

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL YETERLİLİKLERİ ONLARIN DUYGU SOSYALLEŞTİRME STRATEJİLERİNİ NE KADAR AÇIKLAYABİLMEKTEDİR? HOW MUCH CAN PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' EMOTIONAL COMPETENCES EXPLAIN THEIR EMOTION SOCIALIZATION STRATEGIES?

Nüseybe ÖZTÜRK CEYLAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO,
Çocuk Gelişimi
nuseybeozturk@kilis.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3187-9594

Ebru ERSAY
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi
Eğitimi
eersay@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1326-238X

ÖZ

Geliş Tarihi: 9.11.2023
Kabul Tarihi: 14.04.2024
Yayın Tarihi: 30.06.2024
Anahtar Kelimeler
Okul öncesi öğretmen adayları, duygusal yeterlilik, duygusal farkındalık, duyu düzenleme, duyu sosyalleştirme
Keywords
Preschool teacher candidates, emotional competence, emotional awareness, emotion regulation, emotion socialization

Sosyal duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için duygusal yeterlilik ve olumlu duyu sosyalleşmesine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duyu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabildiği incelenmiştir. Araştırma, yordayıcı korelasyon modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı illerden toplam altı devlet üniversitesinde öğrenim gören, 'öğretmenlik uygulaması' dersini almış 346 (yaş 20-37, ort=23,55) okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, çoklu regresyon analizlerinden hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, duygularının farkında olup duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyen öğretmen adaylarının çocukların duygularını kabul edip negatif duygularıyla baş etmelerini sağlayıcı tepkiler vererek olumlu duyu sosyalleştirme yaptıkları görülmüştür. Bunun aksine, duygularını tanımada ve ifade etmede zorluk yaşayıp duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyemeyen öğretmen adaylarının çocukların duygularına cezalandırıcı ya da ihmal edici tepkiler vererek olumsuz duyu sosyalleştirme yaptıkları ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duyu sosyalleştirme stratejilerini önemli derecede açıklayabildiği saptanmıştır. Duygusal farkındalığı yüksek ve duyu düzenlemesi olumlu olan öğretmen adaylarının daha olumlu duyu sosyalleştirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

Emotional competence and positive emotional socialization are needed for healthy social emotional development. Accordingly, this study examined to what extent preschool teacher candidates' emotional competencies can explain their emotion socialization strategies. The study was conducted using the predictive correlation model. The sample of the study consisted of 346 (age 20-37, mean=23.55) 4th grade preschool education students (age 20-37, mean=23.55) who took the 'teaching practice' course at six state universities in different cities. The data were analyzed using hierarchical regression analysis, which is a multiple regression analysis. When the analysis results were examined, it was seen that the teacher candidates who were aware of their emotions and regulated their emotions in a healthy way accepted the children's emotions and gave positive emotional socialization by giving responses that enabled them to cope with their negative emotions. On the contrary, it was revealed that teacher candidates who had difficulty in recognizing and expressing their own emotions and could not make healthy emotional regulation did negative emotional socialization by giving punitive or neglectful responses to children's emotions. The study concluded that preschool teacher candidates' emotional competencies can significantly explain their emotion socialization strategies. It was also concluded that teacher candidates with high emotional awareness and positive emotional regulation performed more positive emotion socialization.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1388304>

Atf/Cite as: Öztürk-Ceylan, N. & Ersay, E. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterlilikleri onların duyu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabilmektedir?. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(1), 22-37.

Giriş

Sosyal duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için duygusal yeterlilik ve olumlu duygu sosyalleşmesine ihtiyaç vardır (Leavitt ve Power, 1989). Yetişkinlerin, bebeklikten itibaren çocukların duygularını sosyalleştirmeleri, çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygusal ifadeleri tanıyabilme, uygun duygusal tepkiler göstererek duygularını düzenleyebilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda sosyal duygusal gelişim açısından duyguların olumlu sosyalleştirilmesi ve buna bağlı olarak da duygusal farkındalık ve duygu düzenleme önemli görülmektedir (Denham ve Kochanoff, 2002; Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996).

Duygusal farkındalık, duyguların bilinçli olarak net bir şekilde farkına varılması, dikkati hissedilen duyguya yoğunlaştırma ve varolan duyguyu anlamaya çalışma sürecidir. Bu süreçte birey hissettiği duyguyu izleyebilmekte, farklı duygular arasında ayırım yapabilmekte ve duygularının nedenlerini belirleyebilmektedir (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker ve Zeitlin, 1990). Bununla birlikte o anda var olan duyguyla ilgili bilgi sahibi olma ve duygusal yaşantıları düşünmeyi de içermektedir (Croyle ve Waltz, 2002). Duygusal farkındalığı yüksek bireyler daha sık pozitif duygu yaşamakta, özsaygıları yüksek olmakta, sosyal yönden daha güçlü olmakta (Swinkels ve Gulliano, 1995) ve stresle daha kolay baş etmektedirler (Stanton, Kirk, Cameron ve Danoff-Burg, 2000). Diğer bireylerle başarılı ilişkiler kurmaktadır (Dizen, Berenbaum ve Kerns, 2005). Ayrıca bu bireyler kendilerini tanımakta, ihtiyaçlarını fark etmekte (Lane ve Schwartz, 1987), daha doğru kararlar vermekte (Gasper ve Clore, 2000) ve geliştirdikleri özgün yöntemlerle duygularını düzenlemektedirler (Barrett, Gross, Christensen ve Benvenuto, 2001).

Duygusal farkındalık, negatif bir duyguyu değiştirerek pozitif bir duygu oluşturmayı sağlamak için gerekli adımları kolaylaştırmaktadır (Swinkels ve Giuliano, 1995). Bu nedenle, duygusal farkındalık, duygu düzenlemenin öncüsü olarak görülebilmektedir. Yaşanan duygunun ne olduğunu anlamak ve bu duyguyu ifade etmek, içinde bulunduğumuz psikolojik sıkıntıya gösterdiğimiz duygusal tepkiyi anlamaya yardımcı olarak duyguların düzenlenmesini sağlamaktadır (Kennedy-Moore ve Watson, 2001). Duygusal farkındalığa sahip bireyler, duygu düzenlemeyi başlatan sinyalleri önceden görerek, hissettikleri duyguyu daha kabul edilebilir hale getirmektedirler (Wilkowski ve Robinson, 2008). Duygu düzenlemede temel amaç, duygusal tepkilerin değiştirilmesidir (Gross, 2002). Bu değişimler; düşünce, davranış, fizyoloji ve duygularda gözlenebilmektedir (Koole, 2009). Duygu düzenleme, duygu yoğunluğunu azaltmakla beraber diğer bireylerin duygularıyla uyumlu biçimde iletişim kurma, kurulan bu iletişimi devam ettirme ve yeni duygular ortaya çıkarmayı içermektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Duygusal yeterlilik, yani duyguları fark ederek uygun biçimde ifade etme, düzenleme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve empatik tepki verebilme (Denham, 2001; Denham, 2006; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001), noktasında duygu sosyalleştirme önemli görülmektedir (Denham ve Kochanoff, 2002; Eisenberg vd., 1996). Duygu sosyalleştirme, çocukların olumlu (mutluluk, neşe gibi) ya da olumsuz (üzüntü, öfke, korku gibi) duygu durumları yaşadıkları anlarda duygularına verilen tepkiler, onlarla duygulara ilişkin kurulan iletişim (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998) ve duyguları ifade etme ve onlarla baş etme ile ilgili model olmadır (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Çocukların duygularını sosyalleştirme tepkileri destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler olarak ikiye ayrılmaktadır (Eisenberg vd., 1998). Destekleyici tepkiler; duyguları anlatmaya teşvik, rahatlatma (duygu odaklı tepkiler) ve duygularla baş etmesini sağlama (problem odaklı tepkiler) iken destekleyici olmayan tepkiler cezalandırma, ihmal etme ve küçümsemedir (Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012; Denham, 2007; Denham, Bassett ve Wyatt, 2007; Eisenberg vd., 1996; Eisenberg vd., 1998; Warren ve Stifter, 2007). Yetişkinlerin çocukların duygularını sosyalleştirmeleri, kendi duygusal yeterlilikleriyle ilişkilidir (Ersay, 2007; Morris, Denham, Bassett, ve Curby, 2013). Çocukların duygularını sosyalleştirmede olumlu tepkiler onların duygusal yeterliliğini olumlu etkilemektedir (Blair, Perry, O'Brien, Calkins, Keane ve Shanahan, 2014; Denham, Renwick ve Holt, 1991; Eisenberg vd., 1996; Root ve Stifter, 2010; Warren ve Stifter, 2008). Bu da çocukların akademik becerilerinin (Denham, 2006; Denham, Bassett, Brown, Way ve Steed, 2015; Denham ve Bassett, 2019; Denham ve Brown, 2010) yanı sıra akranlarıyla olan ilişkilerini de güçlendirmektedir (Denham, 2006; Denham ve Bassett, 2019; Schultz, Izard, Ackerman ve Youngstrom, 2001; Zahn-Waxler, 2010). Sonuç olarak, okul öncesi çocukların duygularını sosyalleştirerek çocukların duygusal yeterliliklerine katkı sağlanmaktadır (Denham vd., 2007).

Duygu sosyalleştirme ailede başlamakta ve çocuklar zamanla farklı ortamlara girdikçe diğer bireyler de çocukların duygularını sosyalleştirmektedir (Zahn-Waxler, 2010). Duyguları sosyalleştirmede ebeveynler kadar (Denham, 2001; Denham, Zinsser ve Brown, 2006) çocuklarla zaman geçiren öğretmenler de (Denham, 2001; Denham

vd., 2006; Denham vd., 2012; Denham, Mortari ve Silva, 2022; Ornaghi, Agliati, Pepe ve Gabola, 2020; Ornaghi, Conte, Agliati ve Gandellini, 2021; Ornaghi, Conte, Agliati ve Gandellini, 2022) oldukça etkilidir. Alan yazındaki çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ile çocukların duygularını sosyalleştirmeleri arasında bir ilişki olduğunu açıkça göstermektedir (Ersay, 2007; Morris vd., 2013; Ornaghi vd., 2020; Ornaghi vd., 2021). Çalışmalar, kendi duygularıyla ilgili farkındalıkları yüksek olan öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına saygı gösterdikleri ve onların duygularını görmezden gelmeyi en aza indirdiklerini bildirmektedir (Ersay, 2007; Ersay, 2015). Ayrıca kendi duygularını düzenleyebilen öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ve duygularını sosyalleştirmede etkili oldukları vurgulanmaktadır (Bariola, Gullone ve Hughes, 2011; Eisenberg vd., 1998; Hughes ve Gullone, 2010; Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006).

Duyguların sosyalleştirilmesinde, çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin yanı sıra diğer bireyler de etkili olmaktadır (Denham vd., 2012). Bu bağlamda, geleceğin öğretmeni olan okul öncesi öğretmen adaylarının da çocuklarla zaman geçirmeleri bakımından çocukların duygularını sosyalleştirmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Ersay (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarının ve duygularını düzenlemeye yönelik stratejilerinin, çocukların duyguları ve/veya duygusal yetkinliğine olan öneminin sosyalleştirme yollarıyla ilişkisinin araştırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin çocukların duygularını sosyalleştirmede etkili olduğu düşünüldüğünden bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabildiği incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirmeleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılmış sınırlı sayıda araştırma (Çoban, Ülker Erdem ve İyi, 2019; Ersay, Kaynak ve Türkoğlu, 2014; Ersay ve Kaynak, 2016; Swartz ve McElwain, 2012) olması nedeniyle bu araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabildiğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Alt Amaçları

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme stratejileri,
 - a. kendi duygusal farkındalık düzeylerinden etkilenir mi?
 - b. kendi duygu düzenleme stratejilerinden etkilenir mi?

Yöntem

Araştırma, yordayıcı korelasyon modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme stratejilerinin kendi duygusal farkındalık düzeylerine ve duygu düzenlemelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına, farklılaşma varsa nasıl ve ne yönde olduğuna bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerindeki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitim programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan toplam altı devlet üniversitesinde öğrenim gören iki dönem 'öğretmenlik uygulaması (Bu ders kapsamında anaokulları ve anasınıflarında çocuklarla uygulama yapılmaktadır.)' dersini alan 346 (yaş 20-37, ort=23,55) okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin kolay ulaşılabilir olması göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarına 372 adet ölçek seti dağıtılmış ancak 353 ölçek seti geri dönmüştür. Toplanan ölçek setleri arasında 7 ölçek setinin eksik bırakıldığı ve tamamının doldurulmadığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 346 ölçek seti ile analizler yapılmıştır. Üniversite 1'de 64 (%18.5), üniversite 2'de 96 (%27,7),

üniversite 3'te 83 (%24), üniversite 4'te 27 (%7.8), üniversite 5'te 50 (%14.5) ve üniversite 6'da 26 (%7.5) okul öncesi öğretmen adayına ulaşılabilmiştir. Katılım gönüllük ilkesine göre olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu”, “Toronto Aleksitimi Ölçeği-20” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu” ölçekleri izin alınarak kullanılmıştır.

Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (Toronto Alexithymia Scale-20)

Bagby, Parker ve Taylor (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin, Güleç, Köse, Güleç, Çitak, Evren, Borckardt ve Sayar (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin 3 faktörü vardır. Bunlar duyguları tanımda zorluk, duyguları ifade etmede zorluk ve dışsal hedefli düşünmedir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi (1-hiçbir zaman, 2-nadiren, 3-bazen, 4-sık sık ve 5-her zaman) derecelendirmelidir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach alpha değeri ölçeğin tamamı için .78, 1. faktör için .80, 2. faktör için .57 ve 3. faktör için .63'tür. Korelasyon değerleri, 1. ile 2. faktör arasında .53, 1. ile 3. faktör arasında .12 ve 2. ile 3. faktör arasında .36'dır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .22-.48 arasında ve istatistiksel olarak anlamlıdır. 18. ve 20. madde dışında korelasyon yeterlidir (Güleç vd., 2009). Bu çalışmada ise tüm ölçek için Cronbach alpha değeri .82 iken faktörler için .34 ile .76 arasında olup duyguları tanımda zorluk .85, duyguları ifade etmede zorluk .72 ve dışsal hedefli düşünme .34'tür.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Short Version)

Garnefski ve Kraaij (2006) tarafından duygu düzenlemenin bilişsel bileşenlerini ölçmek, bireyin olumsuz olaylarla veya durumlarla karşılaştığı zaman kullandığı bilişsel stratejileri belirlemek için geliştirilen ölçeğin Çakmak ve Çevik (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek dokuz alt boyuttan ve 5'li Likert tipi (1-hiçbir zaman, 2-nadiren, 3-bazen, 4-sık sık ve 5-her zaman) derecelendirmeli 18 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar kendini suçlama (yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini görme), kabul (yaşanan olayı kabullenme), düşünceye odaklanma (yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme), pozitif yeniden odaklanma (yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler düşünme), planlama (yaşanan olayın nasıl değiştirilebileceği veya yapabilecek hamleler ile ilgili düşünme), yeniden değerlendirme (yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görme), perspektif alma (başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünme), felaketleştirme (yaşanan olayın ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünme) ve diğerlerini suçlamadır (yaşanan olayın sorumlusu olarak başkalarını görme). Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach alpha değeri alt ölçekler için .63 ile .74 arasındayken kendini suçlama için .64, kabul için .69, düşünceye odaklanma .63, pozitif yeniden odaklanma için .74, planlama için .68, yeniden değerlendirme için .68, perspektif alma için .63, felaketleştirme için .68 ve diğerlerini suçlama için .70'tir (Çakmak ve Çevik, 2010). Bu çalışmada ise Cronbach alpha değeri alt ölçekler için .61 ile .76 arasındayken kendini suçlama için .70, kabul için .61, düşünceye odaklanma .62, pozitif yeniden odaklanma için .76, planlama için .64, yeniden değerlendirme için .72, perspektif alma için .66, felaketleştirme için .74 ve diğerlerini suçlama için .72'dir.

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği-Öğretmen Formu (The Responses to Children's Emotions Questionnaire-Teacher Form)

O'Neal ve Magai (2005) tarafından ebeveynlerin çocukların duygularını sosyalleştirme stratejilerini ölçmek için geliştirilen ölçek, Ersay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek çocukların üzgün, öfkeli, korkulu veya aşırı neşeli oldukları durumları içeren herbiri 15 madde olmak üzere toplamda 64 maddeden oluşmakta ve ödül, ceza, büyütme, ihmal ve avutma olmak üzere beş farklı duygu sosyalleştirme stratejisi içermektedir. Ölçek, 5'li Likert tipi (1-hiçbir zaman, 2-nadiren, 3-bazen, 4-sık sık ve 5-her zaman) derecelendirmelidir (Ersay, 2014). Ersay (2017) tarafından ölçek maddelerinin öğretmenlere uyarlaması yapılmış ve basit değişikliklerle ifadeler yeniden düzenlenmiştir. “Çocuğum üzgün olduğunda, çocuğumun üzüntüsü ile ilgilendim.” ifadesi “Bir çocuk üzgün olduğunda, bu çocuğumun üzüntüsü ile ilgilendim.” olarak değiştirilmiştir. Pilot uygulamada alt ölçekler için Cronbach alpha değerleri ödül .68, ceza .79, büyütme .74, ihmal .73 ve avutma .87'dir. Ana çalışmada ise alt

ölçekler için Cronbach alpha değerleri ödül .78, ceza .80, büyütme .71, ihmal .79 ve avutma .86'dır (Ersay ve Burak, 2018). Bu çalışmada ise alt ölçekler için Cronbach alpha değerleri ödül .85, ceza .89, büyütme .78, ihmal .86 ve avutma .85'tir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için etik kurul onayı ve üniversitelerden veri toplama izni alınıp ölçekler üniversitelere gönderilerek üniversite öğretim elemanları tarafından Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinde toplam altı devlet üniversitesinde öğrenim gören 'öğretmenlik uygulaması' dersini almış okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının çocuklarla zaman geçirmiş olmalarının araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyeceği düşüncesiyle araştırma verileri 2. dönem sonunda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla toplanan verileri analiz etmek ve gerekli istatistiksel çözümler için SPSS programından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabildiğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizlerinden hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Cronbach <i>a</i>	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyguları Tanımda Zorluk	,85	1,00	4,71	2,13	,80	,72	-,00
Duyguları İfade Etmede Zorluk	,72	1,00	4,20	2,33	,73	,37	-,32
Dışsal Hedefli Düşünme	,34	1,12	3,38	2,47	,44	-,16	-,53
Toplam	,82	1,17	3,95	2,31	,53	,45	-,34

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok dışsal hedefli düşünme ($\bar{X}=2,47$) yaşadıkları görülürken, en az duyguları tanımda zorluk ($\bar{X}=2,13$) yaşadıkları görülmektedir. Araştırmada, Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 alt boyutlarından dışsal hedefli düşünmenin Cronbach Alpha değeri .50'den düşük olduğu için daha sonra yapılacak analizlere alınmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme stratejilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Cronbach <i>a</i>	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kendini Suçlama	,70	1,00	5,00	2,28	,87	1,06	,86
Kabul	,61	1,00	5,00	2,92	,93	,12	-,58
Düşünceye Odaklanma	,62	1,50	5,00	3,64	,83	-,33	-,55
Pozitif Yeniden Odaklanma	,76	1,00	5,00	2,83	1,05	,29	-,81
Planlama	,64	1,50	5,00	3,74	,83	-,35	-,44
Yeniden Değerlendirme	,72	1,00	5,00	3,45	,95	-,18	-,90

Perspektif Alma	,66	1,00	5,00	3,14	1,00	,05	-,70
Felaketleştirme	,74	1,00	5,00	2,29	1,00	,82	,08
Diğerlerini Suçlama	,72	1,00	5,00	1,86	,80	1,26	1,95

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının en çok kullanmayı tercih ettikleri duygu düzenleme stratejisi planlama ($\bar{X}=3,74$) ve en az kullandıkları ise diğerlerini suçlamadır ($\bar{X}=1,86$). Daha sonra kullanım sıklığına göre sırasıyla düşünceye odaklanma ($\bar{X}=3,64$), yeniden değerlendirme ($\bar{X}=3,45$), perspektif alma ($\bar{X}=3,14$), kabul ($\bar{X}=2,92$), pozitif yeniden odaklanma ($\bar{X}=2,83$), felaketleştirme ($\bar{X}=2,29$) ve kendini suçlama ($\bar{X}=2,28$) stratejilerini kullandıklarını bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme stratejilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

		Cronbach <i>a</i>	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ödül	12	,85	1,83	5,00	3,91	,56	-,23	,22
Üzüntü	3	,68	1,67	5,00	4,21	,59	-,73	1,16
Öfke	3	,78	1,00	5,00	4,09	,67	-,70	,95
Korku	3	,81	1,00	5,00	4,22	,65	-,84	1,40
Neşe	3	,55	1,00	5,00	3,13	,90	,23	-,58
Ceza	12	,89	1,00	4,58	1,88	,71	,99	,83
Üzüntü	3	,64	1,00	5,00	1,97	,83	,88	,37
Öfke	3	,66	1,00	5,00	2,27	,88	,28	-,73
Korku	3	,69	1,00	5,00	1,93	,91	,86	-,08
Neşe	3	,84	1,00	4,67	1,36	,74	2,25	4,41
Büyütme	12	,78	1,33	4,67	2,73	,60	,24	,00
Üzüntü	3	,67	1,33	5,00	3,51	,82	-,15	-,51
Öfke	3	,48	1,00	5,00	2,32	,73	,79	1,16
Korku	3	,63	1,00	5,00	2,30	,88	,69	,06
Neşe	3	,36	1,00	5,00	2,78	,79	-,28	-,32
İhmal	12	,86	1,00	3,67	1,82	,54	,50	-,09
Üzüntü	3	,62	1,00	4,33	1,69	,59	1,03	1,41
Öfke	3	,59	1,00	3,67	1,88	,65	,42	-,46
Korku	3	,64	1,00	4,00	1,65	,61	,86	,26
Neşe	3	,58	1,00	4,00	2,06	,74	,34	-,62
Avutma	12	,85	1,00	5,00	2,87	,74	-,02	-,26
Üzüntü	3	,58	1,00	5,00	3,12	,81	-,30	-,31
Öfke	3	,60	1,00	5,00	2,95	,86	-,23	-,36
Korku	3	,55	1,00	5,00	3,04	,84	-,10	-,11
Neşe	3	,57	1,00	5,00	2,36	,98	,33	-,59

Tablo 3'e bakıldığında, öğretmen adaylarının en çok ödül ($\bar{X}=3,91$) tepkisini kullanırken ihmal etme ($\bar{X}=1,82$) tepkisini en az kullandıkları görülmektedir. Duygulara verilen tepkiler incelendiğinde öğretmen adaylarının ödül tepkisini en çok korku ($\bar{X}=4,22$) duygusu için kullanırken en az aşırı neşe ($\bar{X}=3,13$) için kullandıkları görülmektedir. Ceza tepkisini çoğunlukla öfke ($\bar{X}=2,27$) duygusu, en az olarak yine aşırı neşe ($\bar{X}=1,36$) için

tercih etmişlerdir. Büyütme tepkisi genellikle üzüntü ($\bar{X}=3,51$), en az da korku ($\bar{X}=2,30$) için tercih edilmiştir. İhmal tepkisi en çok aşırı neşe ($\bar{X}=2,06$) için seçilirken korku ($\bar{X}=1,65$) için en az seçilmiştir. Avutma tepkisi ise büyük oranda üzüntü ($\bar{X}=3,12$) için tercih edilirken, en az aşırı neşe ($\bar{X}=2,36$) için tercih edilmiştir.

Bu ölçüğe göre öğretmen adaylarına çocukların son 1 ay içinde sınıfta sıklıkla gösterdikleri duygular sorulduğunda sınıflarındaki çocukların nadiren üzgün (%38,2), korkmuş (%39,6) ve öfkeli (%40,8) hissettikleri, sık sık aşırı neşeli (%50,9) olduklarını belirttiği görülmektedir.

Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabildiğini görmek amacıyla çoklu regresyon analizlerinden hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler sırayla bloklar oluşturularak analize alınmış ve her bir değişken, bağımlı değişkene ilişkin varyansa olan katkıları bakımından değerlendirilmiştir.

Analiz iki aşamada tamamlanmıştır. Analize 1. aşamada değişken olarak Toronto Aleksitimi Ölçeği'nin duyguları tanımada zorluk ve duyguları ifade etmede zorluk alt boyutları eklenmiştir. Analize 2. aşamada değişken olarak Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kendini suçlama, kabul, düşünceye odaklanma, pozitif yeniden odaklanma, planlama, yeniden değerlendirme, perspektif alma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama alt boyutları eklenmiştir.

Tablo 4. Ödül Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,01	,01	4,17	,39	
duyguları tanımada zorluk			,02	,05	,03
duyguları ifade etmede zorluk			-,08	,06	-,11
2 (Sabit)	,28	,24	2,39	,38	
duyguları tanımada zorluk			,03	,05	,04
duyguları ifade etmede zorluk			-,00	,05	-,00
kendini suçlama			,01	,04	,02
kabul			,00	,03	,01
düşünceye odaklanma			,10	,04	,15*
pozitif yeniden odaklanma			,04	,03	,06
planlama			,18	,04	,27**
yeniden değerlendirme			,11	,04	,19**
perspektif alma			,00	,03	,01
felaketleştirme			-,01	,03	-,01
diğerlerini suçlama			-,09	,04	-,12*

** p<,01; * p<,05

Tablo 4 incelendiğinde, analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamamıştır (F=1,97; p>,05) ve ödül puanlarındaki varyansın %1'ini açıklamıştır. Duyguları tanımada zorluk (β=,03; p>,05) ve duyguları ifade etmede zorluk (β=-,10; p>,05) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=9,87; p<,01) ve bu iki blok ödül puanlarındaki varyansın %28'ini açıklamıştır. İkinci blokta eklenen düşünceye odaklanma (β=,14; p<,05), planlama (β=,27; p<,01), yeniden değerlendirme (β=,19; p<,01) ve diğerlerini suçlama (β=-,12; p<,05) değişkenleri modele ek %27 varyans katmıştır. Ancak, duyguları tanımada zorluk (β=-,04; p>,05) ve duyguları ifade etmede zorluk (β=-,00; p>,05), kendini suçlama (β=,02; p>,05), kabul (β=,00; p>,05), pozitif yeniden odaklanma (β=,06; p>,05), perspektif alma (β=,01; p>,05) ve felaketleştirmenin (β=-,01; p>,05) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 5. Ceza Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,13	,11	,97	,43	
duyguları tanımada zorluk			,24	,06	,27**
duyguları ifade etmede zorluk			,10	,06	,10
2 (Sabit)	,28	,25	,54	,44	
duyguları tanımada zorluk			,16	,06	,18**
duyguları ifade etmede zorluk			,07	,06	,07
kendini suçlama			-,10	,04	-,12*
kabul			,02	,04	,03
düşünceye odaklanma			-,05	,04	-,06
pozitif yeniden odaklanma			,11	,03	,16**
planlama			-,01	,05	-,02
yeniden değerlendirme			,12	,04	,16**
perspektif alma			-,05	,04	-,06
felaketleştirme			,10	,04	,14*
diğerlerini suçlama			,24	,05	,27**

** p<,01; * p<,05

Tablo 5 incelendiğinde, analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır (F=23,25; p<,01) ve ceza puanlarındaki varyansın %13'ünü açıklamıştır. Duyguları tanımada zorluk (β=,26; p<,01) modele anlamlı bir katkı sağlamıştır. Ancak, duyguları ifade etmede zorluk (β=,10; p>,05) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=16,27; p<,01) ve bu iki blok ceza puanlarındaki varyansın %28'ini açıklamıştır. İkinci blokta eklenen duyguları tanımada zorluk (β=,17; p<,01), kendini suçlama (β=-,12; p<,05), pozitif yeniden odaklanma (β=,15; p<,01), yeniden değerlendirme (β=,15; p<,01), felaketleştirme (β=,14; p<,05) ve diğerlerini suçlama (β=,26; p<,01) değişkenleri modele ek %15 varyans katmıştır. Ancak, duyguları ifade etmede zorluk (β=,07; p>,05), kabul (β=,02; p>,05), düşünceye odaklanma (β=-,06; p>,05), planlama (β=-,01; p>,05) ve perspektif almanın (β=-,06; p>,05) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 6. Büyütme Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,10	,08	1,74	,39	
duyguları tanımada zorluk			,26	,05	,34**
duyguları ifade etmede zorluk			-,04	,06	-,05
2 (Sabit)	,29	,27	,51	,39	
duyguları tanımada zorluk			,16	,05	,21**
duyguları ifade etmede zorluk			-,04	,05	-,04
kendini suçlama			-,00	,04	-,00
kabul			,03	,03	,04
düşünceye odaklanma			,07	,04	,09
pozitif yeniden odaklanma			,07	,03	,13*
planlama			,07	,04	,10
yeniden değerlendirme			,12	,04	,19**
perspektif alma			-,04	,03	-,06
felaketleştirme			,14	,04	,23**
diğerlerini suçlama			,08	,04	,11*

** p<,01; * p<,05

Tablo 6 incelendiğinde, analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır ($F=9,75$; $p<,01$) ve büyütme puanlarındaki varyansın %10'unu açıklamıştır. Duyguları tanımada zorluk ($\beta=,34$; $p<,01$) değişkeni modele anlamlı katkı sağlamıştır. Ancak, duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,05$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=11,29$; $p<,01$) ve bu iki blok büyütme puanlarındaki varyansın %29'unu açıklamıştır. İkinci blokta eklenen duyguları tanımada zorluk ($\beta=,21$; $p<,01$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,13$; $p<,05$), yeniden değerlendirme ($\beta=,19$; $p<,01$), felaketleştirme ($\beta=,23$; $p<,01$) ve diğerlerini suçlama ($\beta=,11$; $p<,05$) değişkenleri modele ek %19 varyans katmıştır. Ancak, duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,04$; $p>,05$), kendini suçlama ($\beta=-,00$; $p>,05$) kabul ($\beta=,04$; $p>,05$), düşünceye odaklanma ($\beta=,09$; $p>,05$), planlama ($\beta=,10$; $p>,05$) ve perspektif almanın ($\beta=-,06$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 7. İhmal Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,06	,05	,91	,35	
duyguları tanımada zorluk			,07	,05	,11
duyguları ifade etmede zorluk			,12	,05	,17*
2 (Sabit)	,25	,22	2,04	,35	
duyguları tanımada zorluk			,04	,05	,06
duyguları ifade etmede zorluk			,06	,05	,08
kendini suçlama			-,04	,04	-,06
kabul			,01	,03	,02
düşünceye odaklanma			-,13	,04	-,20**
pozitif yeniden odaklanma			,03	,03	,05
planlama			-,10	,04	-,15*
yeniden değerlendirme			-,06	,03	-,10
perspektif alma			-,02	,03	-,04
felaketleştirme			,02	,03	,04
diğerlerini suçlama			,16	,04	,24**

** $p<,01$; * $p<,05$

Tablo 7 incelendiğinde, analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır ($F=12,17$; $p<,01$) ve ihmal puanlarındaki varyansın %6'sını açıklamıştır. Duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=,17$; $p<,05$) değişkeni modele anlamlı bir katkı sağlamıştır. Ancak, duyguları tanımada zorluk ($\beta=,06$; $p>,05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır ($F=11,89$; $p<,01$) ve bu iki blok ihmal puanlarındaki varyansın %25'ini açıklamıştır. İkinci blokta eklenen düşünceye odaklanma ($\beta=-,20$; $p<,01$), planlama ($\beta=-,15$; $p<,05$) ve diğerlerini suçlama ($\beta=,24$; $p<,01$) değişkenleri modele ek %19 varyans katmıştır. Ancak, duyguları tanımada zorluk ($\beta=,06$; $p>,05$), duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=,08$; $p>,05$), kendini suçlama ($\beta=-,06$; $p>,05$), kabul ($\beta=,02$; $p>,05$), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,05$; $p>,05$), yeniden değerlendirme ($\beta=-,10$; $p>,05$), perspektif alma ($\beta=-,04$; $p>,05$) ve felaketleştirmenin ($\beta=,04$; $p>,05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 8. Avutma Tepkisi İçin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Std. Hata	Beta (β)
1 (Sabit)	,04	,03	2,23	,49	
duyguları tanımada zorluk			,22	,07	,23**
duyguları ifade etmede zorluk			-,04	,07	-,04

2	(Sabit)	,19	,15	1,06	,51	
	duyguları tanımada zorluk			,18	,07	,20*
	duyguları ifade etmede zorluk			-,03	,07	-,03
	kendini suçlama			-,09	,05	-,10
	kabul			-,06	,04	-,07
	düşünceye odaklanma			,00	,05	,00
	pozitif yeniden odaklanma			,09	,04	,13*
	planlama			,08	,06	,09
	yeniden değerlendirme			,13	,05	,17*
	perspektif alma			,04	,04	,06
	felaketleştirme			,05	,05	,07
	diğerlerini suçlama			,13	,06	,14*

** p<,01; * p<,05

Tablo 8 incelendiğinde, analizin 1. aşamasında değişkenler birlikte modeli anlamlı bir şekilde yordamıştır (F=7,05; p<,01) ve avutma puanlarındaki varyansın %4'ünü açıklamıştır. Duyguları tanımada zorluk ($\beta=,23$; p<,01) değişkeni modele anlamlı bir katkı sağlamıştır. Ancak, duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,04$; p>,05) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Analizin 2. aşamasında değişkenler birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır (F=7,31; p<,01) ve bu iki blok avutma puanlarındaki varyansın %19'unu açıklamıştır. İkinci blokta eklenen duyguları tanımada zorluk ($\beta=,20$; p<,01), pozitif yeniden odaklanma ($\beta=,13$; p<,05), yeniden değerlendirme ($\beta=,17$; p<,01) ve diğerlerini suçlamanın ($\beta=,14$; p<,05) değişkenleri modele ek %15 varyans katmıştır. Ancak, duyguları ifade etmede zorluk ($\beta=-,03$; p>,05), kendini suçlama ($\beta=-,10$; p>,05), kabul ($\beta=-,07$; p>,05), düşünceye odaklanma ($\beta=,00$; p>,05), planlama ($\beta=,09$; p>,05), perspektif alma ($\beta=,06$; p>,05) ve felaketleştirmenin ($\beta=,07$; p>,05) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Öğretmen adayları sınıflarındaki çocukların genellikle aşırı neşeli olduklarını, nadiren üzgün, korkmuş ve öfkeli olduklarını belirtmektedirler. Öğretmen adayları çocukların duygularına karşılık olarak çoğunlukla ödül (çocuğun yaşadığı duygunun nedenini sorma, duyguyla başetmesini sağlama ve çocuğu rahatlatma) tepkisini tercih ederken, buna karşın en az ihmal (çocuğun yaşadığı duyguyla ilgilenmeme, zaman ayırmama, görmezden gelme) tepkisini tercih etmektedirler. Annelerle yapılan bir çalışmada da çocukların duygularına yine en çok ödül tepkisi verilirken ihmal tepkisinin en az verildiği görülmektedir (Ersay, 2014). Bu sonuçlardan farklı olarak öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada Ersay ve diğerleri (2014), en az tercih edilen tepkinin ceza olduğunu belirtmektedirler.

Çocukların farklı duygularına göre verilen tepkiler incelendiğinde öğretmen adayları ödül (çocuğun yaşadığı duygunun nedenini sorma, duyguyla başetmesini sağlama ve çocuğu rahatlatma) tepkisini en çok korku duygusu için verirken, en az aşırı neşe için vermektedirler. Ceza (çocuğun yaşadığı duygu durumunu bırakmasını, onaylamadığını söyleme) tepkisini genellikle öfke duygusu için, en az yine aşırı neşe için tercih etmektedirler. Büyütme (çocuğun yaşadığı duygu durumunu yaşama, bunu belirtme, huzursuz olma) tepkisini genellikle çocuklar üzüntü yaşadığında kullanırlarken, en az korku yaşadıklarında kullanılmaktadırlar. İhmal (çocuğun yaşadığı duyguyla ilgilenmeme, zaman ayırmama, görmezden gelme) tepkisini genellikle aşırı neşe için seçerken en az korku için seçmektedirler. Avutma (çocuğun yaşadığı duygu durumu ile ilgili endişe etmemesini, neşelenmesini, mutlu olmasını söyleme, çocuğa sevdiği bir şey verme) tepkisini ise en çok üzüntü için tercih ederken, en az aşırı neşe için tercih etmektedirler. Yaptığımız araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Ersay ve diğerleri (2014) de öğretmen adaylarının ceza tepkisini çocukların öfkelerine karşı kullandıklarını ifade etmektedirler. Annelerle yapılan çalışmada da benzer şekilde annelerin çocukların öfkelerine karşı ceza tepkisi verdikleri ve bunun sonucunda da çocukların öfke duygularıyla başa çıkmada yetersiz kaldıkları

vurgulanmaktadır (Denham vd., 1991). Yine başka bir araştırmada benzer şekilde babaların çocukların öfke duygularına karşılık ceza tepkisini tercih ettikleri belirtilmektedir (Ünlü Çetin, 2015). Yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Morris, Silk, Morris, Steinberg, Aucoin ve Keyes (2011) de annelerle yaptıkları çalışmada, annelerin avutma (dikkat dağıtma) tepkisini çocukların üzüntü ve öfkelerini azaltmak için etkili bir strateji olarak kullandıklarını dile getirmektedirler.

Öğretmen adaylarının kendi duygularını düzenlemede en çok planlama (içinde bulunulan durumun nasıl değiştirilebileceği veya yapılabilecek hamleler ile ilgili düşünme) stratejisini kullanırken, en az diğerlerini suçlama (yaşanan olayların sorumlusu olarak başkalarını suçlama) stratejisini kullandıkları görölmektedir. Daha sonra sırayla düşünceye odaklanma (yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme), yeniden değerlendirme (yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görme), perspektif alma (başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünme), kabul (yaşanan olayı kabullenme), pozitif yeniden odaklanma (yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler düşünme), felakletleştirme (yaşanan olayın kötü olduğunu sürekli düşünme) ve kendini suçlama (yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini görme) stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğretmen adayları, yaşadığı kötü bir olayın ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünmek ve yaşanan olayın sorumlusu olarak kendini ve başkalarını görmekten çok yaşadığı kötü bir olayı kabullenmekte, yaşanan olumsuz olayın yarattığı duyguları anlamaya çalışmakta ve yaşanan kötü olayın iyi yönlerini de görüp bu olayı nasıl değiştirebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca bu öğretmen adayları başkalarının daha kötü şeyler yaşayabileceğini düşünmekte ve yaşanan kötü olayı düşünmek yerine iyi şeyler düşünmeyi tercih etmektedirler. Fakat Ersay ve diğerleri (2014)'nin okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmaya bakıldığında bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmen adaylarının en az planlama stratejisini kullandıkları, en çok ise pozitif yeniden odaklanma stratejisini kullandıkları görölmektedir. Gross ve John (2003) ise okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada geliştirdikleri duygu düzenleme ölçeğini kullanarak öğretmen adaylarının duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejisini daha az tercih ettiklerini ortaya koymaktadırlar. Swartz ve McElwain (2012), Gross ve John (2003), tarafından geliştirilen duygu düzenleme ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada, bir önceki çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının duygularını düzenlemek için çoğunlukla yeniden değerlendirme stratejisini kullandıklarını belirtmektedirler. Duygu düzenleme stratejilerinin kullanımıyla ilgili çeşitli farklılıklar olsa da genel olarak olumlu stratejilerin daha çok kullanıldığı görölmektedir.

Bu araştırmada duygularını tanıma ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmen adayları çocukların duygularına en çok ceza, büyüme, ihmal ve avutma tepkilerini verirken, en az ödöl tepkisini vermektedirler. Düşük duygusal farkındalığa sahip öğretmen adayları çoğunlukla çocuklara yaşadıkları duygu durumunu bırakmalarını, onaylamadığını söylemekte, bununla birlikte aynı duygu durumunu yaşamakta, huzursuz olmakta, çocukların duygularıyla ilgilenmemekte, görmezden gelmekte, çocuklara yaşadıkları duygu durumu ile ilgili endişe etmemelerini, mutlu olmalarını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Ancak çocukların bu duygu durumlarıyla baş etmelerine yardımcı olmamakta ve onları rahatlatamamaktadırlar. Benzer şekilde Ersay (2007) da düşük duygusal farkındalığa sahip, duygularını tanıma ve ifade etmede zorluk yaşayan öğretmenlerin çocukların duygularını daha çok ihmal ettiklerini ve onları rahatlatamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca Ersay (2015), bir diğer çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde duygusal farkındalık düzeyi zayıf olan öğretmenlerin problem odaklı tepkileri daha az verdiklerini, duygularını ifade etmede zorluk yaşayan öğretmenlerin ise ceza tepkisini daha çok verdiklerini ortaya koymaktadır. Annelerle yapılan bir çalışmada da benzer şekilde duygusal farkındalık düzeyi düşük annelerin, çocukların duygularına baş etmelerini destekleyici tepkilerden çok destekleyici olmayan tepkiler vermeyi benimsediklerini vurgulamaktadır (Atay, 2009). Bu sonuçlara dayalı olarak çocukların duygularına destekleyici tepkiler veren yetişkinlerin kendi duygusal farkındalığının önemli olduğunu iddia edebiliriz.

Bu araştırmada yaşadığı olayların sorumlusu olarak kendini gören öğretmen adayları çocukların yaşadığı duygu durumlarını onaylamamaktadırlar. Yaşanan olayın yarattığı duyguyu anlamaya çalışma, üzerinde düşünme duygu düzenleme stratejisini kullanan öğretmen adayları ise çocukların duygularıyla baş etmelerine yardımcı olmakta ve onları rahatlatmaktadırlar. Aynı zamanda çocukların duygularıyla ilgilenmekte ve görmezden gelmemektedirler. Ebeveynlerle yapılan bir çalışmada ise bu araştırma bulgularını destekler şekilde duygu düzenleme becerileri iyi olan ebeveynlerin çocukların duygularına daha olumlu tepkiler verdikleri bildirilmektedir (Hughes ve Gullone, 2010). Yaşadıkları kötü olayları düşünmek yerine iyi şeyler düşünen öğretmen adayları çocukların yaşadıkları duygu durumunu onaylamayıp çocuklarla aynı duygu durumunu yaşamakta, huzursuz

olmakta, çocuklara yaşadığı duygu durumu ile ilgili endişe etmemesini, mutlu olmasını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Benzer şekilde Hughes ve Gullone (2010) da yaptıkları çalışmada duygu düzenleme becerisi zayıf olan ebeveynlerin, çocukların duygularına olumsuz tepkiler verdiklerini belirtmektedirler. Planlama yapan öğretmen adayları çocuklara yaşadıkları durumlarla baş etmelerine yardımcı olup onları rahatlatırken, duygularını daha az görmezden gelmektedirler.

Yine bu çalışmada yaşadıkları kötü olayların iyi yönlerini de gören öğretmen adayları çocuklara yaşadıkları durumlarla baş etmelerine yardımcı olmakta, onları rahatlatmakta ya da aksine yaşadıkları duygu durumlarını onaylamayıp aynı duygu durumlarını yaşamakta, huzursuz olmakta, çocuklara yaşadıkları duygu durumları ile ilgili endişe etmemesini, mutlu olmasını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Yaşadıkları kötü olayların iyi yanlarını gören öğretmen adaylarının çocukların duygularına olumlu tepkilerin yanı sıra olumsuz tepkiler de verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Swartz ve McElwain (2012), yaptıkları çalışmada, yaşadıkları kötü olayların iyi yanlarını gören öğretmen adaylarının çocukların olumsuz duygularını destekleyici tepkilerle sosyalleştirdiklerini dile getirmektedirler. Yine Hughes ve Gullone (2010) da ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmada, duygularını düzenlemede daha çok yeniden değerlendirme stratejisini kullanan ebeveynlerin çocukların negatif duygularına daha destekleyici tepkiler verme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Yaşadıkları olayların ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünen öğretmen adayları ise çocukların yaşadıkları duygu durumlarını onaylamayarak onlarla aynı duygu durumunu yaşamakta ve huzursuz olmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Zeman ve diğerleri (2006) de duygu düzenleme becerisi zayıf olan yetişkinlerin, çocukların duygularına destekleyici olmayan tepkiler verdiklerini bildirmektedirler.

Yapılan analizlere göre öğretmen adayları kendi duygularını düzenlemek için diğerlerini suçlama stratejisini daha çok kullandıklarında çocukların duygularına ceza, büyütme, ihmal ve avutma tepkilerini daha çok tercih ederken ödül tepkisini daha az tercih etmektedirler. Yaşadıkları olayların sorumlusu olarak başkalarını suçlayan öğretmen adayları çocukların yaşadıkları duygu durumlarını onaylamayarak onlarla aynı duygu durumunu yaşamakta, huzursuz olmakta, görmezden gelerek ihmal etmekte, çocuklara yaşadıkları duygu durumları ile ilgili endişe etmemesini, mutlu olmasını söylemekte ve onlara sevdiği şeyler vermektedirler. Ancak çocuklara yaşadıkları durumlarla baş etmelerine yardımcı olmamakta, onları rahatlatmamaktadırlar.

Sonuç

Analiz sonuçları incelendiğinde, duygularının farkında olup duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyen öğretmen adaylarının çocukların duygularını kabul edip negatif duygularıyla baş etmelerini sağlayıcı tepkiler vererek olumlu duygu sosyalleştirme yaptıkları görülmüştür. Bunun aksine duygularını tanımada ve ifade etmede zorluk yaşayıp duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyemeyen öğretmen adaylarının çocukların duygularına cezalandırıcı ya da ihmal edici tepkiler vererek olumsuz duygu sosyalleştirme yaptıkları ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin onların duygu sosyalleştirme stratejilerini önemli derecede açıklayabildiği saptanmıştır. Duygusal farkındalığı yüksek ve duygu düzenlemesi olumlu olan öğretmen adaylarının daha olumlu duygu sosyalleştirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırma sadece Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan toplam altı devlet üniversitesinde öğrenim gören 346 okul öncesi eğitimi 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının benzer veya farklı olup olmadığını görebilmek için farklı üniversiteler ve daha büyük örneklem grubuyla çalışmanın tekrarlanması yararlı olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde çalışmalarda kullanılan ölçeklerin öğretmen adaylarının kendi söylemlerine dayandırıldığı görülmektedir. Farklı çalışma düzenekleriyle öğretmen adaylarının hem kendi bildirimlerine hem de gözlemlere dayalı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri tepkiler ile sınıf içerisindeki uygulamalarının tutarlı olup olmadığı anlaşılabilir.

Duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleştirme okul öncesi dönemden itibaren bireylerin yaşamında önemli etkilere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilikleri çocukların duygularını nasıl sosyalleştirdikleriyle ilişkilidir. Türkiye'deki üniversitelerin okul öncesi eğitim programındaki zorunlu ve seçmeli dersler listesi

incelendiğinde bu listede duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleştirmeye ilişkin spesifik bir ders olmadığı görülmektedir. Bu nedenle programa duygusal yeterlilik ve duygu sosyalleştirme ile ilgili dersler eklenebilir.

Kaynakça

- Atay, Z. S. (2009). *The relationship between maternal emotional awareness and emotion socialization practices* [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2), 198-212.
- Barrett, F., Gross J., Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion, 15*(6), 713-724.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology, 50*(2), 566-576.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73-102.
- Croyle, K. L., & Waltz, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy, 28*(4), 435-444.
- Çakmak, A. F., & Çevik, E. I. (2010). Cognitive emotion regulation questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management, 4*(10), 2097-2102.
- Çoban, A., Ülker Erdem, A & İyi, T. (2019). Supporting early childhood teacher candidates' emotion socialization. *8th InPACT Conference Proceedings*. Croatia.
- Çorapçı, F., Aksan, N., & Yağmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses?. *Global Studies of Childhood, 2*(2), 106-116.
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development, 12*(1), 5-10.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*(2), 133-150.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). *The socialization of emotional competence*. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: Guilford.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143.
- Denham, S. A., & Brown, C. A. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311-343.
- Denham, S. A., Mortari, L., & Silva, R. (2022). Preschool teachers' emotion socialization and child social-emotional behavior in two countries. *Early Education and Development, 33*(5), 806-831.

- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*(2), 242-249.
- Denham, S. A., Zinsler, K. M., & Brown, C. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Handbook of research on the education of young children, 2*, 85-103.
- Dizen, M., Berenbaum, H., & Kerns, J. (2005). Emotional awareness and psychological needs. *Cognition & Emotion, 19*(8), 1140-1157.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*(5), 2227-2247.
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions, and their emotional socialization practices* [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. Penn States University Libraries.
- Ersay, E. (2014). Parental Socialization of Emotion: How Mothers Respond to Their Children's Emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education, 6*(1), 33-46.
- Ersay, E. (2015). Preschool teachers' emotional awareness levels and their responses to children's negative emotions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 1833-1837.
- Ersay, E. & Burak, H. (2018). *Bireysel görüşme*.
- Ersay, E. & Kaynak, K.B. (2016, Haziran). *Okul öncesi öğ retmen adaylarının çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri cevaplar kendi duygusal yeterlilikleri ile açıklanabilir mi? - Yol Analizi çalışması*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ersay, E., Kaynak, K. B., & Türkoğlu, D. (2014). How pre-service early childhood teachers respond to children's negative emotions. *European Journal of Research on Education, 2*(2), 238-244.
- Gaspar, K., & Clore, G. (2000). Do you have to pay attention to your feelings to be influenced by them? *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(6), 698-711.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 19*(3), 214-220.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- 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.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Hughes, E. K., & Gullone, E. (2010). Discrepancies between adolescent, mother, and father reports of adolescent internalizing symptom levels and their association with parent symptoms. *Journal of Clinical Psychology, 66*(9), 978-995.
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help?. *Review of General Psychology, 5*(3), 187.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion, 23*(1), 4-41.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment, 55*(1-2), 124-134.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive- developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry, 144*, 133-143.
- Leavitt, R. L., & Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly, 52*(1), 35-43.

- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development, 24*(7), 979-999.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology, 47*(1), 213.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early Education and Development, 31*(1), 47-65.
- Ornaghi, V., Conte, E., Agliati, A., & Gandellini, S. (2021). Early-childhood teachers' emotion socialization practices: a multi-method study. *Early Child Development and Care, 1-18*.
- Ornaghi, V., Conte, E., Agliati, A., & Gandellini, S. (2022). Early-childhood teachers' emotion socialization practices: A multi-method study. *Early Child Development and Care, 192*(10), 1608-1625.
- Root, A., & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and classroom. *Parenting: Science and Practice, 10*(4), 241-257.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology, 13*(1), 53-67.
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(6), 1150-1169.
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development, 23*(2), 202-226.
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(9), 934-949.
- Ünlü-Çetin, Ş. (2015). *Father involvement in early years: Comparing children's perceptions of father involvement with those of their fathers' and mothers' practices* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers developing emotion self-awareness. *Social Development, 17*(2), 239- 258.
- Wilkowski, B. M. & Robinson, M. D. (2008). The cognitive basis of trait anger and reactive aggression: An integrative analysis. *Personality and Social Psychology Review, 12*, 3-21.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how?. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*(128), 101-109.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168.

EXTENDED SUMMARY

Emotions emerge in response to various situations and experiences, and they help us make sense of situations and experiences. Emotional competence and positive emotional socialization are needed for healthy social emotional development. Adults' socialization of children's emotions starting from infancy enables children to recognize emotional expressions, understand their own emotions and the emotions of others, show appropriate emotional responses and regulate their emotions. In this sense, adults have important roles in raising individuals with emotional competence and socializing emotions. Emotion socialization starts in the family and as children enter different environments over time, other individuals socialize children's emotions. Teachers who spend time with children are as effective as parents in socializing emotions. Studies in the literature clearly show that there is a relationship between early childhood teachers' emotional competence and children's socialization of emotions. In addition to parents and teachers, other individuals are also effective in the socialization of emotions. In this context, it is possible to say that preschool teacher candidates, who are the teachers of the future, can be effective in socializing children's emotions in terms of spending time with children. Accordingly, this study examined to what extent preschool teacher candidates' emotional competencies can explain their emotion socialization strategies. It is thought that this study will make a significant contribution to the literature since there is a limited number of studies conducted in Turkey and abroad on preschool teacher candidates' emotional socialization. The study was conducted using the predictive correlation model. The sample of the study consisted of 346 (age 20-37, mean=23.55) 4th grade preschool education students (age 20-37, mean=23.55) who took the 'teaching practice' course for two semesters in a total of six state universities in different provinces. The data were analyzed using hierarchical regression analysis from multiple regression analysis. When the results of the analysis were examined, it was seen that teacher candidates who were aware of their own emotions and made appropriate emotion regulations preferred to respond to children's emotions in an accepting and supportive way to cope with their negative emotions. On the contrary, it was revealed that teacher candidates who had difficulty in recognizing and expressing their own emotions and who could not make appropriate emotional regulations preferred to give punishment or neglect reactions to children's emotions. As a result of the study, it was found that preschool teacher candidates' emotional competencies can significantly explain their emotion socialization strategies. It was concluded that those with high emotional awareness and healthy emotional regulation performed healthier emotional socialization. This study was conducted with 346 4th grade preschool education students from six state universities in Central Anatolia, Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia regions of Turkey. It is thought that it would be useful to repeat the study with different universities and a larger sample group to see whether the results are similar or different. Again, the scales used in this study were based on preschool teacher candidates' self-reports. It is recommended to conduct studies based on both self-reports and observations of teacher candidates with different study designs. In this way, it can be understood whether the teacher candidates' responses to the scales and their practices in the classroom are consistent.