32	3	3,732	,292	Yok
	2 çocuk	242	343,07				
	3 çocuk	164	356,39				
	4 çocuk ve üzeri	195	324,45				

*p<0,05

Öğretmenlere göre ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,016) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; olumlu alt boyutunda, 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 1 çocuk lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk lehinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının evdeki çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50.

Ebeveynlere Göre Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Çocuk Sayısı	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Olumlu	(1)1 çocuk	83	347,35	3	9,132	**,028**	**1-4***
	(2)2 çocuk	222	314,72				
	(3)3 çocuk	140	316,21				**2*-4**
	(4)4 çocuk ve üzeri	173	279,21				
Olumsuz	1 çocuk	83	322,70	3	5,638	,131	Yok
	2 çocuk	222	311,81				
	3 çocuk	140	329,12				
	4 çocuk ve üzeri	173	284,32				
Genel Ortalama	(1)1 çocuk	83	347,75	3	12,868	**,005**	**1-4***
	(2)2 çocuk	222	315,75				**2*-4**
	(3)3 çocuk	140	323,92				
	(4)4 çocuk ve üzeri	173	271,45				**3*-4**

*p<0,05

Ebeveynlere göre ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutu (p=028) ile genel ortalamada (p=005) istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=,000) bulunmuştur. Olumsuz alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde olumlu alt boyutunda; 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk lehinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada; 1 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri lehinde, 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 2 çocuk

lehinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 3 çocuk lehinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri puanlarının çocuğun gittiği okul türü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51.

Öğretmenlere Göre Gidilen Okul Türü Değişkeni ile Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

	Okul Türü	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Olumlu	MEB Resmi Okul	632	335,50	212034,00	12006,00	**,000**
	MEB Özel Okul*	55	441,71	24294,00		
Olumsuz	MEB Resmi Okul	632	345,46	218328,50	16459,50	,755
	MEB Özel Okul	55	327,26	17999,50		
Genel Ortalama	MEB Resmi Okul	632	336,78	212843,00	12815,00	**,001**
	MEB Özel Okul*	55	427,00	23485,00		

*p<0,05

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin puanları arasında olumlu alt boyutunda (p=,000), genel ortalamada (p=,001) özel okul lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52.

Öğretmenlere Göre Çocukların Cinsiyeti ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Dışa Yönelim	Kız	328	309,00	101350,50	47394,500	**,000***
	Erkek*	359	375,98	134977,50		
İçe Yönelim	Kız	328	332,98	109217,00	55261,000	,154
	Erkek	359	354,07	127111,00		
Anti Sosyal	Kız	328	314,56	103176,00	49220,000	**,000***
	Erkek*	359	370,90	133152,00		
Ben Merkezci	Kız	328	332,71	109128,00	55172,000	,146
	Erkek	359	354,32	127200,00		
Genel Ortalama	Kız	328	314,42	103131,00	49175,000	**,000***
	Erkek*	359	371,02	133197,00		

*p<0,05

Öğretmenlere göre çocukların cinsiyeti ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında dışa yönelim alt boyutunda (p=,000), anti sosyal alt boyutunda (p=,000) ve genel ortalamada (p=,000) erkekler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı

farklılık görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53.

Ebeveynlere Göre Çocukların Cinsiyeti ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Dışa Yönelim	Kız	289	270,15	77802,00	36186,000	**,000**
	Erkek*	329	342,18	112234,00		
İçe Yönelim	Kız	289	305,56	88002,50	46386,500	,698
	Erkek	329	311,08	102033,50		
Anti Sosyal	Kız	289	280,53	80793,50	39177,500	**,000**
	Erkek*	329	333,06	109242,50		
Ben Merkezci	Kız	289	305,95	88114,50	46498,500	,737
	Erkek	329	310,74	101921,50		
Genel Ortalama	Kız	289	278,10	80094,00	38478,000	**,000**
	Erkek*	329	335,19	109942,00		

*p<0,05

Ebeveynlere göre çocukların cinsiyeti ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında dışa yönelim alt boyutunda (p=,000), anti sosyal alt boyutunda (p=,000) ve genel ortalamada (p=,000) erkek çocuk aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının çocuğun yaşı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54.

Öğretmenlere Göre Çocukların Yaş Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Dışa Yönelim	4 yaş	171	349,59	2	,473	,789	Yok
	5 yaş	486	340,99				
	6 yaş	30	360,90				
İçe Yönelim	4 yaş	171	334,15	2	2,529	,282	Yok
	5 yaş	486	350,21				
	6 yaş	30	299,48				

(Tablo 54. Devamı)

Anti Sosyal	4 yaş	171	352,06	2	5,056	,080	Yok
	5 yaş	486	345,61				
	6 yaş	30	272,03				
Ben Merkezci	4 yaş	171	356,94	2	1,021	,600	Yok
	5 yaş	486	339,96				
	6 yaş	30	335,68				
Genel Ortalama	4 yaş	171	349,53	2	,256	,880	Yok
	5 yaş	486	342,78				
	6 yaş	30	332,32				

*p<0,05

Öğretmenlere göre çocukların yaşı ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının çocuğun yaşı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55.

Ebeveynlere Göre Çocukların Yaş Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Dışa Yönelim	4 yaş	164	326,76	2	2,376	,305	Yok
	5 yaş	433	302,28				
	6 yaş	21	323,57				
İçe Yönelim	4 yaş	164	293,54	2	5,615	,060	Yok
	5 yaş	433	318,83				
	6 yaş	21	241,86				
Anti Sosyal	4 yaş	164	318,14	2	1,163	,559	Yok
	5 yaş	433	307,77				
	6 yaş	21	277,60				
Ben Merkezci	4 yaş	164	308,37	2	,282	,869	Yok
	5 yaş	433	310,86				
	6 yaş	21	290,19				
Genel Ortalama	4 yaş	164	316,25	2	,537	,765	Yok
	5 yaş	433	307,92				
	6 yaş	21	289,33				

*p<0,05

Ebeveynlere göre çocukların yaşı ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının evdeki çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56.

Öğretmenlere Göre Evdeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Çocuk sayısı	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Dışa Yönelim	1 çocuk	86	363,08	3	4,601	,203	Yok
	2 çocuk	242	333,55				
	3 çocuk	164	326,69				
	4 çocuk ve üzeri	195	363,11				
İçe Yönelim	1 çocuk	86	326,24	3	5,079	,166	Yok
	2 çocuk	242	347,06				
	3 çocuk	164	323,22				
	4 çocuk ve üzeri	195	365,51				
Anti Sosyal	(1)1 çocuk	86	358,97	3	8,531	**,036**	**2-4*** **3-4***
	(2)2 çocuk	242	333,88				
	(3)3 çocuk	164	319,33				
	(4)4 çocuk ve üzeri	195	370,71				
Ben Merkezci	(1)1 çocuk	86	346,30	3	8,342	**,039**	**2-3*** **3-4***
	(2)2 çocuk	242	363,87				
	(3)3 çocuk	164	307,77				
	(4)4 çocuk ve üzeri	195	348,80				
Genel Ortalama	1 çocuk	86	353,01	3	5,854	,119	Yok
	2 çocuk	242	339,80				
	3 çocuk	164	317,77				
	4 çocuk ve üzeri	195	367,31				

*p<0,05

Öğretmenlere göre evdeki çocuk sayısı ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında anti sosyal alt boyutu (p=036) ile ben merkezci alt boyutunda (p=039) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde anti sosyal alt boyutunda; 2 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri aleyhinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri aleyhinde, olduğu görülmüştür. Ben Merkezci alt boyutunda; 2 çocuk ile 3 çocuk arasında anlamlı farklılık 2 çocuk aleyhinde, 3 çocuk ile 4 çocuk ve üzeri arasında anlamlı farklılık 4 çocuk ve üzeri aleyhinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının evdeki çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57.

Ebeveynlere Göre Evdeki Çocuk Sayısı Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Çocuk Sayısı	N	Sıra fark ort.	Sd	X^2	p	Fark
Dışa Yönelim	1 çocuk	83	322,22	3	1,198	,753	Yok
	2 çocuk	222	314,89				
	3 çocuk	140	305,16				
	4 çocuk ve üzeri	173	299,99				
İçe Yönelim	1 çocuk	83	296,48	3	1,535	,674	Yok
	2 çocuk	222	312,61				
	3 çocuk	140	299,63				
	4 çocuk ve üzeri	173	319,74				
Anti Sosyal	1 çocuk	83	332,93	3	3,301	,347	Yok
	2 çocuk	222	295,34				
	3 çocuk	140	309,16				
	4 çocuk ve üzeri	173	316,71				
Ben Merkezci	1 çocuk	83	325,64	3	,2,591	,459	Yok
	2 çocuk	222	317,32				
	3 çocuk	140	307,60				
	4 çocuk ve üzeri	173	293,25				
Genel Ortalama	1 çocuk	83	321,93	3	,853	,837	Yok
	2 çocuk	222	313,25				
	3 çocuk	140	304,20				
	4 çocuk ve üzeri	173	303,01				

*p<0,05

Ebeveynlere göre evdeki çocuk sayısı ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58.

Öğretmenlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	Sıra farkları ort.	Sıra toplamı	U	p
Dışa Yönelim	Çalışıyor	68	317,85	21614,00	18676,000	,832
	Çalışmıyor	558	312,97	174637,00		
İçe Yönelim	Çalışıyor*	68	256,96	17473,50	15127,500	**,005***
	Çalışmıyor	558	320,39	178777,50		
Anti Sosyal	Çalışıyor	68	285,56	19418,00	17072,000	,144
	Çalışmıyor	558	316,91	176833,00		
Ben Merkezci	Çalışıyor	68	325,11	22107,50	18182,500	,568
	Çalışmıyor	558	312,09	174143,50		
Genel Ortalama	Çalışıyor	68	302,94	20600,00	18254,000	,610
	Çalışmıyor	558	314,79	175651,00		

*p<0,05

Öğretmenlere göre anne çalışma durumu değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında içe yönelim alt boyutunda (p=0,005) çalışan anne aleyhinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59.

Ebeveynlere Göre Anne Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Sıra fark. Ort.**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Dışa Yönelim	Çalışıyor	118	333,50	39353,50	26667,500	,104
	Çalışmıyor	500	303,84	151917,50		
İçe Yönelim	Çalışıyor	118	271,74	32065,50	25044,500	**,010***
	Çalışmıyor*	500	318,41	159205,50		
Anti Sosyal	Çalışıyor	118	314,09	37063,00	28958,000	,749
	Çalışmıyor	500	308,42	154208,00		
Ben Merkezci	Çalışıyor	118	307,32	36263,50	29242,500	,882
	Çalışmıyor	500	310,02	155007,50		
Genel Ortalama	Çalışıyor	118	313,30	36969,50	29051,500	,797
	Çalışmıyor	500	308,60	154301,50		

*p<0,05

Ebeveynlere göre anne çalışma durumu değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında içe yönelim alt boyutunda (p=0,010) çalışmayan anne aleyhinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer boyutlarda anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının baba mesleği değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60.

Öğretmenlere Göre Baba Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Meslek	**N**	**Sıra farkları ort.**	**Sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Dışa Yönelim	Memur	292	350,36	2	2,928	,231	Yok
	Serbest Meslek	353	344,58				
	İşsiz	42	294,87				
İçe Yönelim	Memur	292	335,53	2	1,726	,422	Yok
	Serbest Meslek	353	353,18				
	İşsiz	42	325,74				

(Tablo 60. Devamı)

Anti Sosyal	Memur	292	341,37	2	,805	,669	Yok
	Serbest Meslek	353	348,59				
	İşsiz	42	323,74				
Ben Merkezci	Memur	292	358,22	2	5,759	,056	Yok
	Serbest Meslek	353	339,39				
	İşsiz	42	283,94				
Genel Ortalama	Memur	292	347,79	2	3,915	,141	Yok
	Serbest Meslek	353	347,84				
	İşsiz	42	285,37				

*p<0,05

Öğretmenlere göre baba mesleği değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının baba mesleği değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61.

Ebeveynlere Göre Baba Çalışma Durumu Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Meslek	**N**	**Sıra fark. ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Dışa Yönelim	(1)Memur	272	313,06	2	9,212	**,010**	**1*-2** **1*-3**
	(2)Serbest Meslek	322	314,57				
	(3)İşsiz	24	201,21				
İçe Yönelim	Memur	272	298,80	2	2,005	,367	Yok
	Serbest Meslek	322	319,14				
	İşsiz	24	301,44				
Anti Sosyal	Memur	272	298,22	2	2,549	,280	Yok
	Serbest Meslek	322	320,15				
	İşsiz	24	294,46				
Ben Merkezci	(1)Memur	272	317,67	2	9,361	**,009**	**1*-2** **1*-3**
	(2)Serbest Meslek	322	310,59				
	(3)İşsiz	24	202,35				
Genel Ortalama	(1)Memur	272	307,02	2	8,150	**,017**	**1*-2** **1*-3**
	(2)Serbest Meslek	322	318,88				
	(3)İşsiz	24	211,69				

*p<0,05

Ebeveynlere göre baba mesleği değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında dışa yönelim (p=0,010), ben merkezci alt boyutu ile genel ortalamada (p=0,017) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde dışa yönelim alt boyutunda; memur ile serbest meslek arasında anlamlı farklılık memur aleyhinde, memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur aleyhinde olduğu görülmüştür. Ben merkezci alt boyutunda, memur ile serbest meslek arasında anlamlı

farklılık memur aleyhinde, memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur aleyhinde olduğu görülmüştür. Genel ortalamada, memur ile serbest meslek arasında anlamlı farklılık memur aleyhinde, memur ile işsiz arasında anlamlı farklılık memur aleyhinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62.

Öğretmenlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Yaş	**N**	**Sıra farkları ort.**	**sd**	**X^2**	**p**	**Fark**
Dışa Yönelim	(1)Okula gitmemiş	84	418,43	3	4,884	,181	Yok
	(2)İlköğretim	49	355,84				
	(3)Ortaöğretim	157	330,67				
	(4)Üniversite	11	385,59				
İçe Yönelim	(1)Okula gitmemiş	84	409,08	3	5,115	,164	Yok
	(2)İlköğretim	49	359,00				
	(3)Ortaöğretim	157	313,02				
	(4)Üniversite	11	366,41				
Anti Sosyal	(1)Okula gitmemiş	84	421,90	3	,806	,848	Yok
	(2)İlköğretim	49	370,66				
	(3)Ortaöğretim	157	317,93				
	(4)Üniversite	11	338,50				
Ben Merkezci	(1)Okula gitmemiş	84	378,11	3	6,296	,098	Yok
	(2)İlköğretim	49	358,18				
	(3)Ortaöğretim	157	337,28				
	(4)Üniversite	11	422,64				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	84	421,40	3	4,859	,182	Yok
	(2)İlköğretim	49	364,51				
	(3)Ortaöğretim	157	324,12				
	(4)Üniversite	11	381,14				

*p<0,05

Öğretmenlere göre anne eğitim düzeyi değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63.

Ebeveynlere Göre Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Yaş	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Dışa Yönelim	(1)Okula gitmemiş	54	317,05	3	2,244	,652	Yok
	(2)İlköğretim	309	308,85				
	(3)Ortaöğretim	96	287,67				
	(4)Üniversite	159	321,39				
İçe Yönelim	(1)Okula gitmemiş	54	372,91	3	9,218	**,027**	**1*-2** **1*-4**
	(2)İlköğretim	309	304,61				
	(3)Ortaöğretim	96	319,89				
	(4)Üniversite	159	291,19				
Anti Sosyal	(1)Okula gitmemiş	54	341,15	3	2,777	,617	Yok
	(2)İlköğretim	309	308,65				
	(3)Ortaöğretim	96	315,45				
	(4)Üniversite	159	296,80				
Ben Merkezci	(1)Okula gitmemiş	54	300,18	3	,665	,734	Yok
	(2)İlköğretim	309	308,15				
	(3)Ortaöğretim	96	322,05				
	(4)Üniversite	159	307,71				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	54	334,42	3	1,206	,621	Yok
	(2)İlköğretim	309	307,80				
	(3)Ortaöğretim	96	303,31				
	(4)Üniversite	159	308,08				

*p<0,05

Ebeveynlere göre anne eğitim düzeyi değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında içe yönelim alt boyutunda (p= 0,027) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde içe yönelim alt boyutunda; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık ile okula gitmemiş aleyhinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş aleyhinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64.

Öğretmenlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Yaş	N	Sıra farkları ort.	sd	X^2	p	Fark
Dışa Yönelim	(1)Okula gitmemiş	133	395,37	3	11,473	**,009**	**1*-2** **1*-3** **1*-4**
	(2)İlköğretim	291	328,06				
	(3)Ortaöğretim	95	338,14				
	(4)Üniversite	168	334,26				
İçe Yönelim	(1)Okula gitmemiş	133	390,63	3	11,284	**,010**	**1*-2** **1*-3** **1*-4**
	(2)İlköğretim	291	340,52				
	(3)Ortaöğretim	95	337,97				
	(4)Üniversite	168	316,52				
Anti Sosyal	(1)Okula gitmemiş	133	403,03	3	18,159	**,000**	**1*-2** **1*-3** **1*-4**
	(2)İlköğretim	291	333,51				
	(3)Ortaöğretim	95	337,22				
	(4)Üniversite	168	319,28				
Ben Merkezci	(1)Okula gitmemiş	133	370,77	3	6,804	,078	Yok
	(2)İlköğretim	291	324,68				
	(3)Ortaöğretim	95	367,71				
	(4)Üniversite	168	342,87				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	133	400,44	3	13,719	**,003**	**1*-2** **1*-3** **1*-4**
	(2)İlköğretim	291	328,41				
	(3)Ortaöğretim	95	341,28				
	(4)Üniversite	168	327,85				

*p<0,05

Öğretmenlere göre baba eğitim düzeyi değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında dışa yönelim alt boyutunda (p=,005), içe yönelim alt boyutunda (p=,000), anti sosyal alt boyutunda (p=,000) ve genel ortalamada (p=,003) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ben merkezci alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testinde dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal alt boyutu ve genel ortalamada; okula gitmemiş ile ilköğretim mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş aleyhinde, okula gitmemiş ile ortaöğretim mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş aleyhinde, okula gitmemiş ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık okula gitmemiş mezunu aleyhinde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65.

Ebeveynlere Göre Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Yaş	N	Sıra fark ort.	sd	X^2	p	Fark
Dışa Yönelim	(1)Okula gitmemiş	31	308,00	3	2,609	,456	Yok
	(2)İlköğretim	181	327,17				
	(3)Ortaöğretim	153	304,59				
	(4)Üniversite	253	300,01				
İçe Yönelim	(1)Okula gitmemiş	31	363,84	3	4,905	,179	Yok
	(2)İlköğretim	181	321,36				
	(3)Ortaöğretim	153	300,86				
	(4)Üniversite	253	299,58				
Anti Sosyal	(1)Okula gitmemiş	31	322,35	3	3,520	,240	Yok
	(2)İlköğretim	181	328,33				
	(3)Ortaöğretim	153	298,50				
	(4)Üniversite	253	301,10				
Ben Merkezci	(1)Okula gitmemiş	31	261,16	3	4,211	,734	Yok
	(2)İlköğretim	181	321,75				
	(3)Ortaöğretim	153	296,42				
	(4)Üniversite	253	314,58				
Genel Ortalama	(1)Okula gitmemiş	31	310,39	3	4,411	,220	Yok
	(2)İlköğretim	181	332,56				
	(3)Ortaöğretim	153	300,91				
	(4)Üniversite	253	298,09				

*p<0,05

Ebeveynlere göre baba eğitim düzeyi değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlere göre çocuk problem davranış düzeyi puanlarının çocuğun gittiği okul değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66.

Öğretmenlere Göre Gidilen Okul Türü Değişkeni ile Çocuk Problem Davranış Düzeyine İlişkin Bulgular

	Okul Türü	N	Sıra farkları ort.	Sıra toplamı	U	p
Dışa Yönelim	MEB Resmi Okul*	632	350,61	221588,50	13199,500	**,003***
	MEB Özel Okul	55	267,99	14739,50		
İçe Yönelim	MEB Resmi Okul*	632	354,41	223985,00	10803,000	**,000***
	MEB Özel Okul	55	224,42	12343,00		
Anti Sosyal	MEB Resmi Okul*	632	353,64	223497,50	11290,500	**,000***
	MEB Özel Okul	55	233,28	12830,50		
Ben Merkezci	MEB Resmi Okul*	632	349,18	220682,00	14106,000	**,018***
	MEB Özel Okul	55	284,47	15646,00		
Genel Ortalama	MEB Resmi Okul*	632	353,03	223117,00	11671,000	**,000***
	MEB Özel Okul	55	240,20	13211,00		

*p<0,05

Öğretmenlere göre çocukların okul türü değişkeni ile çocuk problem davranış düzeyine ilişkin puanları arasında dışa yönelim alt boyutunda (p=,003), içe yönelim alt boyutunda (p=,000), anti sosyal alt boyutunda (p=,000), ben merkezci alt boyutunda (p=,018) ve genel ortalamada (p=,000) resmi okul aleyhinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür

4.4. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, çocukların duygu düzeleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için *Spearman Brown sıralı* korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır.

Tablo 67.

Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasında Spearman Brown Sıralı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

	1	2	3	4
1- Öğretmen Bilişsel duygu düzenleme becerileri	-			
2- Öğretmen Sınıf Yönetimi Becerileri	**,196***	-		
3-Çocuk duygu düzenleme Becerileri	-,149	,086	-	
4-Çocuk Problem davranış düzeyi	-,121	,049	**,278****	-

**p <0,05, **p <0.01*

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=0,196 p<0,05) ve çocuk duygu düzenleme becerileri ve problem davranış düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=0,278, p<0,01) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocuk duygu düzenleme becerileri ve çocuk problem davranış düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olmasına karşın bu ilişki anlamlı düzeyde değildir. Benzer şekilde öğretmen sınıf yönetimi becerileri ile çocuk duygu düzenleme becerileri ve çocuk problem davranış düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olmasına karşın bu ilişki anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel duygu düzenleme becerileri

ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 68.

Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- BDD	-										
2. BDD KS	**,451****	-									
3-BDD KE	**,519****	**,428****	-								
4-BDD DO	**,515****	**,318****	**,346****	-							
5-BDD POTO	**,582****	,063	,094	,110	-						
6-BDD PTO	**,385****	,038	-,040	**,347****	**,391****	-					
7-BDD PYGG	**,400****	-,002	-,080	**,177***	**,470****	**,725****	-				
8-BDD BAY	**,619****	,004	,153	**,142***	**,468****	**,253****	**,418****	-			
9-BDD Y	**,432****	,117	**,287****	,037	**,141***	**-,272****	**-,229****	**,259****	-		
10-BDD DS	**,479****	**,286****	**,236****	,009	**,157***	**-,209****	**-,151***	,132	**,417****	-	
11- SYB	**,196****	-,051	**-,178***	-,001	**,210***	**,418****	**,433****	,113	-,043	-,023	-

**p <0,05, **p <0.01*

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği kabul etme alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=-0,178, p<0,05) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği pozitif tekrar odaklanma alt boyutu arasında (r= 0,210, p<0,05), bilişsel duygu düzenleme ölçeği plana tekrar odaklanma alt boyutu arasında (r= 0,418, p<0,01) ve bilişsel duygu düzenleme ölçeği pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu arasında (r= 0,433, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini ne kadar yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 66'da görüldüğü gibi yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon tekniği ile belirlenmiş ve ikili korelasyon değerleri .8 altında bu korelasyon katsayıları arasındaki çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı tespit edilmiştir. Regresyon analizinde sınıf yönetimi becerileri ile anlamlı ilişkisi bulunmayan bilişsel duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları modele dahil edilmemiştir.

Tablo 69.

Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	St hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r
	Sabit	2,574	,148		17,403	,000		
	BDD KE	-,054	,023	-,165	-2,149	,033*	-,167	-,181
1	BDD POTO	,040	,035	,101	1,146	,254	,268	,097
	BDD PTO	,084	,042	,231	1,996	,048*	,397	,168
	BDD PYGG	,059	,044	,160	1,324	,188	,392	,112
	R= **,457**		R^2=**,209**					
	$F_{(1-141)}$ = 9,052		p= 0,000					
	Sabit	2,690	,138		19,535	,000		
2	BDD KE	-,054	,025	-,164	-2,138	,034	-,167	-,178
	BDD PTO	,144	,028	,395	5,160	,000	,397	,401
	R= **,429**		R^2=**,184**					
	$F_{(1-141)}$ = 15,687		p= 0,000					

N=142, Bağımlı değişken: Öğretmen sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi
***p<.001*

Regresyon analizinin ilk aşamasında öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyi ile anlamlı ilişkisi tespit edilen, öğretmen bilişsel duygu düzenleme becerisi alt boyutları olan kabul etme (KE), pozitif tekrar odaklanma (POTP), plana tekrar odaklanma (PTO) ve pozitif yeniden gözden geçirme (PYGG) alt boyutu gibi değişkenlerin öğretmen sınıf yönetimi becerisi analize dahil edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, BDD KE, BDD POTO, BDD PTO ve BDD PYGG alt boyutları birlikte öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyi puanlarındaki değişimin %20'ini açıklamaktadır (R= 0,457, R2=0,209; F(1-141) = 9,052, p < 0,01). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin, öğretmen sınıf yönetimi beceri üzerindeki göreli önem sırası, BDD PTO alt boyut (ß= 0,231), BDD PYGG alt boyut (ß= 0,160), BDD POTO alt boyut (ß= 0,101) ve BDD KE alt boyut (ß=-,165) tur. Regresyon kat sayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında ise yordayıcı değişkenlerin BDD KE alt boyutu ile BDD PTO alt boyutunun öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Analizin ikinci aşamasında modele anlamlı katkısı olmayan BDD PYGG alt boyutu ve BDD POTO alt boyutu çıkarıldığında modelin yordama gücünde anlamlı bir değişiklik tespit edilmediğinden ikinci modelin dikkate alınması uygun görülmüştür. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları açısından BDD KE alt boyutu ile BDD PTO alt boyutunun öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyini anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyindeki değişimin %18'ini açıkladığı belirlenmiştir. İkinci model regresyon analizi sonucuna göre, regresyon denklemi şu şekildedir:

Öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyi = [(0,144x BDD PTO) + (-,054xBDD KE)] + (2,690)

Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerileri ile problem davranış düzeyi ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 70.

Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Çocuk Duygu Düzenleme	-							
2- Çocuk DD Olumlu alt boyutu	**,561****	-						
3- Çocuk DD Olumsuz alt boyutu	**,575****	**-,281****	-					
4- Çocuk Problem Davranış	**,278****	**-,309**	**,641****	-				
5- Çocuk PD Dışa Yönelim alt boyutu	**,376****	**-,193**	**,640****	**,921****	-			
6- Çocuk PD İçe Yönelim alt boyutu	,013	**-,387**	**,366****	**,700****	**,443****	-		
7- Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu	**,163****	**-,254**	**,438****	**,735****	**,605****	**,570****	-	
8- Çocuk PD Ben Merkezci alt boyutu	**,197****	**-,275**	**,500****	**,790****	**,630****	**,575****	**,595****	-

**p <0,05, **p <0.01*

Çocuk DD Olumlu alt boyutu ile Çocuk PD dışa Yönelim alt boyutu arasında (r= -0,193, p<0,01), Çocuk PD İçe Yönelim alt boyutu arasında (r= -0,387, p<0,01), Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu arasında (r= -0,254, p<0,01) ve Çocuk PD Ben Merkezci alt boyutu arasında (r= -0,275, p<0,01) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk DD Olumsuz alt boyutu ile Çocuk PD dışa Yönelim alt boyutu arasında (r= 0,640, p<0,01), Çocuk PD İçe Yönelim alt boyutu arasında (r= 0,366, p<0,01), Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu arasında (r= 0,438, p<0,01) ve Çocuk PD Ben Merkezci alt boyutu arasında (r= 0,500, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlere göre, çocuk duygu düzenleme becerilerinin çocukların problem davranış düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 70'te görüldüğü gibi yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon tekniği ile belirlenmiş ve bu korelasyon katsayıları arasındaki çoklu bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ikili korelasyon değerleri 0,8 altında, varyans büyütme (VIF) değerlerinin 10'un altında ve durum indeksleri (CI) değerleri 30 altında olduğu tespit edilmiştir. Böylece çoklu bağlantı sorununu olmadığı tespit edilmiştir. Hesaplanan Durbin-Watson değerinin 1,549 değeri ile 1,5 ile 2,5 arasında olması (Field 2005; Büyüköztürk, 2018; Can,2016; Karagöz, 2017) otokorelasyon olmadığı anlamına gelmektedir. Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerilerinin çocuk problem

davranış düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71.

Öğretmenlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocuk Problem Davranış Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	St hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-,260	,119		-2,187	,029		
ÇDD Olumlu	-,160	,033	-,143	-4,926	,000	-,286	-,185
ÇDD Olumsuz	,784	,036	,627	21,634	,000	,660	,637
R= ,674		**R^2=,455**					
$F_{(1-140)}$ = 23,791		**p= 0,000**					

N=687, Bağımlı değişken: Çocuk Problem Davranış Düzeyi
***p<.001*

Çocuk problem davranış düzeyi üzerinde etkili olduğu düşünülen, çocuk duygu düzenleme becerisi olumlu at boyutu ile çocuk duygu düzenleme becerisi olumsuz alt boyutu gibi değişkenlerin problem davranış düzeyini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, ÇDD olumlu ve ÇDD olumsuz alt boyutları birlikte çocuk problem davranış düzeyi ile anlamlı bir ilişki (R= 0,674, R^2=0,455) sergilemişlerdir ($F_{(1-140)}$ = 23,791, p < 0,01). Söz konusu iki değişken birlikte çocuk problem davranış düzeyi puanlarındaki değişimin %45'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin, çocuk problem davranış düzeyi üzerindeki göreli önem sırası, ÇDD olumsuz alt boyut (ß=0,627) ve ÇDD olumlu alt boyut (ß= -0,143) tur. Regresyon kat sayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerin ikisinin de çocuk problem davranış düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle çocuk problem davranış düzeyi arasındaki ilişkilere bakıldığında, ÇDD olumlu alt boyut ile (r = -0,286), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r = -0,185)], ÇDD olumsuz alt boyutu ile (r = 0,660), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi altında kontrol edildiğinde (r = 0,637)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir. Regresyon analizi sonucuna göre, çocuk problem davranış düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Çocuk Problem Davranış Düzeyi = (-0,160 x olumlu) + (0,784 x olumsuz) + (-0,260

4.5. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem davranış düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzeleme becerileri ile çocukların problem davranış düzeyi arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 72.

Ebeveynlerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ile Çocukların Problem Davranış Düzeyi Arasında Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3
1- Ebeveyn Bilişsel duygu düzenleme becerileri	-		
2-Çocuk duygu düzenleme Becerileri	,066	-	
3-Çocuk Problem davranış düzeyi	**,147****	**-,509****	-

**p <0,05, **p <0.01*

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocuk problem davranış düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=0,147, p<0,05) ve çocuk duygu düzenleme becerileri ve çocuk problem davranış düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=-0,509, p<0,01) tespit edilmiştir. Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocuk duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olmasına karşın bu ilişki anlamı düzeyde değildir.

Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocuk problem davranış düzeyi ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73.

Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuk Problem Davranış Düzeyi

Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1- BDD	-														
2. BDD KS	**,511****	-													
3-BDD KE	**,587****	**,412****	-												
4-BDD DO	**,695****	**,387****	**,395****	-											
5-BDD POTO	**,584****	**,134****	**,263****	**,310****	-										
6-BDD PTO	**,597****	**,165****	**,164****	**,440****	**,532****	-									
7-BDD PYGG	**,616****	**,140****	**,217****	**,403****	**,521****	**,696****	-								
8-BDD BAY	**,676****	**,240****	**,335****	**,361****	**,342****	**,451****	**,517****	-							
9-BDD Y	**,540****	**,264****	**,319****	**,296****	**,181****	-,009	,034	**,273****	-						
10-BDD DS	**,541****	**,333****	**,322****	**,336****	**,157****	,033	,034	**,282****	**,567****	-					
11-ÇPD	**,147****	**,182****	**,091***	**,145****	,026	-,043	-,019	,077	**,182****	**,242****	-				
12-ÇPD DY	**,124****	**,179****	**,100***	**,103***	,019	-,034	-,003	,061	**,139****	**,205****	**,908****	-			
13-ÇPD İY	**,090***	**,105****	,045	**,108****	-,016	**-,111****	**-,088***	,052	**,170****	**,210****	**,641****	**,358****	-		
14-ÇPD AS	,047	,069	,025	,047	-,043	**-,104****	**-,082***	,020	**,127****	**,118****	**,649****	**,482****	**,436****	-	
15- ÇPD BM	**,173****	**,150****	,063	**,191****	,071	,068	,067	**,102***	**,133****	**,194****	**,749****	**,555****	**,490****	**,492****	-

**p <0,05, **p <0.01*

BDD kendini suçlama alt boyutu ile Çocuk PD dışa yönelim alt boyutu arasında (r= 0,179, p<0,01), Çocuk PD içe yönelim alt boyutu arasında (r=0,105, p<0,01) ve Çocuk PD ben merkezci alt boyutu arasında (r= 0,150, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD kabul etme alt boyutu ile Çocuk PD dışa yönelim alt boyutu arasında (r= 0,100, p<0,05) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD düşünceye odaklanma alt boyutu ile Çocuk PD dışa yönelim alt boyutu arasında (r= 0,103, p<0,05), Çocuk PD içe yönelim alt boyutu arasında (r=0,108, p<0,01) ve Çocuk PD ben merkezci alt boyutu arasında (r= 0,191, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD plana tekrar odaklanma alt boyutu ile Çocuk PD içe yönelim alt boyutu arasında (r=-0,111, p<0,01) ve Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu arasında (r=-0,104, p<0,01) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu ile Çocuk PD içe yönelim alt boyutu arasında (r=-0,088, p<0,05) ve Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu arasında (r= -0,082, p<0,05) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD bakış açısına yerleştirmek alt boyutu ile Çocuk PD ben merkezci alt boyutu arasında (r= 0,102, p<0,05) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD yıkım alt boyutu ile Çocuk PD dışa yönelim alt boyutu arasında (r= 0,139, p<0,01), Çocuk PD içe yönelim alt boyutu arasında (r=0,170, p<0,01), Çocuk PD anti sosyal alt boyutu arasında (r= 0,127, p<0,01) ve Çocuk PD ben merkezci alt boyutu arasında (r= 0,133, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD diğerlerini suçlama alt boyutu ile Çocuk PD dışa yönelim alt boyutu arasında (r= 0,205, p<0,01), Çocuk PD içe yönelim alt boyutu

arasında (r=0,210, p<0,01), Çocuk PD anti sosyal alt boyutu arasında (r= 0,118, p<0,01) ve Çocuk PD ben merkezci alt boyutu arasında (r= 0,194, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin çocuk duygu düzenleme becerileri ile problem davranış düzeyi ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 74.

Ebeveynlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Çocuk Duygu Düzenleme	-							
2- Çocuk DD Olumlu alt boyutu	**,697****	-						
3- Çocuk DD Olumsuz alt boyutu	**,797****	**,172****	-					
4- Çocuk Problem Davranış	**-,509****	**-,230****	**,524****	-				
5- Çocuk PD Dışa Yönelim alt boyutu	**-,461****	**-,158****	**,518****	**,908****	-			
6- Çocuk PD İçe Yönelim alt boyutu	**-,376****	**-,285****	**,279****	**,641****	**,358****	-		
7- Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu	**-,331****	**-,219****	**,268****	**,649****	**,482****	**,436****	-	
8- Çocuk PD Ben Merkezci alt boyutu	**-,348****	**-,118****	**,410****	**,749****	**,555****	**,490****	**,492****	-

**p <0,05, **p <0.01*

Çocuk DD Olumlu alt boyutu ile Çocuk PD dışa Yönelim alt boyutu arasında (r=-0,158, p<0,01), Çocuk PD İçe Yönelim alt boyutu arasında (r=-0,285, p<0,01), Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu arasında (r=-0,219, p<0,01) ve Çocuk PD Ben Merkezci alt boyutu arasında (r=-0,118, p<0,01) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk DD Olumsuz alt boyutu ile Çocuk PD dışa Yönelim alt boyutu arasında (r= 0,518, p<0,01), Çocuk PD İçe Yönelim alt boyutu arasında (r= 0,279, p<0,01), Çocuk PD Anti Sosyal alt boyutu arasında (r= 0,268, p<0,01) ve Çocuk PD Ben Merkezci alt boyutu arasında (r= 0,410, p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulgular alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile birlikte tartışılmıştır. Oluşturulan başlıklar araştırmanın alt problemlerine uygun olarak oluşturulmuştur.

5.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek ve yeterli düzeyde olduğunu göteren birçok çalışmaya raslanmıştır (Güven ve Cevher, 2005; Nur, 2012; Adıgüzel, 2016; Çevik Karatekin, 2018; Küsmüş, 2018, Yıldız, 2018, Özçelik, 2019; Yaman, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması aynı zamanda sınıf yönetimi boyutları olan sınıf düzeni, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi iletişim ve öğrenci davranışları yönetimi gibi konularda da yeterli seviyede oldukları ve bu durumun öğretimin kalitesini arttırıcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren ve bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte birçok çalışmaya rastlanmıştır (Nur, 2012; İpek, 2015; Toran ve Akkuş, 2016; Yıldırım, 2016; Özçelik, 2019; Öztürk, 2019; Yaman, 2019). Bununla birlikte alan yazında cinsiyete göre sınıf yönetimi becerilerinin kadın öğretmenler lehine farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Akkaya Çelik, 2006; Erol, 2006; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008; Baysal ve Altun, 2009; Yüksel, 2013; Aküzüm ve Özdemir Gültekin, 2017). Toplumsal cinsiyet açısından kadın öğretmenlere daha çok yakıştırılan okul öncesi öğretmenliğinde meslekî olarak başarılı olmak isteyen her öğretmenin, pozitif ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturarak

sınıf yönetimini sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde alan yazında birçok araştırma (Nur, 2012; Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Çevik Karatekin, 2018; Kaplan, 2018; Yıldız, 2018; Gözcü Yaprak, 2019; Özçelik, 2019; Öztürk, 2019; Yaman, 2019; Kaplan, 2020) yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte alan yazında yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Dinçer ve Akgün (2015) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada 20 – 24 yaş aralığında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşük olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışma da Karakaya (2017) 25 yaşın altındaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Semerci (2015) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada 25 yaş altındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş gruplarına göre anlamlı bir şeklide daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Aküzüm ve Altunhan (2017) ve İlçi Küsmüş (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre 31 yaşından daha büyük öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Ortaya konan sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde yaş değişkenin sınıf yönetimi becerilerinde ayırt edici bir değişken olmadığı yorumu yapılabilir. Nitekim sınıf yönetimi becerileri kişinin yaşından çok bilgi ve gelişim düzeyi ile alakalıdır. Mesleğe yeni başlamış genç bir öğretmen ile mesleğinde uzun yıllar tecrübe sağlamış bir öğretmenin sınıf yönetimi becerilerindeki farklılığın tecrübeden etkileneceği söylenebilse de öğretmenin sınıf yönetimi konusunda kendini geliştirme çabasının daha belirleyici olacağı düşünülmektedir (Kaplan, 2020).

Çalışmada hizmet süresi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde yaş değişkeninde olduğu gibi anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Nitekim öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdem yılları birbirine paralel ilerlediğinden bu iki değişkende ortaya çıkan sonuçların birbilerine paralel olması beklenir. Alan yazında hizmet süresi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını gösteren birçok çalışmaya rastlanmıştır (Turla, Şahin ve Avcı, 2001; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Nur, 2012; Keleş, 2013; Koçoğlu, 2013; Demir 2015; Adıgüzel, 2016; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2017; Yıldız, 2018; Gözcü Yaprak, 2019; Özçelik, 2019; Yaman, 2019; Kaplan, 2020). Okul öncesi

öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet süresine göre farklılaşmaması, mesleki tecrübenin sınıf yönetimi becerilerinin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Cevher (2004) ile Denizel Güven ve Cevher (2005) çalışmalarında elde ettikleri benzer sonucu; hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin sahip olduğu yeni bilgi ve donanımın hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ile kıyaslandığında sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde bir nötürleşme yarattığı şeklinde yorumlamıştır. Bununla birlikte alan yazında öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinde farklılık olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016); Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) ile İlçi Küsmüş (2018)'ün okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda 10 yıldan daha fazla hizmeti olan öğretmenlerin 10 yıldan daha az hizmeti olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmalara paralel olarak Komitoğlu (2009); Yumuş (2013); Semerci (2015); Karakaya (2017); Kaplan (2018) ile Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz (2018) hizmet süresi arttıkça sınıf yönetimi becerileri düzeyinin arttığını ifade etmiştir. Fakat Toran ve Akkuş (2016)'un araştırmasında hizmet süresinin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilediği böylece hizmet süresi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Çalışmada eğitim düzeyi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde eğitim düzeyi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını gösteren birçok çalışmaya rastlanmıştır (Turla, Şahin ve Avcı,2001; Nur, 2012; Akgün, 2015; Dinçer ve Akgün, 2015; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2017; Yıldız, 2018; Gözcü Yaprak, 2019; Özçelik, 2019; Yaman, 2019; Kaplan, 2020). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler arasında ön lisans düzeyinde öğretmenlerin olması özellikle özel anaokulu ve kreşlerde lisans mezuniyeti şartı aranmadan öğretmenlerin görev yapabiliyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca ön lisans mezunu öğretmenlerin genel de meslek lisesi mezunu olmaları ve ortaöğretim düzeyinden itibaren alanları ile ilgili bilgi birikimine başlamaları sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini yeterli görmelerini sağlamış olabilir (Özçelik, 2019). Bunun yanında araştırmada lisansüstü eğitime devam eden çok az sayıda öğretmen grubunun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim almış olma öğrenim düzeyi değişkeni sınıf yönetimi becerilerine etki etmemiş olabilir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmasında aldıkları eğitimden

ziyade, mesleki tecrübelerinden ve sahip oldukları kişisel özelliklerinde kaynaklanabileceği söylenebilir. Bununla birlikte alan yazında eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Turla, Şahin ve Avcı (2001), Çiftçili (2009), Ata ve Akman (2016), İlçi Küsmüş (2018), Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz (2018) ile Aydın (2020)'nın yaptığı çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Başka bir deyişle eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır.

Çalışmada mezuniyet alanı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Alan yazında mezuniyet alanı değişkenine göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını gösteren çalışmaların (Turla, Şahin ve Avcı, 2001; Sucuoğlu ve Özokçu, 2004; Yüksel, 2013; Baburşah, 2014) yanı sıra öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Denizel Güven ve Cevher (2005)'in okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin ne seviyede olduğunu saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, mezuniyet alanı değişkenine göre okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler ile çocuk gelişimi ve eğitimi lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinçer ve Akgün (2015) ve Karakaya (2017) örgün ve açık öğretimden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarda, örgün eğitim mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans veya önlisans programları farketmeksizin eğitim öğretimleri sürecinde sınıf yönetimi dersini almış olmaları mezuniyet alanı değişkeni açısından farklılık oluşmamasının sebebi olabilir.

Çalışmada sınıf mevcudu değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Alan yazında sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Adıgüzel, 2016; Toran ve Akkuş, 2016; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Kaplan, 2018; Özçelik, 2019; Yaman, 2019). Ayrıca okul öncesi dışındaki öğretmen gruplarıyla yapılan çalışmalarda da sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine dair farklılığa rastlanmamıştır (Yüksel, 2013; Cengiz, 2015; Düzgün, 2016; Aküzüm ve

Özdemir Gültekin, 2017). Bununla birlikte alan yazında sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda sınıf mevcudu düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken (Din, 1999; Yaman, 2006; Ilgar, 2007; Semerci, 2015; Gözcü Yaprak, 2019) bazı çalışmalarda ise sınıf mevcudu yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dinçer ve Akgün, 2015; Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz, 2018). Elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde sınıf mevcudunun belirleyici tek değişken olmadığı, bununla birlikte öğretmenin sınıfa hâkim olması ve birden çok etkinliği aynı anda gerçekleştirebilecek düzeyde yetenek, deneyim ve bilgiye sahip olması ile ilgili olabileceği bilinmelidir (Çelik, 2007).

Çalışmada çalışma statüsü değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde çalışma statüsü değişkenine göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır (Varoğlu, 2014; Adıgüzel, 2016; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Kaplan, 2020). Bununla birlikte alan yazında çalışma statüsü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Tatlı (2014), Dinçer ve Akgün (2015), Karakaya (2017) ve Yaman (2019) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri ile çalışma statüsü arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarda, kadrolu öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin diğer öğretmenlerden (sözleşmeli, usta öğretici, ek ders ücret karşılığı) anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmda elde edilen sonuç ve literatür inceendiğinde çalışma statüsünün okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisi çalıştığı kurumdaki statüsünden çok sınıf yönetimi konusunda almış olduğu eğitim ve tecrübe ile ilişkili olabilir.

Çalışmada okul türü değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde okul türü değişkenine göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır (Söylemez, 2008; Korkmaz,2009; Nur, 2012; Adıgüzel, 2016; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Kaplan, 2018; Özçelik, 2019; Kaplan, 2020). Bununla birlikte alan yazında okul türü

değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken (Çevik Karatekin, 2018; Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz, 2018; Aydın, 2020) bazı çalışmalarda ise özel okulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İlgar, 2007; Kaur ve Kumar, 2008; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2011; Semerci, 2015; Yaman, 2019). Bu durum, öğretmenlere okulun sunduğu imkânlardan ziyade, özel veya devlet kurumu fark etmeksizin, öğretmenin mesleğini gerçekleştirmeye yönelik isteğinin, sınıf yönetiminde daha etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. Nitekim üretkenlik noktasında kendini sürekli geliştiren bir öğretmen, var olan kaynakları en verimli şekilde kullanan, öğretim sürecini çocukların üst düzeyde öğrenim sağlayacağı şekilde zenginleştiren ve bunu sınıfa yansıtan öğretmendir.

5.2. Öğretmen ve Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri toplam puanlarının, mezuniyet alanı, çalışma statüsü ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilisel duygu düzenleme becerilerinin ilgili değişkenler açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nitekim Gross, (1998, 2001) duygu düzenlemenin bireyin karşılaştığı duygusal uyarıcıları değerlendirmesi sonucunda bu uyarıcılara verdiği tepkiler ile edindiği tecrübelerin psikolojik ve fiziksel reaksiyonları olduğunu ifade etmesi bilişsel duygu düzenleme becerisinin öğretmenlerin mezuniyet alanları, çalıştıkları okul türü ve çalışma statüsü ile ilgili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Martin & Dahlen, 2005; Yokuş, Yokuş & Kalaycıoğlu, 2012; Sarıcı, 2018) bulunması bu araştırmanın öğretmen formudan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Ebeveyn formundan elde edilen bulgularda ise cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin kabul etme, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirmek alt boyutlarında kadın ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre kadınların

bilişsel duygu düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma da bulunmaktadır (McRae vd., 2008; Chen, 2010; Zlomke & Hahn, 2010; Spaapen vd., 2014, Kaya, 2015; İşler, 2018; Tetik, 2019; Erdemir Yeşiltaş, 2020). Kadınların erkeklere göre daha fazla plana tekrar odaklanma yaptığı sonucuna varan çalışmalar (McRae vd., 2008; Chen, 2010; Spaapen vd., 2014, Tetik, 2019; Erdemir Yeşiltaş, 2020) ile erkeklerin kadınlara göre diğerlerini suçlama davranımında bulundukları sonucuna varan araştırmalar (Zlomke & Hahn, 2010; Kaya, 2015; İşler, 2018) çalışmamızı desteklemektedir. Toplumsal bakış açısının kadınların daha güçlü olması beklentisinden ötürü kadınların kabul etme davranımında bulunmaları böylece kendini yaşanılan durumun akışına bırakarak kaygılarını azaltma (Carver, Scheier & Weintraub, 1989) isteklerinin yansıması olarak değerlendirebiliriz. Buna karşın erkeklerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varan çalışmalara da rastlanmaktadır (Nolen-Hoeksema vd.,1994; Garnefski vd., 2004; Martin & Dahlen., 2005; Öngen, 2010).

Alan yazında bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Özkan, 2015; Büyükbiçer, 2019; Özkan, 2019) bulunması bu araştırmanın öğretmen formudan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Ebeveyn formundan elde edilen bulgularda ise yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu ve genel ortalamada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre 26-31 ile 32-37 yaş grubundaki ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri diğer yaş grubundaki ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinden daha yüksektir. Alan yazında genç yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunun vurgulandığı çalışmalar (Cartensen vd., 2000; Karacaoğlan, 2015; Trives vd., 2016; İnce,2020) bulunsa da Sütterlin vd., (2012) yaşın artmasıyla duygu düzenleme becerisinde düşüş yaşandığı sonucuna varmıştır. Çalışma sonucumuzu destekleyici bir tespitte bulunan Erdemir Yeşiltaş (2020), 38 yaş altındaki katılımcıların 38 yaş üstündeki katılımcılara göre daha fazla olumlu yeniden değerlendirme eğilimine sahip olduklarını ifade etmiştir.

Araştırmada ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış

açısına yerleştirmek, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre ebeveynlerin gelir düzeyi yükseldikçe bilişsel duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Côté, Gyurak & Levenson, 2010; İşler, 2018; Erdemir Yeşiltaş, 2020). Aylık gelirin artışı genellikle eğitim düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Bundan yola çıkarak; eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin diğer ebeveynlere nazaran daha çok okuma yapmasının daha bilinçli hareket etmelerini ve kendi duygu gelişimini destekleyecek stratejiler geliştirmeleri (Cole vd., 2009; İnce, 2020) ayrıca maddi imkanların olumsuz durumların ortadan kaldırılabilmesi için farklı çözüm yolları sağlaması bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

Alan yazında eğitim düzeyinin bilişsel duygu düzenleme düzeyi üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Köse, 2019; Erdemir Yeşiltaş, 2020) bulunması bu araştırmanın öğretmen formudan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Ebeveyn formundan elde edilen bulgularda ise eğitim düzeyi değişkeni açısından ebeveyn bilişsel duygu düzenleme düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım, diğerlerini suçlama alt boyutunda ve genel ortalamada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık; pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek alt boyutları ile genel ortalamada eğitim düzeyi yüksek bireyler lehine iken, düşünceye odaklanma, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında ise eğitim düzeyi düşük bireyler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre eğitim düzeyi yüksek bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin eğitim düzeyi düşük bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucumuzu destekleyen birçok çalışmada (Garnefski & Spinhoven, 2001; Aydın, 2010; Sarıkaya, 2011; Corapci, Aksan & Yağmurlu, 2012; Balzarotti vd., 2014; Hasçuhadar, 2015; Güven ve Erden, 2017; Öz, 2018; Altıntop, 2019; Büyükbiçer, 2019; Özkan, 2019) eğitim seviyesi arttıkça bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel Rıza (2016) çalışmasında ilköğretim mezunu bireylerin yaşadıkları olumsuz tecrübelerden kendilerini sorumlu tutarak depresif davranışlarını arttıran (Anderson vd., 1994) kendini suçlama, olayı üstesinden gelinemeyecek bir felakete dönüştürerek (Sullivan, Bishop & Pivek, 1995) yıkım yaşadıkları sonucuna varmıştır. Buna karşın Şentürk (2018) çalışmasında ortaokul mezunu bireylerin bilişsel duygu düzenleme düzeylerinin

üniversite mezunu bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Nitekim kültürel davranışlarda da eğitimli bireyi diğerlerinden ayıran temel özelliklerden birinin toplum içindeki davranışlarıdır. Duyguların davranışlar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda eğitimli bireylerin eğitimleri süresince edindikleri bilgi ve tecrübelerle kendi duygularını anladıklarını ve duygularını düzenleyebildikleri söylenebilir.

Araştırmada anne çalışma durumu değişkeni açısından ebeveynlerin bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutları olan; kabul etme, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirmek alt boyutlarında çalışan anne lehinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kendini suçlama, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında ise çalışmayan anne lehinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre çalışan annelerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Şentürk, 2018; Büyükbiçer, 2019). Konu kültürel bağlamda ele alındığında kadına biçilen temel rollerden biri de annelik rolüdür. Ataerkil toplumun kadını sıkıştırdığı bu rolden kurtulanların ancak eğitim düzeyi yüksek olan kadınlar olması beklenir. Bu durumda çalışan annelerin eğitim seviyelerinin diğer annelere göre da yüksek olması annelerin duygu düzenleme düzeyini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmada baba mesleği değişkeni açısından ebeveyn bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutları olan; plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık; plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutlarında memur lehine iken, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında ise serbest meslek lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre kamuda çalışan babaların bilişsel duygu düzenleme becerilerinin diğer iş sahasında çalışan babalara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Şentürk (2018) çalışmasında kamu personeli ebeveynin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin işsiz ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde kamuda çalışabilmek için belli bir eğitim düzeyine erişmek gerekmektedir. Konu bu yönüyle değerlendirildiğinde kamuda çalışan babaların diğer alanlarda (genel olarak) çalışanlara göre daha yüksek bir eğitim seviyesinde olmaları beklenmektedir. Bu durum kamu personeli olan babaların eğitim

düzeyleri daha yüksek olduğu için duygu düzenleme becerilerinin de dah yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocuğun yaşı değişkeni açısından ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde, bakış açısına yerleştirmek ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık; bakış açısına yerleştirmek alt boyutunda 4 yaş çocuğu olanlar lehine iken, diğerlerini suçlama alt boyutunda ise 5 yaş çocuğu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre genel ortalamada okul öncesi eğitim alan çocuğun yaşının ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme beceri düzeyinin yordayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır. Fırat (2020) çalışmasında araştırma sonucumuzu destekleyici sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum ebeveynlerin başka çocukları olması ya da diğer birçok değişkenin bilişsel duygu düzenlemede etkili olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada çocuk sayısı değişkeni açısından ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerisi; kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım alt boyutları ve genel ortalamada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık; kabul etme, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek alt boyutları ve genel ortalamada 1 çocuk, 2 çocuk ve 3 çocuk lehine iken, düşünceye odaklanma ve yıkım alt boyutlarında ise 4 çocuk ve üzeri lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça bilişsel duygu düzenleme becerilerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda (Rıza, 2016; Arpınar, 2018; Erdemir Yeşiltaş, 2020) ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveyn bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk aile yapısı incelendiğinde çocuk sayısı ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki kurmak mümkün görünmektedir. Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar eğitim seviyesi arttıkça ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı düşmektedir. Bu durum çocuk sayısı ve eğitim düzeyinin birbirleriyle negatif yönlü ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çocuk sayısının artması ile duygu düzenleme becerilerinin düşmesi eğitim yönüyle değerlendirildiğinde beklenen olası bir sonuç olarak görülmektedir.

5.3. Öğretmen ve Ebeveynlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

5.3.1. Öğretmen ve ebeveynlere göre çocuk duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulgulara ait tartışma ve yorum

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ile çocukların ebeveynlerinden elde edilen sonuçlar çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu çalışmalar (Rydell vd., 2003; Hangman, 2014) ile yüksek düzeyde olduğu çalışmalar (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Lincoln vd., 2017; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Şahin, 2019) varken okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren bir çok çalışma (Murphy vd., 1999; Garner & Spears, 2000; Ramsden & Hubbard, 2002; Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003; Batum & Yağmurlu, 2007; Carlson & Wang, 2007; Bowie, 2010; Metin, 2010; Morris vd., 2011; Roque & Veríssimo, 2011; Helmsen, Koglin & Petermann, 2012; Panfile & Laible, 2012; Safrancı, 2015; Erel, 2016; Gelgör, 2016; Sille, 2016; Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; İlgar & Akbaba, 2017; Özyurt, Öztürk & Akay, 2017; Seçer, 2017; Yükçü 2017; Bayındır vd., 2018; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Özdemir, 2019; Koca, 2020) bulunsa da bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyet değişkeni açısından olumlu duygu düzenleme alt boyutunda hem öğretmen hem de ebeveynlere göre kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Olumsuz duygu düzenleme alt boyutunda ise öğretmenlere göre erkek çocuklar lehine, ebeveynlere göre ise genel ortalamada kızlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre kız çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyleri erkek çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma da bulunmaktadır (Cole, Zahn Waxler & Smith, 1994; Eisenberg vd., 1996; Lopez & Little, 1996; Lopez & Todd, 1996; Shields & Cicchetti, 1998; Murphy vd., 1999; Fujiki, Brinton & Clarke, 2002; Chaplin, Cole & Zahn Waxler, 2005; Altan 2006; Katulak & Salovey, 2006; Rose & Rudolph, 2006;

Carlson & Wang, 2007; Fivush, 2007; Hinnant & O'Brien, 2007; Raikes, Robinson, Bradley & Ayoub, 2007; McRae vd., 2008; Kapçı vd., 2009; Kurbet, 2010; Metin, 2010; Yağmurlu ve Altan, 2010; Kılıç, 2012; Morelen vd., 2012; Herndon vd., 2013; Ural vd., 2015; Sille, 2016; Fırat, 2018; Gülgez, 2018; Şahin, 2019; İnce, 2020; Ünal, 2020). Buna karşın İlgar ve Akbaba (2017) çalışmalarında kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre duygu düzenlemede daha başarılı olmalarının sebebinin; ailelerin cinsiyetçi yaklaşımları, kültürel faktörlerden ötürü çocukların farklı sosyal rollere yönelmesi (Taylor vd., 2010; Şahin, 2019; İnce, 2020) ve bunun sonucunda kız çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet rolünün onların daha duygusal olmalarına izin vermesinden (Arı & Yaban, 2016) kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuğunun yaş değişkeni açısından hem öğretmen hem de ebeveynlere göre duygu düzenleme becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri düzeylerinin çocuğun yaşı değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Eisenberg vd., 1996; Metin, 2010; Arı & Yaban, 2016; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; İlgar & Akbaba, 2017; Yükçü, 2017; Şahin, 2019; Koca, 2020). Nitekim üç yaş çocuklarının dil gelişimine paralel olarak duygusal gelişiminin hızlanması ile çocuklar duygularını ifade etmeyi ve duygularını düzenlemeyi öğrendiklerinden (Saarni 1984; Cole, Denham, 2007) örneklem grubumuz olan dört, beş ve altı yaş grubunda duygu düzenleme beceri düzeyinin yaşa göre farklılaşmaması beklenen bir durumdur. Buna karşın alan yazında okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri düzeylerinin çocuğun yaşı değişkenine göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda duygu düzenleme beceri düzeyinin yaş ile beraber arttığı (Sala vd., 2014; Bayındır vd., 2017; Nakagawa vd., 2017) sonucuna ulaşılmışken, Ertürk Kara ve Gönen'e (2015) göre 5 yaş çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Gökşen (2019) çalışmasında 4 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Erel, 2016; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Yükçü, 2017; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019; İnce, 2020; Ünal,

2020) bulunsa da bu araştırmada ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından ebeveynlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde olumlu duygu düzenleme alt boyutu ile genel ortalamada anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre ise sadece olumlu duygu düzenleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ailedeki çocuk sayısı düştükçe çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinin yükseldiği sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı arttıkça okul öncesi dönem çocuğunun duygu düzenleme beceri düzeyinin azaldığını belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Kapçı vd., 2009; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015; Akbaba, 2017; İlgar & Akbaba, 2017; Koca, 2020). Ailedeki çocuk sayısı ve ebeveynin eğitim düzeyi arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın bir diğer bulgusu eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerinin de düşük olduğudur. Bu durum çocukların kendi ebeveynini rol model aldığı ve bu sebeple kendilerinin de duygu düzenleme becerilerini geliştiremedileri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısının artmasıyla ebeveynin çocukla geçireceği kaliteli zamanın düşmesi çocuk duygu düzenleme beceri düzeyinin azalmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Alan yazında anne eğitim düzeyinin çocuk duygu düzenleme düzeyi üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Fabes, Eisenberg & Benzweig, 1990; Kurbet, 2010; Morris vd., 2011; Kılıç, 2012; Mustafaoğlu, 2013; Aktürk, 2015; Gelgör, 2016; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Özkan, 2019; Koca, 2020; Ünal, 2020) bulunsa da bu araştırmada anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ebeveynlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde olumlu ve olumsuz duygu düzenleme alt boyutu ile genel ortalamada anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde ise sadece olumlu duygu düzenleme alt boyutu ile genel ortalamada anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyleri de artmaktadır. Araştırma sonucumuzu destekleyen bir çok çalışmada (Blake, 1981; Lengua, 2002; Arı & Seçer, 2004; Kapçı vd., 2009; Yağmurlu & Altan, 2010; Goodman vd., 2011; Çorapçı vd., 2012; Karaaslan, 2012; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Özden, 2015; Arı & Yaban, 2016; Dereli, 2016; Seçer & Karabulut, 2016; Sille, 2016; Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; İlgar & Akbaba; 2017; Gülgez, 2018; Gökşen, 2019; Özdemir, 2019; İnce, 2020) anne eğitim seviyesi arttıkça çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim çeşitli araştırmalar (Martinez-

Pons, 2002; Cole vd., 2009; İnce, 2020) eğitim seviyesi yüksek olan annelerin diğer annelere nazaran daha çok okuma yapmasının; daha bilinçli hareket etmelerini ve çocuklarının duygu gelişimini destekleyecek stratejiler geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu durumun çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerindeki yükselmenin bir nedeni olabileceği düşünülebilir.

Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre de farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Aral, Gürsoy, Yıldız Bıçakçı & Aysu, 2014; Aktürk, 2015; Gelgör, 2016 Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Ünal, 2020) bulunsa da bu araştırmada baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ebeveynlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde olumlu ve olumsuz duygu düzenleme alt boyutu ile genel ortalamada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde ise sadece olumlu ve olumsuz duygu düzenleme alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerinin artmakta olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Arı & Seçer, 2004; Cabrera, Shannon & Tamis-LeMonda, 2007; Goodman vd., 2011; Karaaslan, 2012; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Dereli, 2016; Fırat, 2018; Gökşen, 2019; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Özdemir, 2019; İnce, 2020; Koca, 2020). Annelerin eğitim seviyesine paralel olarak eğitim seviyesi yüksek olan babaların, çocuk yetiştirme ve geliştirme konusunda diğer babalara nazaran daha çok okuma yapması ve bilinçlenmesi çocuklarının duygu gelişimini destekleyecek stratejiler geliştirmesi ve iyi bir babalık rolü geliştirmesi çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir (Martinez-Pons, 2002; Cole vd., 2009; İnce, 2020).

Alan yazında annenin çalışma durumunun çocuk duygu düzenleme beceri düzeyi üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalara (Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; İlgar & Akbaba, 2017; Özkan, 2019) rastlansa da bu araştırmada anne çalışma durumu değişkeni açısından hem öğretmen hem de ebeveynlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre çalışan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının, çalışmayan annelerin okul öncesi dönem çocuklarından daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da (Kapçı vd., 2009; İnce,

2020) çalışan annelerin çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum eğititim seviyesiyle ilişkilendirilip düşünüldüğünde eğitim düzeyi yüksek annelerin duygu düzenleme becerilerinin çocuklarına yansıması şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada baba çalışma durumu değişkeni açısından hem öğretmen hem de ebeveynlere göre çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinde anlamlı fark oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre memur olan babaların okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyinin diğer iş sahalarında çalışan babaların okul öncesi dönem çocuklarından daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da babası memur olan okul öncesi dönem çocuklarının, duygu düzenleme beceri düzeyinin diğer iş sahalarında çalışan babaların çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ve Koca'nın (2020) çalışmasında kamu görevinde bulunan babaların çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyinin diğer meslek alanlarında çalışan babaların çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonucun bir sebebi çalışma durumunun eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyle ilişkili olması iken değer bir sebebi memur olan babalarının çalışma saatlerinin belli olması, çocuklarına gün içinde ve hafta sonlarında daha fazla zaman ayırıyor olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında okul türü değişkeninin duygu düzenleme beceri düzeyini etkilediğini gösteren herhangi bir çalışmaya (Ünsal, 2010; Özkan, 2019; Şahin, 2019; Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2020) rastlanmamış olsa da bu araştırmada çocukların gittiği okul türü değişkeni açısından öğretmenlere göre olumlu duygu düzenleme alt boyutu ile genel ortalamada özel okula giden çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinin resmi okula devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubumuz açısından bakıldığında, duygu düzenleme beceri düzeylerinin bu okul türünde diğer okul türüne göre daha yüksek olmasının nedeni özel okullara daha çok yüksek eğitim düzeyindeki ebeveynlerin çocuklarının gidiyor olması gösterilebilir. Nitekim bu çalışmada eğitim düzeyi yüksek olan ebeveyne sahip çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

5.3.2. Öğretmen ve ebeveynlere göre çocukların problem davranış düzeylerine ilişkin bulgulara ait tartışma ve yorum

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenleri (0,065) ile ebeveynlerden (0,80) elde edilen sonuçlar, çocukların problem davranış düzeylerinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Alan yazında okul öncesi çocuklarının problem davranış düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Sertbaş, 2006; Olcay, 2008; Eratay, 2011; Erler, 2012; Ogelman & Topaloğlu, 2012, Çetintaş, 2015; Görgü, 2015; Göger, 2018; Arıkan, 2020) bulunsa da bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyet değişkeni açısından hem öğretmen hem de ebeveynlere göre dışa yönelim ve anti sosyal alt boyutu ile problem davranış genel ortalamada anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farka göre öğretmen ve ebeveynler açısından erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha fazla problem davranış sergilemektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocuklarının problem davranış düzeylerinin cinsiyeti değişkenine göre erkek çocuklar lehine farklılaştığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Mattison, Humphrey, Kales, & Wallaceve, 1968; Mccoby & Jacklin,1980; Elliott vd., 1989; Irmak, 1995; Erol vd., 1998; Keenan, Shaw, Delliquadri, Giovannelli & Walsh, 1999; Gadow, Sprafkin & Nolanvd., 2001; Walker, Berthelsen & Irvingve, 2001; Beirne Smith & Ittenbach, 2002; Dobbs vd., 2004; Chaplin, 2005; Kanlıkılıçer, 2005; Park & Cheah, 2005; Egger & Angold, 2006; Mavi Dervişoğlu, 2007; Perren vd., 2007; Seven, 2007; Şehirli, 2007; Derman, 2008; Gülay, 2008; Olcay, 2008; Uyanık-Balat, Şimşek & Akman, 2008; Yang, Li, Zhang, Tein & Liu, 2008; Zahn-Waxler, Shirtcliff & Marceau, 2008; Alisinanoğlu & Özbey, 2009; Evren Terzi, 2009; Özbey, 2009; Terzi, 2009; Dursun, 2010; Erkan, 2010; Kadan, 2010; Ünsal, 2010; Kerig vd., 2012; Kılıç, 2012; Kuyucu, 2012; Lösel & Stemmler, 2012; Tutkun, 2012; Wichstrøm vd., 2012; Gözün Kahraman & Kurt, 2013; Taner-Derman & Başel, 2013; Dinçer & Uysal, 2013; Uysal & Dinçer, 2013; Kızılışık Kartal, 2014; Özdemir, 2014; Tarkoçin, 2014; Yaşar Ekici, 2014; Kurt, 2015; Ural vd.,2015; Kılınç, 2016; Canbolat, 2017; Yılmaz, 2018; Işıkol, 2019; Karaşahin, 2019; Özdemir, 2019; Sarıot Ertürk, 2019; Akıtürk, 2020; Saitoğlu, 2020). Bulut (2000) ise çalışmasında problem davranış ölçeğinin dışa yönelim alt boyutunda kız çocukların daha yüksek düzeyde problem davranış sergilediklerini belirmiştir. Problem davranışların erkek çocuklara göre kız çocuklarında daha düşük görülmesi; kızların daha uyumlu ve kabul edici oldukları (Chaplin, 2005), duygu

düzenleme becerilerinde daha iyi düzeyde oldukları (Park & Cheah, 2005) ve bu durumun kız çocuklarının davranışlarına yansıdığını göstermektedir. Tüm bu bulgular ışında erkek çocukların kültürel yetiştirilme tarzları, toplumsal cinsiyet rolleri ve anne babaların geleneksel bakış açılarının erkek çocukların daha fazla problem davranış sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca erkek çocukların oyunlarında daha fazla çatışma, çekişme, rekabet ve üstünlük arayışı olması da erkek çocukların daha fazla problem davranış göstermesine neden olduğu söylenebilir (Maccoby, 2002; Rose & Rudolph,2006).

Araştırmada okul öncesi dönem çocuğunun yaş değişkeni açısından ne öğretmen ne de ebeveynlere göre problem davranış düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocuklarının problem davranış düzeylerinin çocuğun yaşı değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Zupan, Gril & Kav, 2000; Sadık, 2002; Ünsal, 2010; Eratay, 2011; Göger, 2018; Karaşahin, 2019). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarını yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşan çalışmalar bulunmaktadır. 5 yaş çocuklarının diğer yaş grubundaki çocuklara göre benmerkezci (Yaşar Ekici, 2013; Kılınç, 2016), sosyal kaygı (Şehirli, 2007), anti sosyal (Olcay, 2008), saldırgan-kavgacı (Kanlıkılıçer, 2005) gibi daha fazla problem davranış (Evren Terzi, 2009; Saitoğlu, 2020) sergilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca Alisinanoğlu & Kesicioğlu (2010) ile Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) 4 yaş çocuklarının, Aslan (2009) ve Işıkol (2019) ise 6 yaş çocuklarının daha fazla problem davranış sergilediğini tespit etmiştir. Alan yazındaki çalışmaların birkaçı araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik gösterirken diğer bazı çalışmalar ise yaş değişkeninin problem davranışın ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumu Piaget'nin işlem öncesi dönem benmerkezciliğiyle açıklamak ve yaşın ilerlemesiyle benmerkezcilikte azalmanın yaşanması sonucunda problem davranış gösterme düzeyinde azalmanın yaşanabileceğini söylemek mümkündür (Poyraz & Dere Çiftçi, 2011; Yavuzer, 2012).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının problem davranış düzeylerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren birçok çalışma (Kanlıkılıçer, 2005; Olcay, 2008; Alisinanoğlu & Özbey, 2009; Evren Terzi, 2009; Ünsal, 2010; Alisinanoğlu & Özbey, 2011; Kılıç, 2012; Dinçer & Uysal 2013; Tarkoçin, 2014; Yaşar Ekici 2014; Kurt, 2015; Kılınç, 2016; Göger, 2018; Işıkol, 2019;

Arıkan, 2020) bulunsa da bu araştırmada ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından ebeveynlere göre çocukların problem davranış düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı, öğretmenlere göre ise 4 ve daha fazla çocuklu ailelerde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının daha fazla problem davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Şehirli (2007) ve Dervişoğlu Mavi'nin (2007) çalışmaları araştırmamıza paralellik göstermektedir. Bunlara göre ailedeki çocuk sayısı arttıkça okul öncesi dönem çocuğunun problem davranış düzeyi artmaktadır. Alan yazında ailedeki çocuk sayısının problem davranış üzerinde anlamlı etkisi olduğunu gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ile Çetinkaya (2004) tek çocuklu ailede büyüyen çocukların problem davranış düzeyinin diğer gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varırken, Bulut (2000) ve Saitoğlu (2020) 2 çocuklu ailede büyüyen çocukların daha fazla problem davranış sergiledikleri sonucuna varmıştır. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça problem davranışın da artmasına ebeveynlerin her çocuk için ayrı yetiştirme tarzı geliştirmesi, sosyoekonomik durum (Yaşar Ekici, 2013) sorumluluk ve kaygının artması ile bunlara ek olarak kardeş kıskançlığının sebep olduğu söylenebilir (Göger, 2018).

Alan yazında anne eğitim düzeyinin çocuk problem davranışı üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalar (Flethcer, Steinberg, Darling & Dornbusch 1995; Uzmen, 2001; Alisinanoğlu & Ulutaş 2003; Kanlıkılıçer, 2005; Bülbül, 2008; Olcay, 2008; Alisinanoğlu & Özbey 2009; Özbey, 2009; Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Dursun, 2010; Özbey, 2010; Gülay Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2012; Kılıç, 2012; Dinçer & Uysal, 2013; Kurt, 2015; Öztürk & Giren, 2016; Yılmaz, 2018; Güllüce, 2019; Işıkol, 2019) bulunsa da bu araştırmada anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlere göre çocukların problem davranış düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmişken, ebeveynlere göre ise içe yönelim alt boyutunda okula gitmemiş anneler ile ilköğretim mezunu anneler ve yine okula gitmemiş anneler ile üniversite mezunu anneler arasında anlamlı fark oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre okula gitmemiş annelerin okul öncesi dönem çocuklarının daha fazla problem davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da anne eğitim seviyesi arttıkça problem davranış düzeyinin düştüğü sonucuna varılmıştır (Fox, Platz & Bentley, 1995; Çimen, 2000; Sarı, 2007; Şehirli, 2007; Gülay, 2008; Aslan 2009; Terzi 2009; Kadan, 2010; Kuyucu, 2012; Tutkun, 2012; Yaşar Ekici, 2013; Güllüce, 2019; Sarıot Ertürk, 2019; Arıkan, 2020; Saitoğlu, 2020). Evren Terzi (2009)

ve Karaşahin (2019) ise ortaokul mezunu annelerin çocuklarının problem davranış düzeyinin diğer eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Anne eğitim düzeyinin düşük olması çocukların problem davranış göstermesi açısından risk etmeniolarak görülmektedir (Masten, 2001; Heiervang vd., 2007). Eğitim düzeyi arttıkça annenin kişiliği, çocuk yetiştirme bilgi ve tutumu, sosyoekonomik düzeyinin iyileşmesi (Jiang, Ekono & Skinner, 2016), okul-öğretmen-veli iş birliğine katılımı, kişisel gelişimi gibi birçok alandaki gelişimi çocuk davranışlarına etki edeceğinden (Kalff vd., 2001) anne eğitim düzeyinin artması çocukların daha az problem davranış sergilemelerini sağlayabilir.

Alan yazında baba eğitim düzeyinin çocuk problem davranışı üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalar (Flethcer, Steinberg, Darling & Dornbusch, 1995; Uzmen, 2001; Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003; Kanlıkılıçer, 2005; Bülbül, 2008; Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Gülay Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2012; Kılıç, 2012; Dinçer & Uysal, 2013; Yaşar Ekici, 2013; Kurt, 2015; Öztürk & Giren, 2016; Güllüce, 2019; Işıkol, 2019) bulunsa da bu araştırmada baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlere göre çocukların problem davranış düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmişken, ebeveynlere göre dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal alt boyutu ve genel ortalamada okula gitmemiş babalar ile ilköğretim mezunu babalar, okula gitmemiş babalar ile ortaöğretim mezunu babalar ve yine okula gitmemiş babalar ile üniversite mezunu babalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre okula gitmemiş babaların okul öncesi dönem çocuklarının daha fazla problem davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da baba eğitim seviyesi arttıkça problem davranış düzeyinde düşme olduğu sonucuna varılmıştır (Dizman, 2003; Mavi Dervişoğlu, 2007; Şehirli, 2007; Alisinanoğlu & Özbey, 2009; Aslan, 2009; Özbey, 2009; Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Terzi, 2009; Kadan, 2010; Kuyucu, 2012; Sarıot Ertürk, 2019; Arıkan, 2020; Saitoğlu, 2020). Tarkoçin (2014), ortaokul mezunu babaların çocuklarının problem davranış düzeyinin diğer eğitim düzeyindeki babaların çocuklarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Baba eğitim düzeyi arttıkça babanın kişiliği, çocuk yetiştirme bilgi ve tutumu, anne ile sorumluluklarını paylaşması ve babalık rolünü sahip olduğu bilgi ile destekleyerek uygun rol olmayı başarması (Yaşar Ekici, 2013) gibi nedenler baba eğitim düzeyi

artmasıyla birlikte çocukların daha az problem davranış sergilemelerinde bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırmada annenin çalışma durumu değişkeni açısından hem öğretmen hem de ebeveynlere göre çocukların problem davranış düzeyinde içe yönelim alt boyutunda anlamlı fark oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre çalışan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının çalışmayan annelerin okul öncesi dönem çocuklarından daha fazla problem davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da çalışan annelerin çocuklarının problem davranış düzeyinin çalışmayan annelerin çocuklarının problem davranış düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Erler, 2011; Kızılışık Kartal, 2014; Göger, 2018). Gürsoy (2002) ve Şehirli (2007) ise çalışmalarında çalışmayan annelerin çocuklarının problem davranış düzeylerinin çalışan annelerin çocuklarının problem davranış düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca alan yazında annenin çalışma durumunun çocuk problem davranışı üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Aydın & Tuncer, 1991; Yeşilyaprak, 1999; Bulut, 2000; Kanlıkılıçer, 2005; Olcay, 2008; Uzuner, 2008; Alisinanoğlu & Özbey, 2009; Özbey, 2009; Dursun, 2010; Ünsal, 2010; Eratay, 2011; Erler, 2011; Yaşar Ekici, 2013; Çetintaş, 2015; Göger, 2018; Yılmaz, 2018; Işıkol, 2019). Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuyla benzer ve farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışan annelerin çocuklarıyla zaman geçirememeleri (Yaşar Ekici, 2013) ayrıca çocukların anne ilgisini çekmek istemeleri çalışan annelerin çocuklarının daha fazla problem davranış sergilemelerine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada baba mesleği değişkeni açısından öğretmenlere göre çocukların problem davranış düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ebeveynlere göre ise çocukların problem davranış düzeyinde dışa yönelim alt boyutunda; memur ile serbest meslek arasında memur aleyhinde, memur ile işsiz arasında memur aleyhinde; ben merkezci alt boyutunda memur ile serbest meslek arasında memur aleyhinde, memur ile işsiz arasında memur aleyhinde; genel ortalamada ise memur ile serbest meslek arasında memur aleyhinde ve memur ile işsiz arasında memur aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da babası memur olan çocukların problem davranış düzeyinin serbest meslek, işçi ve işsiz babaların çocuklarının problem davranış düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Özbey, 2009; Göger, 2018; Çetintaş, 2015). Evren Terzi'nin (2009)

çalışmasında ise serbest mesleğe sahip babaların çocuklarının problem davranış düzeyi diğer meslekteki babaların çocuklarının problem davranış düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmışken, Özbey (2009)'in çalışmasında ise babası işsiz olan çocuklar problem davranış düzeyi diğer meslekteki babaların çocuklarının problem davranış düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazında baba çalışma durumunun çocuk problem davranışı üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Kanlıkılıçer, 2005; Alisinanoğlu & Özbey, 2009; Yaşar Ekici, 2013; Işıkol, 2019). Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuyla benzer ve farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Babanın mesleğinin çocukları ile ilişkilerine olumlu ya da olumsuz yansımaları olmaktadır.

Alan yazında ebeveyn yaşının çocuk problem davranışı üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalar (Kanlıkılıçer, 2005; Günindi, 2008; Eratay, 2011; Kurt, 2015; Canbolat, 2017, Yaşar Ekici, 2013; Işıkol, 2019) bulunsa da bu araştırmada ebeveynlerin yaşı değişkeni açısından çocukların problem davranış düzeyinde ben merkezci alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre 20-25 yaşındaki ebeveynlerin çocuklarının problem davranış düzeyi diğer yaş gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun genç ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki tecrübesizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim alan yazında benzer şekilde genç ebeveynlerin çocuklarının daha fazla problem davranış sergilediği sonucuna varan başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Tarkoçin, 2014; Saitoğlu, 2020). Benzer bir sonuca da Mavi Dervişoğlu (2007) ulaşmış olup araştırma sonucuna göre ebeveynlerin yaşı büyüdükçe çocukların problem davranış düzeyinde azalma olmaktadır.

Kanlıkılıçer'in (2005) okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini anlamak için yaptığı çalışmada okul türü değişkeninin problem davranışı etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada ise çocukların gittiği okul türü değişkeni açısından öğretmenlere göre çocukların problem davranış düzeyinde dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal alt boyutu ile genel ortalamada özel okula giden okul öncesi dönem çocuklarının problem davranış düzeyi resmi okula devam eden çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda da özel okula devam eden okul öncesi dönem çocuklarının problem davranış düzeyinin resmi okula devam eden okul öncesi dönem çocuklarının problem davranış düzeyinden daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Dervişoğlu Mavi, 2007;

Göger, 2018). Eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düzeyi yüksek ebeveynlerin genelde özel okulları tercih etmelerinin çalışmamızda ortaya çıkan sonucu etkilediği düşünülmektedir.

5.4. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Alan yazında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel duygu düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye dair herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği kabul etme alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından olan kabul etme stratejisinin kullanımı sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilemektedir. Kabul etme stratejisinde birey, başına gelenler konusunda teslimiyetçi bir düşünce ile olayları olduğu gibi kabul etme eğilimi göstermektedir (Wolgast, Lundh, Viborg, 2011). Bu stratejinin kullanımı sınıf içinde var olan uygunsuz davranışların olduğu gibi kabul edilmesine sebep olacağından bu davranışların düzeltilmesi ya da onlarla baş etme yolları aranmayacağından sınıf yönetimi beceri düzeyini düşürücü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Fakat plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme stratejilerinin kullanımı sınıf yönetimi becerilerini arttırmaktadır. Çünkü bu stratejilerle birey, yaşanan olumsuz duruma karşı pozitif bir bakış açısıyla olayın olumlu yönlerine odaklanarak olumsuz durumu ortadan kaldırmanın yeni yollarını aramaya koyulur (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2001). Bu stratejilerin kullanımı sınıf içinde meydana gelen uygun olmayan öğrenci davranışlarının olumsuz etkisini en aza indirmek ve bu davranışlarla baş etme yolları sunduğu için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyini arttırıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bundan hareketle sınıf yönetimi becerileri yüksek olan bir öğretmenin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin de yüksek düzeyde olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmada çocuk bilişsel duygu düzenleme ile öğretmen sınıf yönetimi becerisi düzeyi arasında ortaya çıkan anlamlı ilişkiden hareketle bilişsel duygu düzenleme ve alt boyutlarının öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyinin yordayıcı bir değişkeni olduğu kabul edilmiş ve bu araştırmada test edilmiştir. Araştırmada anlamlı ilişki tespit edilen değişkenler öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyindeki değişimin %20'ni açıklarken; modele anlamlı etkisi olmayan bilişsel duygu düzenleme pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu ve bilişsel duygu düzenleme pozitif tekrar odaklanma alt boyutu çıkarıldığında, bilişsel duygu düzenleme kabul etme alt boyutu ile bilişsel duygu düzenleme plana tekrar odaklanma alt boyutunun öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyindeki değişimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve değişimin %18'ini açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre; farklı faktörlerin yanında bilişsel duygu düzenleme kabul etme alt boyutunun öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyindeki değişimin negatif yönlü bir yordayıcısı olduğu, bilişsel duygu düzenleme plana tekrar odaklanma alt boyutu ise öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyindeki değişimin pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Kabul etme stratejisini kullanan bireylerin olayları olduğu gibi kabullenme eğiliminde olmaları öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilemektedir. Çünkü bu stratejiyi kullanan öğretmenler sınıfta yaşananları kabullenip yaşanan olumsuzluklara müdahale yolunu seçmeyeceğinden sınıf yönetimi becerilerinin olumsuz etkileneceğini söylemek mümkün olacaktır. Bunun aksine plana tekrar odaklanma stratejisini kullanan öğretmenler yaşanan olumsuz bir durumun ortadan kaldırılması için yeniden plan yapacakları, sınıfı yeniden düzenleyecekleri ve böylece olumsuzluklarla baş ederek sınıf yönetiminde daha başarılı olacakları düşünülebilir. Bu stratejinin kullanımının sınıf içinde meydana gelen uygun olmayan öğrenci davranışlarının olumsuz etkisini en aza indirmek ve bu davranışlarla baş etme yolları sunduğu için öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyini arttırıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.5. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Alan yazında ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme beceri düzeyleri ile çocuk problem davranış düzeyleri arasındaki ilişkiye dair herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmada ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme kendini suçlama

alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği kabul etme alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği dışa yönelim alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği düşünceye odaklanma alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği plana tekrar odaklanma alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği içe yönelim ve anti sosyal alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği pozitif yeniden gözden geçirme Çocuk problem davranış ölçeği içe yönelim ve anti sosyal alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği bakış açısına yerleştirmek alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği benmerkezci alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği yıkım alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği diğerlerini suçlama alt boyutu ile Çocuk problem davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anderson, vd., (1994) ve Berman vd.,'e (2011) göre bilişsel duygu düzenleme uyumsuz stratejileri arasında yer alan kendini suçlama ve düşünceye odaklanma stratejileri ile birey yaşadığı olumsuz deneyimlerde kendini suçlamakta ve olumsuz durumun negatif sonuçlarına yoğun bir şekilde odaklanmaktadır. Nitekim bu stratejilerin sık sık kullanılması bireyde depresif sonuçlara yol açmaktadır (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1994). Duyguların davranış oluşturma üzerindeki etkilerinin düşünüldüğünde uyumsuz duygu düzenlemenin problem davranışlara yol açması kaçınılmazdır. Nitekim araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin uyumsuz duygu düzenleme stratejilerini kullanmasının çocukların problem davranış sergilemesine sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca bilişsel duygu düzenleme uyumlu stratejileri arasında yer alan kabul etme stratejisinin yoğun kullanılması, var olan olumsuz durumun olduğu gibi kabul edilmesi anlamına gelmekte, çocukların problem davranışlarının ortaya çıkmasını veya var olan problem durumlarının devamlılığına sebep olmaktadır. Bilişsel duygu düzenleme uyumlu stratejilerinden olan plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme stratejileriyle ise birey, yaşadığı olumsuz duygu durumunun pozitif yönlerine

odaklanmakta, olumsuz durumun etkisini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için olayı değersizleştirip yeniden planlama yapmaktadır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Garnefski, Baan, ve Kraaij, 2005; Garland, Gaylord, Park, 2009). Bu çerçevede uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımının, çocukların ortaya çıkardığı problem davranışlarla baş etme ve bu davranışları ortadan kaldırmada etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlere göre, çocuk duygu düzenleme olumlu alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk duygu düzenleme olumsuz alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Ünsal (2010), Kurt (2015) ve Şahin (2019) yaptıkları çalışmalarda duygu düzenleme olumlu alt boyutu ile problem davranış alt boyutları arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bununla beraber Kayhan Aktürk (2015) çalışmasında çocuk duygu düzenleme olumsuz alt boyutu ile problem davranış arasında pozitif ilişki saptamıştır. Olumsuz duygu düzenleme alt boyut düzeyinin yüksek olması çocukların problem davranış göstermesine yol açabilmektedir (Kim ve Cicchetti, 2010; Schipper ve Petermann, 2013). Alan yazında ulaşılan tüm çalışmalar ((Kim ve Cicchetti, 2010; Ünsal, 2010; Schipper ve Petermann, 2013; Kayhan Aktürk, 2015; Kurt, 2015; Şahin, 2019) araştırmamızın sonucuna paralellik göstermektedir. Bu durum duygu düzenleme becerisinin davranış üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Nitekim duygular insanların ortaya koyduğu davranışları şekillendirici etkiye sahiptir. Bir diğer deyişle insanların ortaya koydukları davranışlar temelde duygulardan etkilenmektedir. Bununla beraber duygu düzenleme becerisinin davranışları şekillendirici ve düzenleyici etkileri de göz önünde bulundurulduğunda çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin problem davranış sergilemelerine ya da sergilememelerine etki edeceğini söylemek mümkündür. Çocukların davranışlarının sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğundan hareketle sosyal ilişki becerisi ile duygu düzenle becerileri arasındaki ilişkinin de değerlendirildiği çalışmaların incelenmesi çalışmamızı zenginleştirecektir. Alan yazında olumlu duygu düzenleme ile çocuk sosyal becerileri ilişkisinin incelendiği çalışmalarda duygu düzenleme becerileri ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varan çalışmalar bulunmaktadır (Crick ve Dodge, 1994; Calkins, Johnson ve

Smith, 1999; Garner ve Estep, 2001; English, John, Srivastava ve Gross, 2012). Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (1995) çalışmalarında duygu düzenleme olumsuz alt boyutu ile sosyal beceri puanları arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Bu durum duygu düzenleme beceri düzeylerinin çocukların problem davranış sergileme düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin, çocuk problem davranış düzeyini anlamlı şekilde yordadığı ve çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının çocukların problem davranış düzeyi puanları varyansının %45'ini anlamlı olacak şekilde açıkladığı tespit edilmiştir. Çocuk duygu düzenleme olumlu alt boyutunun çocuk problem davranış düzeyinin negatif bir yordayıcısı, çocuk duygu düzenleme olumsuz alt boyutunun ise çocuk problem davranış düzeyinin pozitif bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında duygu düzenlemenin çocuk problem davranışlarını yordayıcılığı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olsa da olumlu duygu düzenleme alt boyutunun problem davranış üzerindeki negatif yordayıcılık göstermektedir ki çocuklar olumlu duygu düzeleme becerilerini geliştirdikçe problem davranış gösterme düzeylerinde düşüş yaşanmaktadır. Ayrıca olumsuz duygu düzenleme stratejisinin kullanımı da problem davranış gösterme düzeyini arttırmaktadır. Bundan hareketle olumsuz duygu düzenleme stratejisine başvuran çocuklarda problem davranış gösterme düzeyinin daha yüksek olması beklenmektedir. Duyguların davranışları yönlendirici etkileri göz önünde bulundurulduğunda, olumsuz duygulanımın çocukların problem davranışlarını arttıracağını, olumlu duygulanımın ise kabul edilebilir davranış sergileme düzeylerinin arttırıcısı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Bu bölümün ilk kısmında araştırmada ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. İkinci kısmında ise ve bu sonuçlara bağlı olarak gelecekte yapılacak uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme ve Sınıf Yönetimi Becerilerine Dair Sonuçlar

- Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, mezuniyet alanı, sınıf mevcudu, çalışma statüsü ve okul türü değişkenlerine göre bilişsel duygu düzenleme ve sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

6.1.2. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerine Dair Sonuçlar

- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde kabul etme, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme alt boyutlarında anneler babalara göre daha yüksek düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde yaş değişkenine göre kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 26-31 ile 32-37 yaş grubundaki ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin diğer yaş grubundaki ebeveynlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ebeveynlerin gelir

düzeyi yükseldikçe bilişsel duygu düzenleme becerilerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır.

- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde eğitim düzeyi değişkenine göre düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım, diğerlerini suçlama alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre eğitim düzeyi yüksek bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin eğitim düzeyi düşük bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde anne çalışma durumu değişkenine göre plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirmek alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre çalışan annelerin bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde baba mesleği değişkenine göre plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre kamuda çalışan babaların bilişsel duygu düzenleme becerilerinin diğer iş sahasında çalışan babalara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde okul öncesi eğitim alan çocuğunun yaşı değişkenine göre bakış açısına yerleştirmek ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre dört yaş çocuğuna sahip ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin beş yaş çocuğuna sahip ebeveynlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinde evdeki çocuk sayısı değişkenine göre kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça bilişsel duygu düzenleme becerilerinin düştüğü sonucuna varılmıştır

6.1.3. Öğretmen ve Ebeveynlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme ve Problem Davranış Düzeylerine Dair Sonuçlar

- Öğretmen ve ebeveynlere göre kız çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu; erkek çocukların problem davranış düzeylerinin kızlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen ve ebeveynlere göre ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin azaldığı, problem davranış düzeylerinin ise arttığı sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen ve ebeveynlere göre anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin de yükseldiği, problem davranış düzeylerinin ise azaldığı sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen ve ebeveynlere göre annesi çalışan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyi ile problem davranış düzeyinin annesi çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen ve ebeveynlere göre babası memur olan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinin diğer iş sahalarında çalışan babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlere göre babası memur olan çocukların problem davranış düzeyinin diğer iş sahalarında çalışan babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlerin yaşı değişkenine göre 38- 43 yaş aralığındaki ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme düzeyinin diğer yaş grubundaki ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca 20-25 yaşındaki ebeveynlerin çocuklarının problem davranış düzeyinin diğer yaş gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlere göre özel okula giden çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinin resmi okula devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca resmi okula devam eden çocukların problem davranış düzeyinin özel okula devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.4. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel duygu düzenleme pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki, kabul etme alt boyutu arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme kabul etme alt boyutu ile bilişsel duygu düzenleme plana tekrar odaklanma alt boyutunun öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyindeki değişimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve değişimin %18'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

6.1.5. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzeleme Becerileri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme kendini suçlama alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; bilişsel duygu düzenleme ölçeği kabul etme alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen ve ebeveynlere göre, çocuk duygu düzenleme olumlu alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; çocuk duygu düzenleme olumsuz alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Çocukların duygu düzenleme becerilerinin, çocuk problem davranış düzeyini anlamlı şekilde yordadığı ve çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının çocukların problem davranış düzeyi puanları varyansının %45'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır.
- Çocuk duygu düzenleme olumlu alt boyutunun çocuk problem davranış düzeyinin negatif bir yordayıcısı, çocuk duygu düzenleme olumsuz alt boyutunun ise çocuk problem davranış düzeyinin pozitif bir yordayıcısı

olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri düzeyinin yine öğretmenlerin bir diğer davranış göstergesi olan sınıf yönetimi becerileri arasında sıkı bir ilişki olduğu ve duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ebeveylerin bilişsel duygu düzenleme beceri düzeyinin kendi çocuklarının davranışlarını etkilediği ve yüksek duygu düzenleme becerisine sahip ebeveynlerin çocuklarının daha az problem davranış gösterdikleri saptanmıştır. Tüm bunlara ek olarak çocukların davranışlarını etkileyen bir durum da kendi duygu düzenleme becerisi olmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma nicel verilerin nitel verilerle destekleneceği karma desende planlanmış Covid-19 salgınından ötürü nitel boyutu çalışılamamıştır. Bu sebeple aynı konunun karma desende tekrar ele alınması elde edilen sonuçların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyacağından başka araştırmacılar tarafından karma desende çalışılması önerilmektedir.
- Çalışmada ele alınan değişkenler arasında yordayıcı ilişkiler açısından yol analizleri yapılabilir.
- Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin problem davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkıp çocuklara yönelik duygu düzenleme eğitimi verildikten sonra çocukların problem davranışlarının nasıl etkilendiği incelenebilir.
- Çocuk duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiden yola çıkarak problem davranış ve sosyal beceri arasındaki ilişki düşünüldüğünde çocuk duygu düzenleme ve sosyal beceri ilişkisi çalışılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ebeveyn eğitim düzeyi ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeyi düşük ebeveynlere duygu düzenleme ile ilgili eğitimler verilebilir.

- Çalışmayan ebeveynlere yönelik duygu düzenleme eğitimi verilebilir.
- Çocuk duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiden yola çıkarak problem davranışlarının azaltılmasına yönelik duygu düzenleme eğitimleri verilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen duygu düzenleme eğitimleri verilebilir.

KAYNAKÇA

Ada, S., ve Çetin, M.Ö. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 7(23), 247-273.

Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya, (Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aka, B. T. (2011). Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Akar H., Tantekin Erden F., Tor D., ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online,* 9(3), 1080-1094.

Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akgün, D. (2015). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 9(2).

Akgün, E., (2008). Anne çocuk ilişkisinin oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(3).

Akın, U., ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 51: 353-370.

Akıtürk, H. B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Akkaya Çelik, N. (2006). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği). Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akman, B., Kükürtçü, S.K., Tarman, İ., ve Şanlı, Z.S. (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effect of school readiness to classroom

management. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 22-41.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 25, 9-20.

Aktürk Ş. K. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Aküzüm, C. ve Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 779-802

Aküzüm, C., ve Özdemïr Gültekïn, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6 (12), 88-107.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.

Alisinanoğlu F., ve Ulutaş İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 128, 65.

Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(6), 493-517.

Alisinanoğlu, F., ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Allan, S., ve Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: psychometric properties and relationship to psychopathology. *Journal of Personality and Individual Differences*, 19, 293-299.

Altan, Ö. (2006). The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul.

Altıntop, İ. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi ile çocukların sosyal yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Altunbaş, T. (2018). Duygusal zekâ programının öğrencilerin duygusal zekâ, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C. ve Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 549-558.

Aral N., Gürsoy F., Yıldız Bıçakçı M. ve Aysu B. (2014). Effects of ceramics education on children's abilities to regulate their emotion. In, M. Yaşar, O. Ozgun, J. Galbraith, (Eds.). *Contemporary perspectives and research on early childhood education*. (1-416). British: Cambridge Scholars Publishing.

Aras, S. (2012). An Investıgatıon On Perceptıons And Self-Reported Practıces Of Early Chıldhood Teachers Towards Instructıonal Arrangement For Classroom Management. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara.

Arı, M. ve Yaban E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. doi:10.16986/HUJE.2015014655

Arı, R., ve Seçer Şahin, Z. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeğitli değiğkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.

Arıkan, Z. (2020). 5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arnold, D. H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: a preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, l8, 317-330.

Arnold, D., McWilliams, L., & Harvey-Arnold, E. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 2, 276-287.

Arpınar, M. (2018). 18-45 yaş bireylerde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin uyku kalitesini yordamadaki rolü. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, M. (2009). 5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ata, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi. Doktora

Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ata, S. ve Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 15(3), 820-837.

Atalalar, D. (2014). *Duygu düzenleme, ergenlik ve ebeveynlik*. Ankara: Odtü Yayıncılık.

Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Atkinson, R., Atkinson R. C., & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş*, İstanbul: Sosyal Yayınları.

Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Aydın, A. (2020). Aile- öğretmen iş birliğinin okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimine olan etkisinin incelenmesi, Yüksek lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul

Aydın, B. (2001). İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması. Yüksek Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Aydın, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Aydın, C., ve Tuncer, O. (1978). Annenin ev dışında çalışmasının çocuk gelişimi ve davranışına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları XII*. Ankara.

Aydın, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Aydın, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Aydoğmuş, K. (2010). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitapevi

Ayşe, T., Tezel Şahin, F., ve Avcı, N., (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar program yöntem teknik sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 151, 95-101.

Baburşah D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: ımplications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*,17(1), 125-143.

Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Batum, P. ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. Current Psychology: *Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.

Bayındır, D., Balaban Dağal, A., ve 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.

Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin Yavuz, E., & Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 305-316.

Baysal A. Altun H. (2019). Öğretmen sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish İnternational Journal of Special Education and Guidance-Counseling*, 2019:8

Beard, K. Y. & Sugai, G. (2004). First step to success: an early ıntervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396–409.

Beaudoin, K., & Mihic, S. S. (2018). Croatian preschool teachers' self-perceived competence in managing the challenging behaviour of children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 123-138.

Beck, Aaron T. (2008). *Bilişsel Terapi Duygusal Bozukluklar. (Çev.) Veysel Öztürk, Aysun Türkcan*, İstanbul: Litera Yayıncılık.

Beirne-Smith, M., Ittenbach R. F., & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation.* NJ: Merrill, Upper Saddle.

Ben, D (2006). Dynamics of classroom management. Unpublished master's thesis. Pacific Lutheran University, Tacoma, WA. (UMI No:1440271)

Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (Işıkoğlu Erdoğan, N. Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Berman, M. G., Peltier, S., Nee, D. E., Kross, E., Deldin, P. J., & Jonides, J. (2011). Depression, rumination and the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5), 548-555.

Berry, J. W., Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilek, M. H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Bilim, G. (2012). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları: duygu düzenleme, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık açısından bir inceleme, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421-442.

Boratav, H. B., Sunar, D., ve Ataca, B. (2011). Duyguları sergileme kuralları ve bağlamsal belirleyicileri: Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma. *Turkish Journal of Psychology*, 27(67), 102-103.

Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: relational aggression and emotion regulation. *Arch Psychiat Nurs*., 24(1), 27–37.

Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (44), 442-466.

Börsbo, B., Peolsson, M., & Gerdle, B. (2008). Catastophizing, depression, and pain: correlation with and ınfluence on quality of life and health – a study of chronic whiplash -associated disorders. *J Rehabil Med*, 40, 562-569.

Braungart, J, M,, & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the strange situation: Temperament and attachment in 12- month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364.

Brody, L. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In A. H. Fischer, (Ed.). *Gender and emotion: social psychological perspectives. Studies in emotion and social interaction* (24–47). New York: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives On Human Development. Thousand Oaks; London, New Delphi: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. R. M. Lerner; W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology, Vol. 1, Hoboken, NJ: Wiley.

Brumarıu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–Child Attachment,

Emotion Regulation and Anxiety Symptoms in Middle Childhood. *Personal Relationships*, 19, 569–585.

Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: social skills training with at-risk and antisocial children and youth. Exceptionality: *A Special Education Journal*, 9(1-2), 67-90

Bulut, Ş. (2000). 6 yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bülbül, N. E. (2008). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyükalan Filiz, S. (2017). İletişim ve etkileşim. M. Ç. Özdemir, (Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyükbiçer, E. (2019). Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ğ., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2019). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.

Calkins, S. D., Gill, K., Johnson, M. C., & Smith, C. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-341.

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In, N. A. Fox, (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Chicago: Chicago Press.

Canbolat, N. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4): 489-510.

Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U. & Nesselroade, J.R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 644-655.

Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Celep, C. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Cengiz, B. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri (İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Cevher, F. N. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: a developmental contextual perspective. Emotion review: *Journal of the International Society for Research on Emotion*, 7(1), 14-21.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5 (1), 80–88.

Charles, C. M. (2004). *Building classroom discipline*. New York: Longman.

Chen, Z. (2010). Assessing two emotion regulation processes in Chinese adolescents. In 2010 *IEEE International Conference on Advanced Management Science* (ICAMS 2010).

Cohen, J.B; Pham, M.T., & Andrade, E. B. (2008). The nature and role of affect in consumer behavior. C. P. Augtvedt, P. M. Herr, & F.R. Kardes, (Eds.). *Handbook of consumer psychology*. (297-348). Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Cole P. M., Dennis T. A., Smith-Simon K. E., & Cohen L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2):324-52. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x

Cooper, R., ve Sawaf, A. (1999). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. Cev. Z.B. Ayman ve B. Sancar. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Corapci, F., Aksan, N., & Yagmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish children's

emotions: do different emotions elicit different responses? *Global Studies of Childhood*, 2(2), 106-116.

Côté, S., Gyurak, A., & Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923–933.

Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. Developmental Psychology, 40(6), 1123-1132.

Cüceloğlu, Doğan. 2020. *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, N. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale ili Örneği). Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar., L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çeçen, A. R. (2002). Duyguları yönetme becerileri programının öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çelik, K. (2007). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi.* (252). Ankara: Anı yayıncılık.

Çelik, N. A. (2006). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Çermik, H., Doğan, B., ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.

Çetintaş, S. (2015). 5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çevik Karatekin, K. N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11): 91-103.138

Dal, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Dalkılıç, N. M. (2014). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Davies, P. T., & Lindsay, L. L. (2004) Interparental conflict and adolescent adjustment: why does gender moderate early adolescent vulnerability? Journal of Family Psychology, 18(1), 160- 170.

Delong, M. & Winter, D. (1998). Addressing difficulties with student-centered ınstruction. Primus, 8(4), 340-364.

Demir, T. (2015). Okulöncesi öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Demirel, Ö. (2004). Öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirhan Harmanda, E. (2011). Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri., H. Kıran, (Ed.). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Denham S, A. (2007) Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2007). Observing preschoolers' socio-emotional behaviour: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173, 246-278. doi: 10.1080/00221325.2011.597457

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

Denizel Güven, E., ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(18), 1-22.

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

Din, F. S. (1999). The functions of class size perceived by chinese rural school teachers. *National Forum of Applied Educational Education Research Journal*, 12(3), 1-7.

Dinçer, Ç., Deniz, K.Z., Akgün, E. ve Ulubey, Ö. (2018). Sınıf yönetiminde öğretmen stratejileri envanterinin türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 355-371.

Dinçer, Ç., ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.

Dinçer, Ç., Yarar, M., ve. Akgün, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1,1-9.

Dizman, H. (2003). Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dobbs, J., Arnold, D.H. & Doctoroff, G.L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber & K. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation*. (3-14). New York: Cambridge University Press.

Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durmuşoğlu Saltalı, N., ve Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulayışları. *İlkogretim Online*, 12(4).

Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Düzgün, O. (2016). Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri

ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998) Age and gender differences in social problem-solving ability, *Personality And İndividual Differences*, 25(2): 241-52.

Egger, H. L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(3–4), 313–337.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.

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): 1418-1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In, L. Pulkkinen, & A. Caspi, (Eds.). *Paths to successful development: Personality in the life course*. (46–70). New York: Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes. R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001) Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems, *Journal Of Family Psychology*, 15(2):183-205.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K. & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875-95.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.

Ekici, C. (2018). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. (45-60). New York: Viley & Sons.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10(2), 159-168.

Elibol Gültekin, S. (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Elliot, J., Prior, M., Merrigan, C., & Ballinger, C. (2002). Evaluation of a community intervention programme for preschool behaviour problems, *Journal of Paediatri Child Health*, 38, 41–50.

Elliot, S. N., Sheridan, S. M. & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: Acase of study fort he scientists-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2).

Er, N. (2006). Duygu durum sıfat çiftleri listesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 26 (0), 21-44.

Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (3), 2347-2362.

Erdemir Yeşiltaş, D. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların anne babalarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin evlilik uyumuna etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Erden, M. (2001). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erden, M. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erel, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkan, N. (2009). İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55 – 66.

Erkılıç, T. A. (2005). Etkili sınıf yönetimi. H. Kıran, (Ed.). Zaman yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erler, Ö. (2011). Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M., ve Şimşek, Z. (1998). *Türkiye ruh sağlığı*

profili raporu. Ankara: Eksen Tanitim.

Erol, Z. M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Ersan, C. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Denizli.

Ertan, N. (2013). Okul öncesi çağdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ertürk Kara, H. G., ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.

Esba, M. (2009). Turizm işletmelerinde yöneticilerin duygusal zekâlarının örgüt kültürü üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Evren Terzi, E. (2009). Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). Coping with children's negative emotions scale: description ans scoring. Tempe, AZ: *Arizona State University*. Unpiblished Manuscript.

Fırat, B., (2020). Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Fırat, Y. (2018). Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Filcheck, H. A., McNeil, C. B., Greco, L. A., & Bernard, R. S. (2004). Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage distruptive behavior. *Psychology in Schools*, 41(3), 351-361. doi: 10.1002/pits.10168

Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex roles*, 42(3-4), 233-253.

Fletcher, A. C., Steinberg, L., Darling, N., & Dornbusch, S. M. (1995). The company they keep: ımpact of authoritative parenting in the adolescent's social network on

ındividual adjustment and behavior. *Developmental Psychology*, 31, 300-310.

Floress, M. T.; and Jacoby, A. L. (2017). The Caterpillar Game: A SW-PBIS Aligned Classroom Management System. *Journal of Applied School Psychology*, 33(1)1, 16-42.

Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal Of Genetic Psychology*, 156, 431-441.

Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (381-403). New York: Guilford Press.

Gadow, K. D., Sprafkin, J., & Nolan, E. E. (2001). DSM-IV symptoms in community and clinic preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(12), 1383–1392. doi:10.1097/00004583-200112000-00008

Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Hypothesis*, 5, 37-44.

Garnefski, N., Baan, N., & Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-andmouth crisis. *Personality and Individual Differences*, 38, 1317-1327.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, Ph. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-276.

Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.

Garnesfski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Kommer, T.V.D. & Teerds, J (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescent and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603- 611.

Gelgör, F. Z. (2016). Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Gezgin, N. (2009). Okulöncesi öğretmenliği bilim dalı okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Glassman, M. (2000). Adult and peer social interactions during preschool activity: A combination for gender segregation? *Early Child Development and Care,* 165, 1- 16. Doi: 10.1080/0300443001650101

Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir.* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Goodman, W. B., Crouter, A. C., Lanza, S. T., Cox, M. J., & Vernon Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father-infant parenting quality, *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 588-604. doi: 10.1111/j.1741-3737.2011.00826.x

Gordon, T. (2002). Etkili öğretmenlik eğitimi. Emel Aksay (Çev. Ed.). İstanbul: Sistem.

Göger, G. (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Gökşen, E. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Görgü, E. (2015). Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, marmara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Doktora Tezi, Marmara Üniversites, İstanbul.

Gözcü Yaprak, G. (2019). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Gözün Kahraman, Ö., ve Kurt, G. (2013). Öğretmen adaylarının olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3): 236-243.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regula-

tion and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.

Greenberg, L. S. (2011) *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993), Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies. USA. İllinois.

Greenspan, S. I. & Salmon, J. (1995). *The challenging child: Understanding, raising and enjoying the five "difficult" types of children*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J.M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mother's strategies for regulating their toddler's distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.

Grolnick, W. S., McMenamy, J.M., & Kurowski, C. O. (2003). Emotional self regulation in infancy and toodlerhood. In, L. Balter, & C. S. Tamis LeMonda, (Eds.). *Child Psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Psychology Press.

Gross, J. J. & Munoz R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: *Science and Practice*. 2, 151-164.

Gross, J. J. (1998) Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 74(1): 224-237

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In, L. A. Pervin & O.P. John (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research.* (525-552). New York: Guilford.

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. & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In, J. J. Gross, (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. (1-49). New York: Guilford Press.

Gross, J. J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*. 3(1): 8-16.

Gurthrie, I. K., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Holmgren, R., Mazsk, P., & Suh, K. (1997). The relations of regulation and emotionality to children's situational empathy-related responding. *Motivation and Emotion*, 21(1), 87-108.

Gülay Ogelman, H. ve Çiftçi Topaloğlu, Z. (2012). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 241-271.

Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gülgez, Ö. (2018). İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin

Güllüce, E. S. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.

Güngör, A. (1995). *Aile içi etkileşim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 133-144.

Güven, E., ve Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18–32.

Güven, G. ve Azkeskin, K. (2011). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. H. İ. Diken, (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gyurak, A., Goodkind, M. S., Madan, A., Joel, H. K., Miller, B. L. & Levenson, R. W. (2009). Do tests of executive functioning predict ability to down-regulate emotions spontaneously and when instructed to suppress? *Cogn Affect Behav Neurosci*, 9 (2), 144–152.

Halberstadt, A. G. & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in ınfancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119.

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.

Harlak, H. (2007). *Temel iletişim becerileri.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.

Hasçuhadar, B. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Hayva, Z. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Heiervang, E., Stormark, K. M., Lundervold, A. J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M. B., & Gillberg, C. (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8-to 10-year-olds: an epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(4), 438-447.

Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: the mediating role of social ınformation processing. *Child Psychiatry & Human Development,* 43(1),87–101.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663. Doi: 10.1080/00221325.2012.759525

Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of*

Genetic Psychology, 168(3), 301-322.

Hubbard, J, A., & Coie, J. D. (1994). Emotional corralates of social competence in children's peer relationships. *Merill-Palmer Qarterly*, 40(1), 1-20.

Irmak, A. S. (1995). Beş ve altı yaş grubu çocuklarda doğuş sırasının uyum problemleri ile olan ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Işıkol, K. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki, Yüksek lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Springer Science & Business Media.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.

İflazoğlu, A., ve Bulut, M. S. (2005). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: nitel bir çalışma örneği. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi,* 30, 251-269.

İlçi Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İlgar, L. ve Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 491- 520.

İnce, İ. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İnce, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

İnci, M. A. (2014). Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İpek, S. (2015). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi,

Trabzon.

İşler, S. D. (2018). Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejıleri ile depresyon arasındaki ilişkıler. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Jacobson, L. (2003). Early years. Education Week, 23 (15), 6-11.

James, W. (1884). What is an Emotion?, *Oxford Journals*, Mind, 9(34). 188-205

Jiang, Y., Ekono, M., & Skinner, C. (2016). Basic facts about low-income children: children under 18 years. New York, NY: National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health, Columbia University. Find this author on.

John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation strategies: Links to global trait, dynamic, and social cognitive constructs. In J. J. Gross, (Eds.). *Handbook of emotion regulation.* (351–372), New York: Guilford Press.

Joormann, J., & D'Avanzato, C. (2010). Emotion regulation in depression: Examining the role of cognitive processes. *Cognıtıon and Emotıon*, 24(6), 913-939

Kadan, G. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında (4- 6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Kültür ve ana babalık: kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl Bilge, (Ed.). *Ana babalık: kuram ve araştırma*. (61-79), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

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

Kalff, A. C., Kroes, M., Vles, J. S. H., Bosma, H., Feron, F. J. M., Hendriksen, J. G. M., & Jolles, J. (2001). Factors affecting the relation between parental education as well as occupation and problem behaviour in Dutch 5-to 6-year-old children. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 36(7), 324-331.

Kallay, E., Tıncaş, I. & Benga, O. (2009). Emotion regulation, mood states, and quality of mental life. *Cognition, Brain, Behavior*, 13(1), 131-48.

Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3- and 5-Year-Olds. *The Journal of General*

Psychology, 131(2), 159-178.

Kamarulzaman, W. B., and Zhi Siew, P. (2015). Children's Problem Behaviour and Techniques to Classroom Management: A Case Study of a Preschool Classroom in Klang Valley. *Online Submission. ERIC Number*: ED556703, 2015.

Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlik güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.

Kaplan, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kaplan, Z. (2018) Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Karaaslan Ü. K. (2012). Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karacaoğlan, B. (2015). Bilgece farkındalık, duygu düzenleme becerisi ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, E. G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karakaya, E.G., & Tufan, M. (2018). Social skills, problem solving behaviors and classroom management in inclusive proschool settings. *Journal of Education and Training Studies,* 6(5). 123-134.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karaşahin, N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karaşahin, N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karip, E. (2002). Sınıf yönetimi. Ankara: Pagema Yayıncılık.

Kaur, S. & Kumar, D. (2008). Comparative Study of Goverment College Teachers in Relation to Job Satisfaction and Job Stres. *Eric*.

Kaya, İ. (2015). Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2002). Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children? *Jounal of Psychiatry*,159, 351–358.

Keleş, O. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Keleş, O. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyenDavranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri BelirlemeÖlçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 361–367.

Keltner, D. (2019). Toward a consensual taxonomy of emotions. *Cognition and Emotion*, 33(1), 14-19.

Keltner, D., & Ekman, P. (2000). "Emotion: an overview". In, A. E. Kazdin, (Eds.). *Encyclopedia of Psychology*. (162–167), New York: Oxford University Press.

Kerig, P. K., & Ludlow, A. en Wenar, C. (2012). *Developmental psychopathology: from infancy through adolescence.* Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Keskin, H., Akgün, A. E., Yılmaz, S. (2013), *Örgütlerde duygusal zekâ ve duygusal yetenekler, çalışma ortamında duyguların akıllıca yönetimi*, İstanbul: Der Yayıncılık.

Kılıç, M. (2012). Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve antisosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi (Samsun ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, Ş. (2012). 48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Gazi

Üniversitesi, Ankara.

Kılınç, N. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük

Kızılışık Kartal, G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and The Family*, 56(2), 441-455.

Koca, A. (2020). 60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koçak, N., ve Tepeli, K. (2004). 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Marmara Üniversitesi *I. Uluslararası okul Öncesi Eğitim Kongresi*. Bildiri Kitabı II. Cilt.

Koçoğlu, A. M. (2013). İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Koçyiğit, S., Sezer, T., ve 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*, 12-1(23): 209-218.

Komitoğlu, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 1, 4-41.

Koole, S. L. & Rothermund, K. (2011). I feel better but I don't know why: The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 25(3), 389-399.

Koptagel İlal, G. (2001). *Davranış bilimleri, tıpsal psikoloji*, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Korkmaz Eylem, H. (2005). Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi. Yüksek

Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Korkmaz, A. (2009). Sınıf Organizasyonu. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi.* (277-294). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkut, B. (2018). The effect of the child, maternal and environmental characteristics on behavioral problems in early childhood period. Yüksek Lisans Tezi, Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.

Köse, T., (2019). Boşanma sürecindeki ve evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme sıkıntıyı tolere etme ve yaşam doyumlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kuczynski, L., Marshall, S., & Schell, K. (1997). Value socialization in a bidirectional context. Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory, 23-50.

Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. Learning and Instruction, 17, 494-509.

Kurbet, H. (2010). Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kurt, F. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kurt, F. K. (2015). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kuyucu, Y. (2012). Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Landau, B. M. (2001). Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, Nisan 2001. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 165).

Landers, C. (1999). *Erken çocukluk gelişiminde bakım yönlendiriciler için rehber: Öğrenmeye açılan yollar*. Çev: Ekrem Düzen, Ankara: Meb ve Unicef Türkiye Temsilciliği.

Larsen, R. J. & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In, R. F. Baumeister, & K. D.

Vohs, (Eds.). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications.* (40-61). New York: The Guilford Press.

Lavigueur, S., Saucier, J.F. & Tremblay, R.E. (1995). Interactional processes in families with disruptive boys: patterns of direct and ındirect ınfluence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 359-378.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.

Lengua, L. J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children‟s response to multiple risk. *Child Development*, 73(1), 144-161.

Lewis, M. D., Granic, I., & Lamm, A. C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 164-177.

Lösel, F., & Stemmler, M. (2012). Continuity and patterns of externalizing and internalizing behavior problems in girls: A variable- and person-oriented study from preschool to youth age. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54(3): 307-319.

Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current directions in psychological science*, 11(2), 54-58.

Mackenzie, R. J. (2014). Çocuğunuza sınır koyma. Mehtap Gün (Çev. Ed.). İstanbul: Yakamoz.

Macklam, G. L. (2010). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, NY: Springer Science.

Mansfield, A. K., Dealy, J.A., & Keitner, G. I. (2013) Family functioning and ıncome: does lowıncome status ımpact family functioning? *The Family Journal*, 21(3): 297-305.

Martin, R. C. & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249–1260.

Martinez Pons, M. (2002). A social cognitive view of parental influences on student academic self-regulation. *Theory Into Practice*, 41(2), 126-131.

Marzano R. J. (2007). The art and science of teaching, ASCD member book, USA, Virginia: Alexandria.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American*

Psychologist, 56(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227

Mattison, R. E., Humphrey, F. J., II, Kales, S. N. & Wallace, D. J. (1986). An objective evaluation of special class placement of elementary schoolboys with behavior problems. Journal of *Abnormal Child Psychology*, 14, 251–262.

Mavi Dervişoğlu, C. (2007). Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Mcclelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The Emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11(2), 143–162

Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Meneses, J.A.C. & Díaz, J.M.M. (2017). Vocal emotion expressions effects on cooperation Behavior. *Psicológica*, 38, 1-24.

Metin, İ. (2010). Öfke/kızgınlık eğilimi, kendini denetleme ve anne duyarlılığının okulöncesi dönem türk çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Michael, A., & Gerow, S. (2013). *Emotion regulation in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.

Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: when is supportiveness no longer supportive? *Social Development*, 27(3), 466-481.

Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.

Montague, E. J. (1987). Fundamentals of secondary classroom ınstruction. USA, Merrill Publishing Company.

Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Anderson, E. (2012). Children's emotion regulation across and within nations: A comparison of Ghanaian, Kenyan, and American youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(3), 415-431.

Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213–225.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361- 388.

Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Morse, J. M. (2003). Principles mixed methods and multimethod reseach design. In, A. Tashakkori, & C. Teddlie, (Eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. (189-209). California: Sage Publication.

Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-On duygusal zekâ testi 'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 66-97.

Mustafaoğlu, N. (2013), Haz erteleme durumunda çocuğun duygu düzenlemesinde anne stratejilerinin rolü. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Nakagawa, T., Gondo, Y., Ishioka, Y. & Masui, Y. (2017). Age, emotion regulation, and affect in adulthood: The mediating role of cognitive reappraisal. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 301-308.

Nolen Hoeksema, S., Parker, L. E., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 92-104.

Ntouroua, K., Conturea, E. G. & Walden, T. A. (2013). Emotional reactivity and regulation in preschool-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 260–274.

Nur, İ. (2012). Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Olcay, O. (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi. Yüksek Lisans

Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Omrak, C. (2019). Okul öncesi dönem çocukların bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Onat, O., ve Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143

Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The validity ıssue in mixed research. *Research ın the schools, Mid-South Educational Research Association*, 13, 1, 48-63.

Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2012). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.

Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516-1523.

Öz, Z. (2018). Engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeyi ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 163.

Özbek, İ. (2004). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özbey S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi.Üniversitesi, Ankara.

Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi, *Toplum Ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(2), 21-32

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.

Özcan, A., (2017). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları, prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi

Üniversitesi, Ankara.

Özçelik, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Özdemir, K. (2019). Okul öncesi dönemdeki 5 yaş çocuklarının davranış problemleriyle anne- baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, R. (2019). 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarının incelenmesi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Özdemir, S. (2014). Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özden, A. (2015). Psikosomatik semptomlar ve duygular: Bir üniversite örnekleminde duygu düzenleme, demografik değişkenler ve psikosomatik semptomlar arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Özdoğan, A. Ç (2017). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.

Özkan, H. K. (2015). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkan, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkılıç, R. (2005). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öztürk, A. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, M. Ve Giren, S. (2016). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocukların problem

davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 477. doi:10.17556/jef.23074

Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.

Öztürk, Y., Gangal, M., ve Ergişi, M. B. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-239. doi.org/10.17556/jef.03025

Özyurt, G., Öztürk, Y., ve Akay, A. (2017). Anksiyete bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenlemenin annelerinin duygu düzenlemesi, bağlanması ve anksiyete duyarlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*; Sivas Vol. 18(4), 369-378. doi:10.5455/apd.245479

Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Palacios-Barrios, E. E., & Hanson, J. L. (2019). Poverty and self-regulation: Connecting psychosocial processes, neurobiology, and the risk for psychopathology. *Comprehensive psychiatry*, 90, 52-64.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.Sala vd. (2014

Park, S. Y. & Cheah, C. S. L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefsregarding pres choolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.

Pauli-Pott, U., Haverkock, A., Pott, W., & Beckmann, D. (2007). Negative emotionality, attachment quality, and behavior problems in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 28(1), 39-53.

Pekdoğan, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elâzığ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Perren, S., Stadelmann, S., Wyl, V. A. & Klitzing, V. K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour? *European Child Adolescent Psychiatry*, 16(4), 209-214.

Plutchik, R. (2001). *Emotions in the practice of psychotherapy: clinical implications of affect theories*, Washington: American Psychological Association Pres.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353. doi: 10.1111/1467-9450.00354

Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pulliam, S. M. (2018). Teacher Efficacy and Its Influence on Classroom Management When Teaching African American Males in Grades PreK-2: A Case Study. *ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Concordia University (Oregon)*. ERIC Number: ED587896, 2018.

Ramsden S. R. & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657–667.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: a class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.

Reisenzein, R. (2006). Arnold's theory of emotion in historical perspective. *Cognition and Emotion*, 20(7), 920-951

Rıza, S. Ö. (2016). Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197. doi: 10.1002/pits.21744

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 393-427.

Romi, S., & Freund, M. (1999), "Teachers', students' and parents' attitudes towards distruptive behaviour problems in high school: a case study", Educational Psychology, 19(1), 53.

Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617–626.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, 132(1), 98.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.

Saarni, C. (1984) An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior, *Child Development*, 55(4), 1504-1513.

Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in socialemotional efffectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127.

Sabancı, A. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten (Ed.). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sadık F. (2003). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, *Eğitim Araştırmaları*, 4,88-97

Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9.

Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664

Safran, D.J., & Greenberg, S. L. (1991) Emotion in human functioning: theory and therapeutic implications, In. D. J. Safran, & Greenberg, S. L. (Eds.). *Emotion, psychotherapy, and change.* (3-13), New York: The Guilford Press.

Safrancı, B. (2015). Emotional aspects of psychological symptoms: the roles of parenting attitudes and emotion dysregulation. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Saitoğlu, R. (2020). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.

Sarı, E. (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk

yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarıcı, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenlemelerinde çocukluk örselenmeleri ve otomatik düşüncelerinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Sarıkaya, S. (2011). Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin stresle başa çıkma düzeylerinin ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sarıot Ertürk, Ö. (2019). Olumlu ebeveynlik programı: okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü, Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Savaş, A. C. (2012). The contribution of school-family cooperation on effective classroom management in early childhood education. *Educational Science: Theory & Practice, Special Issue,* 3099-3110.

Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.

Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Analysis of emotional socialization behaviors of mother- fathers and social skills of preschool children. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 41(185).

Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sertbaş, N. (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sesli, S., ve Bozgeyikli, H. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.

Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, 33(6), 906.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children:

The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 381-395.

Shiota, M. N., & Kalat, J. W. (2012). *Emotion*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Shuman, V. (2013). Studying the social dimension of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 922.

Sille, A. (2016). Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48- 72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Southam Gerov, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Çeviren: Murat Artıran). Ankara: Nobel Yayınevi.

Soykan, A. (2019). Sınır kişilik özelliği deneyimleyen bireylerin bağlanma stilleri ile duygu farkındalığı ve duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.

Söylemez, Ö. Z. (2008). İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empati eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Spaapen, D. L., Waters, F., Brummer, L., Stopa, L., & Bucks, R. S. (2014). The emotion regulation questionnaire: Validation of the erq-9 in two community samples. *Psychological Assessment*, 26(1), 46–54.

Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2004, Ekim), Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversites*i, Bolu.

Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R. & Pivik, J. (1995). The pain catastrophizing scale: development and validation. *Psychological Assessment*, 7, 524–532.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Sübaşı, G., & Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül

2010 Cilt:18 No:3, 789-804.

Sütterlin, S., Paap, M.C.S, Babic, S., Kübler, A. & Vögele, C. (2012). Rumination and Age: Some Things Get Better. *Journal of Aging Research*, 10.

Snyder, J., Low, S., Schultz. T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., Leiker, R., Swink, N., and Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 32(6), 336-345.

Şahin, G. (2015). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-9.

Şahin, İ. T. (2013). Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management. Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.

Şahin, K. (2019). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şehirli, N. (2007). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şentürk, E. (2018). Evlilikte özyetkinlik, ebeveyn özyetkinlığı, bılışsel duygu düzenleme ve evlılik doyumu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversıtesi, İstanbul.

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38, 143-152.doi: 10.1007/s10643-010-0395-z

Taner Derman, M ve Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.

Taner Derman, M. (2008). Okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenden kaynaklanan nedenleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 892-907.

Tarkoçin, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları

olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage Publication.

Tatlı, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2010). *Sosyal Psikoloji* (A. Dönmez Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. Milli Eğitim Dergisi, 1(1), 155-156.

Terzi, E., E. (2009). Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tetik, S. (2019). Çocuk ve ergenlerde duygu düzenleme ölçeği'nin türkçeye uyarlanması, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In. N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Toran, M., ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.

Tosuntaş Karakuş, F. (2006). Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Trives, R., Bravo B.N., Latorre, J.M. & Ros, L. (2016). Age and gender diffrence in emotion regulation strategies: autobiographical memory, rumination, problem solving and distraction. *Span. J. Psychol*, 19(1), 43.

Turla, A, Şahin, T. F., ve Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.

Tutkun, C. (2012). 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.

Uslu Işık, A. E. (2016). Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Uyanık Balat, G., Şimşek, Z., ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 38 (169), 328- 345.

Uysal, H., Akbaba Altun, S., ve Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.

Uzmen, F. S. (2001). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yas çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ünal, D. D., (2020). Dışa yönelim davranış problemi olan okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Ünsal, F. Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Üredi, L. ve Gül, A. (2018). The review of the correlation between the leadership styles of teachers and clssrroom management sufficiency. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1404-1433.

Varoğlu G. (2014). Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği).

Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Vende, K. & Sebre, S. (2014). Mothers' Emotion regulation strategies, depressive symptoms and children's behaviour problems. *Baltic Journal of Psychology*, 15 (1,2), 22–32

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont, USA: Wadsworth Thomson Learning.

Walker, S., Berthelsen, A., & Irving, K. (2001). Temparament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences, *Child Study Journal*, 3(31): 177-192.

Watson, D., & Clark, L. A. (1994). Introduction to the special issue on personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 3–5.

Werner, K. & Gross J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology: A Conceptual Framework.In A. M. Kring, & D. M. Sloan, (Eds.). Em*otion Regulation and Psychopathology*. (13-37). New York: Guilford Press.

Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E. & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(6), 695–705. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x

Wolgast, M., Lundh, L., & Viborg, G. (2011). Cognitive reappraisal and acceptance: An experimental comparison of two emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 858-866.

Yagmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.

Yağmurlu, B. ve Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Türkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296.

Yağmurlu, B., Çitlak, B., Dost, A., & Leyendecker, B. (2009). Türk Annelerin Çocuk Sosyalleştirme Hedeflerinde Eğitime Bağlı Olarak Gözlemlenen Farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi,* 24(63).

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.

Yaman, B. (2010). Pedogojik formasyon eğitimi almamış öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları/Aksaray ili örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(31), 53-72

Yaman, B. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

Yaman, Z. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yang, Y., Li, H., Zhang, Y., Tein, J. Y., & Liu, X. (2008). Age and gender differences in behavioral problems in Chenese children: Parents and teachers reports. A*isian Journal of Pcychiatry,* 1, 42-46.

Yaşar Ekici, F. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yaşar Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile anasınıfına devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 70-108.

Yaşar Ekici, F., Günhan, G., ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 48-58.

Yaşar, M. (2017). Genel sistemler kuramının ve yapısal aile terapisi yaklaşımının okul öncesinde sınıf yönetimine uyarlanması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 665-696.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna: çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yeşilay Daşıran T. (2013). Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (1989). *Anne Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma, Ya-Pa 6. Okulöncesi eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Yeşilyurt, E., ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.

Yıldırım, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri

arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yıldız, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerileriyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, H. B. (2019). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, İ. (2018). Okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimi ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Yokuş, T., Yokuş, H., & Kalaycıoğlu, Ş. G. (2012). The analysis of cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in terms of different variables. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(1), 27-36.

Yoşumaz, K. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (60-72 ay) zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yücesan, Y. (2017). Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Yükçü, Ş. B. (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, Ankara.

Yüksel, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annu. Rev. Clin. Psychol*., 4, 275-303.

Zembat, R., İlçi Küsmüş, G., ve Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.). *Değişen dünyada eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin Yavuz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

Zlomke K. R. & Hahn K. S. (2010). Cognitive Emotion Regulation Strategies: Gender Differences and Associations to Worry. *Personality and Individual Differences,* 48, 408-413.

Zupan, M., Gril, A. & Kav, T. (2000). The slovenian version of the social competence and behavior evaluation scale preschool edition (OLSP): the second preliminary validation. *Horizons of Psychology*, 9(4) 7-23

EKLER

Ek 1. İzin Belgesi

T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46264178-310.01.01-E.22794540 18.11.2019
Konu : İdris KARA' nın Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İlgi : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 07/11/2019 tarihli ve E.42685 sayılı yazıları.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi İdris KARA' nın danışmanı Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ Yönetiminde hazırladığı **"Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Yönelik Bir İnceleme"** çalışmasına ilişkin olarak, İlimiz merkez resmi - özel ve ilçelerde bulunan anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler ve öğrenci velileriyle; 2019-2020 eğitim öğretim yılı 01 Aralık 2019- 30 Haziran 2020 tarihleri arasında okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mithat EGE
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18.11.2019

M. Orhan DANIŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres: Yeni Mahalle Hz. Fakrullah Cad.
No:78/D Kat:3-4-5
Elektronik Ağ: siirtmem.gov.tr
e-posta: hizmetiçi56@meb.gov.tr

Bilgi için: M.ÖĞDÜR (Memur)
M.AYDIN (Şef)
Tel:(0.484) 2231028
Fax:(0.484) 2232298

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bc13-0ecf-3c2c-98ee-35a4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Katılacağınız bu çalışma, "*Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Öğretmenlerinin Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerine Yönelik Bir İnceleme*" adıyla, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranışları ile öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İdris KARA
İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Ek 3. Veli Bilgi Formu

Değerli katılımcı; bu çalışma **"okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerinin sınıf yönetimleri ilişkisini"** saptamak için yapılmaktadır. Vereceğiniz cevapların sizlerin fikirlerinizi yansıtıyor olması son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar 2. ve 3. şahıslarla paylaşılmayacak olup bilimsel etik çerçevesinde değerlendirilecektir.
Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

İdris KARA

Size uygun seçeneğin önündeki parantezin içine çarpı işareti koyunuz.

1. Çocuğa yakınlığınız:
1 ( ) Babası **2.** ( ) Annesi

2. Yaşınız:
1.( ) 20-25 yaş arası **2**.( ) 26-31 yaş arası **3**.( )32-37 yaş arası
4.( )38- 43 yaş arası **5**.( ) 44 yaş ve üstü

3. Eğitim durumunuz:
1. ( ) Okula Gitmemiş **2.** ( ) İlköğretim
3. ( ) Ortaöğretim **4.** ( ) Üniversite

4. Eşinizin eğitim durumu:
1. ( ) Okula Gitmemiş **2.** ( ) İlköğretim
3. ( ) Ortaöğretim **4.** ( ) Üniversite

6. Ailenin ortalama aylık geliri
1. ( ) 2000 Tl'den az **2.** ( ) 2000-3000 **3.** ( ) 3001-4500
4. ( ) 4501-6000 **5.** ( ) 6001-7500 **6.** ( ) 7500'den fazla

7. Çocuğun annesinin mesleği?
1.( ) Çalışmıyor **2**.( ) Çalışıyor **3**

8. Çocuğun babasının mesleği?
1. ( ) Serbest **2**.( ) Memur **3.**( ) İşçi **4**.( ) İşsiz

9. Çocuğun Yaşı? (……)

10. Çocuğun cinsiyeti:
1. ( ) Kız **2.** ( ) Erkek

11. Ailedeki çocuk sayısı? (Çocukla beraber)
1. ( ) 1 **2.** ( ) 2 **3.** ( ) 3 **4.** ( ) 4 ve üzeri

Ek 4. Öğretmen Bilgi Formu

Değerli öğretmenim; bu çalışma **"okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerinin sınıf yönetimleri ilişkisini"** saptamak için yapılmaktadır. Vereceğiniz cevapların sizlerin fikirlerinizi yansıtıyor olması son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar 2. ve 3. şahıslarla paylaşılmayacak olup bilimsel etik çerçevesinde değerlendirilecektir.
Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

İdris KARA

Size uygun seçeneğin önündeki parantezin içine çarpı işareti koyunuz.

1.
1 ( ) Erkek **2.** ( ) Kadın

2. Yaşınız:
1.( ) 20-25 yaş arası **2**.( ) 26-31 yaş arası **3**.( )32-37 yaş arası
4.( )38- 43 yaş arası **5**.( ) 44 yaş ve üstü

3. Mezun olduğunuz okul:
1.( ) Yüksekokul **2.**( ) Üniversite **3**.( ) Yüksek Lisans **4**.( ) Doktora

4. Mezun olduğunuz bölüm:
1.( ) Çocuk Gelişimi (Önlisans) **2.**( ) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Lisans)
3.( ) Okulöncesi Öğretmenliği **4.**( ) Anaokulu Öğretmenliği
5.( )Diğer. (Yazınız……)
6.( ) Yüksek Lisans yaptıysanız yüksek lisans alanınız (…….)

5. Hizmet yılınız:
1.( ) 0-5 **2**.( ) 6-10 **3.**( ) 11-15 **4**.( ) 16-20 **5**.( ) 21 ve üstü

6. Çalışma Statünüz
1.( ) Kadro Karşılığı **2**.( ) Sözleşmeli **3.**( ) Ek Ders Ücret Karşılığı

7. Çalıştığınız Okul Türü
1.( ) MEB'e bağlı Bağımsız Anaokulu **2**.( ) MEB'e bağlı İlkokul Bünyesinde Anasınıfı
3.( ) Özel İlkokula bağlı Anasınıfı **4.**( ) Özel Bağımsız Anaokulu

8. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı
1.( ) 0-10 **2**.( ) 11-15 **3.**( ) 16-20 **4**.( ) 21-25 **5**.( ) 26 ve üstü

Ek 5. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler

ÇOCUK DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyun ve çocuğunuz için en uygun olan sayıyı daire içine alın. Cevaplarınızı çocuğunuzun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.	**Nadiren/ Neredeyse Hiç**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
1. Neseli bir çocuktur.	1	2	3	4
7. Yasıtlarının arkadasça veya nötr yaklasımlarına olumlu karsılık verir.	1	2	3	4
13. Her an ortalıgı karıstıran enerji patlamaları ve büyük heyecanlar yasayabilir.	1	2	3	4
20. Dürtülerine kapılarak davranır.	1	2	3	4
24. Baskalarını oyuna katmaya çalısırken olumsuz duygular gösterir.	1	2	3	4

Ek 6. Problem Davranış Ölçeği Örnek Maddeler

	Problem Davranış Ölçeği Lütfen her bir çocuk için bir ölçek formunu, çocuğun son 3 ay süresindeki davranışlarıyla ilgili gözlemlerinizi dikkate alarak işaretleyiniz.	**Hiç**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**
Faktör 1-Dışa Yönelim					
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder	0	1	2	3
8	Her zaman kendi bildiğini yapar	0	1	2	3
17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır	0	1	2	3
21	Mutsuz ya da keyifsiz görünür	0	1	2	3
24	Kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder	0	1	2	3
27	Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder	0	1	2	3

Ek 7. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler

BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ **OLAYLARLA NASIL BAŞA ÇIKARSINIZ?** Herkes zaman zaman tatlı acı olaylarla karşılaşmakta ve kendine özgü tepkiler vermektedir. Aşağıdaki sorular, olumsuz durumlarla karşılaştığınızda genelde neler düşündüğünüzü belirlemeyi amaçlamaktadır.	**Hemen Hemen Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Hemen Hemen Her Zaman**
1. Genelde kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
9. Olaylarda diğerlerinin suçlu olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
18. Olanlardan diğerlerinin sorumlu olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
27. Bu sorunda, diğerlerinin yaptıkları hataları düşünürüm.	1	2	3	4	5
36. Sebebin, temelde diğerlerinden kaynaklandığını düşünürüm.	1	2	3	4	5

Ek 8. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ **Bu anket, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunları belirlemek üzere geliştirilmiştir. Maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta sergilediğinizi ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.** Lütfen isim belirtmeyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Elde edilen veriler bilimsel bir çalışmaya kaynak oluşturacağı için samimiyetle cevaplamanızı rica ederiz. Bu anketten elde edilecek verilerin başka hiçbir amaçla kullanılmayacağını temin ederiz. Katkılarınız için teşekkürler.	**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
1. Etkinliklere başlamadan önce gerekli materyali hazırlarım.	0	1	2	3
9. Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.	0	1	2	3
18. Öğrencilerin bütün konuşmalarını sabırla dinlerim.	0	1	2	3
19. Tüm öğrencileri etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.	0	1	2	3
27. Etkinliklerin amacı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda değişik öğretim yöntemlerinden yararlanırım.	0	1	2	3
40. Olumsuz sosyal davranış gösteren öğrencilerimi görmezden geldiğim olur.	0	1	2	3