

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öznel İyi Oluşlarında Duygu Düzenleme Stratejileri ve Öz Yeterlik Algılarının Rolü

Preschool Teachers' Subjective Wellbeing: The Role of Self-Efficacy and Emotion Regulation

İmray Nur¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi,
imraynur@osmaniye.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1905-1655>)

Geliş Tarihi:05.12.2023

Kabul Tarihi:03.05.2024

ÖZ

Öğretmenlerin öznel iyi oluşları, başka bir ifade ile mesleki mutlulukları, çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulmasına etki eden önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarını desteklemenin yollarını belirlemeye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarında duygu düzenleme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Gaziantep, Adana ve Osmaniye illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 275 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar, Duygu Düzenleme Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğini tamamlamışlardır. Araştırma verilerinin analizinde hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, duygu düzenleme stratejilerinden duyguların yeniden değerlendirilmesinin, okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları öznel iyi oluşlarının önemli bir belirleyicisidir. Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerini ve öz yeterliklerini desteklemeye yönelik çabaların öznel iyi oluşlarının korunmasında ve olumlu yönde gelişmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öznel iyi oluşu, duygu düzenleme, özyeterlik.

ABSTRACT

Teachers' subjective well-being, in other words their professional happiness, is one of the critical factors that affect the creation of a classroom environment that supports children's development and learning. Therefore, more research is needed to determine ways to support the subjective well-being of preschool teachers. The aim of the present study was to analyze the predictive role of emotion regulation strategies and self-efficacy perceptions in the subjective well-being of preschool teachers. The participants of the study consisted of 275 teachers working in kindergartens with the Ministry of Education in the Gaziantep, Adana and Osmaniye. Participants completed the Emotion Regulation Scale, Teacher Self-Efficacy Scale, and Teacher Subjective Well-Being Scale. Hierarchical regression analysis was used to analyze the research data. Findings showed that reappraisal of emotions was a significant predictor of preschool teachers' subjective well-being. In addition, teachers' self-efficacy perceptions towards classroom management are an important determinant of their subjective well-being. The results show that efforts to support preschool teachers' emotional regulation skills and self-efficacy may be effective in protecting and positively improving their subjective well-being.

Keywords: Teacher subjective well-being, emotion regulation, self-efficacy.

GİRİŞ

Okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşları, onların çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri ve çocuklarla olumlu ilişkiler kurabilmeleri bakımından oldukça önemlidir (Li Grining vd., 2010; Milatz vd., 2015). Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin zorlukları, öğretmenlerin toplumsal olarak hak ettiği değeri görmemesi, mesleki gelişim ve kariyer fırsatlarına sınırlı destek verilmesi gibi faktörler birleştiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarına ilişkin endişeler giderek artmaktadır (Jeon vd., 2018). Yüksek düzeyde mesleki tatmin ve bağlılıkla bile küçük çocuklara öğretmenlik yapmak oldukça zorlayıcıdır (Kyriacou, 2001; Otten vd., 2019). Araştırmalar, bu varsayımı destekler nitelikte, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini stresli, bitkin, yalıtılmış ve tükenmiş hissettiklerini bildirmektedir (McGinty vd., 2008). İşyerinde duygusal açıdan tükenen öğretmenlerin çocuklarla daha fazla çatışma yaşamaları, onlara sağladıkları sosyal ve duygusal desteğin azalması, daha az olumlu duygusal ve davranışsal model olmaları ve daha az öğretimsel destek sergilemeleri oldukça olasıdır (Jeon vd., 2019; Jennings, 2015). Bu nedenle, çocuklarla sürekli iç içe olan öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmesi, hayata olumlu bakması, fiziksel ve psikolojik sağlıklarının yerinde olması nitelikli bir eğitim ortamının vazgeçilmez unsurudur (McMullen vd., 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarının önemi göz önüne alındığında, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen faktörlerin ve mekanizmaların belirlenmesine yönelik çalışmalarda giderek artış göstermektedir (Li & Zhang, 2019; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Jeon vd., 2018). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik çalışmalar yoğun olarak öğretmen adaylarına, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerine odaklanmıştır (örn., Çetin, 2019; Dilmaç & Bozgeyikli, 2009; Öztürk, 2015). Oysa, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, ailelerin desteğinin ve ilgisinin az olması, personel yetersizliği, rehberlik ve denetim sistemindeki yetersizlikler, ağır iş yükü, dinlenme zamanının olmaması gibi karşılaştıkları pek çok sorun (Güçlü & Altan, 2020; Hayber, 2022; Seçer vd., 2010) okul öncesi öğretmenlerinin iş yerinde yaşadıkları stresi ve tükenmişliği arttırmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, onların psikolojik sağlıklarını en iyi şekilde desteklemenin yollarını anlamak ve iş yaşamındaki mutluluklarını arttırmak açısından önemlidir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algılarının öznel iyi oluşlarını yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Duygu Düzenleme ve Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, bütünsel iyi oluşu ve bireysel büyümeyi teşvik etmeyi ve kişinin tüm potansiyelini ortaya çıkarmasına katkıda bulunmayı amaçlayan pozitif psikolojinin en temel kavramlarından biri olarak kabul edilmektedir (Diener & Scollon, 2014). Bu yönüyle, öznel iyi oluş, yaşam memnuniyetinin ve kişinin yaşamına yönelik olumlu ve olumsuz duygusal tepkilerinin değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Diener vd., 1999). Bireyin mutluluk düzeyine ilişkin kişisel bakışı olan öznel iyi oluş, kişinin kariyerine, evliliğine, başkalarıyla ilişkilerine veya kişisel hedeflerine ulaşma yolunda ilerlemesine ilişkin algısını yansıtmaktadır (Diener vd., 1998). Öğretmenler için öznel iyi oluş ise onların iş yerindeki performansını etkileyebilecek ruh sağlıklarını, mevcut yaşam ve çalışma koşullarındaki memnuniyetlerini ifade eder. Bununla birlikte bir kişinin hayatından ya da çalışma koşullarından memnun ve mutlu sayılması için yerine getirilmesi gereken belirli bir standart ya da yol bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki tatmin ve mutluluklarına ilişkin kişisel değerlendirmeleri, kendileri hakkında olumlu ya da olumsuz hissetmelerine neden olmaktadır (Diener, 2000).

Okullar ve sınıflar duygusal ilişkiler açısından karmaşık ortamlardır ve öğretmenler sıklıkla çocukların, ailelerin ve yönetimin taleplerine en uygun duygusal yanıtları vermek zorunda kalırlar. Bu nedenle öğretmenlik, diğer mesleklere göre duyguların daha yoğun

yaşandığı bir meslek olarak görülebilir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği içinde bazı kişisel beceriler öne çıkmaktadır. Öğretmenlik özellikle ilişkiler ekseninde yürütülen bir meslek olduğundan, öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz durumlarda ilişkileri yönetebilmeleri ve çözüm sağlayıcı olmaları gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri oldukça önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Gross (1998), duygu düzenlemeyi, insanların hoş olmayan duygularını hafifleterek stres yaratan durumları yönetmelerine yardımcı olan bir grup başa çıkma stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Literatürde yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki farklı duygu düzenleme stratejisine vurgu yapılmaktadır (Gross, 2014). Duyguların yeniden değerlendirilmesi, kişinin bilişsel değerlendirmesini ya da duygularına ilişkin anlayışını değiştirmesini içerirken, duyguların bastırılması, kişinin duygulara tepkisini doğrudan kısıtlaması anlamına gelmektedir (Gross, 2002). Genel olarak, duyguların yeniden değerlendirilmesi, duyguların bastırılmasına tercih edilmektedir ancak her iki duygu düzenleme stratejisi de sosyokültürel ve fiziksel bağlama göre değişebilmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli eğitim ortamları oluşturabilmeleri çoğu zaman duygularını nasıl düzenledikleri ile bağlantılıdır. Hem öğretmenler hem de çocuklar sınıfta pek çok duygu yaşarlar ve bu duyguları yönetmek genel olarak öğretmenin sorumluluğundadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sınıfta öfke gibi duyguları bastırma ve mutluluk gibi duyguları daha yukarıya doğru düzenleme eğiliminde olduklarını göstermektedir (McRae & Gross, 2020; Sutton vd., 2009). Bununla birlikte, sınıfta olan komik ancak uygunsuz bir durum karşısında öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamak ve bu durumdan hoşlanmadıklarını belli etmek amacıyla olumlu duyguları geriye çektikleri ya da olumsuz duyguları arttırdıkları da bilinmektedir. Yine de öğretmenlerin sınıfta olumsuz duygularını azaltması ve olumlu duygularını arttırması olumlu bir sınıf ortamı için öncelikli olarak kabul edilmektedir (Frenzel vd., 2009).

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan önceki çalışmalar öğretmenlerin duygu düzenlemeleri ile sınıf uygulamaları arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermiştir (Jeon vd., 2019; Karabay, 2019). Olumlu stratejiler kullanarak duygularını düzenleyen öğretmenlerin, çocukların duygularını daha kabul edici oldukları ve onların kendi duygularını düzenlemelerine destek sağladıkları bilinmektedir. Bunun tam tersi olumsuz duygu düzenleme stratejileri kullanan öğretmenlerin ceza ve ihmal tepkilerinin yüksek olması olasıdır (Burak, 2019). Ayrıca olumlu duygular öğretmenlerin psikolojik sağlıkları ve iş memnuniyetleriyle ilişkilidir. Farklı eğitim kademelerinden öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerinin hayal kırıklığıyla (Morris & King, 2018), tükenmişlikle (Chang, 2020), öz yeterlikle (Fathi vd., 2021), iş motivasyonu ve iyi oluşla (Burić & Frenzel, 2019) ilişkili bulunmuştur. Gün içerisinde öğretmenlerin yaşadıkları duyguları yönetebilme becerileri hem kendilerinin hem de çocukların motivasyonuna, karşılıklı ilişkilere ve davranışlara ve ayrıca öğretimin niteliğine yansiyarak öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyebilir (Chang, 2009; Burić & Moë, 2020). Bu nedenle duygu düzenleme stratejileri öğretmenlerin sınıf uygulamalarını ve psikolojik iyi oluşlarını etkileyen önemli bir öğretim yeterliği olarak görülebilir (Xiyun vd., 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki uygulamalarının büyük bir kısmının kişilerarası ve ilişkisel olduğu göz önüne alındığında duygularını nasıl düzenlediklerinin ve bunun okuldaki öznel iyi oluşlarıyla ne yönde ve nasıl ilişkili olduğunun belirlenmesi önemlidir.

1.2. Öz Yeterlik ve Öznel İyi Oluş

Öz yeterlik, bireylerin bir görevi başarabileceğine veya bir davranışı gerçekleştirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel teoriye göre yeteneklerine dair güçlü inançları olan insanlar, kendilerine zorlayıcı hedefler koyarak, zorluklar karşısında stratejik düşünerek, dirençli, motive ve görev odaklı kalarak işleri gerçekleştirirler (Bandura, 1997). Bireyler farklı öz yeterlik inançlarına sahip olabilirler ve öğretmen öz yeterlik inançları bunlardan biridir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin belirli eğitim hedeflerine

ulaşma kapasitelerine ilişkin inançları (Ruble vd., 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) ya da öğretmenlerin çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratma yeteneklerine ilişkin tutumları olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bandura, 1986). Başka bir ifadeyle, öz yeterlik, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ve alınan kararları doğrudan veya dolaylı olarak etkileme gücüne sahip olduklarına ve becerilerini etkili bir şekilde kullanarak hedeflenen davranışları çocuklara aktarabileceklerine olan inancıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Bu teoriye dayanarak öğretmenlerin kendi kapasitelerinin farkına varmaları ve bunu eyleme dönüştürmeye hazırlıklı olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin çevreleriyle etkileşimleriyle şekillenen ve öznel bir kavram olan öğretmen öz yeterliği, onların motivasyonlarını, uygulamalarını, tutumlarını ve çocukların çıktılarını etkilemektedir. Farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, öz yeterli öğretmenlerin daha ileri öğretim yöntemleri kullanma konusunda istekli oldukları (Czerniak & Lumpe, 1996), hata yapan çocuklara karşı daha olumlu eleştiri yaptıkları (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), sınıftaki öğrencilerle daha yüksek düzeyde yakınlık ve daha az çatışma yaşadıkları (Hajovsky vd., 2020), onları daha iyi motive ettikleri (Tschannen-Moran, vd., 1998) belirlenmiştir. Ayrıca, zor koşullarda bile öğrencilerin öğrenmesini destekledikleri, sabır gösterdikleri (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007) sınıf içi niteliği arttırmaya yönelik çalışmalar yaptıkları (Abu-Tineh vd., 2011) ve aile katılımını destekledikleri de (Egyed & Short, 2006) bilinmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitimin farklı yönlerinde başarıyı ya da başarısızlığı etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bireylerin yeterlik inançları onların yaptıkları işte daha fazla çaba harcamasında ve böylece memnuniyetlerinin artmasında etkili olmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar yüksek öz yeterliğe sahip ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin daha az tükenmişlik, stres ve kaygı yaşadıklarını göstermiştir (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zee & Koomen, 2016). Ayrıca özel eğitim, İngilizce ve ilkökul öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmen öz yeterliğinin, iş tatmini, bağlılık ve kişisel başarı gibi psikolojik iyi oluşun boyutlarıyla ve öznel iyi oluşla da ilişkili olduğu belirlenmiştir (Fu vd., 2022; Von Münchhausen vd., 2021; Xiyun vd., 2022). Bu bulgular farklı branşlardan öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının belirli koşullarda istek, bağlılık ve çabalarını arttırdığını göstermesi bakımından önemlidir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki hakkında net bir çıkarıma izin vermemektedir.

Yukarıdaki teorik ve ampirik kanıtlarından yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejilerinin ve öz yeterlik inançlarının öznel iyi oluşları ile ilişkili olabileceğini düşünmek mantıklıdır. Ancak, bildiğimiz kadarıyla, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki eş zamanlı bağlantıları ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Okul öncesi öğretmenliği doğası gereği oldukça zorlayıcı bir meslek olduğundan (McGrath & Huntington, 2007), öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri, işe yönelik olumlu algıları ve psikolojik sağlıklarının yerinde olması eğitimin niteliğinin artırılmasındaki temel unsurlardan biridir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilmeleri için duygularını uygun şekilde ifade edebilme becerisine sahip olmaları, kendilerine ve öğretme yeteneklerine güvenmeleri, çocuklara ve ailelere yönelik yapıcı ve olumlu algılara sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin işe yönelik olumsuz algıları ve duygusal tükenmişlikleri arttığında çocuklara yönelik uygulamalarının nitelikli veya olumlu olması ihtimali de azalmaktadır (Jennings, 2015; Rentzou, 2012). Bu nedenle mevcut çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri (duyguları yeniden düzenleme ve bastırma) öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları (sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik) öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan mevcut çalışma korelasyonel araştırma modelinde yürütülmüştür. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyonu ve bu değişkenlerin varlığını veya birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Mevcut çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algıları yordayıcı değişken, öznel iyi oluşları yordanan değişkendir.

1.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Gaziantep, Adana ve Osmaniye illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların örneklenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, katılımcıların kolayca erişilebilen veya o sırada ulaşılabilir ve gönüllü olan kişilerden belirlendiği örnekleme yöntemidir (Creswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2009). Mevcut araştırmanın katılımcılarını 275 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 94,9'u kadın ve tamamı lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaşları 23 ile 52 ($\bar{x} = 35,5$, $SS = 7,24$) ve deneyim yılları ise 1 ile 30 ($\bar{x} = 10,8$, $SS = 6,89$) arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Gruplar	f	%
Şehir	Adana	89	32,4
	Gaziantep	108	39,3
	Osmaniye	78	28,4
Cinsiyet	Kadın	261	94,9
	Erkek	14	5,1
Yaş	23-30 yıl	86	31,3
	31-40 yıl	116	42,2
	41 yıl ve üstü	73	26,5
Deneyim	1-10 yıl	130	47,3
	11-20 yıl	120	43,6
	20 yıl ve üstü	25	9,1

1.3. Veri Toplama Araçları

Duygu düzenleme stratejileri: Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek amacıyla Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen ve Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10 madde ve yeniden değerlendirme (6 madde) ile bastırma (4 madde)

olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yanıtlar kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) arasında değişen 7'li likert tipi bir ölçekle verilmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında yeniden değerlendirme ve bastırma alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .78 ve .73 olarak belirlenmiştir. Ayrıca üç hafta ara ile değerlendirilen test tekrar test güvenilirliği yeniden değerlendirme için .74 ve bastırma alt ölçekleri için .72 olarak bulunmuştur (Eldeleklioğlu & Eroğlu, 2015). Mevcut çalışma kapsamında Cronbach alfa katsayısı yeniden değerlendirme alt boyutu için .79 ve bastırma alt boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır.

Öz yeterlik: Öğretmenlerin öz yeterlik algıları Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçek, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik, öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik ve öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 8 madde bulunmaktadır. Ölçek, dokuzlu likert tiptedir (1 = yetersiz, 5 = biraz yeterli, 9 = çok yeterli). Ölçeğin uyarlama çalışmasında sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim yeterliğine ilişkin öz yeterlik alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .84, .82 ve .86 olarak belirlenmiştir (Çapa vd., 2005). Mevcut çalışma kapsamında Cronbach alfa katsayısı sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik için .91, öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik için .90 ve öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik için .91 olarak belirlenmiştir.

Öznel iyi oluş: Öğretmenlerin işe özgü iyi oluşlarını değerlendirmek amacıyla Renshaw vd. (2015) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Ergün ve Sezgin-Nartgün (2017) tarafından yapılan Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 8 madde ve iki alt boyuttan (okul bağlılığı ve öğretim yeterliği) oluşmaktadır. Ölçek sıklık bildiren dördümlü likert tipinde (1 = neredeyse hiçbir zaman, 4 = neredeyse her zaman) değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir ve en yüksek puan, yüksek öznel iyi oluşa işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında madde toplam korelasyonlarının .30 ölçütünü karşıladığı ve toplam öznel iyi oluşa ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .82 olduğu belirtilmiştir (Ergün & Sezgin-Nartgün, 2017). Mevcut çalışma kapsamında toplam öznel iyi oluşa ait Cronbach alfa katsayısı .84 olarak belirlenmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, katılımcıların çevrimiçi formları tamamlamaları ile elde edilmiştir. Çevrimiçi formlar, daha az maliyet, emek ve zaman harcayarak farklı illerdeki katılımcılara ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca katılımcılara kendileri için uygun zaman ve mekanda formları tamamlama imkanı tanımaktadır. Katılımcılar daveti aldıklarında araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarından ve kendilerini rahatsız eden bir durumda kolayca araştırmadan ayrılabildiklerinden mecburi katılımdan kaynaklanan hatalar azalmaktadır (Roberts, 2007). Çevrimiçi formlar Gaziantep, Adana ve Osmaniye'de görev yapan kurum yöneticileri ve öğretmenlerle sosyal medya grupları, e-posta ve whatsapp üzerinden paylaşılmış ve ayrıca formları meslektaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Formları tamamlamadan önce öğretmenlere Google Dokümanlar formlarının nasıl tamamlanacağı hakkında açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra doldurdıkları formların araştırma amacıyla kullanılacağı ve toplanılan bilgilerin gizliliğinin sağlanacağı konusunda bilgiler verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algıları alt boyutlarının öznel iyi oluşlarını yordama gücünü değerlendirmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde ilk olarak tüm değişkenlerin minimum, maksimum değerleri ile ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve katsayıların -1 ve +1 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin sıfıra yakın olması durumunda dağılımın normale yakın olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Araştırmanın değişkenleri arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmış ve korelasyon katsayılarının .00 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir. Korelasyon katsayılarının .85'den küçük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Kline, 2019). Hiyerarşik regresyon analizinin birinci modeline kontrol değişkeni olarak öğretmenlerin deneyim yılı, ikinci modeline duygu düzenleme stratejileri alt boyutları ve üçüncü modeline öz yeterlik algıları alt boyutları dahil edilmiştir. Her bir analizde bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğü (kısmi korelasyonlar, r) ve modelin bir bütün olarak etki büyüklüğü (f^2) hesaplanmıştır.

2.6. Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (29.11.2023; Onay Sayı: E-59754796-050.99-149881) etik izin alınmıştır.

BULGULAR

3.1. Tanımlayıcı istatistik ve korelasyon analizine ilişkin bulgular

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere ait demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, deneyim yılı) araştırma değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin yaşı ve deneyim yılı arttıkça sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarının ve öznel iyi oluşlarının arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaşı ve deneyim yılları arasında yüksek korelasyon ($r = .89$, $p < .001$) olması nedeniyle sonraki analizlerde sadece deneyim yılı kontrol değişkeni olarak alınmıştır.

Tablo 1

Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Deneyim yılı	-						
Duygu Düzenleme							
2. Yeniden değerlendirme	.04	-					
3. Bastırma	.07	.04	-				
Özyeterlik							
4. Sınıf yönetimi	.23**	.32**	.10	-			
5. Öğrenci katılımı	.25**	.35**	.06	.78**	-		
6. Öğretim stratejileri	.23**	.38**	.13*	.77**	.74**	-	
7. Öznel iyi oluş	.23**	.21**	.08	.45**	.40**	.41**	-
\bar{X}	10.9	31.6	13.5	58.1	57.6	58.0	28.06
SS	6.98	6.71	5.30	7.94	7.50	8.06	3.73

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

3.2. Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Stratejileri ve Öz Yeterlik Algılarının Öznel İyi Oluşlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejilerinin ve özyeterlik algılarının öznel iyi oluşlarını ne oranda açıkladığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizinin ilk modeline kontrol değişkeni olarak öğretmenlerin deneyim yılı girilmiştir. İkinci modelde öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri (yeniden düzenleme ve bastırma) ve üçüncü modelde öz yeterlik algıları (sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik) regresyon analizine dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Stratejileri ve Öz Yeterlik Algılarının Öznel İyi Oluşlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	B	95% Güven Aralığı		SH b	β	R ²	ΔR^2
		Alt	Üst				
Model 1						.05	.05***
Sabit	26.6***	25.89	27.49	.407			
Deneyim yılı	0.12***	0.064	0.18	.031	.23		
Model 2						.09	.08**
Sabit	22.7***	20.39	25.04	1.18			
Deneyim yılı	0.11***	0.058	0.17	.031	.22		
Duyguları yeniden düzenleme	0.10***	0.046	0.17	.032	.19		
Duyguları bastırma	.045	-0.036	0.12	.041	.06		
Model 3						.23	.21***
Sabit	14.02***	10.65	17.401	1.71			
Deneyim yılı	0.06*	0.010	0.127	.030	.05		
Duyguları yeniden düzenleme	0.03	-0.034	0.094	.032	.05		
Duyguları bastırma	0.02	-0.051	0.099	.038	.03		
Sınıf yönetimi	0.12**	0.040	0.218	.045	.02		
Öğrenci katılımı	0.04	-0.049	0.128	.045	.08		
Öğretim stratejileri	0.03	-0.047	0.124	.043	.08		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda üç modelinde anlamlı olduğu görülmektedir. İlk adımda modele dahil edilen öğretmenlerin deneyim yılı öznel iyi oluşa ait varyansın % 5'ini açıklamaktadır. İkinci adımda regresyon analizine dahil edilen duygu düzenleme stratejileri ile birlikte öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik açıklanan varyans % 9'a yükselmiştir. Duygu düzenleme stratejilerinden yeniden düzenleme değişkeni öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayıcısıyken ($\beta = .196, p < .001$), bastırma değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısı olmadığı ($\beta = .063, p = .274$) belirlenmiştir. Modelin etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen'nin $f^2 = (R^2_{AB} - R^2_A) / (1 - R^2_{AB})$ formülü kullanılmış ve $f^2 = 0.04$ olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir. Üçüncü adımda modele eklenen öz yeterlik algıları ile birlikte öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin açıklanan varyans % 23'e yükselmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları öznel iyi oluşu olumlu yönde yordamıştır ($\beta = .271, p < .01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlikleri arttıkça öznel iyi oluşları da artmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenci katılımı ($\beta = .080, p = .378$) ve öğretim stratejilerine ($\beta = .083, p = .373$) ilişkin öz yeterlik algılarının öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olmadığı belirlenmiştir. Modelin etki büyüklüğü $f^2 = 0.18$ olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri, öz yeterlik algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin deneyim yılı kontrol edildikten sonra duygu düzenleme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Aşağıda ampirik ve teorik literatür dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır.

Mevcut araştırmanın bulguları ilk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarının birlikte öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayısı olduğuna işaret etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşılammıştır ancak mevcut araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin sınıf bağlamındaki duygu düzenlemesinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini vurgulayan önceki çalışmalarla tutarlıdır (Xiyun vd, 2022; Yin vd., 2016; 2018). Eğitimcilerin duygularını uygun bir şekilde düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı belirtileriyle (Merida-Lopez vd., 2017) ve ayrıca iş tatmini ve kişisel başarı duygularıyla (Brackett vd., 2010) ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını güçlendirebileceği ileri sürülebilir. Ayrıca duygularını düzenleyebilen öğretmenler, sınıfta meydana gelebilecek olumsuz durumlarla ya da stres etkenleriyle rahatlıkla başa çıkabildiklerinden, bu olumsuzluklardan daha az endişe duyabilirler. Duygularını uygun şekilde düzenleyebilen okul öncesi öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili mutluluklarının, sınıf uygulamaları ile ilgili tatminlerininve okula bağlılıklarının daha yüksek olması olasıdır.

Hem yeniden değerlendirme hem de bastırma, duygusal açıdan stresli koşullarla başa çıkma stratejileri olsa da (Lazarus, 1993), mevcut araştırmanın bulguları, öğretmenlerin duyguları yeniden düzenleme stratejilerinin öznel iyi oluşlarının pozitif yordayıcısı olduğunu ancak duyguları bastırma stratejilerinin öznel iyi oluşla ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, duyguları düzenlemeye yönelik belirli stratejilerin öğretmenler için daha uyumlu ve etkili olabileceğini savunan önceki çalışmaları desteklemektedir (Fried, 2011). Araştırmacılar, duyguları yeniden düzenleme ve bastırmanın farklı duygu düzenleme yolları olduğu ifade etmişlerdir (Gross & John, 2003). Duyguları yeniden değerlendirme, duyguların erken aşamalarında ortaya çıkar ve böylece duygu henüz başlamadan duygu ifadesini değiştirmek mümkün olur (Schutte vd., 2009). Ayrıca duyguları yeniden değerlendirme, sosyal ortamlarda etkili olabilecek duygusal ifadeler için nispeten daha az bilişsel çaba gerektirir ve sonraki duygu gidişatını etkili bir şekilde değiştirebilir (John & Gross, 2004). Bunun tam tersi, duyguları bastırma, bazı durumlarda etkili bir strateji olarak kullanılsa da özellikle olumsuz duyguların azaltılmasında yardımcı olmayabilir çünkü kişi tepkilerini yönetmek için ekstra çaba harcar (Gross & John, 2003; Yin vd., 2018). Bu nedenle sağlıklı duygu düzenleme stratejisi olarak yeniden düzenleme, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarında daha belirleyici olabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin okulda geçirilen zamanın neredeyse tamamında çocuklarla birlikte olması, eğitimin diğer kademelerindeki öğretmenlere kıyasla sıcak ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmayla ilgili mesleki beklentileri daha fazla hissetmesi, çocukların duygu sosyalleşmesi ile ilgili amaçları gibi pek çok sebep duygularını yeniden düzenlemeye daha fazla ihtiyaç duymalarına yol açabilir.

Mevcut araştırmada regresyon analizi sonuçları, deneyim yılı ve duygu düzenleme stratejileri kontrol edildikten sonra, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının öznel iyi oluşlarını önemli ölçüde yordayabileceğini göstermiştir. Her ne kadar okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri doğrudan inceleyen çalışmalar bulunmasa da, yüksek öz yeterliğin öğretmenlerin zorluklarla baş etme duygusunu güçlendirdiği, bunun da onların mesleki rollerini güçlendirerek okula bağlılıklarını arttırdığı ve mesleki tatminlerinin güçlenmesine katkıda bulunduğu söylenebilir (Kun & Gadanecz, 2019; Jeon vd., 2018; Zee & Koomen, 2016).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıfta hem akademik hem de sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları tüm stratejileri kapsayan oldukça geniş bir terimdir (Everston & Weinstein, 2006). Sınıf yönetimi, davranış yönetimini, çocukların katılımını ve kullanılan öğretim stratejilerini de içermektedir. Ancak literatürde öğretmen öz yeterliği, genel olarak, sınıf yönetimi, çocukların katılımı ve öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik olarak ayrı ayrı değerlendirilmektedir (Çapa vd., 2005; Reppa vd., 2023; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarında bahsedilen sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik daha çok davranış yönetimine vurgu yapmaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları, okul

öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarında davranış yönetimine ilişkin öz yeterlik algılarının çocukların katılımı ve öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik algılarından daha etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sınıftaki ve okuldaki etkinliklere aktif katılımlarını sağlamak ve öğrenmeyi destekleyecek farklı deneyimler sunmak için çabalayan öğretmenlerin daha fazla mesleki tatmin duygusu ve kendilerine güven yaşadıkları bildirilmiştir (Türkoğlu vd., 2017). Ancak okul öncesi öğretmenleri açısından önceliğin çocuklar için sıcak ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak, sınıfta oluşabilecek problemleri en aza indirmek ve böylece öğrenme-öğretme ortamının etkililiğini arttırmak olduğu söylenebilir. Elbette öğretmenlerin yönetim ve öğretim tarzlarında farklılıklar bulunmaktadır ancak insan davranışını düzenlemeye yönelik mesleki amaç ve anlam ile birlikte (Welzel & Inglehart, 2010), okul öncesi dönemde olumlu bir sınıf ortamı oluşturmanın çocukları etkinliğe katılmaya teşvik ettiğine, öğrenmeye ve prososyal olmaya motive ettiğine yönelik güçlü inanç (Sullivan vd., 2014) öğretmenlerin bu konudaki performanslarını etkileyebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu bu değerler, sınıfta karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için iki kat fazla çaba harcamalarına, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya devam etmelerine, başarıya ulaşmalarına ve böylece öğretmen olarak yaptıkları işten en yüksek düzeyde memnuniyet duymalarına yol açabilir.

Mevcut araştırma, her ne kadar okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri, öz yeterlikleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri ortaya koysa da bazı sınırlılıkların ele alınması gereklidir. İlk olarak tüm veriler öğretmen raporlarına dayanarak toplanmıştır. Öğretmenler kendi duygularının en iyi aktarıcıları olsalar da gelecekteki araştırmalar daha objektif veri elde edebilmek için daha fazla kaynaktan (gözlemler, görüşmeler) bilgi toplamalıdır. Ayrıca mevcut çalışmanın kesitsel doğası nedensel çıkarıma izin vermemektedir. Gelecekteki boyamsal ve deneysel çalışmalar, belirlenen yapılar arasındaki nedensel ilişkilerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Tüm bu sınırlılıklarına rağmen mevcut araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme ve öz yeterliklerini arttırmaya yönelik müdahalelerin öznel iyi oluşlarını arttırmada etkili bir araç olabileceğini göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşları, okul yöneticileri ve politika yapıcıların önemle üzerinde durması gereken bir konudur. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılandığı ve öznel iyi oluşlarının korunduğu güvenilir bir okul ortamı oluşturmak için çaba harcamalıdır. Öğretmenler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, işbirliğinin teşvik edilmesi ve şeffaflığın sağlanması güvenilir okul politikaları için başlangıç sağlayacaktır. Ayrıca, okul yöneticileri, öğretmenlerin olumsuz durumlarla ve stresle baş edebilmeleri ve mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için koçluk ve mentörlük odaklı faaliyetler yürütebilirler. Öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarının farkında olunması ve buna yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını arttırmak için planlanacak mesleki gelişim programlarının, öğretmenlere okuldaki stres faktörlerinin nasıl belirleneceği ve bu faktörlerin öğretmenlerin duygularını ve sınıftaki duygu düzenlemelerini nasıl etkilediği konularında farkındalık sağlayacak nitelikte danışmanlık sunması önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırmaya yönelik sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, çocukların zorlayıcı davranışlarıyla baş etme gibi konularda okul temelli eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde öğretmenler bilgi, beceri ve uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşarak, diğer öğretmenleri model alarak yeni bilgiler edinebilir ve öğrendikleri yeni bilgileri sınıflarında uygulayabilirler. Böylece mesleki anlamda daha fazla kendine güvenen öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması, keyif alması ve dolayısıyla öznel iyi oluşlarının desteklenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175–181. <https://doi.org/10.1177/0892020611420597>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi.
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights from a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: the interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5(90). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7(4), 247–266. <https://doi.org/10.1007/BF00058659>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 10(117), 74–81.
- Çetin, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin ncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506–523.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33–37.
- Diener, E., & Scollon, C. N. (2014). The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology*, 41(2), 175–183. <https://doi.org/10.1177/0098628314530346>

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dilmaç, B., & Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171–187.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474. <https://doi.org/10.1177/0143034306070432>
- Eldeleklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1157–1168. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3144>
- Ergün, E., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385–397. <https://doi.org/10.19126/suje.296824>
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. Everston & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 3–15). Routledge.
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL Teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13–37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.12.1043>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1–11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H., & He, J. (2022). Subjective well-being of special education teachers in China: The relation of social support and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 802811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802811>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Güçlü, M., & Altan, A. E. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında görülen sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 1051–1061. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4019>

- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology, 82*, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001>
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(1), 16–25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dujoss/issue/69271/1071114>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness, 6*(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M., & Choi, Y. J. (2019). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional motivation to beliefs about children and teaching practices. *Early Education and Development, 30*(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development, 29*(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301–1333. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Karabay, S. O. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3–13, 47*(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (S. Şen, Çev. Ed.). Nobel.
- Kun, A., & Gadanez, P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian teachers. *Current Psychology, 41*, 185–199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development, 21*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Li, Y., & Zhang, R.-C. (2019). Kindergarten teachers' work stress and work-related well-being: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: An international journal, 47*(11), 1–11. <https://doi.org/10.2224/sbp.8409>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research, 53*, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>

- McGinty, A. S., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education & Development, 19*(2), 361–384. <https://doi.org/10.1080/10409280801964036>
- McGrath, B. J., & Huntington, A. D. (2007). The health and wellbeing of adults working in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood, 32*(3), 33–38. <https://doi.org/10.1177/1836939107032003>
- McMullen, M. B., Lee, M. S. C., McCormick, K. I., & Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in child care: A matter of quality. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion, 20*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Merida-Lopez, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine, 67*(7), 540–545. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx125>
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology, 6*, 19–49. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- Morris, S., & King, J. (2018). Teacher frustration and emotion regulation in University Language Teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics 41*(4), 433–452. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0032>
- Otten, J. J., Bradford, V. A., Stover, B., Hill, H. D., Osborne, C., Getts, K., & Seixas, N. (2019). The culture of health in early care and education: Worker wages, health, and job characteristics. *Health Affairs, 38*(5), 709–720. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2018.05493>
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015*(5), 338–347.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 289–306.
- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child Care in Practice, 18*(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657609>
- Reppa, G., Mousoulidou, M., Tzovla, E., Koundourou, C., & Christodoulou, A. (2023). The impact of self-efficacy on the well-being of primary school teachers: A Greek-Cypriot study. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1223222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1223222>
- Roberts, L. (2007). Opportunities and constraints of electronic research. In R. A. Reynolds, R. Woods & J. D. Baker (Ed.), *Handbook of Research on Electronic Surveys and Measurement* (pp.19-27). Global.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>

- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9044-3>
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128–152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165984>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Sullivan, A., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43–56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Türkoğlu, M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765–772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Welzel, C., & Inglehart, R. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, 97(1), 43–63. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9557-z>
- Von Münchhausen, S., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A. S., Bauer, J., Lahmann, C., et al. (2021). Teacher self-efficacy and mental health—their intricate relation to professional resources and attitudes in an established manual-based psychological group program. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 510183. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., & Mohammaddokht, F. (2022). A structural model of teacher self-efficacy, emotion regulation, and psychological wellbeing among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 904151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>

- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation and teacher well-being: a job demands-resources model. *Frontiers in Psychology, 9*, 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 13*(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. doi: 10.3102/0034654315626801

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The subjective well-being of preschool teachers is crucial for creating a classroom environment that supports children's development, fostering positive relationships with them. In Turkey, studies on teacher well-being have predominantly focused on teacher candidates, primary, secondary, and high school educators (Çetin, 2019; Dilmaç & Bozgeyikli, 2009; Öztürk, 2015). However, numerous challenges—such as non-compulsory preschool education, lack of family support and interest, inadequate staffing, deficiencies in guidance and supervision systems, heavy workloads, and insufficient rest time (Güçlü & Altan, 2020; Hayber, 2022; Seçer et al., 2010)—contribute to increased stress and burnout among preschool teachers. Thus, understanding the factors impacting preschool teachers' subjective well-being becomes pivotal in devising ways to support their psychological health and enhance their workplace happiness. This study aims to explore the predictive role of preschool teachers' emotion regulation strategies and self-efficacy perceptions on their subjective well-being.

Teachers' capacity to establish quality educational environments often hinges on their adeptness in regulating their emotions. Moreover, positive emotions correlate with teachers' psychological well-being and job satisfaction. Across studies involving educators from various educational levels, teachers' strategies for regulating emotions were found to be linked with frustration (Morris & King, 2018), burnout (Chang, 2020), self-efficacy (Fathi et al., 2021), work motivation, and well-being (Burić & Frenzel, 2019). In addition to emotional regulation, teachers' beliefs in their efficacy significantly influence their dedication to their work, consequently enhancing their satisfaction. Indeed, research indicates that teacher self-efficacy correlates with facets of psychological and subjective well-being such as job satisfaction, commitment, and personal success (Fu et al., 2022; Von Münchhausen et al., 2021; Xiyun et al., 2022). To meet their expected responsibilities, teachers must possess the ability to express emotions suitably, exhibit confidence in their teaching abilities, and maintain constructive, positive perspectives toward children and families. Therefore, the current study endeavors to uncover the interconnections among preschool teachers' emotion regulation strategies, self-efficacy perceptions, and subjective well-being.

Method

The participants of the study consisted of 275 pre-school teachers working in kindergartens with the Ministry of Education in the Gaziantep, Adana and Osmaniye. Participants completed the Emotion Regulation Scale, Teacher Self-Efficacy Scale, and Teacher Subjective Well-Being Scale. The data of the study was obtained by participants completing online forms. Hierarchical regression analyzes were conducted to evaluate the predictive power of preschool teachers' emotional regulation strategies and self-efficacy on

their subjective well-being. The first step, Model 1, included teachers' experience as the control variable, the second step, Model 2, added emotion regulation strategies sub-dimensions, and the last step, Model 3, included self-efficacy sub-dimensions. The effect size of the independent variables (partial correlations, r) and the effect size of the model as a whole (f^2) were calculated.

Results and Discussion

This study investigated the correlations between preschool teachers' emotion regulation strategies, self-efficacy perceptions, and subjective well-being. The study's outcomes indicated that both teachers' emotion regulation strategies and self-efficacy perceptions significantly predicted their subjective well-being, even after accounting for teachers' years of experience.

While both reappraisal and suppression serve as coping strategies for handling emotionally taxing situations (Lazarus, 1993), the current findings reveal that teachers' emotion reregulation strategies positively predict their subjective well-being, whereas emotion suppression strategies show no association with subjective well-being. Researchers have highlighted that reregulating and suppressing emotions constitute distinct approaches to emotion regulation (Gross & John, 2003). Emotional reappraisal operates at the initial stages of emotions, enabling the alteration of emotional expression before the emotion fully manifests (Schutte et al., 2009). Moreover, emotional reappraisal demands relatively lower cognitive effort for modifying emotional expressions, which can effectively influence subsequent emotional trajectories (John & Gross, 2004). Conversely, although suppression might prove effective in certain situations, it may not significantly aid in alleviating negative emotions due to the additional effort required to manage reactions (Gross & John, 2003; Yin et al., 2018). Therefore, reregulation, considered a healthy emotion regulation strategy, likely holds more significance in determining teachers' subjective well-being compared to suppression.

The regression analysis in this study revealed that preschool teachers' self-efficacy perceptions regarding classroom management significantly predicted their subjective well-being, even after adjusting for years of experience and emotion regulation strategies. While direct studies on the relationship between preschool teachers' self-efficacy perceptions and subjective well-being are lacking, it's noted that high self-efficacy tends to reinforce teachers' ability to cope with challenges, thereby fortifying their professional roles. This, in turn, amplifies their commitment to the school and contributes to enhancing their professional satisfaction (Kun & Gadanez, 2019; Jeon et al., 2018; Zee & Koomen, 2016).

The study's findings suggest that interventions targeting the enhancement of preschool teachers' emotional regulation and self-efficacy could significantly bolster their subjective well-being. Recognizing and addressing teachers' emotional needs is crucial. For instance, designing professional development programs aimed at bolstering teachers' subjective well-being should offer guidance on identifying stressors within the school environment and their impact on teachers' emotions and emotional regulation within the classroom.