



Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalar Hakkında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri *

Gülhan Yılmaz Bursa ¹, Berrin Dinç ²

Öz

Bu araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel yaklaşımla planlanan bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ile belirlenen 28 gönüllü öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veriler, tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen kod ve temalar, inandırıcılığın artırılması için uzman incelemesine verilmiştir. Kodlama anahtarı, Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış ve sonucunda güvenilirlik katsayısı %92 çıkmıştır. Bu formüle dayanarak bu araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Analizlerin sonucunda, öğretmenlerin duygu düzenleme kavramını sınırlı olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf içerisinde çocuklarda en çok gözlemledikleri duygu durumlarının öfke ve mutluluk olduğunu, çocukların öfke duygusu ile baş etmede zorlandıklarını ve bu yüzden kendilerinin de çocuklarda görülen öfke duygusuyla baş etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmenler, çocuklarda duygu düzenleme konusunda sınıf içinde ve dışında desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Dönem
Duygu
Duygu Düzenleme
Duygu Düzenleme Becerilerinin
Gelişimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.06.2019
Kabul Tarihi: 30.07.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 22.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8824

* Bu makale Gülhan Yılmaz Bursa'nın Berrin Dinç danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, berrindinc@anadolu.edu.tr

Giriş

Duyguların insan yaşamında ihtiyaçların karşılanması, kişiler arası iletişim kurma, karşındakini anlama, kendisini tanımlama, yaşamını sürdürme, karar alma ve verme gibi birçok alanda rolü vardır. Son birkaç yüzyılda duygular ve bu duyguların süreçleri, bilim insanları tarafından ilgi alanı olarak görülmüş ve duygular ile bağlantılı olarak disiplinleri araştırmışlardır. Aristo, Descartes ve Platon, duygu kavramına felsefe alanında ilk değinen kişilerdir (Gökalp, 2010). Yüz ifadelerinin her zaman gerçek duygu ifadesini yansıtamayacağını da ilk olarak Darwin “İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi” kitabında bahsetmiştir. Ekman, Friesen ve Ellsworth (1972) ise duyguların yüz ifadelerine yansımalarını incelemişler ve altı temel yüz ifadesi olduğunu ortaya koymuşlardır. Teknolojinin ilerlemesi ve bu sayede beyin yapısının incelenmesine olanak tanınması, beynin duygularla bağlantılı olduğunun ortaya çıkmasını sağlamıştır (LeDoux, 1993; Smith, 2015). Bazı kaynaklarda duygular, bireyin hayatta kalabilmek için gösterdiği tepkiler olarak tanımlanırken; bazılarında da bedensel tepkilere karşı gösterilen zihinsel durumlar olarak bahsedilmektedir (LeDoux, 2006). Duygular evrensel olarak var olmasına karşın, duygunun bireyler tarafından anlamlandırılmasında ve kendi dönemleri içerisinde tanımlanmasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca duygular yoğunluğuna, ifade ediliş biçimlerine ve duyguların taşıdığı değerlere göre kültür içerisinde farklılıklar gösterebilmektedirler. Uzmanlar tarafından bu duyguların isimlerini içeren çeşitli listeler oluşturulmasına rağmen herhangi bir uzlaşmaya varılamamıştır. Ortony ve Turner (1990), duyguların toplam sayısının canlılar tarafından yapılan değerlendirmelerle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Ek olarak listede yer alan duyguların üzüntü, korku, öfke ve mutluluk duygularının değişik bir boyutu olduklarını vurgulamışlardır.

Bireyin toplum tarafından kabul edilmesi ve istenen özelliklere sahip olabilmesi için sosyal becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu sosyal beceriler, özünde zihinsel ve duygusal olan, ilişkili olduğu sosyal bağlama göre farklılıklar gösterebilen davranışlardır. Diğer bir deyişle, çevreden alınan bilgilerin çözümlenmesini ve çözümlenen bu bilgilere uygun tepkilerin gösterilmesini sağlayan davranışlardır (Yüksel, 2004). Bireylerin toplum içerisinde yer alabilmesi için sosyal becerilerinin yanı sıra duygusal becerilerin de gelişmiş olması gerekmektedir. Duygusal beceriler, bireyin kendi duygularını anlaması, ifade etmesi, kontrol etmesi ve başkalarının duygularının farkına varmasını içerir (Hyson, 2004). Bu becerilerin insan yaşamında önemli gelişme gösterdiği dönemin, okul öncesi dönem olduğu varsayılır. Çocuğun okul öncesi kurumuna giderek akran ve öğretmen ile etkileşim kurması, gözlem yapması, yeni deneyimler edinmesi sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine katkılar sağlar (Berk, 2015; Santrock, 2011).

Olumlu ve olumsuz olarak belirtilen duygular, amaçlı davranışlara olanak sağlayarak bireyin hayatta kalmasına ve yaşamını sürdürebilmesine yardımcı olmaktadır (Hyson, 2004). Ancak bu duyguların aşırı bir şekilde dışarı vurulması, bireyin kendi içerisinde ve hatta toplum içerisinde sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir. Toplum tarafından kabul edilen bir şekilde duyguların ifade edilmesi, bireyin duygularını düzenleyebilmesi ile ilişkilidir. Duygu düzenleme, bireylerin hissettiği duyguları kuvvetlendiren, etkisini zayıflatan veya sürdüren fonksiyonlara sahip süreçlerdir (Gross ve Thompson, 2007). Diğer bir deyişle duygu düzenleme, bireylerin toplum tarafından kabul edilebilmek ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için duygularını başlatması, sürdürmesi, izlemesi, kontrol etmesi ve değerlendirmesi gibi yönetme süreçlerini içermektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Thompson, 1994). Duygu düzenleme becerileri, bebeklik döneminden itibaren başlar ve sosyal bir ortama girdiği okul öncesi dönemde de gelişme göstererek devam eder (Berk, 2015). Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başlaması ile arkadaş edinme ve öğretmenle iletişim kurma gibi sosyal uyum gerektiren durumlarla karşı karşıya gelir. Bu uyum kurma çabası içerisinde duygular hakkında yeni deneyimler edinir ve çatışmaların yoğunluğu artar. Ek olarak, okul ortamında yeni bilgiler edinirken heyecan, kaygı, korku gibi duygu durumlarını daha fazla yaşar. Akranları ve öğretmeni tarafından kabul görmek için bazı sosyal kurallara uyması gerektiğini fark eder. Sosyal uyumu kolaylaştırabilmek ve akademik başarısını artırabilmek için duygularını nasıl düzenleyebileceğini öğrenir. Dil becerilerinin gelişmesi ile duygularını daha iyi ifade etmeye başlar. Gözlemler yaparak duygularının nasıl ifade edilmesi gerektiğini ve sonuçlarının neler olduğunu görür (Kopp, 1989).

Duygu düzenleme bireyin kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygusunu anlama, duygularını ifade etme ve duygularını kontrol etme gibi becerilerin kazanımı ile gelişmektedir (Gross ve Thompson, 2007; Koole, 2009). Her çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde farklılıklar görülebilir. Bu becerilerin gelişimine cinsiyet, gelişim potansiyeli iletişim kurduğu çevre, aile, kültür ve öğretmen gibi faktörler etki eder. Okul öncesi dönem çocukları anne desteğinden, bağımsız keşfetmeye doğru geçerken ve yeni sosyal ilişkiler kurmaya çalışırken ona yardımcı olan bir diğer kişi de öğretmenleridir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında, çocukların tüm gelişimleri ile birlikte duygusal gelişimlerini desteklemede öğretmenlere rehberlik edici bilgiler, kazanımlar ve göstergeler yer almaktadır (Kazanım 3, 4 ve 5).

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programına bakıldığında, duygusal gelişime yönelik olarak çocuğun duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını fark etme kazanımlarının verildiği görülmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin kazanımında çocuğun kendi duygularını anlama, ifade etme ve başkalarının duygularını fark etme süreçleri önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çocuğun bağımsız girişimciliğini, akademik başarısını, yaratıcılığını, verimliliğini ve ahlak gelişimini olumlu etkilemektedir (Berk, 2015; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Scrimgeour, Davis ve Buss, 2016; Yeh ve Li, 2008). Bu nedenle öğretmenlere çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemede önemli bazı görevler düşmektedir. Çocukları, sınıf içerisinde önce gözlemleyerek duygusal karakteristik özelliklerine odaklanmalı ve sonrasında her çocuğa özgü duygularını anlamasında, ifade etmesinde, karşısındakinin duygusunu anlamasında ve duygularını kontrol etmesinde rehberlik etmelidir (Hyson, 2004; Pallini, Vecchio, Baiocco, Schneider ve Laghi, 2019). Örneğin yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı sınıflarda çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumlu yönde gelişme gösterdiği görülmüştür (Karadayı, 2018; Yılmaz, 2019). Öğretmenin hangi durumlarda hangi yöntemleri kullanması gerektiği konusunda bilinçli olması sınıf içerisinde de etkililiğinin artmasını sağlar.

Duygu düzenleme kavramı ile yapılan çalışmalar son 20 yılda artış göstermeye başlamıştır (Gross, 2007). Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında duygu düzenleme becerileri ile ilgili ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004; Carlson ve Wang, 2007; Denham vd., 2003; Feng vd., 2008; McCoy ve Raver, 2011; Ramsden ve Hubbart, 2002; Robinson, 2006; Sala, Pons ve Molina, 2014). Ayrıca 3-7 yaş çocuklarına yönelik olarak ‘Duygu düzenleme öykü tamamlama testi’ (Emotion Regulation Story Stems) (Sala ve Molina, 2014) ve 6-12 yaş çocuklarına yönelik olarak ‘Duygu düzenleme testi’ (Shields ve Cicchetti, 1997)’nin geliştirildiğine rastlanılmaktadır. Buna ek olarak ‘Çocukların olumsuz duygularla baş etme ölçeği’nin geliştirildiği (Eisenberg vd., 1993) ve duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde bu ölçeğin kullanıldığı görülmüştür (Blair vd., 2004). Okul öncesi öğretmenleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında ilişkisel tarama modeli çalışmalarına daha çok rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların bulgularında öğretmen-öğrenci etkileşiminin çocuğun duygu düzenleme becerisi ile birlikte akademik başarısına (Garner ve Waajid, 2008), duygusal davranışlarına (Zinsser, Bailey, Curby, Denham ve Bassett, 2013), akran zorbalığına (Camodeca ve Coppola, 2019), problemlili davranışlarına (Sutherland vd., 2018) etkisi olduğu görülmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle son 3 yılda (2017-2019) duygu düzenleme konusundaki araştırmaların hızlı bir artış kaydettiği görülmektedir (YOKTEZ, 2019). Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalara bakıldığında yöntemsel çeşitliliğin az olduğu ve bu çalışmaların nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. Daha çok okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilgili ilişkisel tarama modeliyle yapılmış çalışmalar mevcuttur (Altan, 2006; Atay, 2009; Bozkurt Yükçü, 2017; Dereli, 2016; Erel, 2016; Ersan, 2017; Ertan, 2013; Kayhan Aktürk, 2015; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Kurbet, 2010; Metin, 2010; Ocak Karabay, 2019; Omrak, 2019; Özcan, 2017; Öztür, 2018; Seçer, 2017; Şahin, 2015, 2019; Tulpar, 2019; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015; Ünal Yarar, 2019; Yaman, 2018). Ayrıca mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin 4-6 yaş grubundaki çocukların sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolün belirlenmesi için enlemesine kesitsel yöntem ile gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmıştır (Arı ve Yaban, 2016). Davranış problemi gösteren ilkökul çocuklarının duygu ve davranış düzenleme

rollerini inceleyen bir çalışmada, Shields ve Cicchetti'in 1997 yılında oluşturduğu 6-12 yaş çocuklarını kapsayan duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır (Batum ve Yağmurlu, 2007). Deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmalarda hazırlanan eğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir (Aktaş, 2019; Aktürk, 2016; Buharalı, 2019; Dereli İman, Danişman, Akin Demircan ve Yaya, 2019; Karadayı, 2018; Yılmaz, 2019). Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme kavramını nasıl anlamlandırdığı ve çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına nasıl yer verdiği ve genel deneyimlerinin ortaya çıkarılması konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Duygusal durumların yansması ve bu durumların ifade edilmesi okul öncesi dönemde başlamakta ve gelişmektedir (Denham vd., 2012). Ayrıca, çocuk kendi duygu durumlarının nedenlerini anlamakta ve sonuçları hakkında kendi ile tartışabilmektedir (Denham ve Kochanoff, 2002). Bu dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda özellikle de okul öncesi öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Longobardi, Iotti, Jungert ve Settanni, 2018; Mortensen ve Barnett, 2019). Duygu düzenleme becerisi çocuğun günlük hayata uyumuna, çevresinde yer alan bireyler tarafından kabulüne, akademik başarısına ve genel olarak sosyal yetkinliğine etki etmektedir. Öğretmenlerin bunun farkında olarak uygulamalar gerçekleştirmesi bu becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin duygu düzenleme kavramına bakış açılarının ve bu bağlamda sınıf içerisinde gerçekleştirmiş oldukları destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerinin nitel araştırma yaklaşımı ile derinlemesine ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Duygu düzenleme kavramının anlamı hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Çocukların okul ortamında yaşadıkları duygu durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim ortamında çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?
5. Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirleme amacı taşıyan bu araştırma, nitel yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı; katılımcıların çevresini, deneyimlerini veya olguları algılamalarının ve bunlara yönelik yorumlarının ortaya çıkarılmasına, daha geniş ve esnek veri toplanmasına olanak sağlar (Creswell, 2007). Nitel araştırmalarda veri toplama süreci katılımcıları doğal ortamından çıkarmadan araştırılan konuya ilişkin birçok soruyla derinlemesine gerçekleştirilebilmektedir (Golden Biddle ve Locke, 1997). Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ve yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Katılımcılar

Katılımcılar, araştırmanın amacına yönelik olarak birey çeşitliliğinin en üst düzeyde olmasına, çeşitlilikten dolayı deneyimlerin artırılmasına ve bu deneyimlerin benzerlik ve farklılıkların belirlenebilmesine olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik ile belirlenmiştir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu örneklemede öğretmenler mesleki deneyimlerine, eğitim durumlarına, çalıştığı kurumdaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine, çalıştığı kurum türüne, çalıştığı yaş grubu ve okul öncesi eğitim kurumlarının türüne göre seçilmiştir. Böylece, farklı becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan okulların listesi çıkartılarak bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları olan okullara gidilmiştir. Okullarda yapılan kısa görüşmelerde çalışmanın konusu ve gönüllülüğün esas olduğu öğretmenlere anlatılmıştır. Görüşmeye katılma konusunda gönüllü olan öğretmenler ve genel özellikleri not edilmiştir. Sonrasında maksimum çeşitlilik örneğine bağlı kalarak 28 okul öncesi öğretmeni belirlenmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 28 okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri tablo 1'de ve kişisel özelliklerin frekans dağılımı tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Öğretmen Kod İsim	Çalıştığı Kurumun Türü	Çalıştığı Kurumdaki çocukların Sosyo-ekonomik Düzeyi	Mesleki Deneyimi	Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Çeşitliliği	Lisans-Önlisans Mezuniyet Programı	Eğitim Durumu	Çalıştığı Yaş Grubu
Müge Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	2 Ay	Anasınıfı	Çocuk Gelişimi Programı	Önlisans	4 yaş
Buket Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	2 Ay	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Mustafa Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	2 Ay	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Erdem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	2 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 yaş
Arda Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	4 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Mehmet Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	5 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Doktora	5 Yaş
Bekir Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	5 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Meriç Öğretmen	Özel Okul	Üst	6 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	3 Yaş
Hülya Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	7 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Mükerrem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	7 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Arzu Öğretmen	Devlet Okulu	Üst	8 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	3 Yaş
Memnune Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	9 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Hatiye Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	9 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Çiğdem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	10 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Yaşar Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	11 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4-5 Yaş
Emine Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	11 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Nesrin Öğretmen	Devlet Okulu	Üst	11 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Gizem Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	12 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Evşen Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	12 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş

Tablo 1. Devamı

Öğretmen Kod İsim	Çalıştığı Kurumun Türü	Çalıştığı Kurumdaki çocukların Sosyo-ekonomik Düzeyi	Mesleki Deneyimi	Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Çeşitliliği	Lisans-Önlisans Mezuniyet Programı	Eğitim Durumu	Çalıştığı Yaş Grubu
Ali Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	14 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Hatice Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	14 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Özlem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	15 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	3 Yaş
Şükriye Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	16 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Havva Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	17 Yıl	Anasınıfı	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	Lisans	4-5 Yaş
Sahra Öğretmen	Özel Okul	Üst	17 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Gül Öğretmen	Özel Okul	Üst	19 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Şehriban Öğretmen	Özel Okul	Üst	22 Yıl	Anaokulu	Çocuk Gelişimi Programı	Önlisans	5 Yaş
Gülsüm Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	25 Yıl	Anasınıfı	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, her birine farklı kod isimler verilmiştir (bkz. Tablo 1). Katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmaması için çalıştıkları okul isimleri de araştırmada belirtilmemiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerinin Frekans Dağılımı

Özellik	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	7
Kurumun Türü	Devlet Okulu	24
	Özel Okul	4
Mezuniyet Programı	Okul Öncesi Öğretmenliği	24
	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	2
	Çocuk Gelişimi Programı	2
Eğitim Durumu	Ön Lisans	2
	Lisans	21
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	7
	6-10 yıl	7
	11-15 yıl	8
	16 yıl ve üstü	6
Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Çeşitliliği	Bağımsız Anaokulu	14
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	14
Çalışılan Yaş Grubu	3 yaş	3
	4 yaş	5
	5 yaş	20
Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı	10-15	4
	16-20	3
	20 ve Üzeri	21
Sosyoekonomik Durum	Alt	10
	Orta	12
	Üst	6

Tablo 1 ve 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’inin kadın, yedisinin erkek olduğu; 24’ünün devlet okulunda ve diğer dört öğretmenin de özel okulda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin 24’ü okul öncesi öğretmenliği, ikisi çocuk gelişimi öğretmenliği ve diğer ikisi de çocuk gelişimi programından (önlisans) mezun olmuşlardır. Ayrıca iki öğretmenin ön lisans, 21 öğretmenin lisans, dört öğretmenin yüksek lisans ve bir öğretmenin de doktora düzeyinde eğitim durumunda olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimleri bir yıldan beş yıla kadar olan yedi öğretmen, altı yıldan on yıla kadar olan yedi öğretmen, 11 yıldan 15 yıla kadar olan sekiz öğretmen ve 16 yıl ve üzeri deneyimi olan altı öğretmen vardır. 14 öğretmen bağımsız anaokulunda ve 14 öğretmen de ilköğretime bağlı anasınıfında çalışmaktadır. 28 öğretmenin üçü, üç yaş grubunda; beşi, dört yaş grubunda ve 20’si, beş yaş grubunda çalışmaktadır. 21 öğretmenin sınıf mevcudu 20 ve üzeri öğrenciden, üç öğretmenin sınıf mevcudları 16 ve 20 arasında değişirken, 4 öğretmenin (özel okul) de sınıf mevcudu 10 ila 15 öğrenci arasında değişmektedir. 10 öğretmenin okulunu alt, 12 öğretmenin orta ve 6 öğretmenin de üst sosyoekonomik düzeydedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sırasında araştırmacı tarafından araştırma konusuna ilişkin bir durum fark ederse, daha derine inebilmek için ayrıntılı soruları katılımcılara yöneltebilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce görüşme sürecinin ana hatlarını içeren bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin elde edilmesine, görüşmenin ana hatlarının belirlenmesine ve araştırmacının görüşmeyi yönlendirebilmesine rehberlik ve kolaylık sağlamaktadır (Merriam, 2013). Görüşme formu hazırlanmadan önce, alanyazındaki duygu düzenleme konusundaki temel bilgiler ile makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları gözden geçirilerek en çok araştırılan konular, kullanılan yöntem ve teknikler, araştırılmaya ihtiyaç duyulan konular ortaya konulmuştur. Ardından, araştırmanın amaçları doğrultusunda görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları altı alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanların görüşleri incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin; duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik yapılan uygulamalar sorusu kendi duygularını anlayabilme, başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme, duygularıyla baş edebilme gibi ayrı ayrı sorularla detaylandırılma yoluna gidilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında şekillenen sorular ile ilk olarak iki öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin dökümü ve makro analizi yapıldıktan sonra görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Amacına Uygun Hazırlanan Görüşme Soruları

Amaçlar	Görüşme Soruları
Amaç 1. Duygu düzenleme kavramının anlamı hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Duygu düzenleme kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir? Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri sizce nasıl geliyor? (Eğer değişik yaş gruplarıyla çalıştıysanız bu yaş gruplarına göre gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir?)
Amaç 2. Çocukların okul ortamında yaşadıkları duygu durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Duygu düzenleme uygulamalarını gerçekleştirirken sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaştığınız duygu durumları nelerdir? Sizin de gözlemlediğiniz, çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları nelerdir?

Tablo 3. Devamı

Amaçlar	Görüşme Soruları
Amaç 3. Eğitim ortamında çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Çocukların duygu düzenleme becerilerini (kendi duygularını anlayabilme, başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilme) desteklemeye yönelik yaptığınız uygulamalar nelerdir? Çocuklarda duygu düzenlemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirirken ne tür materyaller kullanmayı tercih ediyorsunuz? Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamalar sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir? Çocukların yaşadıkları farklı duygu durumlarına göre ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?
Amaç 4. Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?	Sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir? Bu durumlarda ne tür çözümler üretiyorsunuz? Çocukların duygularını düzenlemede veliden nasıl destek alıyorsunuz?
Amaç 5. Öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?	Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Ölçüt örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitliliğe uygun olarak belirlenen 28 gönüllü okul öncesi öğretmeni ile son halini almış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda görüşmeleri yapabilmek için ilk olarak randevular alınmıştır. Katılımcıların dikkatlerinin dağılmaması, başkaları tarafından yargılanma kaygısı yaşamamaları ve böylelikle araştırma verilerinin inandırıcılığının güçlenmesi adına görüşmeler okul öncesi kurumlarındaki sessiz, fiziksel olarak rahat çeşitli odalarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı ortamda sadece görüşmeci ve görüşülen kişinin olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce çalışmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak olan bu görüşmeden istedikleri zaman ayrılacakları, gerçek isimleri yerine kod isimlerin kullanılacağı ve verilerin ham halinin üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağı belirtilmiş ve çalışmada yer alan tüm katılımcılardan bu doğrultuda izin alınmıştır. Buna ek olarak görüşmenin kayıt altına alınmasını istememeleri halinde görüşmenin not alınarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Ardından katılımcıların bilgilendirme ve gönüllü katılım formunu imzalamaları sağlanmıştır. Görüşmenin ardından kayıt katılımcılara dinletilmiş böylelikle araştırmacı tarafından "katılımcı kontrolü (membercheck)" yapılmıştır. Katılımcı kontrolü kapsamında alınan kayıta onaylamadıkları veya çıkarılmasını istedikleri ifadeler olup olmadığı sorulmuş ve sonrasında görüşlerinin araştırma için kullanılmasını uygun bulduklarını belirten ikinci bir ses kaydı katılımcılardan alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerin süreleri 12 dakika ile 52 dakika arasında değişmektedir ve toplamda 805 dakika süren görüşme kaydı elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Alınan ses kaydı öğretmenlere dinletilmiş ve onay vermedikleri herhangi bir cümle olması durumunda araştırma içerisinde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerden alınan onaylar doğrultusunda verilerin dökümü gerçekleştirilmiştir. Veriler tümevarımsal şekilde analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz, katılımcılardan elde edilen verilerin içerisinde yer alan kavramların birbirleriyle olan ilişkilerinin ortaya çıkarılmasını ve verileri derinlemesine inceleme olanağı sunarak kavram ve temaların daha net görülmesine imkan vermektedir. Ek olarak tümevarımsal analiz daha önceden belli olmayan tema ve kategorilerin oluşturulmasında olanak sağlamaktadır (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

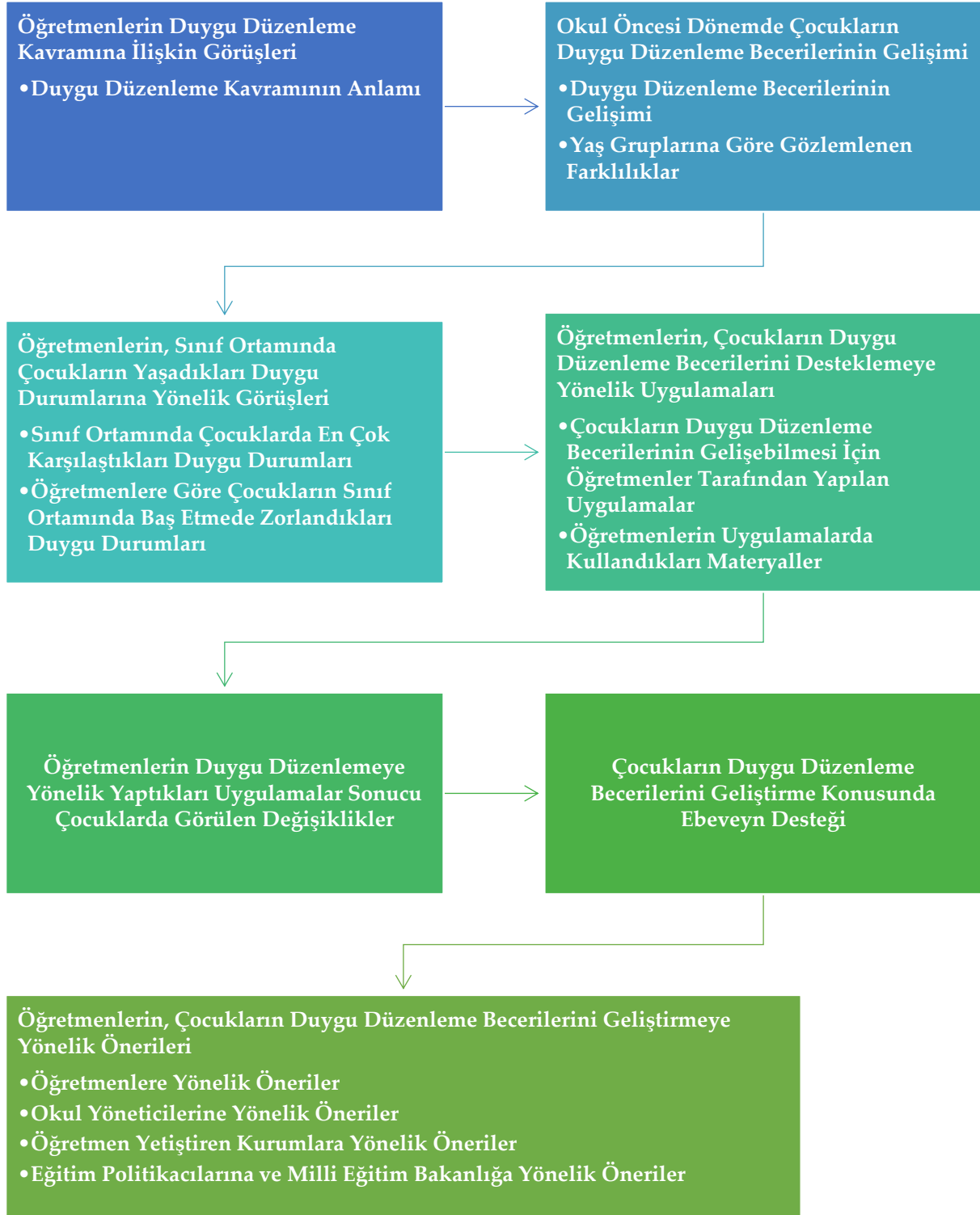
Çalışmanın veri analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi gerçekleştirilirken Nvivo 11 analiz programı kullanılmıştır. Bu programa dökümler eklenerek, araştırmanın amaçları ve görüşme soruları temel alınarak veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve onları tanımlayan kodlar verilmiştir. Kodlar incelenerek birbirine benzeyenler birleştirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama sonucunda temalara ulaşılmıştır. Verilerin güvenilirliği ve inandırıcılığının artırılması amacıyla katılımcıların yaklaşık olarak %20 sine denk gelen beş katılımcıya ait dökümler iki uzmana verilerek ‘uzman incelenmesi’ çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların ve uzmanların kodlama anahtarları karşılaştırılarak kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yapılan kodlama anahtarında toplamda 66 tane kod yer almıştır. Uzman incelemesi sonrasında kod ve temalar karşılaştırılarak farklılıklar konusunda uzlaşma veya düzeltme yoluna gidilmiştir. Bu kodların iki tanesinde isim değişikliği yapılmış ve birinde ise başka bir kodun altına alınarak düzenleme yapılmıştır. Örneğin; duygu düzenleme kavramına ilişkin öğretmen görüşleri temasında ortaya çıkan “başkalarının duygularını anlama” kodu “karşısındakinin duygusunu anlama” olarak ve öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri temasında ortaya çıkan “aile eğitimi” kodu, “anne-babalık eğitimi” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamaları gerçekleştirirken kullandığı materyaller temasındaki “zar” kodu silinerek burada yer alan alıntı “duygu küpü” koduna aktarılmıştır. Güvenirlik formülü temel alınarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %92 (63/63+3) olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman, araştırmanın güvenilirliğinin %70’in üzerinde çıkması kodlamanın güvenilir bir şekilde gerçekleştirildiğinin göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Düzenlenen ve son halini alan kod ve temalardan yola çıkılarak araştırma bulgularına ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yazımında, öğretmenlerin görüşmelerde kullanmış oldukları bazı ifadeler doğrudan alıntı ile yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda, öğretmenler kod isimleriyle adlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin görüşleri irdelenmiş ve elde edilen bulgular, yedi ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguların tema ve alt temaları Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler duygu düzenleme kavramını açıklarken; duyguların kontrol altına alınması, duyguları tanıma, anlama, farkında olma ve ifade etme, karşısındaki duygularını anlama, duygu değişimleri, duyguların tepkiye dönüşmesi, yaşanan duygu durumları, çocukların ihtiyaçlarını karşılama ve duygusal zeka gibi ifadeleri kullanmışlardır. Kavram tanımlarken birden fazla ifade kullanan öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin on dördü duygu düzenleme kavramını tanımlarken “*Duyguların kontrol altına alınması*” ifadesini genel olarak olumlu-olumsuz duyguların kabul edilebilir bir düzeye indirgenmesi ve duygularla baş edilebilmesi olarak belirtmişlerdir. Örneğin; Buket öğretmen bu konuda “*Çocukların mesela sinirli, üzgün, mutlu bu gibi duygularını biraz kontrol altına alma. Mesela çok öfkeliyse, öfkesini biraz daha yatıştırma gibi ya da çok temel tepkiler, ağır tepkiler veriyorsa onları yatıştırma*” ifadelerini kullanmıştır. Nesrin öğretmen ise duygu düzenleme kavramını tanımlarken toplum kuralları için duygu düzenlemenin öneminden bahsetmiş ve örnek vererek şu şekilde ifade etmiştir:

Duyguların kontrol edilebilmesi geliyor. Mesela evde annesine babasına çok tepki gösteren her şeye ağlayan bir çocuk düşünelim. Okula geldiğinde aynı tepkileri göstermemeli. Buda işte burada yaşayarak öğrenebileceği bir şey. Grup içerisinde öğretmenini arkadaşını rahatsız etmeyecek şekilde duygularını kontrol etmesi.

Sahra öğretmen, duygu düzenleme kavramını tanımlarken duygularla baş edebilmeye değinmiş ve ilgili düşüncelerini bir örnek üzerinden açıklama yoluna gitmiştir. Sahra öğretmen, duygularla baş edebilme konusunda bir öğrencisi ile yaşamış olduğu olayı ise şu şekilde anlatmıştır:

Duygularıyla nasıl baş edebilecekleri... Örnek vermek istiyorum daha önceki okuldan sorunlu gelen bir çocuğum vardı. Sürekli sınıfta nefret söylemlerinde bulunuyordu. Okulu yakacağını, gelmek istemediğini söylüyordu. Bu durumu çözüp derse başlamanız gerekiyor. Çünkü sizin sorumluluğunuzda tek bir çocuk yok. Yanıma çağırdım ve eğer sen böyle hissettiğin zamanlarda gelip bana sarılabilirsin. Sıkıntı duyduğunda gel. Sonra devam ederiz dedim. O an çocuk bana güvenebileceğini öğrendi. Bir süre böyle devam ettik. Krizleri azaldı. Şu an gayet uyumlu pozitif çocuk oldu.

Öğretmenlerin on ikisi “*duyguların ifade edilmesi*” olarak tanımlama yoluna gitmişlerdir. Olumlu-olumsuz duyguların ifade edilmesi ve eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler olarak iki boyutta ele almışlardır. Bu konuda Özlem öğretmen “*Kelime anlamıyla baktığımız zaman olumsuz duyguların doğru bir şekilde ifade edilmesi*” olarak belirtirken; Emine öğretmen programda yer alan kazanım ve göstergeler üzerinden giderek “*Çocukların kendi duygularını ifade edişi, kazanım ve göstergeler, rapordaki yönergeler aklıma geliyor. Çocukların kendini ifade edebilmesi*” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin dokuzu, çocukların kendi duygularını tanıyabilme, anlayabilme, duygularının farkında olabilme ve adlandırabilme kavramlarını kullanarak duygu düzenlemeyi tanımlamışlardır. Bekir öğretmen bu konuda “*Duygu düzenleme denince ilk öncelikle, çocukların kendisini tanıması gerekiyor. Öğretmenin duygu düzenlemeyi yapabilmesi için, çocuğun kendi özelliklerini bilmesi gerekiyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Hülya öğretmen duygu düzenleme ile duygularının farkında olmasını bir arada alarak “*Çocukların yaşadıkları duygularının farkında olmaları ve duygularını düzenleyerek dış dünyaya bunu gösterebilmesi*” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin altısı, karşısındaki duygusunu anlayabilme ve empati becerisi olarak belirtmişlerdir. Bu konuda Ali öğretmen “*Bir tek kendi açımızdan değerlendirmek zorunda değiliz. Mesela karşımızdaki duygularını anlama noktasında, gene kendimizin farkında olmamız gerekiyor. Kendinin farkına vardığın zaman karşısındaki duygusunu algılamaya başlıyorsun bunu da empati ile adlandırıyoruz*”. Beş öğretmen duygu değişimleri olarak değinmiştir. Örneğin Mustafa öğretmen “*Çocuğun içinde bulunduğu o anki durumu biraz daha normalleştirmek gibi geliyor. Aklıma sinirli olabilir, üzgün olabilir. Onu biraz daha sınıfın normal seviyesine çekmek*” olarak ifade etmiştir. Duyguların tepkiye dönüşmesi ifadesini beş öğretmen kullanmıştır. Yaşar öğretmen çocukların bazen duygusal tepkilerinin

şiddetini ayarlayamadığını bu yüzden öncelikle çocuklara, bunların öğretilmesi gerektiğini vurgulamış ve duygu düzenleme kavramını duyguların tepkiye dönüşmesi olarak ele aldığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Çocuklar olaylar karşısında duygularının tam karşılığını veremeyebiliyorlar. Bazen farklı olaylara farklı tepkiler ya da farklı abartılı tepkiler verebiliyorlar. Bunları önce sinirli, kızgın, işte öfkeli, neşeli, sakin gibi çeşitli kavramlarla öğreterek; bunların karşılıkları olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Biraz tabii bu belli bir yere kadar oluyor. Çocuğun kişisel özelliklerine göre kavram haline getirip, onları günlük hayatında kullanabilecekleri tepkiler ya da duygular haline getirmeye çalışıyoruz. Benim aklıma gelen bu.

Üç öğretmen de duygu durumlarından bahsetmiştir. Bu öğretmenlerden biri olan Gülsüm öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocukların gün içerisinde yaşadıkları duygular, o gün hangi duyguyla okula geldikleri, hangi duyguyla okuldan gittikleri, evde yaşadıkları ortam, okulda yaşadıkları ortam, arkadaşları ile ilgili problem durumları, ne hissettiği. Bunların hepsi duygu düzenleme olarak aklıma geliyor”. Bir öğretmen ihtiyaçlarını karşılama ve başka bir öğretmen de duygusal zeka ifadeleri olarak duygu düzenleme kavramını tanımlamıştır. Öğretmenlerin yedisi, duygu düzenleme kavramının ne olduğunu bilmediğini belirtmişlerdir. Ancak görüşmenin ilerleyen aşamalarında bu kavrama dair çeşitli ifadeler kullanmışlardır. Bu öğretmenlerden Şükriye, Özlem ve Mehmet öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken ‘duyguları ifade etme’, Ali, Evşen ve Hatice öğretmen ‘duyguları kontrol etme’ ve Hatiye öğretmen de ‘duygu durumları’ ifadelerini kullanmıştır. Mehmet öğretmen ilk olarak “Duyduğumda sanki bilmediğimiz bir alanmış gibi geliyor. Çok bildiğimiz ama çokta iş yapmadığımız çalışmadığımız bir alanmış gibi geliyor” ifadelerini kullanmıştır. Ancak görüşmenin ilerleyen sürecinde aynı öğretmen: “Duygularını ifade etmek geliyor ilk olarak. Eğer bir kişi veya çocuk, bir birey duygularını ifade edebilirse duygularını düzenlemenin daha kolay olabileceğini düşünüyorum. İlk aklıma gelen hani doğrudan spesifik kelime grubu, duygularını ifade etme.” şeklinde kavramı tanımlamıştır.

Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Öğretmenlere “Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri size göre nasıl geliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, çocukların benmerkezci yapıda olmaları, olumsuz duygu tepkilerinde bulunmaları, aile, medya ve öğretmen faktörünün etkili olması, empati becerilerinin gelişimi, okul öncesi dönemin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için kritik bir dönem olması, çocukların ilk kez sosyal ortama girmesinden dolayı duygu karmaşası yaşamaları, duygularını nasıl kontrol edebileceklerini ve olumsuz duyguların dışı vurumunun sonuçlarını öğrenmeleri, çocuklar için duyguların soyut bir kavram olması ve sevgi ihtiyaçlarının fazla olması gibi ifadelerle çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimini ele almışlardır. Öğretmenlerin on yedisi, okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci düşünme yapılarından dolayı kendi duygularını ön planda tuttuklarını ve öfke duygusunun saldırganlığa dönüştüğünü belirtmişlerdir. Bu konuda örneğin Meriç öğretmen “Kendi duygusu daha önemli. Arkadaşının üzülmelerinden dolayı kendinden bir pay çıkartmıyor. Ben daha çok üzüldüm diyor ve kendini kabul ettirme çabası var” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin dokuzu, okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duygularını tepkiye dönüştürdüklerini belirtmişlerdir. Örneğin Çiğdem öğretmen “Evde sürekli her istediği yapıyorsa, çocuğun burada bir isteği olmayınca ağlama krizine giriyor ya da öfke kontrolünü sağlayamayabiliyor” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin sekizi, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde aile, medya ve öğretmen faktörünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bekir öğretmen bu konuda “Bebeklik döneminde çocuklar, hep iyiye yönelme eğilimi gösteriyorlar. Kötüye yönelme eğilimi göstermiyorlar. Çalışmalarda deneyler yapılmış. 0-12 aylık çocuklar bile iyi karaktere yöneliyorlar. Ama işte medya, anne, baba ve öğretmenler çocukları sonra şekillendiriyorlar kötü anlamda. Çocuk duygularını dile getiremiyor...” ifadesini kullanmıştır. Sekiz öğretmen, empati becerisinin bu dönem içerisinde kazandırılmasının zor olduğunu, öncelikle kendi duygularını anlamaları gerektiğini ve sonrasında empatinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Emine öğretmen

“Başkalarının duygusunu anlaması aslında çok zor çocuk için. Kendi duygusunu anlayıp oturtması gerekir ki başkasının duygusuna anlasın” ifadesini kullanmıştır. Yedi öğretmen, duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi dönemin kritik olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Arda öğretmen “Bu yaş grubunda duygularını düzenleyebilecek becerileri kazanıyorlar” ifadesini kullanmıştır. Dört öğretmen, okul öncesi dönem çocuklarının aile ortamından çıkarak yeni ortama girdiklerinde duygu karmaşası yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Şükriye öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Eylülde gelen çocuklar ile yaşadığımız 2 sıkıntı var. Hangi yaş olursa olsun bir aileden ayrılık, yeni bir ortama gelmek ve aile çevresinden daha uzak, daha uzun saatler geçirmek. Bir diğeri de farklı arkadaşlarıyla daha önce hiç görmediği ya da şimdiye kadar hep bir kişi ya da iki kişi ya da kardeşiyle bir arada bulunurken birden 20 kişilik bir sınıfın içerisinde farklı bir grupta bir arada olup bu ortamı paylaşmak zorunda olduğu bir ortama giriyor.”

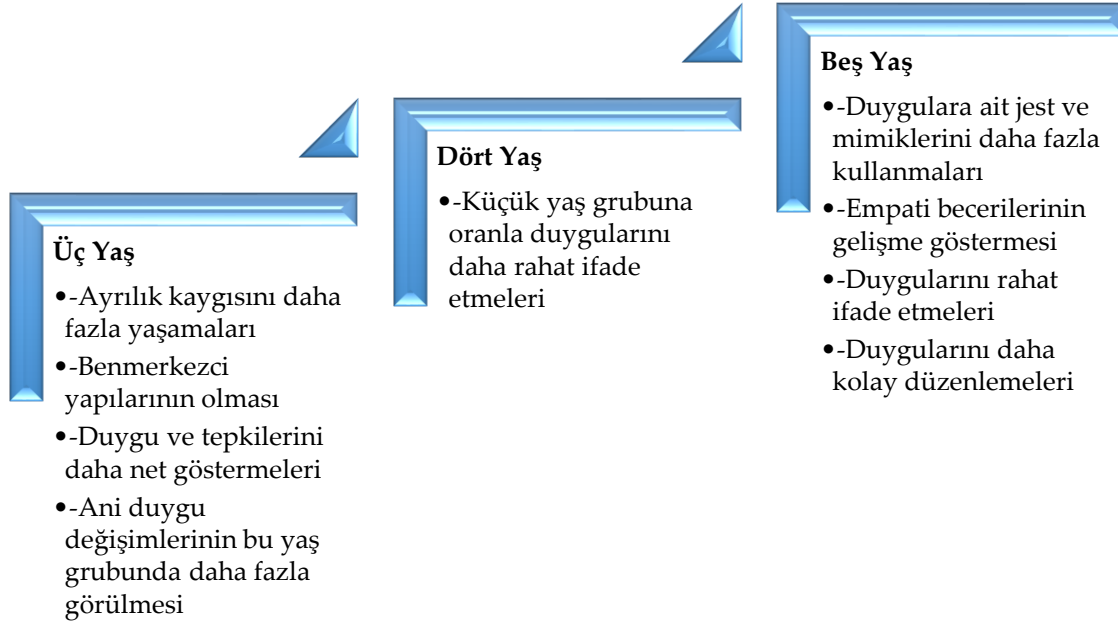
Üç öğretmen, okul öncesi dönem içerisinde çocukların duygularını kontrol etmede zorlandıklarını ve sosyal kurallar gereği kendi duygularını nasıl kontrol altına alabileceklerini öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Erdem öğretmen bu konu hakkında görüşlerini oyuncak paylaşımı sırasında yaşanan örnek olayı ele alarak şu şekilde ifade etmiştir:

“Kesinlikle çok az gelişmiş bir şekilde bize geliyorlar. İşin en basitinden oyuncacı alınan bir çocuk, oyuncacı alan kişiye direk şiddet uyguluyor. Şiddet eğilimi gösteriyor, kafasına vuruyor filan. Burada sadece şunu söylemesi yeterli ‘bak oyuncacı aldığın için ben işte kendimi üzgün hissettim, ben de oynamak istiyorum aslında’. Söylemek istediği şey bu. Fakat bunu nasıl diyebileceğini bilmediği için bu şekilde bir eyleme geçiyor. Onu işte böyle küçük küçük adımlarla, bir şekilde gösterdiğiniz zaman, kendisi bunu özümsemişti zaman ve duygu ifadesini azıcık kullandığı zaman şiddete başvurmadan çözümlüyor. Beraber oynamaya başlıyorlar veya birazcık oynuyor birazcık da diğeri oynuyor.”

Üç öğretmen, çocukların okul öncesi dönem içerisinde olumsuz duyguların dışı vurumunun sonuçlarını öğrenmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Arzu öğretmen bu konu hakkında “Kendine ait bir ortamın değil de topluma ait bir ortamda yaşadıklarını fark ediyorlar. Bunun için öfkelenmenin özellikle kızgınlığın ya da kavganın sonuçlarının neler getireceğini biraz öğrenmeye başlıyorlar. Akran eğitimi ile masada bir şekilde öğrenmeye çalışıyorlar. Duygu durumu öyle, iki kişi arasında sorununu çözmeye çalıştığımızda üçüncü kişi ondan gözlemliyor ve alıyor.” ifadelerini kullanmıştır. İki öğretmen, bir çocuğun duygu düzenleme aşamalarını; çocuğun duygularının farkında olması, bunu takiben duygularını ifade etmesi ve duygularla baş edebilmesi olarak sıralamıştır. Bu dönem içerisinde duygu kavramının soyut kaldığını, çocukların duygularını anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden öğretmenlerin bu dönem içerisinde etkinlikleri somut bir şekilde yaparak çocuğa duyguyu aktarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen, bu dönem içerisinde çocukların sevgi ihtiyaçlarının fazla olduğundan ve sevginin kazandırılması ile diğer duygularla baş edebilmenin daha kolay bir hale gelebildiğinden söz etmişlerdir. İki aylık deneyimi olan bir öğretmen de duygu düzenleme becerilerinin nasıl geliştiğini deneyiminin az olması sebebiyle bilmediğini dile getirmiştir.

Yaş Gruplarına Göre Gözlemlenen Farklılıklar

Farklı yaş gruplarıyla çalışmış öğretmenlere yaş gruplarına göre gözlemledikleri duygu düzenleme becerilerinin neler olduğu sorulduğunda değindikleri farklılıklar şu şekildedir: Üç yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha fazla ayrılık kaygısı yaşaması, benmerkezci yapılarının olması, duygu ve tepkilerini daha net göstermesi ve ani duygu değişimlerinin bu yaş grubunda daha fazla görülmesi; dört yaş grubunun küçük yaş grubuna oranla duygularını daha rahat ifade etmesi; beş yaş grubunun, duygulara ait jest ve mimikleri daha fazla kullanması, empati becerisinin gelişme göstermesi, diğer küçük yaş gruplarına oranla duygularını daha rahat ifade etmesi ve duygularını daha kolay düzenlemesi (bkz. Şekil 2).



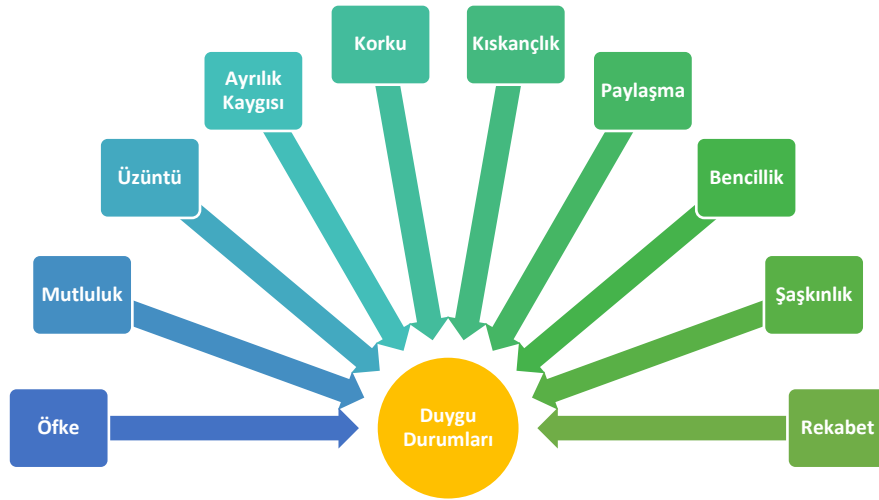
Şekil 2. Yaş Gruplarına Göre Gözlemlenen Farklılıklar

Meriç öğretmen "Okula ilk defa gelen çocuklar olabiliyor. Beş yaş grubunda okul deneyimi yaşamayan çocuklar olabiliyor ama biz ayrılık kaygısını 3 yaşta daha net görüyoruz. İşte anneden ayrılma, babadan ayrılma, okula gelip gelmeme isteği... Yani uyumla ilgili sorunları açıkçası 3 yaşta daha çok yaşıyoruz." ifadesi ile üç yaş grubunun ayrılık kaygısı ile baş etmenin beş yaş grubuna göre daha sıkıntılı olduğunu belirtmiştir. Gizem öğretmen de empati kavramını ele alarak "Beş yaşta bu empati duygusunu kazandırmada birçok şey yapabiliyorsunuz. Ama küçük yaş gruplarında bu becerinin kazandırılması biraz daha zor" ifadesiyle yaş grupları arasındaki farkı belirtmiştir. Hatice öğretmen ise "Şu an beş yaş grubunda çalışıyorum. Karşımdakinin duygularını anlama açısından dört yaş daha çok zorlanıyor... Dört yaş başkasından çok, ortaya kendisini çok net koyabiliyor ama karşımdaki için bencil olabiliyor. Beş biraz daha anlamaya çalışıyor, biraz daha empati kurmaya çalışıyor. Dediğim gibi dört yaş daha bencil. Benim duygularım daha ön planda" ifadeleriyle empatiyi örneklendirmiştir. Üç yaş grubu çocuklarının duygularını diğer yaş gruplarına göre daha net gösterdiklerini belirten öğretmenlerden biri olan Özlem öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: "Üç yaş grubu daha üst yaş gruplarına göre duygularını daha net gösterebiliyorlar. Öfkelenildiği zaman zaten bu öfkedir. Bir alt amacı olmuyor ya da işte üzüldüğü zaman öfke görülüyor ama üzüntü ise bu üzüntüdür ve ağlıyor... Çocuklar, duygularını olduğu gibi o an ne hissediyorlarsa onu yansıttıklarını görüyorum. Üç yaş için söyleyebileceğim duyguları daha net". Öğretmenler genel olarak okul öncesi dönemde duygu düzenleme bakımından yaş gruplarının birbirlerinden farklı olabildiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin, Sınıf Ortamında Çocukların Yaşadıkları Duygu Durumlarına Yönelik Görüşleri

Sınıf Ortamında Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları

Okul öncesi öğretmenleri çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumlarının öfke, mutluluk, üzüntü, ayrılık kaygısı, korku, kıskançlık, paylaşma, bencillik, şaşkınlık ve rekabet duygusu olduğunu belirtmişlerdir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Sınıf Ortamında Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları

Yirmi bir öğretmen, çocuklarda en çok karşılaştıkları duygunun öfke olduğunu söylemiştir. Örneğin Şükriye öğretmen bu konuda “*Alışkanlık haline getiren, bağırarak darp ederek istediğini elde etmeye çalışan çocuklar var. Yani öfke duygusunu çok görüyorum*” ifadelerini kullanmıştır. Meriç öğretmen, çocuklarda oyuncak paylaşma olayında öfke duygusunu daha çok gözlemlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

Açıkçası bizde öfke sinir durumu çok fazla karşılaştığımız bir durum oluyor... Kızgınlık durumları işte oyuncakımı aldı benden izinsiz aldı işte ben onunla oynayacaktım ama o benden önce aldı paylaşmıyor benim sırama geçti benim eşyama kullandı gibi. Bu tür durumlarda çıkan kızgınlık durumlarını daha çok dile getiriyorlar.

Öğretmenlerin on yedisi, öfke duygusundan sonra en çok karşılaştıkları duygunun mutluluk olduğu ve okul öncesi çocuklarının genel yapıları gereği mutlu olduklarını vurgulamışlardır. Örneğin, Arzu öğretmen “*Öfke kızgınlık oluyor ama genelde mutluluk hakim*” ifadeleriyle konuyla ilgili görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenlerin on beşi, karşılaştıkları duygu durumu olarak üzüntüden; On dört öğretmen ayrılık kaygısından bahsetmiş ve dönemin başında yaşanan olumsuz bir duygu olduğunu belirtmişlerdir. On öğretmen, çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumlarından bahsederken korku duygusunu ele almışlardır. Öğretmenlerin altısı, kıskançlık duygusunu okul ortamı içerisinde akranlarını ve öğretmenlerini, ev ortamında ise kardeşlerini kıskanma olarak ortaya çıktığını bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin beşi, okul öncesi dönem çocuklarında paylaşma sorunu olduğunu ve bu nedenle karşılaştıkları duygu durumu olarak paylaşmayı; dört öğretmen de karşılaştıkları duygu durumlarından birisi olarak bencilliği ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler bencilliği ve paylaşmayı bir duygu olarak ele aldıkları görülmüştür. Üç öğretmen, diğer duygu durumlarından sonra şaşkınlık duygusu ile de karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen de yaşın ilerlemesine bağlı olarak rekabet duygusunun daha fazla gözüktüğünü vurgulamıştır.

Öğretmenlere Göre Çocukların Sınıf Ortamında Baş Etmede Zorlandıkları Duygu Durumları

Okul öncesi öğretmenleri çocukların baş etmede en çok zorlandıkları duygular arasında öncelikli olarak öfke, ayrılık kaygısı ve korkunun yer aldığını vurgulamışlardır. Bunların dışında öğretmenlerin ifadelerinde benmerkezcilik, ebeveyn ayrılığı, oyunda kaybetme gibi nedenlerden kaynaklanan üzüntü, kıskançlık ve özlem duygusuna da rastlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, çocukların zorlandıkları duygu durumlarından öfke, ayrılık kaygısı, korku, benmerkezcilik, üzüntü, kıskançlık ve özlem duygusunun aynı zamanda kendilerini de zorlayan duygu durumları olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Meriç öğretmen çocuğun öfke ile baş etmede zorlandığını şu ifadelerle anlatmıştır: “*Öfke nöbeti geçirir gibi gerçekten yere atıyor, ağlamaya başlıyor. Sus diyorsun durmuyor, kendi de susmuyor. Öğrencim vardı ‘öğretmenim gerçekten deniyorum yapamıyorum, susamıyorum’ diyor. Bu karmaşayı da yaşıyor. ‘Niye ben susmak istiyorum ama niye hala ağlıyorum’ diyor. Bunu yaşayan öğrencimiz de vardı ama en çok bununla mücadele edemiyorlar... Desteğe ihtiyaçları oluyor*”. Erdem öğretmen de ayrılık kaygısının kendisini zorladığını şu ifadelerle açıklamıştır: “*Anne babaya karşı özlem*

konusunda zorlanıyorsunuz. Dayanamıyorum. Nasıl anlatacağım? Nasıl baş edeceğim? Onu bilmiyorum ayrılma korkusu". Mustafa öğretmen korku duygusu ile baş etmenin zor olduğunu "Korku... Çocuk bir şeyden korkuyorsa, farklı yöntemlerle çözmeye çalışıyorsun ama bazı korkular yerleşmiş oluyor. Onları aşmak gerçekten çok zor" ifadeleri ile anlatmıştır.

Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları *Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişebilmesi İçin Öğretmenler Tarafından Yapılan Uygulamalar*

Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için drama çalışmaları, sohbet etme, soru-cevap, empati kurdurma, sakinleştirme çalışmaları, mola uygulamaları ve resim çalışmalarını daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yirmi beşi, çocukların duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilmelerinde drama çalışmalarından yararlandıklarını bahsetmişlerdir. Örneğin Hatiye öğretmen "Drama ile canlandırma yapıyorum. Yaşadığı duyguları anlayabilmesi için drama daha da etkili oluyor" ifadelerini kullanmıştır. Yirmi dört öğretmen, sohbet etme tekniğini ve yirmi iki öğretmen de soru-cevap yöntemini çocukların duygularını anlayabilmeleri, ifade edebilmeleri ve duygularıyla baş edebilmeleri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Saha öğretmen "Bazı çocuklar duygularını ifade etmek istemiyorlar. Onun içine girmeye çalışıyorum. Sohbet ediyorum. Özellikle serbest zaman saatlerinde, yemek saatlerinde yanına oturarak konuşmaya çalışıyorum. Ailesinden bahsediyoruz. Ya da başka arkadaşı ile konuşurken ona dönüp fikrini soruyorum. Böylece açılmasını sağlıyorum" ifadelerini kullanarak sohbet tekniğini kullandığını belirtmiştir. Arzu öğretmen de soru-cevap tekniğini kullanması hakkında şu ifadeleri söylemiştir: "Şu anda ne hissettin? Nasıl hissediyorsun? Eğer hissetmemiş ise bunun için duygu kartlarımız var. 'Kendimi nasıl hissedirim? Okula geldiğimde bunun için bu kartı seçmemdeki amaç neydi?' 'İşte dün okuldan eve gittiğinde evdeki sinirli ruh halini ben çok merak ediyorum veya nasıl hissettin kendini? Neler yaptın bana bunu bu kartlarla gösterir misin?' gibi sorular soruyorum". Yirmi bir öğretmenin ifadelerine bakıldığında empati kurdurma yöntemini çocukların duygularını anlayabilmesi ve duygularıyla baş edebilmeleri için tercih ettikleri görülmüştür. Buket öğretmen empati yöntemini çocuğun karşısındakinin duygusunu anlamasına yardımcı olmak için kullandığını şu ifadelerle açıklamıştır: "Empati kurduruyorum. 'Sen arkadaşına vurdu ve onun yerinde sen olsaydın, sana vursaydı nasıl hissederdin?' gibi soru soruyorum". Öğretmenlerin yirmisi çocukların duyguları ile baş edebilmeleri için bekleme, dikkatini başka yöne çekme, ona kadar sayma, ortamdan uzaklaştırma gibi sakinleştirme çalışmaları ve öğretmenlerin on beşi de mola uygulaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Sakinleştirme yöntemlerinden biri olan ona kadar sayma tekniğini Hatice öğretmen şu şekilde kullandığını ifade etmiştir:

Kağıt adam denilen bir çizgi film var. Kağıt adamda bir problem çıkıyor mesela. Çok beğendim ben de kullanayım dedim. İşte çocuk sinirli oluyor. 'Ne oldu? Bir şey mi var?', 'Bugün çok öfkeliyim' diyor. 'Neden?' diyor 'Öfkemi yenemiyorum.' diyor. Bir şey oldu diyor, şöyle oldu diyor, 'Peki ben öfkeli olduğum zaman ne yapıyorum biliyor musun?' diyor 'Üç kadar elimi şaplatırım sonra etrafında dönerim ve zıplarım' diyor. Bir deneyelim mi bakalım rahatlayacak mısın diyor çocuğa soruyor. Evet, biraz daha iyiyim diyor, gülmeye başlıyor ve bir daha yapıyor. Ne kadar güzel bir şey. Biz de farklı şekilde yaklaştık ama bu çok hoşumuza gitti.

Mola yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerden biri olan Erdem öğretmen bu yöntemi uygularken düşünme sandalyesi olarak isimlendirdikleri materyalden yararlandığını ve sorular yardımıyla çocuğu yönlendirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Mola verebiliyorum. Daha çok hırçınsa durduramıyorsa veya evde bir problem varsa molaya gönderiyorum. 5 dakika oturuyor. O 5 dakika ortasında ben de geliyorum yanında oturuyorum. Soruyorum 'Sen ne düşündün?' işte 'Niye buraya geldin?' acaba 'Niye ceza aldın?' bu şekilde konuşarak o durumu fark etmesini sağlamaya çalışıyorum. Fark ederse de destekliyorum.

On beş öğretmen de kendi ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri ve duygularını ifade edebilmeleri için resim çizdirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında Hülya öğretmen "Hissettikleri şeyin resmini yapıyorlardı. Duygularını işte hani kendi yüzlerini, minik portrelerini hazırlayıp ne hissediyorsun? Şu an bu durum sana ne hissettirdi?" ifadeleri ile resim çizdirme tekniğini çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler hikaye çalışması, rahat

ortamın yaratılması ve teşvik etme, ödüllendirme, mahrum bırakma, oyun, problem durumu çıkmadan engelleme, kademeli ayırma, kendi aralarında çözmesine olanak verme, geriye dönük hatırlatma, duygularına yönelik çalışma ve karşısındaki arkadaşını tarif etme yöntemlerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Uygulamalarda Kullandıkları Materyaller

Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde duygu kartları, kukla, görsel resimler, duygu seti, duygu panosu, duygu küpü, çizgi film, duygu maskesi, sandalye, olay sıralama kartları, oyun hamuru, yapboz, bacalı ağaç ve dokunsal kartlar gibi materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen uygulama yaparken materyal kullanmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin on beşi duygu kartlarını çocukların duygu durumlarını adlandırması, kendi ve başkalarının duygularını anlayabilmesi için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Nesrin öğretmen *“Duygu kartlarını başkalarının duygularını anlamada kullandık. Duygu kartlarını gösterip önce burada ne görüyorsunuz? İşte sizce burada kızın yüz ifadesi nasıl? Hani neden böyle bir yüz ifadesi var? Şaşkın ise neden şaşkın sizce?”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin sekizi, kukla materyalinin çocukların kendi duygularını ifade etmesini sağlamak için kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin Hatiye öğretmen bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: *“Ne kadar üzüldüğüm gibi kuklaları kullanarak anlatıyorum. Sonrasında çocuklar geçiyor aynı şekilde canlandırıyorlar”*. Öğretmenlerin dördü, çocukların duygularını düzenlemede materyal olarak görsel resimlerden yararlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin, çocuk ile duygular hakkında konuşabilmek için Evşen öğretmen *“Ağlayan bir çocuk resmi gösteriyorum. Hadi bu niye ağlamış fikir yürütelim”* cümleleri ile görsel resimlerden yararlandığını belirtmiştir. Dört öğretmen, duyguları içeren hikayelerin yer aldığı duygu setini, çocukların duygularını anlaması ve başkalarının duygularının farkına varması için kullandıklarını söylemişlerdir. Dört öğretmen uygulamalar sırasında, içerisinde duyguların yüz ifadeleri alan duygu panosundan yararlandıklarını belirtmiştir. Örneğin; Şükriye öğretmen cırt cırtlı yüz ifadelerini, çocuk okula geldiği zaman kendini nasıl hissediyorsa duygu panosunda kendi resminin altına yapıştırdığını ve çocuğun kendi duygularını anlama uygulamasında kullandığını ifade etmiştir. Erdem öğretmen, duygu panosunu duygu haritası olarak isimlendirmeyi tercih etmiş ve duygu haritasında yer alan duygu yüz ifadelerinin fotoğraflarını kullanarak uygulamalar yaptığını belirtmiştir. Üç öğretmen, küp çevrildiğinde üst yüzeye gelen duyguyu çocuğun canlandırmasını içeren bir etkinlik materyali olarak duygu küpünü kullandıklarını açıklamıştır. Örneğin; Buket öğretmen materyalle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Duygu küpümüz var. Üzgün surat, mutlu surat, sinirli surat gibi her ifade var. Bu küpü çeviriyorum. Mutlu ifadesi gelirse çocuğa seni ne mutlu eder diye soru soruyorum. Seni üzen nedir? Ne zaman sinirlenirsin? Bunları not alıyorum”*. Üç öğretmen, çizgi film kullandıklarını belirtmişler ve bu öğretmenlerden biri olan Hatice öğretmen *“Bir sorun oluştuğunda... Bir çizgi film bulduysam onunla ilgili hemen açıyorum. O şekilde bir şey yapıyorum”* cümleleri ile bir soruna yönelik olarak bu materyali kullandığını vurgulamıştır. İki öğretmen çocukların duyguları anlaması, ifade edebilmesi için maske materyalinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Sandalye materyalinden ise öğretmenlerin ikisi, çocukların kendi duygularını paylaşabilmek ve duygu canlandırması çalışmalarını yapabilmek için yararlandıklarını belirtmişlerdir. Olay sıralama kartı, oyun hamuru, yapboz, bacalı ağaç (çocukların yanına gelerek konuştukları ve her gün sınıftan birinin sorumlu olduğu materyal), dokunsal kart gibi materyalleri ise çocukların duygularını anlaması ve ifade etmesi için kullanılan diğer materyallerdir.

Öğretmenlerin Duygu Düzenlemeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar Sonucu Çocuklarda Görülen Değişiklikler

Yaptıkları uygulamalar sonucunda çocuklarda; öğretmenlerin on dördü olumsuz tepkilerin derecesinde azalma olduğunu belirtmiştir. Arzu öğretmen olumsuz tepkilerin derecesinde azalma kavramını şu şekilde açıklamıştır:

Üç yaşta genelde dediğim gibi vurma, ısırma davranışı kasımın başına kadar sürer. Ben genelde velilerle ‘Lütfen biraz metanetli sabırlı olun kasımın başı geldiğinde bu davranışlar eğer hala devam ediyorsa o zaman sizinle otururuz; bir problem var nasıl üstesinden geleceğiz diye’ konuşurum... Çocuk nerede etkin ve nerede tepki göstereceğini bilmediği için senenin başında vurma davranışını senenin sonunda azalttığımız hatta ortadan kaldırdığımız davranışlar oluyor. Isırma davranışını gibi davranışlar kayboluyor. Bu öfke kontrolleri de aynı şekilde.

Öğretmenlerin on biri, çocuklarda görülen değişimi kendini daha rahat ifade etme olarak bahsetmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Meriç öğretmen değişimi, öğrencilerinin duygularını ailelerine ifade etmeleri olarak belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

En büyük değişikliği aslında ailelerine yansıttıklarında görüyorum. Çünkü onlara müdahale etmeye başlıyorlar. Bu yaptığın doğru değil anne diyor sen bana böyle böyle söyleyemezsin ya da böyle olursa ben üzülürüm. Bu kalıplara kullanmaya başlıyorlar. Aslında duygu ifadelerini cümle içerisinde kullanıyorlar. Bunları kullanmaya başladıklarında biz evet diyoruz iyi bir şeyler oluyor diyoruz... Bugün nasılsın dediğimde iyi ya da kötü bunlar duygu sözcükleri değil mutluyum üzgünüm bugün çok kızgınım demeyi artık öğreniyorlar.

Yedisi, olumsuz duyguları daha doğru bir dille ifade etme; beşi, duygularını kontrol etme; üçü, duygularıyla ilgili farkındalıkların oluşması; üçü ise karşısındakinin duygusunu anlama olarak değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden biri çocukların yaşadıkları olumsuz duyguları değiştirdiklerini söylemiştir. Bir öğretmen de zaman içerisinde duygularını düzenlemeyi öğrenmeleri olarak gözlemlediği değişimi vurgulamıştır.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirme Konusunda Ebeveyn Desteği

Görüşmeye katılan öğretmenlerin biri hariç geri kalanların hepsi, çocukların duygularını düzenlemede yaşadıkları güçlükler ve yaptıkları uygulamalar konusunda ebeveynlerden çeşitli yollarla destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin on dördü, ebeveynlerden destek alırken ebeveyni yönlendirdiğini dile getirmişlerdir. Evşen öğretmen ebeveynlere, çocuğun kendi problemini çözmesi için fırsat vermeleri ve çocuğun olumsuz duygu tepkilerini pekiştirmemesi gerektiğini anlatarak, yönlendirerek destek aldığını şu ifadelerle açıklamıştır: *“Velilerle de her bireysel görüşme anında bunu anlatıyorum. Yapmayın ne olur diyorum. Çocuğunuzun problem durumunu, kendisini yönlendirerek çocuğun çözmelerini sağlayın. Çocuk ağlama krizine girdiği zaman herkes bize bakıyor diyerek tedirgin oluyor. Çocuk sussun diye çocuğun istediğini o an yapıyor. Aslında o davranış pekiştiriliyor. Ebeveynler biraz daha bilinçlendirilmesi gerekiyor”*. On dört öğretmen, çocuk ile yaşanan bir problem olduğu zaman ebeveyn ile görüştiklerini ve gerek duydukları zaman ev ziyaretleri gerçekleştirdiklerini; on bir öğretmen, çocuğun yaşadığı olumsuz duygu durumlarına ve davranış problemlerine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sırasında ebeveynlerden destek istediklerini vurgulamışlardır. Yedi öğretmen, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik ebeveyn yapabileceği uygulama örnekleri sunduklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Mükerrerem öğretmen, çocuk olumlu davranış gösterirse ödüllendirilebileceğini ve ebeveyn duygularını çocuğuna söyleyebileceklerini, buna ek olarak eğer olumsuz davranışlar sergilemeye devam ederse mahrum bırakma yöntemini uygulamasını tavsiye ettiğini belirtmiştir. Meriç öğretmen ise problem durumunun üzerinden giderek ebeveyn yapabilecek uygulama örneklerini şu ifadelerle açıklamıştır:

Rehberlik öğretmeni ile birlikte görüşmelerde tuttuğumuz gözlemleri, notları ele alarak velilere öneriler sunuyoruz. İşte hafta sonu şöyle şöyle yapabilirsiniz. Evde bu tarz etkinlikler planlayabilir zaman geçirebilirsiniz. Kardeş kıskançlığı için anne büyük çocuk ile özel zamanlar geçirebilir. Buna yönelik veliye önerilerimiz oluyor.

Dört öğretmen, ebeveyn ile iletişim kurabilmenin bir yolu olarak eve gönderilen yazılar olduğunu, yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi verdikleri ve destek istediklerini bu yazılar sayesinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Havva öğretmen, çocuğun ayrılık kaygısı ile baş edebilmesi için ebeveyn bilgilendirici yazı gönderdiğini *“Ayrılık Korkusu ile ilgili ilk hafta ailelere verdiğim bir yazı var. Okula çocuğu alıştırmak için neler yapmamız gerekiyor diye anne babalara gönderiyorum, okumalarını sağlıyorum”* cümleleri ile söylemiştir. Çocuklara yönelik uygulama yaparken dört öğretmen, çocuk hakkında ebeveynlerinden bilgi almaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yedisi, ebeveynlerden destek gelmediği durumlarda güçlükler yaşadıklarını ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde olumsuzluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin; Arzu öğretmen, öfke duygusunu ele alarak yaşadığı bir olayı örnek vermiş ve yaşadığı sıkıntıyı aşağıdaki açıklamalarıyla dile getirmiştir:

Öfke duygusu. Çocuk gördüğünü, yaşadığını içselleştiriyor. Siz okulda çocuğa otokontrol sağlayıp gönderiyorsun, evde izlediği bir çizgi film ailelerde gördüğü herhangi bir davranış

tamamen bitiriyor yaptıklarımızı. Bir çocuğum tüfek saçması getirmişti okula. Aile ile konuştuğumda ben avcılığı seviyorum hocam filan dedi. Avcılığı sevmeniz bile yanlış! Çocuklarda hayvan sevgisini aşılamaya çalışıyoruz. Kaldı ki tüfeğinizi saklıyor olsanız bile fişekleri bulmuş bir yerden. Yarın öbür gün tüfeği bulmayacağı ne malum. 3 yaşındaki çocuk fişek gibi bir şeyle okula geliyorsa, beş yaşındaki çocuk yarın ertesini gün tüfekte de okula gelir. Biz kesinlikle silahı bir oyuncak aracı olarak seçmiyoruz. İşte bir vurmalı kırmalı tarzı şiddet içeren hiçbir oyuncak tutmuyoruz. Zaten ülke şiddet içerisinde boğulmuş bir durumda. Temelden çocukları şiddetsiz bir durum söz konusu olursa daha iyi bir çözüm bulunabilir. Ama maalesef olmuyor. Ailenin yaşamsal ortamları bunu çok engelliyor.

Mesleğe yeni başlayan Buket öğretmen de ebeveyn ile daha iletişim kuramadığını ve onlardan nasıl bir destek alabileceğini bilmediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin, Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Öğretmenler çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğretmen yetiştiren kurumlara, eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler sunmuştur. Öğretmenlerin on yedisi, öğretmenlerin birbirleriyle bilgi ve deneyim paylaşımında bulunması, iyi bir gözlemci olması, öğretmenin duygu düzenleme konusunda bilgi sahibi olması, iyi bir dinleyici olması, sabırlı olması, idarenin uygulanan çalışma hakkında bilgilendirilmesi, çocuğun kendini rahat hissedebileceği yaklaşım sergilemesi, çocukların duygu durumlarına dikkat edilmesi, duygu düzenleme eğitimi projesi yapılması ve duyguları ifade etmede iyi bir rol modeli olması gerektiği konusunda öğretmenlere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Okul yöneticilerine yönelik olarak on beş öğretmen, idarecilerin kendileri ile iş birliği yapması gerektiğini; bir öğretmen de saygı gören öğretmenin sınıf içerisinde bunu yansıtabileceğini bu yüzden idarecinin saygı ve sevgi göstermesi önerisini sunmuştur. Öğretmenler eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik birçok öneride bulunmuşlardır. On dört öğretmen, anne-babalık semineri; on dört öğretmen, okul öncesi eğitim kurumunda rehberlik servisinin bulunması, on dört öğretmen duygu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak bir öğretmen programa ek çalışmaların eklenmesi ve bir öğretmen de programın öğretmenlere daha iyi tanıtılması gerektiğini vurgulamışlardır. Dört öğretmen duygulara yönelik materyal yapılmasını; dört öğretmen fiziki şartların iyileştirilmesini ve sınıf mevcudunun azaltılmasını; iki öğretmen, yardımcı öğretmenin olmasını; bir öğretmen duygu düzenleme hakkında kamu spotunun yapılabileceğini; bir öğretmen, MEB'in duygu düzenleme kitapçığı oluşturmasını; bir öğretmen okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını; bir öğretmen yoğun çalışma saatlerinden dolayı öğrenciyi gözlemlemede sıkıntı çektiğini bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mola zamanının olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca, bir öğretmen toplumun empati becerisini geliştirmeye yönelik eğitim yapılmasını; bir öğretmen çocukta yaşanan değişimlerin daha net gözlemlenebilmesi için çocuğun aynı öğretmen ile devam etmesini; bir öğretmen öğretmenler için farklı kurumlarda gözlem şansının olmasını; bir öğretmen okul yöneticilerinin okul öncesi eğitiminden anlayabilmelerine yönelik hizmet içi eğitim almasını; bir öğretmen de duygu düzenleme hakkında çizgi film yapılmasını önermiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik olarak altı öğretmen üniversitelerde duygu düzenleme konusunda ders olmasını; bir öğretmen ise öğretmenlere yönelik duygu konusunda eğitim verilmesi gerektiğini söylemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin duygu düzenleme kavramını duyguların kontrol altına alınması, duyguların ifade edilmesi, duyguların tanınması, anlaşılması ve farkında olunması olarak tanımladıkları görülmektedir. Alanyazına bakıldığında duygunun niteliği, yoğunluğu, sıklığı, duygusal tepkilerin değiştirilmesi gibi süreçleri içeren duygu düzenleme kavramının tanımlanmasında öğretmenlerin bu ifadelerinin sınırlı kaldığı söylenebilir (Eisenberg vd., 2007; Holodyski, 2009; Saltalı, 2013). Ayrıca birkaç öğretmen, duygu düzenleme kavramını bilmediklerini ve ilk defa duyduklarını dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan bu öğretmenlerin, duygu düzenleme kavramının alanyazında gelişiminin öncesinde lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Özellikle mezuniyetleri son yıllarda olmayan öğretmenlerin yaptıkları tanımlamaların alanyazındaki tanımlamalar ile sınırlı benzerlik göstermesinin sebebinin bu olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekler şekilde Thompson (1994) ve Gross (2007, 2010) duygu düzenleme kavramı ile yapılan çalışmaların artış gösterdiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminden bahsederken çocukların okul öncesi dönem içerisinde benmerkezci yapıda olmalarının ve öfke gibi olumsuz duyguların saldırganlığa dönüşmesinin kendileri için zorluk oluşturduğundan söz etmişlerdir. Ayrıca bu yapıdan dolayı çocukların kendi duygularını ön planda tutması nedeniyle okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin kazanımının zor olduğunu vurgulamışlardır. İki-altı yaş arasında baskın olarak görülen egosantrizmden dolayı paylaşımda bulunma, başkalarının duygularına saygı gösterme ve sorumluluk gibi çocukların değer gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (San Bayhan ve Artan, 2004; Yavuzer, 1995; Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2015). Ayrıca öğretmenlerin çocukların başkalarının duygularını anlama ve kendi duygularını ifade etme becerilerinin gelişimlerinin yaşla doğru orantılı olarak ilerlediği ifadelerini destekler nitelikte alanyazında da yaşın ilerlemesiyle birlikte empati (MEB, 2013; Tanyel, 2009) ve başkalarının duygularını anlama ile kendi duygularını ifade edebilme (Camras ve Allison, 1985; Denham vd., 2011; Denham, Bassett ve Wyatt, 2007; Freitag ve Schwarzer, 2011; Izard, 1991; Kandır, 2003; Macklem, 2008; Odom ve Lemond, 1972; Székely vd., 2011) becerilerinin gelişim gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca 48-72 aylık çocuklar ile yapılan çalışmalarda, çocukların yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak duygu mimiklerini kullanmaya ve duygusal yüz ifadelerini tanıyıp, adlandırmaya başladıkları görülmüştür (Boyatzis, Chazan ve Ting, 1993; Lewis, Sullivan ve Vasen, 1987; Şen ve Arı, 2011). Duygu düzenleme becerilerinin kazanımında okul öncesi dönemin kritik olduğu alanyazında (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kent-Kütüncü, 2011; Berk, 2015; Denham ve Kochanoff, 2002; Hyson, 2004; Saarni, 2011) sıklıkla yer almasına rağmen bu araştırmada birkaç öğretmenin bunu dile getirdikleri fark edilmiştir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde etkili oldukları vurgulanan öğretmen ve ailelerin duygu düzenleme kavramına yeterli önemi göstermedikleri ve buna ek olarak Türk toplumunda duyguların ifade edilmesinin hoş karşılanmadığı bulguları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu ifadelerine paralel olarak Türkiye’de yapılan bir çalışmada çocukların korku, öfke ve kaygı gibi duygularını ifade etmelerinin aileleri tarafından hoş karşılanmadığı ve bu nedenle çocukların duygularını ifade etme konusunda yetersiz kaldıkları görülmüştür (Çağdaş, 2008). Yelinek ve Grady (2019) gözlem yaptıkları çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde seyrek bir şekilde duygu ifadelerini kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler öfke, mutluluk ve üzüntü gibi duygu durumları ile daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Choi, Han ve Kim (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemde mutluluğun, üzüntünün ve öfkenin erken duygular olarak görüldüğü ortaya konmuştur. 18. aydan itibaren gelişme gösteren ve okul öncesi dönemde gözlemlenen gurur, utanma, çekingenlik ve suçluluk gibi duyguların (Saarni, 2011; Santrock, 2011) öğretmenler tarafından ifade edilmediği görülmektedir. Bazı öğretmenler de benmerkezçilik kavramını bir duygu olarak ele aldıkları ve benmerkezçiliği anlatırken paylaşma sorunu, bencillik ve inatçılık gibi davranışları da birer duygu olarak adlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum bir kavram karmaşasının olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenler çocukların duygularından dolayı zorlandıkları durumlardan bahsederken, olumsuz duyguları söyledikleri görülmüştür. Bununla birlikte, çocukların karşısındakinin duygularını anlamada zorlandıklarını ve bu becerinin kazandırılmasının uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler bu ifadelerinde çocukların fiziksel acı duyma gibi başkalarının olumsuz duygularını anladıklarından bahsetmişlerdir. Başkalarının yaşadığı mutluluk gibi olumlu duyguların çocuklar tarafından anlaşılmasına değinmedikleri görülmüştür. Benzer şekilde Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin görüşmeler sırasında olumsuz duyguları açık bir şekilde belirtirken; olumlu duygular hakkında net ifadeler kullanmadıkları ya da bahsetmedikleri görülmüş ve olumsuz duygulara yönelik çözüm yolları aradıkları ortaya çıkmıştır (Akman vd., 2011; Çiftçi ve Tabak, 1997). Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinde öfke duygusunun davranışa dönüşme eğilimi sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin yoğun bir şekilde bundan bahsetmesinin sebebinin yaş ile birlikte saldırganlığın artış göstermesi varsayılabilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; Cantekinler, Çağdaş, Şen, Akyürek ve Albayrak, 1995).

Alanyazından ve diğer öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak bazı öğretmenlerin, çocuğun arkadaşının duygusunu anlayabilmesi için yarışmalı oyunları kullandıkları ifadelerine rastlanılmıştır. Yarışmalı oyunların çocuklar arasındaki rekabet, nefret ve kıskançlık gibi olumsuz duyguların artmasına neden olabilmektedir (Açıkgöz, 1992; Sarıtaş, 2000). Bu bakımdan okul öncesi öğretmenlerinin iş birliğini arttırmaya yönelik oyunlar seçmesi, duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Olumsuz duygulara yönelik olarak, mola verme ve mahrum bırakma yöntemlerinin kullanıldığı öğretmen ifadeleri görülmüştür. Benzer şekilde yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin, çocukların saldırganlık gösterdiği zaman oyuna almama, sevdiği oyuncaktan uzak tutma gibi mahrum bırakma ve sözel uyarma, görmezden gelme, sınıfta uzak bir köşeye gönderme, yerini değiştirme gibi mola verme yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır (Batu ve Özen, 1997; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016). Ancak olumsuz duygulara yönelik kullanılan bu mola verme ve mahrum bırakma gibi yöntemler çocuk-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilemekte ve istenen davranışın oluşmasında geçici çözüm olmaktadır (Ginnott, 1972; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016).

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik drama çalışmaları, sohbet etme, soru-cevap, empati kurdurma, sakinleştirme çalışmaları, mola uygulamaları ve resim çalışmalarını daha fazla kullandıklarını görülmüştür. Alanyazında yer alan duygu düzenleme becerilerini destekleyen uygulamalarla öğretmenlerin kullandığı yöntemler benzerlik göstermektedir. Özellikle drama yöntemi, alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Eldeniz Çetin ve Avcıoğlu, 2010; Holzman, 2009; Mills ve McCarroll, 2012; Peter, 2003; Walker, Anderson, Gibson ve Martin, 2015). Yeh ve Li (2008) çalışmasında yaratıcı dramının etkinliklerde kullanılmasının okul öncesi çocukların duygularını düzenleme becerisini etkin bir şekilde artırdığını bulmuştur. Öğretmenlerin bahsettikleri uygulamaların nitelik ve nicelik olarak daha da geliştirilebileceği düşünülmektedir. Duygu düzenleme konusunda uygulama örnekleri, etkinlik ve yöntemleri içeren kaynakların yeterli seviyede olmaması, alanyazında da vurgulandığı üzere öğretmenlerin duygu düzenleme konusunda yeterli mesleki bilgiye sahip olmamaları bunun nedenleri arasında gösterilebilir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ek olarak öğretmenlerin eğitim programını uygulama konusunda problemler yaşadıkları; sosyal ve duygusal becerilerin çocuklara kazandırılması konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde oldukları çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Yapıcı ve Demirdelen 2007; Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız ve Girmen, 2005).

Öğretmenler çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğretmen yetiştiren kurumlara, eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler sunmuştur. Duygu düzenleme uygulamalarını ve kuramsal bilgilerini geliştirme adı altında yeni bir dersin programa konulabileceğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak, duygu düzenlemeye ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama konusunda eksiklik duyduklarını ifade etmişler ve bunun giderilmesi adına lisans eğitimi sırasında duygu düzenlemeyle ilgili bir ders verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Uygulamaların artması ve daha kaliteli olabilmesi için çocukların duygu düzenlemesine yönelik etkinlik oluşturma, materyal geliştirme gibi konulara lisans-önlisans öğretmen yetiştirme derslerinde yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde alanyazına bakıldığında eğitimin etkili bir şekilde olabilmesi için en önemli sürecin öğretmen yetiştirme olduğu görülmektedir (Aypay, 2009; Üstüner, 2004). Öğretmenlerin duygu düzenleme uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri için daha etkili yapılan hizmet içi eğitim önerisinde buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz tutumlara sahip olmaları alanyazında da benzer şekilde hizmet içi eğitimlerin kapsam ve uygulamalarda yetersiz kaldığını belirten öğretmen ifadelerine rastlanılmaktadır (Gülmez, 2004; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Sezer, 2006). Son öneri olarak öğretmenler, uygulama yaparken destek alabileceği rehberlik servisinin olmasını ve rehberlik servisi ile beraber çalışmak istediklerini vurgulamışlardır. Aktepe (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer öğretmen görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri ile akademisyenler arasında materyal hazırlama, etkinlik oluşturma gibi konularda hizmet içi eğitim oluşturulabilir. Öğretmen, aile ve çocukları kapsayan eğitim programları oluşturulabilir ve etkileri araştırılabilir. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi Türk çocukları açısından boylamsal olarak incelenebilir. Öğretmen ve aile tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde etkisine bakılabilir. Aile yapısı, sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin etkileri incelenebilir.

Bu araştırma, Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan bağımsız anaokulu, özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasında ve okulda kazandırılan becerilerin evde sürdürülmesinde aile yapısının ve tutumlarının önemli bir yeri vardır. Bu yüzden, daha sonraki araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanı sıra ailelerin de görüşlerinin alınması ve görüşme ile birlikte öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları uygulamaların gözlemlenerek deneyimlerin farklı yöntemlerle derinlemesine elde edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Açıköz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. ve Kent-Kütüncü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duyu düzenleme beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Melikşah Üniversitesi, Kayseri.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* (Yayımlanmamış doktora tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duyu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Atay Z. (2009). *The relationship between maternal emotional awareness and emotion socialization practices* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 9(3), 1085-1123.
- Batu, S. ve Özen, A. (1997). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. ve Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E. ve Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Buharalı, S. (2019). *Çocukların sosyal uyum ve duyu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Camodeca, M. ve Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21.
- Camras, L. A. ve Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84-94.
- Cantekinler, S., Çağdaş, A., Şen, S., Akyürek, T. ve Albayrak, H. (1995). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Ders notları*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.
- Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.

- Choi, S. C., Han, G. ve Kim, C. W. (2007). Analysis of cultural emotion understanding emotion/understanding of indigenous psychology for universal implications. J. Valsiner ve A. Rosa (Ed.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* içinde (s. 318-342). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Tabak, Ö. (1997). Zihinsel engellilerde görülen problem davranışların belirlenmesi. *Özel Eğitim Günleri Bildiri kitabı* içinde (47-48).
- Denham, D. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K. ve Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. ve Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C. ve Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. K. McCartney ve D. Phillips (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* içinde (s. 413-433). New Jersey: Blackwell Publish.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (s. 614-637). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ... ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- 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.
- Dereli İman, E., Danişman, Ş., Akin Demircan, Z. ve Yaya, D. (2019). The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence-behaviour and emotion regulation skills. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1494-1508.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Hofer, C. ve Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 287-306). New York: The Guilford Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. ve Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guide-lines for research and an integration of findings*. Oxford: Pergamon Press.
- Eldeniz Çetin, M. ve Avcıoğlu, H. (2010). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through drama technique for mentally disabled students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 792-817.
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağıdaki çocukların duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin, çaba sarfederek kendini denetleme aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'rourke, F. E. ve Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141.
- Freitag, C. ve Schwarzer, G. (2011). Influence of emotional facial expressions on 3-5-year-olds' face recognition. *Cognitive Development*, 26(3), 230-247.
- Garner, P. W. ve Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Ginnott, H. G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York: Avon Books.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golden Biddle, K. ve Locke, K. (1997). *Composing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Gökalp, N. (2010). *Duygu ve etik*. Ankara: Ebabil Yayınları.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Kayseri.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2010). The future's so bright, I gotta wear shades. *Emotion Review*, 2(3), 212-216.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gülmez, İ. S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Holodynski, M. (2009). Milestones and mechanisms of emotional development. B. Röttger Rössler ve H. J. Markowitsch (Ed.), *Emotions as bio-cultural processes* içinde (s. 139-163). New York: Springer.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London: Routledge.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotion*. New York: Plenum Press.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 yaş "çocuğum büyüyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karadayı, İ. Ş. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.

- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul 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.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin: Duygusal yaşamın gizemli temelleri*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58(1-2), 69-79.
- Lewis, M., Sullivan, M. W. ve Vasen, A. (1987). Making faces: Age and emotion differences in the posing of emotional expressions. *Developmental Psychology*, 23(5), 690-697.
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T. ve Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Manchester: Springer Press.
- McCoy, D. C. ve Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.
- Mills, H. ve McCarroll, E. (2012). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care Quarterly*, 36(1), 1-4.
- Mortensen, J. A. ve Barnett, M. A. (2019). Intrusive parenting, teacher sensitivity, and negative emotionality on the development of emotion regulation in early head start toddlers. *Infant Behavior and Development*, 55, 10-21.
- Ocak Karabay, S. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education*, 47(1), 101-115.
- Odom, R. ve Lemond, C. (1972). Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Child Development*, 43(2), 359-369.
- Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ortony, A. ve Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- Öngören Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- 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* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öztemür, G. (2018). *Relationships between executive functioning, private speech, and emotion regulation in preschoolers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H. ve Laghi, F. (2019). Student-teacher relationships and attention problems in school-aged children: the mediating role of emotion regulation. *School Mental Health*, 11(2), 309-320.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Ramsden, S. R. ve 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.
- Robinson, L. R. (2006). *Relations between parenting, family context, and emotion regulation in the development of psychopathology in young maltreated children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). New Orleans Üniversitesi, New Orleans.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Eylül, 1-7.
- Sala, M. N. ve Molina, P. (2014). *Storie interrotte per la regolazione emotiva* (Yayımlanmamış makale). https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/154416/26421/2014_Sala%20et%20al._SIRE_post-print_4aperto.pdf adresinden erişildi.
- Sala, M. N., Pons, F. ve Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sartaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 44-52.
- Scrimgeour, M. B., Davis, E. ve Buss, K. (2016). You get what you get and you don't throw a fit!: Emotion socialization and child physiology jointly predict early prosocial development. *Developmental Psychology*, 52(1), 102-116.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Sezer, E. (2006). *Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotiona regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Smith, T. W. (2015). *The book of human emotions*. London: Wellcome Collection.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. ve Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43.
- Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C. ... ve Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion*, 11(2), 425-435.
- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1-28.
- Tanyel, N. (2009). Emotional regulation: Developing toddlers' social competence. *Dimensions of Early Childhood*, 37(2), 10-15.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Tulpar, L. B. (2019). 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- 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 University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598.
- Ünal Yarar, G. (2019). *Investigating the links between children's pretend play and emotion regulation in a Turkish clinical sample* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-15.
- Walker, R., Anderson, M., Gibson, R. ve Martin, A. (2015). Constructing identity and motivation in the drama classroom: A sociocultural approach. S. Davis, H. G. Clemson, B. Ferholt, S-M. Jansson ve A. Marjanovic-Shane (Ed.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* içinde (s. 115-131). New York: Bloomsbury Academic.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu* içinde (s. 51-63).
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yeh, Y. C. ve Li, M. L. (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 131-149.
- Yelinek, J. ve Grady, J. S. (2019). 'Show me your mad faces!' preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1063-1071.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- YOKTEZ. (2019). *Duygu düzenleme*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Zinsler, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A. ve Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 16(2), 90-108.