

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

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S EMOTION REGULATION SKILLS AND PROBLEM BEHAVIORS AND THEIR TEACHERS AND PARENTS' EMOTION REGULATION AND TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

İdris KARA¹ – Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ²

Öz

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Siirt il merkezindeki resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 142 okul öncesi öğretmeni ile öğretmenlerin sınıfından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 687 çocuk ve 618 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğretmenler ve çocuklar için ayrı hazırlanmış kişisel bilgi formu ile Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem davranışları arasında ilişki tespit edilmiş ve duygu düzenleme becerilerinin problem davranışları yordadığı bulunmuştur.

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

Abstract

This research aims to examine the relationship between emotion regulation skills and undesirable behaviors of preschool children, and emotion regulation skills of teachers and parents and teachers' classroom management skills. The research was a relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the research were 142 pre-school teachers who worked in public or private pre-school education institutions in the center of Siirt province affiliated to Ministry on National Education, and 687 children and 618 parents selected through simple random sampling method from each teacher's class. A personal information form prepared separately for teachers and children, Child Emotion Regulation Scale, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, Problem Behaviour Scale and Classroom Management Skill Level Scale were used as quantitative data collection tools in the research. Based on the findings obtained from the research, it was established that the emotion regulation skills and classroom regulation skills of teachers had a positive relationship, and cognitive emotion regulation skills predicted classroom management skills. Additionally, it was detected that there was a relationship between the cognitive emotion regulation skills of parents and the problem behaviors of the children. A relationship between children's emotion regulation skills and their problem behavior was unearthed and their emotion regulation skills were found to predict problem behaviors.

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

* Bu çalışma Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ danışmanlığında yürütülen "Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Problem Davranışları ile Öğretmen ve Ebeveynlerinin Duygu Düzenleme ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Öğr. Gör. Dr., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, idriskara@siirt.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6565-1072

² Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ayperis@cu.edu.tr, Orcid:0000-0002-8167-8467

Makale Türü: Araştırma Makalesi – Geliş Tarihi: 12.11.2021 – Kabul Tarihi: 25.03.2022

DOI:10.17755/esoder.1022643

Atf için: *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2022;21(83): 887-908

Etik Kurul İzni: Siirt Valiliği İl MillîEğitim Müdürlüğü 18/11/2009 tarih ve 46264178-310.01.01-E.22794540 sayılı yazısı ile uygulama izin alınmıştır.

GİRİŞ

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

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

Duygu düzenleme ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde; hedefe ulaşmak için gerçekleşen nöro-fiziksel ve bilişsel süreçlerde (Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994) ortaya çıkan tahrik edici durumlar karşısında bireyin duygusal tepkisini değiştirebilme becerisi (Hubbard ve Coie, 1994), karşılaştığı olaylar karşısında duyguları olumlu veya olumsuz olarak başlatma, sürdürme ve ayarlama becerisi (Grolnick, Kurowski, McMenamy, Rivkin ve Bridges, 1998; Grolnick, McMenamy ve Kurowski, 2003) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yönü ile duygu düzenleme becerisi sadece istenmeyen davranışlarla baş etme değil aynı zamanda istenmeyen duyguları meydana getiren durumlarla da başa çıkma becerileri olan duyguları gizleme, duyguların şiddetini azaltma veya arttırma gibi becerileri de içerir (Denham, 2007). Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme, duygusal tepkileri takip etme, değerlendirme ve kendi duygularını duruma uygun bir şekilde ayarlamayı içeren içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır. Çoğunlukla mizaç temelli gerçekleşen içsel süreçler; duygusal olarak uyarılma ya da dikkat süreçlerini ihtiva eder. Çocuk için ebeveyn davranışları ilk dışsal deneyimler iken ileriki zamanlarda çevresel her türlü tepki bu kapsama girer.

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

Okul öncesi dönemde çocukların duygularını uygun bir şekilde yönetebilmelerini sağlayan duygu düzenleme becerisinin istenmeyen davranışların azalmasında ve önlenmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Ramsden ve Hubbard, 2002; Hanish ve diğerleri, 2004; Helmsen, Koglin ve Peterman, 2012; Ural ve diğerleri, 2015; Arı ve Yaban, 2016). Okul öncesi dönemde duygu düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların; duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlik tutumları ilişkisinin incelendiği (Kurbet, 2010; Aka, 2011; Brumariu, Kathryn, Kerns ve Seibert, 2012; Uslu-Işık, 2016, Yaman, 2018), sosyal becerilerle ilişkisinin incelendiği (Kayhan-Aktürk, 2015; Ural ve diğerleri, 2015; Arı ve Yaban, 2016) yürütücü işlevler ve kendini denetleme ile ilişkisinin incelendiği (Gyurak ve diğerleri, 2009; Metin, 2010; Şahin, 2015; Erel, 2016; Şahin ve Arı, 2016), çocukların mizaçlarına etkisinin incelendiği (Altan, 2006; Akbaba, 2017), genel psikolojik sağlığa etkisinin incelendiği (Bilim, 2012), okul uyumuna etkisinin incelendiği (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013), kekemelerde akıcı konuşma ile ilişkisinin incelendiği (Ntouroua, Conturea ve Walden, 2013) çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygu düzenleme becerisinin okul öncesi dönem çocuklarında ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla ilişkisinin incelendiği araştırmaların (Bowie, 2010; Helmsen, Koglin ve Petermann, 2012; Ertan, 2013; Vende ve Sebre, 2014; Ersan, 2017) yanında öğretmenlerin istenmeyen davranışla baş etme stratejilerinin konu edildiği araştırmalar (Sadık, 2002; Sadık, 2003; Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010; Dinçer, Yarar ve Akgün, 2011; Gangal, 2013; Yumuş, 2013; Öztürk, Gangal ve Ergişi, 2014) ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmalar (Turla, Şahin, ve Avcı, 2001; Denizel Güven ve Cevher, 2005; İflazoğlu ve Bulut, 2005; Nur, 2012; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Sesli ve Bozgeyikli, 2013; Dinçer ve Akgün, 2015; Semerci, 2015; Adıgüzel, 2016; Öztürk ve Gangal, 2016, Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Yıldırım, 2016; Aydın, 2017; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz, 2017) olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde duygu düzenleme, sınıf içi istenmeyen davranışlar ile ilgili okul öncesi dönem çocuk ve öğretmenleri ile yapılmış olan çalışmalar olsa da öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordama gücü ile çocukların duygu düzenleme ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Duygu düzenleme süreci bebeklik döneminde temelleri atılan bir süreç olsa da erken çocukluk dönemi duygu düzenleme gelişimi için kritik dönem olarak görülmektedir (Hyson, 2004). Bu dönemde çocuklar, duygu ifade etme becerilerinin yanında

duygularını düzenlemeyi de öğrenirler (Berk, 2003). Ancak daha önce de ifade edildiği gibi bu süreçte bireysel farklılıklar görülmektedir. Bundan dolayı bu araştırma, okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ev ve okul ortamındaki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemesi açısından önemlidir. Ayrıca ev ortamında ebeveynlerin, okul ortamında ise öğretmenlerin duygularının bilişsel stratejilerle nasıl düzenlendiği ve çocukların davranışlarının bundan nasıl etkilendiği tespit edilmesi gereken önemli konulardandır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme beceri düzeylerinin sınıf yönetimi becerisine etki edip etmediği ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin bu süreçten ne düzeyde etkilendiği tespit edilmesi gereken önemli konulardandır. Bu araştırma tüm bu konulara bütüncül yaklaşım öğretmen/ebeveyn/çocuk duygu düzenleme, öğretmen sınıf yönetimi ve çocuk problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğu sorusu önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

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

- 1- Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri sınıf yönetimini yordamakta mıdır?
- 2- Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri, çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeylerini yordamakta mıdır?
- 3- Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri, çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeylerini yordamakta mıdır?
- 4- Çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların problem davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Çocukların duygu düzenleme becerileri problem davranışlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Siirt il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan bütün okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Siirt İl merkezindeki resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 142 okul öncesi öğretmeni ile her öğretmenden random yoluyla seçilen üç erkek ve üç kız olmak üzere 687 okul öncesi çocuğu ve 618 ebeveyn oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

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

Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği: Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Türkçe'ye Altan (2006) tarafından uyarlanmış olup 24 madde ve dayanıksızlık-olumsuzluk ile duygusal düzenleme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. 4'lü Likert tipindeki ölçeğin "Hiçbir zaman/nadiren", "bazen", "sık sık" ve "neredeyse her zaman" seçenekleri ile değerlendirilmektedir. Hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulabilen ölçekten alınan yüksek puanlar çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı dayanıksızlık/olumsuzluk alt boyutu ,83, duygusal düzenleme alt boyutu ise ,78, tüm ölçek için ise ,82 olarak tespit edilmiştir.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği: Yetişkinler için bilişsel duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilmiş ve Onat ve Otrar (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ölçek kullanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği 36 madde ve 9 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipte bir ölçektir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kendini suçlama alt boyutu için ,61, kabul etme alt boyutu için ,61, düşünceye odaklanma alt boyutu için ,61, pozitif tekrar odaklanma alt boyutu için ,63, plana tekrar odaklanma alt boyutu için ,67, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutu için ,66, bakış açısına yerleştirmek alt boyutu için ,68, yıkım alt boyutu için ,67, diğerlerini suçlama alt boyutu için ,65 ve tüm ölçek için ,79 olarak tespit edilmiştir.

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Okul öncesi dönem çocuklarının istenmeyen davranışlarının belirlenmesi amacıyla Kenneth W. Merrill (1994) tarafından geliştirilen, Alisinanolu ve Özbey (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Problem Davranış Ölçeği dörtlü likert tipinde 27 madde ve dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve ben merkezci olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı öğretmen formu için dışa yönelim alt boyutu için ,95, içe yönelim alt boyutu için ,91, anti sosyal alt boyutu için ise ,73, ben merkezci alt boyutu için ,84 ve tüm ölçek için ,95 olarak tespit edilmiştir.

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

işlem yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili kurum ve kuruluşlarla yazışmalar yapılmış resmi olarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılacak okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen ve ebeveynlerden onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği” ile “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” doldurulduktan sonra her bir öğretmenin öğrencilerinden random yolu ile tespit edilen üç erkek ve üç kız olmak üzere altışar okul öncesi çocuğuna ilişkin “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” nin öğretmen ve veliler tarafından doldurulması istenmiştir. Evrendeki 186 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış ve 163 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Elde edilen formlardan 21 tanesinde eksikler olduğundan formu eksiksiz olan 142 öğretmenin verisi işlenmiştir. Öğretmenin çocuk için dolduracağı ölçek grubundan ise 1116 tane dağıtılmış olup 960 geri dönüş sağlanmış ve 273 tanesi de eksik doldurmalardan dolayı elenmiştir. Formu eksiksiz olan 687 çocuğun verisi işlenmiştir. Ebeveynler için hazırlanmış olan ölçek grubu için 1116 tane dağıtılmış 930 geri dönüş sağlanmıştır. Elde edilen formlardan da eksik doldurulduğu için 312 tanesi elenmiş ve formu eksiksiz olan 618 velinin verisi işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın her bir sorusuna uygun istatistiksel veri analizinin belirlenmesi için ilk olarak dağılımların normalliğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin bir yolu normallik testi sonuçlarıdır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2019) normallik testinde puanların normalliğini belirlerken grup büyüklüğü 50’den az ise Shapiro-Wilks, fazla ise Kolmogorov Smirnov testi kullanılmasını önermektedir. Araştırmada kullanılan her bir ölçek ve alt faktörler için Kolmogorov Smirnov testi ile Shapiro-Wilks testleri yapılmıştır. Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçekleri ve alt boyutları öğretmen formlarında Kolmogorov Smirnov testi ile Shapiro-Wilks test sonuçları dağılımın normal olmadığını göstermiştir ($p<0,05$). Benzer şekilde Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçekleri ve alt boyutları ebeveyn formları için yapılan Kolmogorov Smirnov testi ile Shapiro-Wilks test sonuçlarında da dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Verilerin dağılımı normal olmadığı için non-parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Verilerin analizi yapılırken iki değişkenli karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Üç ve daha fazla değişkenli karşılaştırmalar için ise Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Anlamlı fark bulunan değişkenler arasında ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019). Yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon tekniği ile belirlenmiş ve bu korelasyon katsayıları arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini ne kadar yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi, çocuk duygu düzenleme becerilerinin çocukların problem davranış düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Çocukların Duygu Düzeyleri ve Çocukların Problem Davranış Düzeyleri Arasında Spearman Brown Sıralı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

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

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

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

Tablo 2. Öğretmenlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

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

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

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

Öğretmenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini ne kadar yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon tekniği ile belirlenmiş ve ikili korelasyon değerleri 0,8’in altında olduğundan korelasyon katsayıları arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Regresyon analizinde

sınıf yönetimi becerileri ile anlamlı ilişkisi bulunmayan bilişsel duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları modele dahil edilmemiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

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

N=142, Bağımlı değişken: Öğretmen sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi

**p<.001

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

$$\text{Öğretmen sınıf yönetimi beceri düzeyi} = [(0,144 \times \text{BDD PTO}) + (-,054 \times \text{BDD KE})] + (2,690)$$

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

Tablo 4. Öğretmenlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

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

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

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

Öğretmenlere göre, çocuk duygu düzenleme becerilerinin çocukların problem davranış düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon tekniği ile belirlenmiş ve bu korelasyon katsayıları arasındaki çoklu bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ikili korelasyon değerleri 0,8 altında, varyans büyütme (VIF) değerlerinin 10'un altında ve durum indeksleri (CI) değerleri 30 altında olduğu tespit edilmiştir. Böylece çoklu bağlantı sorununu olmadığı tespit edilmiştir. Hesaplanan Durbin-Watson değerinin 1,549 değeri ile 1,5 ile 2,5 arasında olması otokorelasyon olmadığı anlamına gelmektedir. Öğretmenlere göre çocuk duygu düzenleme becerilerinin çocuk problem davranış düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlere Göre Çocuk Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocuk Problem Davranış Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	St hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-,260	,119		-2,187	,029		
ÇDD Olumlu	-,160	,033	-,143	-4,926	,000	-,286	-,185
ÇDD Olumsuz	,784	,036	,627	21,634	,000	,660	,637
R= ,674		R²=,455					
F₍₁₋₁₄₀₎ = 23,791		p= 0,000					

$N=687$, Bağımlı değişken: Çocuk Problem Davranış Düzeyi

** $p < .001$

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

$$\text{Çocuk Problem Davranış Düzeyi} = (-0,160 \times \text{olumlu}) + (0,784 \times \text{olumsuz}) + (-0,260)$$

Tablo 6. Ebeveynlerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Problem Davranış Düzeyi Arasında Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

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

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

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

Tablo 7. Ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuk Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1- BDD	-													
2. BDD KS	,511**	-												
3-BDD KE	,587**	,412**	-											
4-BDD DO	,695**	,387**	,395**	-										
5-BDD POTO	,584**	,134**	,263**	,310**	-									
6-BDD PTO	,597**	,165**	,164**	,440**	,532**	-								
7-BDD PYGG	,616**	,140**	,217**	,403**	,521**	,696**	-							
8-BDD BAY	,676**	,240**	,335**	,361**	,342**	,451**	,517**	-						
9-BDD Y	,540**	,264**	,319**	,296**	,181**	-,009	,034	,273**	-					
10-BDD DS	,541**	,333**	,322**	,336**	,157**	,033	,034	,282**	,567**	-				
11-ÇPD	,147**	,182**	,091*	,145**	,026	-,043	-,019	,077	,182**	,242**	-			
12-ÇPD DY	,124**	,179**	,100*	,103*	,019	-,034	-,003	,061	,139**	,205**	,908**	-		

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

13-ÇPD İY	,090*	,105**	,045	,108**	-,016	-,111**	-,088*	,052	,170**	,210**	,641**	,358**	-	
14-ÇPD AS	,047	,069	,025	,047	-,043	-,104**	-,082*	,020	,127**	,118**	,649**	,482**	,436**	
15- ÇPD BM	,173**	,150**	,063	,191**	,071	,068	,067	,102*	,133**	,194**	,749**	,555**	,490**	,492**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Bilişsel Duygu Düzenleme (BDD) kendini suçlama (KE) alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış (ÇPD) dışa yönelim (DY) alt boyutu arasında ($r = 0,179$, $p < 0,01$), ÇPD içe yönelim (İY) alt boyutu arasında ($r = 0,105$, $p < 0,01$) ve ÇPD ben merkezci (BM) alt boyutu arasında ($r = 0,150$, $p < 0,01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD kabul etme (KE) alt boyutu ile ÇPD dışa yönelim (DY) alt boyutu arasında ($r = 0,100$, $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD düşünceye odaklanma (DO) alt boyutu ile ÇPD dışa yönelim (DY) alt boyutu arasında ($r = 0,103$, $p < 0,05$), ÇPD içe yönelim (İY) alt boyutu arasında ($r = 0,108$, $p < 0,01$) ve ÇPD ben merkezci (BM) alt boyutu arasında ($r = 0,191$, $p < 0,01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD plana tekrar odaklanma (PTO) alt boyutu ile ÇPD içe yönelim alt boyutu arasında ($r = -0,111$, $p < 0,01$) ve ÇPD Anti Sosyal (AS) alt boyutu arasında ($r = -0,104$, $p < 0,01$) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD pozitif yeniden gözden geçirme (PYGG) alt boyutu ile ÇPD içe yönelim (İY) alt boyutu arasında ($r = -0,088$, $p < 0,05$) ve ÇPD Anti Sosyal (AS) alt boyutu arasında ($r = -0,082$, $p < 0,05$) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD bakış açısına yerleştirmek (BAY) alt boyutu ile ÇPD ben merkezci (BM) alt boyutu arasında ($r = 0,102$, $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD yıkım (Y) alt boyutu ile ÇPD dışa yönelim (DY) alt boyutu arasında ($r = 0,139$, $p < 0,01$), ÇPD içe yönelim (İY) alt boyutu arasında ($r = 0,170$, $p < 0,01$), ÇPD anti sosyal (AS) alt boyutu arasında ($r = 0,127$, $p < 0,01$) ve ÇPD ben merkezci (BM) alt boyutu arasında ($r = 0,133$, $p < 0,01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. BDD diğerlerini suçlama (DS) alt boyutu ile ÇPD dışa yönelim (DY) alt boyutu arasında ($r = 0,205$, $p < 0,01$), ÇPD içe yönelim (İY) alt boyutu arasında ($r = 0,210$, $p < 0,01$), ÇPD anti sosyal (AS) alt boyutu arasında ($r = 0,118$, $p < 0,01$) ve ÇPD ben merkezci (BM) alt boyutu arasında ($r = 0,194$, $p < 0,01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 8. Ebeveynlerin Çocuk Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

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

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Çocuk Duygu Düzenleme (ÇDD) Olumlu alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış (ÇPD) dışa Yönelim alt boyutu arasında ($r = -0,158$, $p < 0,01$), ÇPD İçe Yönelim alt boyutu arasında ($r = -0,285$, $p < 0,01$), ÇPD Anti Sosyal alt boyutu arasında ($r = -0,219$, $p < 0,01$) ve ÇPD Ben Merkezci alt boyutu arasında ($r = -0,118$, $p < 0,01$) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. ÇDD Olumsuz alt boyutu ile ÇPD dışa Yönelim alt boyutu arasında ($r = 0,518$, $p < 0,01$), ÇPD İçe Yönelim alt boyutu arasında ($r = 0,279$, $p < 0,01$), ÇPD Anti Sosyal alt

boyutu arasında ($r= 0,268$, $p<0,01$) ve ÇPD Ben Merkezci alt boyutu arasında ($r= 0,410$, $p<0,01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

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

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

Bu araştırmada ebeveynlerin Bilişsel Duygu Düzenleme kendini suçlama alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış Ölçeği dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği kabul etme alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış ölçeği dışa yönelim alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği düşünceye odaklanma alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği plana tekrar odaklanma alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış ölçeği içe yönelim ve anti sosyal alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği pozitif yeniden gözden geçirme Çocuk Problem Davranış ölçeği içe yönelim ve anti sosyal alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği bakış açısına yerleştirmek alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış ölçeği benmerkezci alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği yıkım alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeği diğerlerini suçlama alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış ölçeği dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel Duygu Düzenleme uyumsuz stratejileri arasında yer alan kendini suçlama ve düşünceye odaklanma stratejileri ile birey yaşadığı olumsuz deneyimlerde kendini suçlamakta ve olumsuz durumun negatif sonuçlarına yoğun bir şekilde odaklanmaktadır (Anderson ve diğerleri, 1994; Berman ve diğerleri, 2011). Nitekim bu stratejilerin sık sık kullanılması bireyde depresif sonuçlara yol açmaktadır (Nolen Hoeksema, Parker ve Larson, 1994). Duyguların davranış oluşturma üzerindeki etkilerinin düşünüldüğünde uyumsuz duygu düzenlemenin problem davranışlara yol açması kaçınılmazdır. Nitekim araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin uyumsuz duygu düzenleme stratejilerini kullanmasının çocukların problem davranış sergilemesine sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca bilişsel duygu düzenleme uyumlu stratejileri arasında yer alan kabul etme stratejisinin yoğun kullanılması, var olan olumsuz durumun olduğu gibi kabul edilmesi anlamına gelmekte, çocukların problem davranışlarının ortaya çıkmasını veya var olan problem durumlarının devamlılığına sebep olmaktadır. Bilişsel duygu düzenleme uyumlu stratejilerinden olan plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme stratejileriyle ise birey, yaşadığı olumsuz duygu durumunun pozitif yönlerine odaklanmakta, olumsuz durumun etkisini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için olayı değersizleştirip yeniden planlama yapmaktadır (Garnefski ve diğerleri, 2001; Garnefski, Baan, ve Kraaij, 2005; Garland, Gaylord ve Park, 2009). **Bu çerçevede uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımının, çocukların ortaya çıkardığı problem davranışlarla baş etme ve bu davranışları ortadan kaldırmada etkili olduğu söylenebilir.**

Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlere göre, Çocuk Duygu Düzenleme olumlu alt boyutu ile Çocuk Problem Davranış dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk Duygu Düzenleme olumsuz alt boyutu ile çocuk problem davranış dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Ünsal (2010), Kurt (2015) ve Şahin (2019) yaptıkları çalışmalarda duygu düzenleme olumlu alt boyutu ile problem davranış alt boyutları arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bununla beraber Kayhan Aktürk (2015) çalışmasında çocuk duygu düzenleme olumsuz alt boyutu ile problem davranış arasında pozitif ilişki saptamıştır. Olumsuz duygu düzenleme alt boyut düzeyinin yüksek olması çocukların

problem davranış göstermesine yol açabilmektedir. Alanyazında ulaşılan tüm çalışmalar (Ünsal, 2010; Kayhan Aktürk, 2015; Kurt, 2015; Şahin, 2019) araştırmamızın sonucuna paralellik göstermektedir. Bu durum duygu düzenleme becerisinin davranış üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Nitekim duygular insanların ortaya koyduğu davranışları şekillendirici etkiye sahiptir. Bir diğer deyişle insanların ortaya koydukları davranışlar temelde duygulardan etkilenmektedir. Bununla beraber duygu düzenleme becerisinin davranışları şekillendirici ve düzenleyici etkileri de göz önünde bulundurulduğunda çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin problem davranış sergilemelerine ya da sergilememelerine etki edeceğini söylemek mümkündür. Çocukların davranışlarının sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğundan hareketle sosyal ilişki becerisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin de değerlendirildiği çalışmaların incelenmesi araştırmamızı zenginleştirecektir. Alanyazında olumlu duygu düzenleme ile çocuk sosyal becerileri ilişkisinin incelendiği çalışmalarda duygu düzenleme becerileri ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varan çalışmalar bulunmaktadır (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999). Rubin ve diğerleri (1995) çalışmalarında duygu düzenleme olumsuz alt boyutu ile sosyal beceri puanları arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Bu durum duygu düzenleme beceri düzeylerinin çocukların problem davranış sergileme düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

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

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

ÖNERİLER

- Bu araştırma karma desende planlanmış ancak Covid-19 salgınından ötürü nitel boyutu çalışılamamıştır. Bu sebeple aynı konunun karma desende tekrar ele alınması elde edilen sonuçların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyacağından başka araştırmacılar tarafından karma desende çalışılması önerilmektedir.
- Çalışmada ele alınan değişkenler arasında yordayıcı ilişkiler açısından yol analizleri

yapılabilir.

- Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin problem davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkıp çocuklara yönelik duygu düzenleme eğitimi verildikten sonra çocukların problem davranışlarının nasıl etkilendiği incelenebilir.
- Çocuk duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiden yola çıkarak problem davranış ve sosyal beceri arasındaki ilişki düşünüldüğünde çocuk duygu düzenleme ve sosyal beceri ilişkisi çalışılabilir.
- Çocuk duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiden yola çıkarak problem davranışlarının azaltılmasına yönelik duygu düzenleme eğitimleri verilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen duygu düzenleme eğitimleri verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Aka, B. T. (2011). Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, U., ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51: 353-370.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Altan, Ö. (2006). The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C. ve Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 549-558.
- Arı, M. ve Yaban E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. doi:10.16986/HUJE.2015014655
- Aydın, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

- Berman, M. G., Peltier, S., Nee, D. E., Kross, E., Deldin, P. J., & Jonides, J. (2011). Depression, rumination and the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5), 548-555.
- Bilim, G. (2012). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları: duygu düzenleme, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık açısından bir inceleme, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: relational aggression and emotion regulation. *Arch Psychiat Nurs.*, 24(1), 27–37.
- Braungart, J. M., & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the strange situation: Temperament and attachment in 12- month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–Child Attachment, Emotion Regulation and Anxiety Symptoms in Middle Childhood. *Personal Relationships*, 19, 569–585.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ğ., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2019). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D., Gill, K., Johnson, M. C., & Smith, C. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-341.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In, N. A. Fox, (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Chicago: Chicago Press.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Charles, C. M. (2004). *Building classroom discipline*. New York: Longman.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach-Major, S. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham S, A. (2007) Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- Denizel Güven, E., ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dinçer, Ç., ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dinçer, Ç., Yarar, M., ve Akgün, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1,1-9.

- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber & K. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation*. (3-14). New York: Cambridge University Press.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., ve Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In, L. Pulkkinen, & A. Caspi, (Eds.). *Paths to successful development: Personality in the life course*. (46-70). New York: Cambridge University Press.
- Erel, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersan, C. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Denizli.
- Ertan, N. (2013). Okul öncesi çağıdaki çocukların “duygusal düzenleme” ve “baş etme stratejileri” arasındaki ilişkinin, “çaba sarf ederek kendini denetleme” aracılığıyla incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Hypothesis*, 5, 37-44.
- Garnefski, N., Baan, N., & Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality and Individual Differences*, 38, 1317-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, Ph. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Greenberg, L. S. (2011) *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J.M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mother's strategies for regulating their toddler's distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.
- Grolnick, W. S., McMenamy, J.M., & Kurowski, C. O. (2003). Emotional self regulation in infancy and toddlerhood. In, L. Balter, & C. S. Tamis LeMonda, (Eds.). *Child Psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Psychology Press.

- Gyurak, A., Goodkind, M. S., Madan, A., Joel, H. K., Miller, B. L. & Levenson, R. W. (2009). Do tests of executive functioning predict ability to down-regulate emotions spontaneously and when instructed to suppress? *Cogn Affect Behav Neurosci*, 9 (2), 144–152.
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: the mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1),87–101.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663. Doi: 10.1080/00221325.2012.759525
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20.
- İflazoğlu, A., ve Bulut, M. S. (2005). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: nitel bir çalışma örneği. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 30, 251-269.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kurbet, H. (2010). Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, F. K. (2015). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Larsen, R. J. & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In, R. F. Baumeister, & K. D. Vohs, (Eds.). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. (40-61). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. D., Granic, I., & Lamm, A. C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 164-177.
- Macklam, G. L. (2010). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, NY: Springer Science.
- Metin, İ. (2010). Öfke/kızgınlık eğilimi, kendini denetleme ve anne duyarlılığının okulöncesi dönem türk çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Nolen Hoeksema, S., Parker, L. E., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 92-104.
- Ntouroua, K., Conturea, E. G. & Walden, T. A. (2013). Emotional reactivity and regulation in preschool-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 260–274.

- Nur, İ. (2012). Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Onat, O., ve Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2012). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.
- Öztürk, Y., Gangal, M., ve Ergişi, M. B. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-239. doi.org/10.17556/jef.03025
- Ramsden S. R. & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: a class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664
- Sadık F. (2003). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, *Eğitim Araştırmaları*, 4,88-97
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9.
- Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sesli, S., ve Bozgeyikli, H. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Shiota, M. N., & Kalat, J. W. (2012). *Emotion*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Southam Gerov, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Çeviren: Murat Artıran). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

- Şahin, K. (2019). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şahin, G. (2015). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Toran, M., ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Turla, A, Şahin, T. F., ve Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.
- Uslu Işık, A. E. (2016). Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Uysal, H., Akbaba Altun, S., ve Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.
- Ünsal, F. Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vende, K. & Sebre, S. (2014). Mothers' Emotion regulation strategies, depressive symptoms and children's behaviour problems. *Baltic Journal of Psychology*, 15 (1,2), 22-32
- Wolgast, M., Lundh, L., & Viborg, G. (2011). Cognitive reappraisal and acceptance: An experimental comparison of two emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 858-866.
- Yaman, B. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G., ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 48-58.
- Yıldırım, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin Yavuz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.