

	SOSYAL ARAŞTIRMALAR VE YÖNETİM DERGİSİ (SAYOD) *** JOURNAL OF SOCIAL RESEARCH AND MANAGEMENT	
E-ISSN: 2667-5897	https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayod	Paper Type: Review Paper Makale Türü: Derleme Makalesi
Sayı:1, Eylül 2026	Issue:1, September 2026	Received Date / Geliş Tarihi: 09.07.2026 Accepted Date / Kabul Tarihi: 23.09.2026
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGU SOSYALLEŞTİRİCİ ROLÜ: KURAMSAL ÇERÇEVELER, MEKANİZMALAR VE ÇOCUK ÇIKTILARI* ◆◆◆ THE EMOTION-SOCIALIZING ROLE OF PRESCHOOL TEACHERS: THEORETICAL FRAMEWORKS, MECHANISMS, AND CHILD OUTCOMES		
Atıf/ to Cite (APA): Öztürk Ceylan, N. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirici rolü: Kuramsal çerçeveler, mekanizmalar ve çocuk çıktıları. <i>Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi</i>, (1), 42-59 DOI: https://doi.org/10.35375/sayod.1991097		Nüseybe ÖZTÜRK CEYLAN**

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin duygu sosyalleştirici rolünü kuramsal ve ampirik alanyazın ışığında inceleyen anlatısal (narrative) bir derlemidir. Duygu sosyalleştirme süreci her ne kadar ebeveyn bağlamında incelenmiş olsa da erken çocukluk eğitim kurumlarında geçirilen sürenin artması, öğretmenleri de bu yaş grubunun önemli duygu sosyalleştirici figürleri hâline getirmiştir. Çalışma, Eisenberg vd. (1998), Gottman vd. (1996), Morris vd. (2007) ve Denham vd. (2012) çerçevelerini sentezleyerek öğretmenin üç temel mekanizmasını (tepki verme, duygu koçluğu, model olma) sınıf bağlamına uyarlar. Ardından bu pratikleri yordayan etmenler: öğretmenin duygusal farkındalığı, duygu düzenlemesi ve inançları; iş stresi ve kurum iklimi; demografik değişkenler ile çocuk çıktıları (duygu bilgisi, duygu düzenleme, sosyal yeterlik, akademik hazırbulunuşluk) ve düzenleyicileri (mizaç, cinsiyet, kültür/sosyoekonomik risk) ele alınır. Türkiye alanyazını ve müdahale programları değerlendirilir. Derleme, öğretmen tepkilerini biçimlendiren asıl kaldıracın demografik özellikler değil öğretmenin kendi duygusal yeterliği olduğunu; bu kapasitenin ise kurumsal koşullarca sınırlandırıldığını ortaya koyar. Bulgular; kültürel olarak duyarlı öğretmen yetiştirme, öğretmen iyi oluşu ve sistemik desteğin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu sosyalleştirme, okul öncesi öğretmeni, duygusal yeterlik, duygu düzenleme, sosyal-duygusal öğrenme.

ABSTRACT

This study is a narrative review examining the emotion-socializing role of preschool teachers in light of the theoretical and empirical literature. Although emotion socialization has traditionally been examined primarily in the context of parenting, the increasing amount of time children spend in early childhood education settings has made teachers important emotion socialization figures for young children. Synthesizing the frameworks of Eisenberg et al. (1998), Gottman et al. (1996), Morris et al. (2007), and Denham et al. (2012), the study adapts the teacher's three core mechanisms (reacting, emotion coaching, and modeling) to the classroom context. It then addresses the factors predicting these practices: the teacher's emotional awareness, emotion regulation, and beliefs; job stress and institutional climate; demographic variables along with child outcomes (emotion knowledge, emotion regulation, social competence, academic readiness) and their moderators (temperament, gender, culture/socioeconomic risk). The Turkish literature and intervention programs are evaluated. The review concludes that the principal lever shaping teachers' responses is not demographic characteristics but the teacher's own emotional competence, which is in turn constrained by institutional conditions. The findings point to the importance of culturally responsive teacher education, teacher well-being, and systemic support.

Keywords: Emotion socialization, preschool teacher, emotional competence, emotion regulation, social-emotional learning.

* Bu çalışma derleme niteliğinde olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

** Öğr. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, nuseybeozturk@kilis.edu.tr, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3187-9594

1. GİRİŞ

Duygular, bireylerin yaşantılarını anlamlandırmalarını sağlayan, bilişsel süreçleri etkileyen, davranışlara yön veren ve sosyal etkileşimlerin temelini oluşturan psikolojik süreçlerdir. Erken çocukluk döneminde çocukların sağlıklı gelişimi, okula uyumu ve olumlu akran ilişkileri kurabilmesi; kendi duygularını tanıma, anlama ve sosyal açıdan uygun biçimde düzenleyebilmesine, başka bir ifadeyle duygusal yeterlik geliştirmesine bağlıdır (Denham vd., 2012; Denham ve Bassett, 2019). Ancak duygusal yeterlik kendiliğinden gelişmez; büyük ölçüde çocuğun çevresindeki yetişkinlerin yürüttüğü duygu sosyalleştirme süreciyle biçimlenir. Duygu sosyalleştirme, yetişkinlerin çocukların olumlu ya da olumsuz duygularına verdikleri tepkileri, duygular üzerine yaptıkları konuşmaları ve kendi duygularını ifade etme ile düzenleme biçimleriyle çocuklara model olmalarını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Eisenberg vd., 1998).

Alanyazın, duygu sosyalleştirmesine ilişkin çalışmaların uzun yıllar büyük ölçüde aile bağlamına, özellikle annelerin uygulamalarına odaklandığını gösterir. Ancak annelerin iş yaşamına katılımının artması ve çocukların daha erken yaşta okul öncesi eğitime başlamasıyla birlikte öğretmenler, ebeveynlerden sonraki temel duygu sosyalleştiricileri hâline gelmiştir (Eisenberg vd., 1998). Bununla birlikte sınıf ortamı; çok sayıda çocuğun, kurumsal kuralların ve akran etkileşimlerinin bir arada bulunduğu kolektif bir bağlam olduğundan, öğretmen duygu sosyalleştirmesi aile bağlamından farklı dinamikler içerir. Buna karşın okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına odaklanan çalışmalar giderek artsa da bu birikim, sınıf ortamının kendine özgü özellikleri temelinde henüz bütüncül biçimde sentezlenmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme becerilerinin duygu sosyalleştirmedeki rolü, özellikle model olma mekanizması ve Türkiye özelinde sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu durum, öğretmeni ve sınıf ortamını merkeze alan kapsamlı bir derlemeyi gerekli kılmaktadır.

Bu derleme, okul öncesi eğitim bağlamında öğretmenin duygu sosyalleştirici rolünü, bu rolü biçimlendiren etmenleri ve çocukların gelişimine yansımalarını bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlar. Bu doğrultuda öncelikle Eisenberg, Gottman, Morris ve Denham'ın geliştirdiği duygu sosyalleştirme modelleri sentezlenerek sınıf ortamına uyarlanmış analitik bir kavramsal çerçeve sunulmuştur. Ardından öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler, duygu dili, duygu koçluğu ve model olma davranışları ele alınmıştır; bu uygulamaların öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ve stres yönetimiyle ilişkisi tartışılmıştır. Süreç ayrıca kurum iklimi, çocuk mizacı, cinsiyet ve sosyoekonomik risk gibi çevresel ve bireysel düzenleyiciler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Son olarak Türkiye alanyazını eleştirel biçimde incelenmiş, metodolojik sınırlılıklar tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar, öğretmen yetiştirme programları ile eğitim politikalarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Yöntem açısından bu çalışma, sistematik bir derleme (PRISMA) değil, anlatısal (narrative) bir derlemedir. Derlemeye temel oluşturan alanyazın, ölçüt temelli amaçlı örnekleme yaklaşımıyla seçilmiştir. Bu kapsamda alanın kurucu kuramsal çalışmaları (Eisenberg vd., 1998; Gottman vd., 1996; Morris vd., 2007; Denham vd., 2012) temel alınmış; bu çerçeveleri okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları örneklemlerinde inceleyen hakemli ampirik araştırmalar ile Türkiye alanyazınındaki ilgili çalışmalar değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eisenberg vd. (1998): Sezgisel Model ve Üç Mekanizma

Duygu sosyalleştirme alanyazınındaki temel kuramsal çerçevelerden biri, Eisenberg, Cumberland ve Spinrad'ın (1998) geliştirdiği sezgisel modeldir (heuristic model). Model, alanyazındaki dağınık ve çoğunlukla ilişkisel ampirik bulguları bütüncül bir çerçevede açıklamayı amaçlar. Merkezinde, sosyalleştiricilerin çocukların duygusal ve toplumsal yeterliğini etkileyen duygu ile ilişkili

sosyalleştirme davranışları (emotion-related socialization behaviors; ERSB) yer alır. Model, ERSB'leri üç mekanizma altında toplar. Birincisi, çocuğun duygularına verilen tepkilerdir ve destekleyici ile destekleyici olmayan tepkiler olarak ikiye ayrılır. Destekleyici tepkiler; çocuğu duygusunu ifade etmeye teşvik etmeyi, rahatlatmayı (duygu odaklı tepki) ve duyguyla baş etmesine yardım etmeyi (problem odaklı tepki) kapsar. Destekleyici olmayan tepkiler ise cezalandırma, küçümseme, görmezden gelme ve sosyalleştiricinin çocuğun duygusuna kendi olumsuz duygusuyla karşılık vermesini içerir. İkinci mekanizma, duyguların adlandırılması ile neden ve sonuçlarının açıklanmasını kapsayan duygu hakkında konuşmadır (discussion of emotion). Üçüncü mekanizma ise sosyalleştiricinin kendi duygularını ifade etme biçimidir (expression of emotion). Bu dışavurumlar aile ya da sınıfın duygusal iklimini biçimlendirerek çocuk için örtük bir model oluşturur.

Model, bu mekanizmaları doğrudan ve dolaylı duygu sosyalleştirme yolları olarak da açıklar. Çocuğun duygularına verilen tepkiler ile duygu hakkında konuşma doğrudan, model olma ise gözlem, duygu bulaşması (emotion contagion) ve sosyal etkileşimler yoluyla işleyen dolaylı bir sosyalleştirme yoludur (Eisenberg vd., 1998; Burak, 2019).

Modelin önemli katkılarından biri, bu mekanizmaların etkisini uyarılma düzeyi (arousal) üzerinden açıklamasıdır. Eisenberg vd. (1998), aşırı uyarılmış bir çocuğun sosyalleştirme iletilerini etkili biçimde işleyemeyeceğini, buna karşılık orta düzeyde uyarılmanın öğrenme ve içselleştirme için daha uygun bir zemin oluşturduğunu ileri sürer. ERSB'ler çocukların duygu deneyimlerini, duygu ifadelerini, duygu düzenleme becerilerini, duygu bilgilerini ve sosyalleştiriciyle kurdukları ilişkinin niteliğini etkileyerek toplumsal yeterliğin gelişimine katkı sağlar. Bununla birlikte yazarlar, kanıtların büyük ölçüde ilişkisel olduğunu ve sürecin çift yönlü (bidirectional) ele alınması gerektiğini vurgular. Bu doğrultuda çocukların mizacı, yaşı ve gelişim düzeyi de sosyalleştiricilerin davranışlarını etkiler. Modelle ilişkili en tutarlı bulgulardan biri, çocukların olumsuz duygularına verilen destekleyici olmayan tepkilerin daha yüksek olumsuz duygusallık ve daha düşük sosyal-duygusal yeterlikle ilişkili olmasıdır.

Eisenberg vd. (1998), “sosyalleştirici” kavramını yalnızca ebeveynlerle sınırlamaz; ebeveyn dışındaki yetişkinleri de bu kapsamda değerlendirir. Bu yönüyle model, öğretmen bağlamına ilişkin kuramsal tartışmalar için önemli bir temel oluşturur.

2.2. Gottman vd. (1996): Meta-Duygu Felsefesi (Koçluk ve Reddetme)

Gottman, Katz ve Hooven (1996), Eisenberg vd.'nin (1998) modeli duygu sosyalleştirmenin davranışsal mekanizmalarını açıklarken, bu davranışların temelindeki zihinsel ve duygusal yönelimi kavramsallaştırır. Yazarlar bu amaçla iki kavram ortaya koyar: meta-duygu (meta-emotion), bireyin kendi duygularına ve çocukların duygularına ilişkin duygu ve değerlendirmelerini; meta-duygu felsefesi (meta-emotion philosophy) ise bu duygulara ilişkin örgütlü düşünce ve tutumlar bütünü ifade eder. Üstbiliş (metacognition) kavramına benzer biçimde “duygunun yürütücü işlevleri” olarak tanımlanır (Gottman vd., 1996).

Gottman vd. (1996) iki temel meta-duygu felsefesi tanımlar. Duygu koçluğu (emotion coaching) felsefesini benimseyen ebeveynler; düşük yoğunluklu duyguların farkına varır, çocuğun olumsuz duygularını yakınlaşma ve öğretme fırsatı olarak görür, bu duyguları onaylar, çocuğun duygularını sözel olarak adlandırmasına yardımcı olur ve davranışsal sınırlar koyarak birlikte problem çözer. Buna karşılık duyguyu reddetme (emotion dismissing) felsefesini benimseyen ebeveynler, çocuğun üzüntü ve öfkesini zararlı olarak değerlendirir; bu duyguları ortadan kaldırmaya çalışır, görmezden gelir ya da dikkatini başka yöne çekerek geçirir.

Modelin ayırt edici katkılarından biri, meta-duygu felsefesini ebeveyn sıcaklığına (warmth) ya da olumlu ebeveynliğe indirgememesidir. Gottman vd. (1996), sıcak ve destekleyici bir ebeveynin bile çocuğun duygu dünyasına karşı duyarsız kalabileceğini ileri sürer. Bu nedenle duygu koçluğu, ebeveyn sıcaklığının uzantısı değil, onu tamamlayan ayrı bir boyuttur. Gottman vd.'nin (1996)

boylamsal bulguları da duygu koçluğu yöneliminin çocukların biyolojik sakinleşme kapasitesi (bazal vagal tonus), duygu düzenleme becerileri ve akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu gösterir.

Meta-duygu felsefesi, bu yönüyle Eisenberg vd.'nin (1998) tanımladığı tepki verme ve duygu hakkında konuşma davranışlarının temelindeki inanç sistemini açıklar. Duygu koçluğu yönelimi destekleyici tepkileri ve duygu konuşmasını, duyguyu reddetme yönelimi ise destekleyici olmayan tepkileri besler. Bu nedenle kavram öğretmen bağlamı açısından da önem taşır. Öğretmen, sıcak ve destekleyici bir tutum sergilese bile duyguları reddeden bir meta-duygu felsefesini benimseyebilir; bu durum sınıftaki duygu sosyalleştirme uygulamalarını doğrudan etkileyebilir.

2.3. Morris vd. (2007): Üçlü Model

Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson (2007), Eisenberg vd.'nin (1998) modelini iki yönde genişletir. İlk olarak odağı tek bir sosyalleştiriciden aile sistemine taşır; ikinci olarak ise duygu sosyalleştirmenin genel sonuçları yerine duygu düzenlemeye (emotion regulation; ER) odaklanır. Yazarların geliştirdiği üçlü model (tripartite model), ailenin çocuğun duygu düzenlemesini üç temel yolla etkilediğini ileri sürer.

Thompson'un tanımını temel alan yazarlar (Thompson, 1994'ten aktaran Morris vd., 2007), duygu düzenlemeyi duyguların ortaya çıkışını, yoğunluğunu ve dışavurumunu başlatan, sürdüren ve düzenleyen içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlar. Gelişimsel hedef, duyguları bastırmak değil, uyarılmayı bağlama uygun ve esnek biçimde yönetebilmektir. Özellikle “dışsal süreçler” boyutu bu çalışma açısından önemlidir. Küçük çocuklarda duygu düzenleme büyük ölçüde yetişkinlerin desteğiyle gerçekleştiğinden, okul öncesi dönemde birlikte düzenleme (co-regulation) gelişimsel açıdan beklenen bir süreçtir.

Model, aile etkisini üç mekanizma üzerinden açıklar. Birincisi, gözlem ve model almadır. Çocuklar çevrelerindeki kişilerin duygusal dışavurumlarını gözlemleyerek; model alma, duygu bulaşması (emotion contagion) ve sosyal referans alma (social referencing) yoluyla duygu düzenleme becerileri geliştirir. İkincisi, duyguya özgü ebeveynlik pratikleridir. Duygu koçluğu, çocuğun duygularına verilen tepkiler ve duygu hakkında konuşma gibi davranışlar bu grupta yer alır. Üçüncüsü ise ebeveynlik stili, bağlanma örüntüleri, ailenin duygusal dışavurumculuğu ve evlilik ilişkisini kapsayan ailenin duygusal iklimidir.

Model üç temel ilkeye dayanır. İlk olarak, somut ebeveynlik pratiklerini bunlara yön veren genel ebeveynlik stilinden ayırır (Darling ve Steinberg, 1993'ten aktaran Morris vd., 2007). İkinci olarak, aile bağlamının çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile sosyal yeterliklerini büyük ölçüde duygu düzenleme becerileri üzerinden etkilediğini öne süren aracı (mediational) bir yapı önerir. Son olarak sürecin çift yönlü olduğunu vurgular; ebeveynlerin tepkiselliği, duygu düzenleme becerileri ve ruh sağlığı kadar çocukların olumsuz duygusallıkları, cinsiyetleri ve gelişim düzeyleri de süreci biçimlendirir. Örneğin yüksek tepkisellik gösteren çocuklar olumsuz aile ortamlarında daha yüksek risk altındadır.

Üçlü model, önceki kuramsal çerçeveleri hem kapsar hem de genişletir. Ebeveynlik pratikleri yolu, Eisenberg vd.'nin (1998) duygu sosyalleştirme mekanizmalarını ve Gottman vd.'nin (1996) duygu koçluğu yaklaşımını içerir. Modelin özgün katkısı, ailenin duygusal iklimini bağımsız bir mekanizma olarak ele alması ve tüm süreci duygu düzenleme üzerinden işleyen aracı bir yapı içinde açıklamasıdır. Ayrıca yazarlar, duygusal gelişimin okul ve akran bağlamlarında da sürdüğünü, ancak alanyazının büyük ölçüde ebeveynlere odaklandığını vurgular. Bu vurgu, modelin sınıf ortamına uyarlanması için önemli bir kuramsal dayanak oluşturur. Nitekim öğretmen de çocuklara model olur, duygu sosyalleştirme uygulamalarını gerçekleştirir ve sınıfın duygusal iklimini biçimlendirir.

2.4. Denham vd. (2012, 2020) ve Denham ve Bassett (2019): Öğretmen Duygu Sosyalleştirme Çerçevesi

Önceki üç kuramsal çerçeve duygu sosyalleştirmesini ağırlıklı olarak ebeveyn ve aile bağlamında ele alırken, Denham, Bassett ve Zinsser (2012) bu süreci öğretmen bağlamına taşır. Yazarlar, ebeveyn duygu sosyalleştirmesini açıklayan üç temel mekanizmayı (model olma, tepki verme ve duygu öğretimi) Eisenberg vd.'nin (1998) çerçevesinden hareketle öğretmenlere uyarlar ve erken çocukluk öğretmenlerinin de çocukların duygusal yeterliğini aynı üç mekanizma aracılığıyla desteklediğini ileri sürer (Denham vd., 2012).

Bu çerçevede temel çıktı, sosyal ve akademik gelişimin önemli belirleyicilerinden biri olan duygusal yeterliktir (Denham vd., 2012). Model olma, öğretmenin kendi duygularını ifade etme biçimiyle çocuklara hangi duyguların kabul edilebilir olduğunu örtük olarak öğretmesini ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalarını ifade eder. Tepki verme, öğretmenin çocukların duygularını destekleyici ya da destekleyici olmayan biçimlerde karşılmasını kapsar. Kabul etme ve rahatlatma gibi destekleyici tepkiler duygu düzenlemeyi desteklerken; cezalandırma, küçümseme ve geçiştirme gibi destekleyici olmayan tepkiler bu süreci olumsuz etkiler. Duygu öğretimi ise duyguların tanınmasını, adlandırılmasını ve anlaşılmasını destekleyen bilinçli öğretim uygulamalarını içerir; böylece çocuklar başlangıçta yetişkin desteğiyle kullandıkları duygu düzenleme becerilerini zamanla bağımsız olarak kullanmayı öğrenir (Denham vd., 2012).

Modelin ayırt edici yönü, bu üç mekanizmayı öğretmenin duygusal yeterliği ve sınıfın duygusal iklimi içinde ele almasıdır. Kendi duygularını tanıyıp düzenleyemeyen bir öğretmenin çocukların duygularını etkili biçimde sosyalleştirmesi güçleşir. Benzer biçimde sınıfın duygusal atmosferi de başlı başına bir duygu sosyalleştirme ortamı oluşturur (Denham vd., 2012). Ayrıca öğretmenin duygu ifadeleri, tepkileri ve kullandığı duygu dili yalnızca doğrudan etkileşim kurduğu çocukları değil, sınıftaki diğer çocukları da gözlem yoluyla etkiler (Denham vd., 2020).

Denham ve Bassett (2019), bu kuramsal çerçeveyi öğretmen bağlamında sınayan ilk ampirik çalışmalardan birini yürütür. Bulgular, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme uygulamalarının büyük ölçüde ebeveynlerinkine benzer biçimde işlediğini gösterir. Olumlu duygusal sınıf ortamı çocukların duygu bilgisini, destekleyici tepkiler ise olumlu ve prososyal davranışlarını destekler. Bununla birlikte sınıf ortamının grup temelli yapısı nedeniyle öğretmen davranışlarının etkileri ebeveyn örüntüleriyle her zaman örtüşmemekte, sosyoekonomik risk düzeyi de bu ilişkileri değiştirebilir (Denham ve Bassett, 2019). Bu bulgular, ebeveyn temelli kuramsal çerçevenin öğretmen bağlamına büyük ölçüde uyarlanabildiğini, ancak sınıf ortamının kendine özgü özellikleri nedeniyle bazı farklılıklar gösterdiğini ortaya koyar.

2.5. Modellerin Sentezi: Ortaklıklar, Ayrışmalar ve Sınıf Bağlamına Uyarlama

Dört kuramsal çerçeve farklı kavramlar kullanmasına karşın duygu sosyalleştirmesini ortak süreçler üzerinden açıklar. Tüm modeller, tepki verme, duygu konuşması/öğretimi ve model olma olmak üzere üç temel mekanizmayı temel alır; destekleyici ve destekleyici olmayan yaklaşımları ayırt eder; sürecin çocuk mizacı, çevresel koşullar, sosyoekonomik risk ve kültürden etkilenen çift yönlü bir yapıda işlediğini kabul eder. Bu derleme açısından en önemli ortak nokta ise sosyalleştiricinin duygusal yeterliğinin duygu sosyalleştirme sürecinin temel belirleyicilerinden biri olarak görülmesidir.

Modeller birbirlerinin alternatifi değil, süreci farklı düzeylerde açıklayan tamamlayıcı yaklaşımlardır. Eisenberg vd. (1998) davranışsal mekanizmaları ve bunların uyarılma düzeyi üzerinden etkisini açıklar. Gottman vd. (1996), bu davranışların temelindeki meta-duygu felsefesini ekleyerek sosyalleştiricinin inanç ve tutumlarının belirleyici rolünü vurgular. Morris vd. (2007), süreci aile sistemi içinde ele alır ve aile bağlamı ile çocuk uyumu arasındaki ilişkinin büyük ölçüde duygu düzenleme aracılığıyla gerçekleştiğini ileri sürer. Denham vd. (2012) ise bu kuramsal birikimi öğretmen bağlamına uyarlar.

Bu modeller arasındaki ilişkiyi açıklamada Halberstadt, Denham ve Dunsmore'un (2001) duygusal sosyal yeterlik (affective social competence) modeli de önemli bir çerçeve sunar. Modele göre duygusal yeterlik; ileti gönderme, ileti alma ve duyguyu deneyimleme süreçlerinden oluşur ve duygusal farkındalık, duyguları tanıma, bağlama uygun tepki verme ve duygu düzenleme becerilerini gerektirir. Bu bakış açısıyla öğretmenin model olması ve çocuğun duygularına verdiği tepkiler, aynı duygusal iletişim sürecinin birbirini tamamlayan bileşenleri olarak değerlendirilir (Halberstadt vd., 2001). Böylece duygu sosyalleştirmesi, birbirinden bağımsız davranışlardan çok, süreklilik gösteren karşılıklı bir etkileşim süreci olarak ele alınır.

Bu kuramsal çerçevenin sınıf ortamına uyarlanması bazı farklılıklar ortaya çıkarır. Sınıf, ebeveyn-çocuk ilişkisinden farklı olarak kolektif bir yapıya sahiptir; öğretmenin duygu sosyalleştirme uygulamaları yalnızca doğrudan etkileşim kurduğu çocukları değil, sınıftaki diğer çocukları da etkiler (Denham vd., 2020). Ayrıca akranlar da öğretmenle birlikte duygu sosyalleştirme sürecine katkı sağlayan eş-sosyalleştiriciler olarak rol üstlenir (Valiente vd., 2020). Bunun yanında öğretmen, mesleki sorumluluklarını kurumsal bir yapı ve iş stresi içinde yerine getirir. Jennings ve Greenberg'in (2009) prososyal sınıf modeli, öğretmenin sosyal-duygusal yeterliği ve iyi oluşunun öğretmen-çocuk ilişkileri, sınıf yönetimi ve sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları aracılığıyla sınıf iklimini; bunun da çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini etkilediğini ileri sürer. Model ayrıca öğretmen tükenmişliğinin olumsuz sonuçlarının zamanla birbirini besleyebileceğini vurgular. Son olarak sınıfların kültürel ve sosyoekonomik çeşitliliği, aynı öğretmen davranışının farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşımasına yol açabilir (Denham ve Bassett, 2019).

Bu derleme, söz konusu kuramsal yaklaşımları bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getirir. Bu doğrultuda duygu sosyalleştirmesinin üç temel mekanizması sürecin davranışsal boyutunu; meta-duygu yaklaşımı ile öğretmenin sosyal-duygusal yeterliği ve iyi oluşu bu mekanizmaların öncüllerini oluşturur. Çocukların duygu düzenleme, duygusal yeterlik ve uyum becerileri ise sürecin temel çıktıları olarak ele alınır.

Tablo 1. Duygu sosyalleştirme kuramsal çerçevelerinin karşılaştırılmalı sentezi

Kuramsal Çerçeve	Odak	Temel Kavram	Temel Bileşenler	Kuramsal Katkısı	Vurgulanan Çıktılar
Eisenberg vd. (1998)	Ebeveyn-çocuk	Duygu ile ilişkili sosyalleştirme davranışları (ERSB)	Ebeveyn tepkileri, duygu konuşmaları, model olma	Duygu sosyalleştirme davranışlarını bütüncül biçimde açıklama	Duygusal ve sosyal yeterlik
Gottman vd. (1996)	Ebeveyn-çocuk	Meta-duygu felsefesi	Duygu koçluğu, reddedici yaklaşım	Ebeveynlerin duyguya ilişkin inanç ve tutumlarının önemini vurgulama	Duygu düzenleme, fizyolojik düzenleme, akademik başarı
Morris vd. (2007)	Aile sistemi	Duygu sosyalleştirmesinin üçlü modeli	Model olma, ebeveynlik uygulamaları, ailede duygusal iklim	Aile süreçlerinin çocuk gelişimine etkisini açıklayan bütüncül model sunma	Duygu düzenleme, uyum, sosyal yeterlik
Denham vd. (2012)	Öğretmen-çocuk	Öğretmen duygu sosyalleştirme davranışları	Model olma, duygulara tepki verme, duygu öğretimi	Duygu sosyalleştirme sürecini okul öncesi eğitim ortamına uyarlama	Duygusal yeterlik, okula hazırbulunuşluk
Jennings ve Greenberg (2009)	Öğretmen ve sınıf	Prososyal sınıf modeli	Öğretmenin sosyal-duygusal yeterliği, iyi oluşu, sınıf yönetimi	Öğretmen özelliklerinin sınıf iklimi ve öğrenci gelişimindeki rolünü açıklama	Olumlu sınıf iklimi, sosyal, duygusal ve akademik gelişim
Halberstadt vd. (2001)	Öğretmen/ebeveyn-çocuk etkileşimi	Duygusal sosyal yeterlik (ASC)	Duyguların ifade edilmesi, algılanması ve deneyimlenmesi	Duygusal iletişimin karşılıklı ve dinamik yapısını açıklama	Duygusal ve sosyal işlevsellik

Not: İlk dört model, duygu sosyalleştirme sürecini farklı açılardan ele alır. Jennings ve Greenberg (2009), öğretmen sosyal-duygusal yeterliği ile iyi oluşunun bu süreci nasıl biçimlendirdiğini açıklarken, Halberstadt vd. (2001) duygu sosyalleştirmesinin temelinde yer alan kişiler arası duygusal iletişimin dinamik yapısına odaklanır.

3. ÖĞRETMENLERİN DUYGU SOSYALLEŞTİRME PRATİKLERİ

3.1. Çocukların Duygularına Tepki Verme

Öğretmen duygu sosyalleştirmesinin en fazla incelenen mekanizması, çocuğun duygularına verilen tepkilerdir. Bu tepkiler, destekleyici ve destekleyici olmayan olmak üzere iki grupta değerlendirilir (Denham vd., 2012). Sınıf ortamında yürütölen çalışmalar, öğretmenlerin çocukların ifade ettiği duyguya göre sistematik biçimde farklı tepkiler verdiğini gösterir.

Ahn'ın (2005) gözlemsel çalışması, öğretmenlerin çocukların olumlu duygularına (gölümseme, kahkaha, sevgi arayışı ve akranlara empati) çoğunlukla sözel pekiştirmeyle karşılık verdiğini, olumsuz duygular karşısında ise daha çok duygu düzenlemeyi destekleyen tepkiler sergilediğini ortaya koyar. Ancak bu örüntü yaş gruplarına göre farklılaşır. Ahn ve Stifter (2006), yürümeye yeni başlayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin olumlu duygu ifadelerini okul öncesi öğretmenlerine göre daha sık yansıttığını ve teşvik ettiğini (%77,3'e karşı %55,9), okul öncesi öğretmenlerinin ise bu ifadeleri daha sık sınırlandırdığını (%33,7) belirler. Bu bulgular, çocukların gelişim düzeyi arttıkça öğretmenlerin olumlu duygu ifadelerine verdikleri destekleyici tepkilerin azalabileceğini düşöndürö.

Öğretmen tepkilerinin etkisi ise çocuğun mizacına göre değişir. Bassett vd. (2017), öğretmenlerin farklı tepki biçimlerinin çocukların sosyal-duygusal davranışlarını yordadığını ve düşük girişkenlik (surgency) düzeyindeki çocukların hem destekleyici hem de destekleyici olmayan tepkilere yüksek girişkenlik düzeyindeki çocuklardan daha duyarlı olduğunu gösterir. Başka bir ifadeyle, öğretmenin duygu sosyalleştirme biçimi çekingen çocukların sosyal-duygusal gelişimini daha güçlü biçimde etkiler.

Genel olarak araştırma bulguları, destekleyici öğretmen tepkilerinin olumlu; destekleyici olmayan tepkilerin ise olumsuz gelişimsel çıktılarla ilişkili olduğunu gösterir. Bununla birlikte bu ilişkinin gücü, çocuğun mizacına ve içinde bulunduğu sosyal ortama göre değişir.

3.2. Duygu Konuşması ve Duygu Koçluğu

İkinci mekanizma, öğretmenin duyguları sözel olarak ele almasıdır. Duygu konuşması ya da duygu öğretimi, duyguların adlandırılması ile neden ve sonuçlarının açıklanması yoluyla işler; çocuğun duygu düzenleme becerilerini yetişkin desteğinden bağımsız öz düzenlemeye taşımasına katkı sağlar (Denham vd., 2012). Bu yaklaşımın daha yapılandırılmış biçimi olan duygu koçluğu ise Gottman vd.'nin (1996) erevesinde çocuğun olumsuz duygusunu bir öğretme fırsatı olarak görmeyi, duygusunu onaylamayı, adlandırmayı ve birlikte problem özmeýi içerir.

Silkenbeumer vd. (2024), sınıf ortamındaki duygu koluğunu üç temel uygulamayla açıklar: çocuğun olumsuz duygu ifadesini yansıtm (mirroring), hissedilen duyguyu adlandırma (labeling) ve bu duygunun içinde bulunulan durum açısından anlaşılabilir olduğunu kabul etme (validating). Bu uygulamalar, birlikte düzenleme (co-regulation) süreciyle birleştiğinde çocukların bağımsız öz düzenleme becerileriyle ilişki gösterir.

Araştırmalar, öğretmenlerin bu uygulamaları sınıf ortamında aynı sıklıkta kullanmadığını gösterir. Öğretmenler duygu diline görece seyrek başvurur (Denham vd., 2020); resimli kitap okuma gibi duygu konuşması açısından elverişli etkinliklerde bile duygu dili çoğunlukla yorum yapma ve açıklama amacıyla kullanılır (Denham vd., 2020). Benzer biçimde Cekaite ve Ekström'ün (2019) İsveç anaokullarında yürüttüğü özömlleme, öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularını çoğunlukla açık bir duygu tartışmasına dönüştörmek yerine toplumsal davranış normları çerçevesinde ele aldığını gösterir. Öğretmenler çocukları uygun davranışa yönlendirir; böylece duygu sosyalleştirmesi çoğu zaman açık duygu koluğundan çok örtök bir norm öğretimi biçiminde gerçekleşir.

Öğretmenlerin duygu koluğuna yönelmesi ise büyük ölçöde duyguya ilişkin inançlarına ve duygu düzenleme becerilerine bağlıdır (Swartz ve McElwain, 2012). Bu nedenle duygu konuşması ve duygu koçluğu, öğretmenin duygusal yeterliğinden etkilenen temel duygu sosyalleştirme uygulamaları arasında yer alır. Ancak mevcut bulgular (Denham vd., 2020; Cekaite ve Ekström, 2019), bu

uygulamaların sınıf yaşantısında sınırlı kaldığını göstermekte; bu durum öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve müdahale programlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

3.3. Model Olma

Üçüncü mekanizma, öğretmenin kendi duygusal dışavurumuyla çocuğa örtük bir model sunmasıdır. Çocuklar hangi duyguların kabul edilebilir olduğunu ve duyguların nasıl düzenleneceğini öğretmenlerini gözlemleyerek; gözlem, duygu bulaşması (emotion contagion) ve sosyal referans alma (social referencing) yoluyla öğrenir (Morris vd., 2007; Denham vd., 2012; Ahn, 2005). Bu öğrenme çoğunlukla örtük ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Ayrıca sınıfın kolektif yapısı nedeniyle öğretmenin duygusal dışavurumu yalnızca doğrudan etkileşim kurduğu çocukları değil, tüm sınıfı etkiler (Denham vd., 2020).

Model olma, kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olmasının yanında bilinçli bir öğretim uygulaması da olabilir. Nitekim yüksek düzeyde duygusal destek sunan öğretmenler, geriye sayma veya derin nefes alma gibi duygu düzenleme stratejilerini çocuklara kasıtlı olarak modellediklerini belirtmektedir (Curby vd., 2022). Öğretmenin olumlu duygusal dışavurumu çocukların duygu bilgisini ve öğrenmeye katılımını desteklerken (Denham vd., 2020; Jennings ve Greenberg, 2009), olumsuz dışavurum aşırı uyarılmaya ve uyumsuz duygu düzenleme örüntülerine model oluşturabilir (Denham vd., 2012).

Bununla birlikte model olma, duygu sosyalleştirme mekanizmaları arasında en az incelenen alanlardan biridir (Denham vd., 2012). Mevcut bulgular, ebeveyn örüntülerinin sınıf ortamına doğrudan genellenemeyeceğini göstermektedir. Örneğin Denham ve Bassett (2019), öğretmenlerin kontrollü öfke ifadelerinin bazı durumlarda çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğrenme etkinliklerine katılımıyla olumlu ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu bulgu, sınıf ortamında olumsuz duygusal ifadelerin yalnızca risk oluşturmadığını, uygun biçimde kullanıldığında sınır koyma ve davranışı düzenleme işlevi de görebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla model olmanın etkililiği, öğretmenin kendi duygusal yeterliği ve iyi oluşuyla yakından ilişkilidir.

3.4. Ebeveyn-Öğretmen Sosyalleştirme Farklılıkları

Öğretmen duygu sosyalleştirmesi çoğu zaman ebeveynlerinkine benzer biçimde işler ve benzer gelişimsel çıktılarla ilişkilendirilir (Denham vd., 2012; Denham ve Bassett, 2019). Bununla birlikte, sınıf ortamının kendine özgü özellikleri bu ortak mekanizmaların işleyişinde bazı yapısal farklılıklar ortaya çıkarır.

En belirgin farklılık, öğretmen-çocuk etkileşiminin bire bir değil, bire-çok yapısında gerçekleşmesidir. Öğretmenin duygu sosyalleştirmesi yalnızca doğrudan etkileşim kurduğu çocuğu değil, sınıftaki diğer çocukları da etkiler (Denham ve Bassett, 2019; Denham vd., 2020). Çocuklar, öğretmenin başka bir çocuğa verdiği tepkiyi gözlemleyerek de duygu sosyalleştirme sürecinden etkilenir (Bassett vd., 2017). Ayrıca sınıf ortamında akranlar ve sınıfın genel iklimi de sürecin önemli bileşenleridir (Valiente vd., 2020). Öğretmen-çocuk ilişkisi ise ebeveyn-çocuk ilişkisinden farklı olarak mesleki, kurumsal ve zamanla sınırlı bir nitelik taşır. Bu nedenle öğretmenlerin etkisi ebeveynlere göre daha sınırlı olsa da çocukların duygu gelişiminde önemli bir sosyalleştirici rol üstlenirler (Denham vd., 2012). Bunun yanında iş stresi ve tükenmişlik (Jennings ve Greenberg, 2009) ile çocukların duygularını daha çok toplumsal davranış normları çerçevesinde ele alma eğilimi (Cekaite ve Ekström, 2019), sınıf bağlamına özgü diğer özelliklerdir.

Bu farklılıklar, ebeveyn bağlamında elde edilen bulguların sınıf ortamına doğrudan genellenemeyeceğini gösterir. Nitekim Denham ve Bassett (2019), öğretmenlere ilişkin bazı bulguların ebeveyn örüntüleriyle tam olarak örtüşmediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmen duygu sosyalleştirmesi, ortak mekanizmalara dayanmasına karşın sınıfın grup yapısı, akran etkileşimleri ve kurumsal özellikleri nedeniyle kendine özgü bir çerçevede ele alınmalı; öğretmen odaklı araştırma ve müdahale çalışmalarıyla desteklenmelidir.

4. DUYGU SOSYALLEŞTİRMEDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER

4.1. Öğretmen Düzeyinde: Duygusal Farkındalık, Duygu Düzenleme, İnançlar

Duygu sosyalleştirme mekanizmaları, öğretmenin bireysel özelliklerinden bağımsız olarak işlemez. Denham vd. (2012), bu durumu öğretmenin “duygusal yetisi” (emotional ability) kavramıyla açıklar ve model olma, tepki verme ile duygu öğretimi mekanizmalarının bu yeterliğe dayandığını belirtir. Alanyazında öne çıkan öğretmen düzeyi etmenler; duyguya ilişkin inançlar, duygu düzenleme becerileri ve duygusal farkındalıktır.

İnançlar düzeyinde öğretmenler, Gottman vd.’nin (1996) meta-duygu felsefesi çerçevesinde duygu koçluğu ya da duyguyu reddetme yönelimlerinden birini benimser. Ancak bu inançların sınıf içi uygulamalara yansımaları, öğretmenin duygu düzenleme becerilerine bağlıdır. Swartz ve McElwain’in (2012) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, çocukların duygularını daha fazla kabul eden adayların daha destekleyici tepkiler verdiği; ancak bu ilişkinin yalnızca yeniden değerlendirme (reappraisal) düzeyi yüksek olduğunda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Benzer biçimde, çocuğun bakış açısını değerlendirme (perspective taking) becerisi yüksek olan adaylar da daha destekleyici ve daha az destekleyici olmayan tepkiler sergilemiştir.

Öğretmenin kendi duygularını düzenleme becerisi de duygu sosyalleştirmenin önemli belirleyicilerinden biridir. Aynı çalışmada, duygularını yeniden değerlendirme yoluyla düzenleyen adayların daha destekleyici ve daha az destekleyici olmayan tepkiler verdikleri; bastırma (suppression) stratejisini ise daha düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir (Swartz ve McElwain, 2012). Duygu düzenleme becerisi, öğretmenin çocuklara bilinçli biçimde model olmasını (Curby vd., 2022) ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalarını da destekler (Jennings ve Greenberg, 2009).

Bir diğer önemli etmen duygusal farkındalıktır. Öğretmenin kendi duygularını tanıyıp adlandırabilmesi, hem kendi duygularını düzenlemesini hem de çocukların duygularını doğru değerlendirmesini destekler. Ersay (2015), duygusal farkındalığı yüksek okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını daha az görmezden geldiğini ve daha az küçümsediğini göstermiştir. Benzer biçimde Ersay’ın (2007) doktora çalışması da öğretmenlerin duygusal deneyim özellikleri ve duygusal farkındalık düzeylerinin, çocukların öfke ve üzüntü ifadelerine verilen destekleyici sözel tepkileri yordadığını ortaya koyar.

Genel olarak bulgular, öğretmenlerin duyguya ilişkin inançları, duygusal farkındalıkları ve duygu düzenleme becerilerinin birbirini tamamlayan özellikler olduğunu gösterir. Bu nedenle söz konusu özellikler, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarında desteklenmesi gereken temel alanlar arasında yer alır. Bununla birlikte bu bireysel özellikler, sınıfın ve çocuğun özellikleriyle etkileşim içinde işlev görür.

4.2. Sınıf ve Okul Ortamı Düzeyinde: İş Stresi, Kurum İklimi, Sosyoekonomik Risk

Öğretmen düzeyindeki özellikler, sınıf ve okul ortamından bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu çerçevede öğretmen duygu sosyalleştirmesini etkileyen başlıca etmenler iş stresi, kurum iklimi ve sosyoekonomik risktir.

Birinci olarak, öğretmenlik duygusal açıdan yoğun talepler içeren bir meslektir ve kronik iş stresi, destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını sürdürmeyi güçleştirir. Yunanistan’da okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen çalışmada Katsarou vd. (2026), yaş kontrol edildiğinde dahi yüksek iş stresinin daha sık cezalandırıcı ve küçümseyici (destekleyici olmayan) tepkilerle ve daha az destekleyici strateji kullanımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Jennings ve Greenberg’in (2009) burnout cascade modeliyle de uyumludur. Modele göre öğretmenlerin sosyal-duygusal talepleri karşılayacak kaynaklardan yoksun kalması sınıf iklimini olumsuz etkiler ve tükenmişliği artırır. Benzer biçimde Valiente vd. (2020), öğretmenin stresini, duygularını ve ruh sağlığını çocukların sosyal-duygusal gelişimini etkileyen temel sosyalleştirici etmenler arasında ele alır. Buna karşılık öz farkındalık ve öz yönetim becerileri, iş stresinin olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir işlev görür.

(Jennings ve Greenberg, 2009). Tükenmişlik yalnızca bireysel bir sorun değil, yoğun duygusal emek gerektiren mesleklerde görülen yapısal bir risktir. Nitekim Türkiye’de sağlık çalışanlarıyla yürütölen araştırmalar da yüksek tükenmişlik düzeylerine ve kurumsal önlemlere duyulan ihtiyaca işaret eder (Çıraklı ve Cam Uzun, 2024).

İkinci olarak, öğretmenlerin iş stresi yalnızca bireysel değil, kurumsal koşullardan da etkilenir. Jennings ve Greenberg’e (2009) göre okul iklimi, yöneticilerin liderlik tarzı ve idari destek düzeyi tükenmişlik üzerinde belirleyicidir. Destekleyici okul ortamları iş stresini azaltırken, yetersiz liderlik ve sınırlı kurumsal destek bu stresi artırabilir. Benzer biçimde Katsarou vd. (2026), yetersiz fiziksel kaynaklar, personel eksikliği ve yüksek öğretmen-çocuk oranlarını iş stresinin temel yapısal nedenleri olarak tanımlar. Bu bulgular, okulun kurumsal özelliklerinin öğretmen duygu sosyalleştirme uygulamalarını doğrudan etkilediğini gösterir.

Üçüncü olarak, sınıfın sosyoekonomik özellikleri öğretmen duygu sosyalleştirmesinin etkisini değiştirir. Denham ve Bassett (2019), öğretmen tepkilerinin yüksek sosyoekonomik riskli sınıflarda farklı anlamlar kazandığını göstermiştir. Benzer biçimde Denham vd. (2020), sosyoekonomik riskin öğretmen davranışları ile çocukların duygusal gelişimi arasındaki ilişkide düzenleyici rol oynadığını ortaya koyar. Bu çalışmada yüksek riskli sınıflarda öğretmenlerin olumlu duygu ifadeleri, problem çözme tepkileri ve duygu koçluğu yönelimleri çocukların yıl sonu duygu bilgisiyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmen davranışlarının etkisinin özellikle yüksek riskli sınıflarda daha belirgin olduğu görölmüştür. Bu durum, sosyoekonomik riskin yüksek olduğu sınıflarda öğretmen duygu sosyalleştirmesinin daha kritik bir rol üstlenebileceğini düşündürür.

Genel olarak öğretmenlerin bireysel yeterlikleri duygu sosyalleştirme sürecinde önemli olsa da bu yeterlikler sınıf ve okul ortamından bağımsız değildir. Yüksek duygu düzenleme becerisine sahip öğretmenler bile yoğun iş stresi, sınırlı kurumsal destek ve zorlayıcı çalışma koşulları altında bu becerileri sınıfa yansıtmakta güçlük yaşayabilir. Bu nedenle etkili müdahaleler yalnızca öğretmen becerilerine değil, aynı zamanda okul iklimi ve kurumsal koşulların iyileştirilmesine de odaklanmalıdır.

4.3. Demografik Değişkenler: Cinsiyet, Deneyim, Eğitim

Demografik özelliklerin öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular genel olarak tutarsızlık gösterir. Bu değişkenler arasında cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi yer alır; özellikle cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular daha tutarlı bir örüntü sergiler.

Cinsiyet açısından kadın öğretmen adayları çocukların duygularına daha fazla destekleyici tepki verirken, erkek öğretmen adayları destekleyici olmayan tepki türlerinden ceza, ihmal ve avutmayı daha sık kullanmaktadır (Ersay vd., 2014; Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024). Bu farklılığın öğretmenin cinsiyetiyle ilişkili olduğu, çocuğun cinsiyetine bağlı etkilerden ayrı değerlendirilmesi gerektiği vurgulanır.

Yaş ve mesleki deneyime ilişkin bulgular sınırlı ve tutarsız bir görünüm sergiler. Katsarou vd. (2026) yaş ve deneyimin daha destekleyici tepkilerle ilişkili olabileceğini öne sürer; ancak bu ilişki istatistiksel olarak doğrulanmaz. Türkiye’de yürütölen çalışmalar da öğretmen/öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirme tepkilerinin yaş ve deneyim değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını gösterir (Ersay, 2015; Burak, 2019; Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024).

Eğitim düzeyi değişkeni açısından da benzer bir tutarsızlık görülür. Eğitim düzeyinin artmasının duygusal farkındalık ve bilgi düzeyini artırması beklenir; ancak mevcut bulgular bu beklentiyi tutarlı biçimde desteklemez (Katsarou vd., 2026). Türkiye örnekleminde de mezun olunan okul türü ve eğitim programı, duygu sosyalleştirme tepkileriyle anlamlı bir ilişki göstermez (Ersay, 2015; Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024).

Genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet dışında demografik değişkenler, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını açıklamada sınırlı bir açıklayıcılık sunar. Buna karşılık duygusal

farkındalık, duygu düzenleme becerileri ve duyguya ilişkin inançlar gibi bireysel özellikler daha güçlü belirleyiciler olarak öne çıkar (Ersay, 2015; Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024). Bu nedenle müdahale programlarında demografik özelliklerden ziyade geliştirilebilir öğretmen yeterliklerine odaklanmak daha işlevsel görünür.

5. ÇOCUK ÇIKTILARI VE MODERATÖRLER

5.1. Duygu Bilgisi, Duygu Düzenleme ve Sosyal Yeterlik

Öğretmen duygu sosyalleştirmesinin önemi, çocukların duygusal yeterliğini desteklemesinden kaynaklanır. Duygusal yeterlik, sosyal yeterliğin temel bileşenleri arasında yer alan duygu bilgisi ve duygu düzenleme becerilerini kapsar.

Duygu bilgisi, okul öncesi dönemde çocukların duygu ifadelerini doğru tanımasını ve zamanla daha karmaşık bir duygu anlayışı geliştirmesini içerir (Denham vd., 2020). Öğretmenin duygu ifadeleri, çocukların duygularına verdiği tepkiler, kullandığı duygu dili ve duyguya ilişkin inançları çocukların duygu bilgisinin gelişimini etkiler. Denham vd. (2020), bu öğretmen özelliklerinin özellikle yüksek sosyoekonomik risk taşıyan sınıflarda çocukların yıl sonundaki duygu bilgisini yordadığını gösterir. Duyguları daha iyi tanıyan çocuklar akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurar, öğrenme sürecine daha etkin katılır ve daha yüksek sosyal yeterlik gösterir. Bu etkiler yalnızca okul öncesi dönemle sınırlı kalmaz, sonraki gelişim dönemlerine de yansır (Denham vd., 2020).

İkinci bileşen olan duygu düzenleme, öğretmen duygu sosyalleştirmesinin en önemli gelişimsel çıktılarından biridir. Morris vd.'nin (2007) üçlü modeline göre duygu sosyalleştirme uygulamaları çocukların duygu düzenleme becerilerini, bunun aracılığıyla da içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını ile sosyal yeterliklerini etkiler. Sınıf ortamında öğretmen, çocuğun henüz tek başına gerçekleştiremediği duygu düzenleme sürecini birlikte düzenleme (co-regulation) yoluyla destekler. Bu dışsal destek zamanla içselleşir ve çocuğun bağımsız öz düzenleme becerilerine dönüşür (Silkenbeumer vd., 2024; Morris vd., 2007). Ayrıca duygu düzenleme becerileri, olumsuz duygusallığı yüksek çocuklarda mizacın olumsuz etkilerini azaltan koruyucu bir işlev görür (Morris vd., 2007).

Duygu bilgisi ve duygu düzenleme becerileri birlikte çocukların sosyal yeterliğini destekler. Duygularını tanıyabilen ve etkili biçimde düzenleyebilen çocuklar akran ilişkilerinde daha başarılı olur, daha fazla prososyal davranış gösterir ve daha az davranış problemi yaşar. Nitekim erken dönemde kazanılan duygusal yeterlik, çocukların hem eş zamanlı hem de sonraki dönemlerdeki sosyal yeterlikleri, ruh sağlıkları ve akademik başarılarıyla ilişkili görünür (Denham ve Bassett, 2019). Duygusal ve sosyal yeterliklerin birbirini destekleyen yapısı nedeniyle, çocukların duygusal gelişimini destekleyen öğretmen uygulamalarının sosyal gelişime de katkı sağlaması beklenir. Bu kapsamda öğretmenin çocukların duygularını kabul ettiği ve çatışma durumlarında duygu düzenlemeye yönelik rehberlik sunduğu duygu odaklı öğretim (emotion-focused teaching), çocukların akran ilişkilerini ve sosyal yeterliklerini destekler (Curby vd., 2022). Bu yeterlikler aynı zamanda çocukların okula hazırbulunuşluklarının önemli bileşenleri arasında yer alır.

5.2. Akademik Hazırbulunuşluk

Duygusal yeterlik, çocukların okula hazırbulunuşluğunun da önemli bileşenlerinden biri olarak yer alır. Duygularını tanıyabilen ve düzenleyebilen çocuklar sınıf etkinliklerine daha etkin katılır, öğrenme sürecini daha verimli sürdürür ve okul öncesi dönemdeki akademik becerilerini daha kolay geliştirir (Denham vd., 2012). Bu durum, duygu düzenleme becerileri gelişmiş çocukların dikkat ve bilişsel kaynaklarını yoğun duygusal yaşantılarla baş etmeye değil, doğrudan öğrenme sürecine yönlendirebilmesiyle açıklanır.

Bu ilişkinin hem doğrudan hem de dolaylı biçimde gerçekleştiği görülür. Doğrudan etkide, çocukların duygu bilgisi erken dönem okul başarısını ve olumlu öğrenme davranışlarını yordar; bu etkiler ilerleyen dönemlerde de devam eder (Denham vd., 2020). Dolaylı etkide ise sınıfta yürütülen duygu

sosyalleştirme uygulamaları, çocukların akademik yeterliklerini öz düzenleme becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği ve öğrenme ortamının özellikleri üzerinden etkiler (Valiente vd., 2020).

Bu süreçte öğretmenin rolü belirleyici olur. Duygular hakkında konuşan, duygu düzenleme stratejilerini öğreten ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturan öğretmenler, çocukların yalnızca sosyal-duygusal gelişimlerini değil, öğrenmeye hazırbulunuşluklarını da destekler (Denham vd., 2012).

Nitekim güncel eğitim anlayışı, akademik başarı ile sosyal-duygusal yeterliği birbirini tamamlayan iki temel gelişim alanı olarak ele alır (Jennings ve Greenberg, 2009).

5.3. Moderatörler: Çocuk Mizacı, Cinsiyet, Gelişimsel Düzey ve Sosyokültürel Özellikler

Öğretmenlerden çocuğa uzanan duygu sosyalleştirme süreci, tüm çocuklarda aynı biçimde işlemez. Öğretmen davranışlarının etkisi çocuğun mizaç, cinsiyet ve gelişimsel düzey gibi bireysel özelliklerine ve içinde bulunduğu koşullara göre farklılaşır. Bu nedenle aynı öğretmen davranışı farklı çocuklarda farklı sonuçlar doğurur.

Bu süreçte en güçlü düzenleyici değişkenlerden biri çocuğun mizacıdır. Bassett vd. (2017), düşük coşkunluk (low surgency) düzeyine sahip, yani daha çekingen ve daha az girişken çocukların öğretmenlerin hem destekleyici hem de destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerine daha duyarlı olduğunu gösterir. Bu çocukların doğrudan etkileşimden çok gözlem yoluyla öğrenmeye eğilim gösterdiği ve öğretmenin diğer çocuklara verdiği tepkilerden de etkilendiği belirtilir. Benzer biçimde Çorapçı vd. (2012), çocuğun öfkesine yönelik düşük düzeyde duygusal desteğin saldırgan davranışlarla yalnızca duygusal düzensizlik (emotional dysregulation) düzeyi yüksek çocuklarda ilişkili olduğunu gösterir. Bu bulgular, destekleyici olmayan öğretmen tepkilerinin özellikle riskli mizaç özelliklerine sahip çocuklarda daha belirgin sonuçlar doğurduğunu düşündürür.

Çocuğun cinsiyeti de öğretmen tepkilerini düzenleyen değişkenler arasında yer alır. Ahn ve Stifter (2006), öğretmenlerin kız çocuklarının olumsuz duygularına daha çok fiziksel rahatlatma ve dikkat dağıtma stratejileriyle; erkek çocukların olumsuz duygularına ise duyguları uygun biçimde ifade etmeye yönlendiren tepkilerle karşılık verdiğini gösterir. Bu durum, öğretmenlerin kız ve erkek çocuklardan farklı duygu düzenleme beklentileri geliştirdiğini düşündürür. Burada söz konusu farklılaşmanın öğretmenin cinsiyetinden değil, çocuğun cinsiyetinden kaynaklandığı vurgulanır.

Gelişimsel düzey de duygu sosyalleştirme sürecini etkileyen bir diğer değişkendir. Ahn ve Stifter'e (2006) göre yürümeye yeni başlayan çocuklarla çalışan öğretmenler daha çok fiziksel rahatlatma ve dikkat dağıtma stratejilerine yönelir; okul öncesi öğretmenleri ise sözel aracılık (verbal mediation) yoluyla çocukların duygularını düzenlemelerini destekler. Bu durum, çocukların gelişimsel gereksinimleri değiştiğe öğretmenlerin kullandığı duygu sosyalleştirme stratejilerinin de değiştiğini gösterir.

Sosyokültürel özellikler de öğretmen duygu sosyalleştirmesinin etkisini değiştirir. Öncelikle, sınıfın sosyoekonomik risk düzeyi, öğretmen davranışlarının çocuklar üzerindeki etkisinin yönünü ve gücünü belirler. Denham ve Bassett (2019) ile Denham vd. (2020), öğretmen duygu sosyalleştirmesinin çocukların gelişimine katkılarının özellikle yüksek sosyoekonomik risk taşıyan sınıflarda daha belirgin olduğunu gösterir. Bunun yanında kültürel bağlam da önemli bir düzenleyici değişken olarak öne çıkar. Batı alanyazınında küçümseme (minimization) çoğunlukla destekleyici olmayan bir tepki olarak değerlendirilirken, Çorapçı vd. (2012), Türkiye örneğinde öfkenin küçümsemesinin daha az davranış problemiyle ilişkili olduğunu ortaya koyar. Araştırmacılar bu durumu Kağıtçıbaşı'nın (2007) duygusal karşılıklı bağımlılık modeline dayandırır ve sıcak ilişkilerin hâkim olduğu ortamlarda küçümsemenin reddedilme olarak algılanmayabileceğini ileri sürer.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen duygu sosyalleştirmesinin etkisi çocukların bireysel özelliklerine ve çevresel koşullara göre değişir. Bu nedenle öğretmen davranışlarının tüm çocuklarda aynı sonucu doğuracağı varsayılmaz. Özellikle Çorapçı vd. (2012) bulguları, Batı temelli

açıklamaların Türkiye örneklemeine doğrudan genellenemeyeceğini ve kültürel özelliklerin duygusal sosyalleştirme çalışmalarında dikkate alınması gerektiğini gösterir.

6. TÜRKİYE ALANYAZINI VE MÜDAHALE PROGRAMLARI

6.1. Türkiye’deki Ebeveyn, Öğretmen ve Öğretmen Adayı Çalışmaları

Türkiye’de duygusal sosyalleştirme araştırmaları, ebeveynler, öğretmenler ve öğretmen adaylarını kapsayan ve giderek gelişen bir alan oluşturur. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, çocukların olumsuz duygularına verilen tepkileri destekleyici ve destekleyici olmayan biçimde sınıflandıran ölçme araçlarına dayanır.

Ebeveyn çalışmalarında kültürel bağlamın belirleyici olduğu görülür. Çorapçı vd. (2012), annenin eğitim düzeyi düştükçe destekleyici olmayan tepkilerin (özellikle küçümseme) arttığını, destekleyici tepkilerin ise azaldığını göstermiştir. Ayrıca Batı alanyazınından farklı olarak öfkenin küçümsemesinin daha az davranış problemiyle ilişkili bulunması, kültürel farklılıkları gündeme getirir.

Görevdeki öğretmenlere yönelik araştırmalar, demografik değişkenlerden ziyade duygusal farkındalığın belirleyici olduğunu ortaya koyar. Ersay (2007, 2015), duygusal farkındalığı yüksek öğretmenlerin çocukların duygularını daha az görmezden geldiğini ve küçümsemediğini belirtir. Burak (2019) ise demografik değişkenlerin anlamlı etkisinin olmadığını, buna karşılık stresin olumsuz duygusal düzenleme örüntülerini artırabileceğini gösterir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar sunar. Öztürk-Ceylan ve Ersay (2024), duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme becerilerinin destekleyici tepkileri yordadığını bulmuştur.

Türkiye bağlamına özgü bir bulgu, Çoban vd. (2019) tarafından ortaya konmuştur. Buna göre öğretmen adayları, çocukların olumsuz duygularını tartışmaktan çok, bu duygulara neden olan durumu çözmeye odaklanan tepkiler vermektedir. Araştırmacılar bu eğilimi, Türkiye’deki daha davranış odaklı eğitim yaklaşımıyla ilişkilendirmiştir.

Genel olarak Türkiye alanyazını, duygusal sosyalleştirme sürecinde kültürel çevrenin, duygusal farkındalığın ve öğretmenlerin bilişsel-duygusal becerilerinin belirleyici olduğunu; demografik değişkenlerin ise sınırlı açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermektedir.

6.2. Müdahale Çalışmaları: SEL Müfredatları ve Öğretmen Eğitimi Programları

Öğretmenin duygusal yeterlikleri ve destekleyici duygusal sosyalleştirme uygulamaları çocukların gelişimsel çıktılarıyla ilişkili olduğundan, müdahale programları doğrudan öğretmeni hedef alabilir. Bu kapsamda geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programları arasında PATHS, çocuklara duyguları düzenleme ve uygun biçimde ifade etme becerilerini sınıf içi doğal etkileşimler üzerinden kazandırmayı amaçlar ve öğretmeni merkezde konumlandırır (Jennings ve Greenberg, 2009). Ancak bu tür programlar çoğu zaman öğretmenin gerekli duygusal koçluğu becerilerine sahip olduğunu varsayar. Oysa PATHS uygulamalarında sınıf iklimindeki iyileşmenin, etkinlik sayısından çok öğretmenin duygusal öz farkındalığı ve uygulama niteliğiyle ilişkili olduğu görülür.

Öğretmeni doğrudan destekleyen müdahaleler de olumlu sonuçlar üretir. CSRP programı, öğretmenlere stres ve tükenmişliği azaltmaya yönelik desteklerle birlikte sınıf yönetimi ve öğretmen-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yönelik eğitimler sunar ve çocukların öz düzenleme, dil ve erken akademik becerilerinde gelişme sağlar (Valiente vd., 2020). Benzer şekilde INSIGHTS programı da öğretmen-çocuk ilişkisini ve çocukların duygusal tepkilerine uygun öğretmen yanıtlarını güçlendirir (Valiente vd., 2020). Bu bulgular, öğretmen eğitimlerinin önemini vurgulayan Jennings ve Greenberg’in (2009) önerileriyle uyumludur. Ayrıca video temelli yansıtma uygulamaları (Silkenbeumer vd., 2024) ve gözlem temelli değerlendirme araçları (Curby vd., 2022) öğretmen gelişimini destekleyen diğer yaklaşımlardır.

Türkiye’de yapılan müdahale çalışmaları da benzer sonuçlar göstermektedir. Çoban vd. (2019), drama, sanat ve oyun temelli etkinliklerle desteklenen yansıtıcı süpervizyon programının ardından öğretmen adaylarının destekleyici duygu sosyalleştirme stratejilerini daha sık kullandığını ve kendilerini daha yeterli hissettiklerini rapor eder.

Bununla birlikte bireysel eğitimler tek başına yeterli değildir. Sınıf mevcudunun azaltılması ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi gibi yapısal düzenlemeler de önem taşır (Katsarou vd., 2026). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında duygusal yeterlik ve duygu sosyalleştirmeye odaklanan bağımsız bir ders bulunmadığı da belirtilmektedir (Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024). Bu nedenle hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Genel olarak, etkili müdahalelerin öğretmen eğitimi, sosyal-duygusal yeterlik, okulun yapısal koşulları ve kültürel bağlamı birlikte ele alması gerekir. Türkiye bağlamında öğretmen adaylarının çözüm odaklı ve didaktik eğilimleri (Çoban vd., 2019) ile bazı duygu sosyalleştirme tepkilerinin kültürel olarak farklı anlamlar taşıması (Çorapçı vd., 2012), müdahalelerin doğrudan uyarılama yerine kültüre duyarlı biçimde geliştirilmesini gerekli kılar.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Alanyazının Genel Değerlendirmesi ve Metodolojik Eleştiriler

Bu derleme, okul öncesi öğretmen duygu sosyalleştirmesinin ebeveynlerde olduğu gibi üç temel mekanizma üzerinden işlediğini gösterir; sürecin öğretmen ve bağlamsal etmenler tarafından biçimlendiğini ortaya koyar; çocuğun duygusal yeterliği ve okula hazırbulunuşluğunu yordadığını belirtir; bu ilişkilerin ise çocuğun mizacı, cinsiyeti, gelişimsel düzeyi ve kültürel bağlama göre değiştiğini vurgular. Bu çerçevede alanyazının ebeveyn merkezli yapıdan öğretmen odağına doğru genişleyen bir araştırma alanına evrildiğini gösterir.

Bununla birlikte alanyazında önemli metodolojik sınırlılıklar vardır. Çalışmaların büyük bölümü ilişkisel ve kesitsel desenlere dayanır; bu durum nedensel çıkarımları sınırlar ve kuramsal modelleri büyük ölçüde buluşsal (heuristic) düzeyde bırakır (Eisenberg vd., 1998). Ayrıca sürecin çift yönlü niteliği, yani çocukların öğretmen davranışlarını biçimlendirme olasılığı, sınırlı sayıda çalışmada ele alınır.

Araştırmaların önemli bir kısmı öz-bildirim ölçümlerine dayanır; bu durum sosyal beğenirlik yanlılığı riskini artırır ve rapor edilen tutumlar ile sınıf içi davranışlar arasında farklılık oluşmasına yol açar. Nitekim Cekaite ve Ekström (2019), öğretmenlerin ifade ettikleri ilkeler ile sınıf içi uygulamalarının farklılaştığını gösterir. Buna karşılık gözlem, video analizi ve söylem çözümlemesine dayalı çalışmalar sınırlı kalır.

Ölçme araçlarının büyük bölümü Batı kuramsal çerçevelerine dayanır; bu durum kültüre özgü duygu sosyalleştirme örüntülerini yeterince yansıtmaz. Çoban vd. (2019) ile Çorapçı vd. (2012), Türkiye bağlamında bazı duygu sosyalleştirme tepkilerinin Batı temelli sınıflandırmalarla tam örtüşmediğini gösterir. Bu nedenle Batı kökenli araçların doğrudan kullanımının genellenebilirliği sınırlar.

Örneklemelerin önemli bölümü öğretmen adaylarından oluşur (Swartz ve McElwain, 2012; Çoban vd., 2019); hizmet içi öğretmenlerle yürütülen çalışmalar ve boylamsal araştırmalar sınırlı kalır. Ayrıca kadın ağırlıklı meslek yapısı nedeniyle erkek katılımcı sayısı düşük kalır ve cinsiyet değişkenine ilişkin analizler sınırlanır (Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024). Türkiye alanyazınında demografik değişkenlerin zayıf yordayıcı olduğuna ilişkin bulgular çoğunlukla benzer ölçme yaklaşımlarına dayalı çalışmalardan gelir; bu durum yöntemsel ortaklık olasılığını da gündeme getirir ve farklı yöntemlerle yeniden sınanmasını gerekli kılar.

Son olarak üç temel mekanizma içinde model olma boyutu en az incelenen alan olarak kalır (Denham vd., 2012). Öğretmenlerin duygusal dışavurumlarının uzun dönemli etkilerini inceleyen gözlemsel ve boylamsal çalışmalara gereksinim vardır.

7.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

İlk olarak alanın yalnızca öz-bildirim ölçümlerine dayalı tasarımlarla sınırlı kalmaması; anket, sınıf içi gözlem, video çözümlemesi ve söylem analizini birleştiren çoklu yöntem yaklaşımlarına yönelmesi önerilir. Nitekim Denham ve Bassett (2019), özellikle Batılı olmayan kültürel bağlamlarda karma yöntem tasarımlarının önemini vurgular.

İkinci olarak duygu sosyalleştirme sürecinin zamana yayılan niteliği dikkate alınarak, nedensel ilişkilerin ortaya konulabilmesi ve öğretmen-çocuk etkileşiminin modellenenebilmesi için boylamsal araştırmalara daha fazla yer verilmesi önerilir (Morris vd., 2007). Üçüncü olarak araştırma odağının yalnızca öfke, üzüntü ve korku gibi temel olumsuz duygularla sınırlı kalmaması; suçluluk, utanç, gurur gibi sosyal ve karmaşık duygular ile olumlu duyguları da kapsayacak biçimde genişletilmesi önerilir. Ayrıca destekleyici ve destekleyici olmayan tepki kategorilerinin kültürel bağlam içinde yeniden değerlendirilmesi önerilir (Denham vd., 2020).

Dördüncü olarak örneklemlerin yalnızca kentsel, orta sosyoekonomik düzeydeki devlet okulları ve öğretmen adaylarıyla sınırlı kalmaması; kırsal bölgeleri, özel eğitim kurumlarını ve dezavantajlı grupları kapsayacak biçimde çeşitlendirilmesi önerilir (Denham vd., 2020). Erkek öğretmenlerin örneklemlere daha dengeli dahil edilmesi, cinsiyet analizlerini güçlendirir (Öztürk-Ceylan ve Ersay, 2024). Bunun yanında öğretmen ve ebeveyn, özellikle baba duygu sosyalleştirmesinin karşılaştırılmalı desenlerle ele alınması önerilir (Denham ve Bassett, 2019).

Son olarak ilişkisel bulguların ötesine geçilmesi ve nedensel çıkarımlar yapılabilmesi için randomize kontrollü deneylerin yürütülmesi önerilir. Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliğini geliştirmeye ve tükenmişliği azaltmaya yönelik müdahalelerin bu desenlerle test edilmesini önerir. Ayrıca öğretmenin örtük model olma davranışını yakalayabilen mikro-analitik video çözümlemeler (Silkenbeumer vd., 2024) ile duygu odaklı öğretimi değerlendiren gözlem araçlarının (Curby vd., 2022) geliştirilmesi önerilir. Böylece model olma mekanizması (Denham vd., 2012) ile çocuk mizacı, cinsiyeti, gelişimsel düzeyi ve kültürel bağlam gibi moderatörlerin daha ayrıntılı incelenmesi mümkün olur.

7.3. Uygulama ve Politika Önerileri

Bu derlemenin temel uygulamalı çıkarımı, öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını biçimlendiren temel etmenin demografik özelliklerden çok duygusal yeterlikleri olduğunu; bu yeterliğin ise kurumsal koşullar tarafından desteklendiğini ya da sınırlandığını gösterir. Bu doğrultuda öneriler öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim ve eğitim politikası olmak üzere üç düzeyde ele alınır.

Öğretmen yetiştirme düzeyinde okul öncesi öğretmenliği programlarına duygusal yeterlik, duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirmeye yönelik içerikler eklenebilir. Nitekim Öztürk-Ceylan ve Ersay (2024), 2018 güncellemesi sonrası programda bu alanlara yönelik bağımsız derslerin yer almadığını belirtir. Bu içerikler, Çoban vd.'nin (2019) etkili olduğunu gösterdiği drama, sanat ve yansıtıcı süpervizyon gibi yaşantısal öğrenme yöntemleriyle desteklenebilir.

Hizmet içi eğitim düzeyinde öğretmenlere duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve stres yönetimi odaklı eğitimler sunulabilir (Jennings ve Greenberg, 2009). Katsarou vd. (2026), bu eğitimlerin süreklilik içeren iş birliğine dayalı mesleki öğrenme yapıları içinde yürütülmesini önerir.

Sistem düzeyinde eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar, öğretmenlerin bireysel yeterlikleriyle birlikte yapısal koşulları da iyileştirebilir. Katsarou vd. (2026), öğretmen refahını destekleyen örgütsel uygulamalar, sürekli mesleki gelişim olanakları ve yeterli sınıf kaynaklarının eğitim politikalarının temel bileşenleri arasında yer almasını önerir. Benzer biçimde Jennings ve Greenberg (2009), öğretmen-çocuk oranlarının azaltılması, idari desteğin güçlendirilmesi ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasının destekleyici duygu sosyalleştirmesini artıracadığını belirtir. Ayrıca kaynakların özellikle yüksek sosyoekonomik riskli sınıflara yönlendirilmesi önerilir (Denham vd., 2020).

Son olarak tüm uygulamalar kültürel bağlama duyarlı geliştirilebilir. Türkiye’de gözlenen çözüm odaklı ve didaktik eğilimler ile bazı tepkilerin kültürel olarak farklı anlamlar taşıması (Çoban vd., 2019; Çorapçı vd., 2012), Batı kökenli programların doğrudan aktarımını sınırlar. Bu nedenle müdahale programları yerel kültürel özelliklere uyarlanabilir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmeninin etkili bir duygu sosyalleştirici olarak desteklenmesi; öğretmen yetiştirme, iyi oluş, kurumsal koşullar ve kültürel bağlamı birlikte ele alan çok düzeyli bir süreç olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers’ strategies in children’s socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/0300443042000230320>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. A. (2006). Child care teachers’ response to children’s emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers’ reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cekaite, A., & Ekström, A. (2019). Emotion socialization in teacher–child interaction: Teachers’ responses to children’s negative emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01546>
- Curby, T. W., Zinsser, K. M., Gordon, R. A., Ponce, E., Syed, G., & Peng, F. (2022). Emotion-focused teaching practices and preschool children’s social and learning behaviors. *Emotion*, 22(8), 1869-1885. <https://doi.org/10.1037/emo0000988>
- Çıraklı, Ü., & Cam Uzun, T. (2024). Comparison of health personnel burnout levels according to their working status in COVID-19 pandemic clinic and other clinics. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 13-22. <https://doi.org/10.35375/sayod.1524386>
- Çoban, A. E., Ülker Erdem, A., & İlhan İyi, T. (2019). Supporting emotion socialization skills of preschool teacher candidates. *International Psychological Applications Conference and Trends (InPACT) 2019* (ss. 145-149). inScience Press. <https://doi.org/10.36315/2019inpact036>
- 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. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.106>
- 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. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. M. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers’ socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101160. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers’ emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The Pennsylvania State University.
- Ersay, E. (2015). Preschool teachers’ emotional awareness levels and their responses to children’s negative emotions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833-1837. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.220>
- 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.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Katsarou, A.-M., Dimitrakaki, C., Tzavara, C., & Giannakopoulos, G. (2026). Emotion socialization strategies of preschool teachers in Greece: Job stress, age, and implications for early childhood education. *Education Sciences*, 16(1), 85. <https://doi.org/10.3390/educsci16010085>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Öztürk-Ceylan, N., & Ersay, E. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal yeterlilikleri onların duygu sosyalleştirme stratejilerini ne kadar açıklayabilmektedir? *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(1), 22-37. <https://doi.org/10.69643/kaped.1388304>
- Silkenbeumer, J., Lüken, L. M., Holodynski, M., & Körtner, J. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care – How preschool teachers support children’s emotion regulation. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057>
- 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 and Development*, 23(2), 202-226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>