



**DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN DUYGULARI YÖNETME VE BAKIŞ AÇISI ALMA
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Dicle Cantekin

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2020

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Dicle
Soyadı : CANTEKİN
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of The Effects of The Emotion- Management Skills Education Program on The Skills of Children Managing Emotions and Take Perspective

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Dicle CANTEKİN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Dicle CANTEKİN tarafından hazırlanan “Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Yasemin Aydoğan

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye : Prof. Dr. Arzu Özyürek

(Sağlık Bilimleri Fakültesi, Karabük Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Selda Aras

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24.07.2020

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım Annem ve Oğlum Eymen'e

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Tezi olarak yapılan bu çalışma, birçok kıymetli insanın desteğiyle ortaya koyulmuştur.

Lisansüstü eğitimimde bana yol gösteren, her zaman yanımda olan, güvenini her zaman hissettiğim, her daim ulaşabildiğim çok kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'a çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde bulunan, desteklerini ve önerilerini benden esirgemeyen kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a ve Sayın Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e çok teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği”nin proje sorumlusu Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma” ölçeğini kullanabilmem konusunda gerekli desteği gösteren Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a ve Doç. Dr. Durmuş ASLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olduğunu bildiğim, beni daima cesaretlendiren ve bitmek tükenmek bilmeyen desteğini hissettiğim canım dostum Elif iyi ki varsın. Her daim bana güvenen, güç veren kıymetli dostum Aylin'e çok teşekkür ederim. Doktora sürecinde bana verdiği manevi destek ve yüksek motivasyon için Serpil'e çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emek harcayan koşulsuz sevgisiyle destek olan sevgili anneme ve daha anne karnında benimle birlikte derslere girip yanımda olan canım oğlum Eymen'e çok teşekkür ederim.

Hayattaki en büyük destekçilerim canım ailem hayatımın en değerli varlıkları; anneme, kardeşime ve bir tanecik oğluma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Dicle CANTEKİN

DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN DUYGULARI YÖNETME VE BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Dicle Cantekin

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2020

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan “Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı (DYBEP)” nın çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, ön test-son test, kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formu, Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), TÜBİTAK tarafından desteklenen OSBEP projesi kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin “Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulunun iki sınıfı oluşturmaktadır. Deney grubu 20 çocuk ve kontrol grubu 20 çocuk olmak üzere çalışma grubu toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubuna ve kontrol grubuna ön testler uygulanmıştır. Haftada iki gün süre ile 12 haftada 24 oturum şeklinde program uygulamasının sonrasında aynı gruplara son test uygulaması yapılmıştır. Verilen eğitimin çocukların duyguları yönetme becerileri üzerinde kalıcı olup olmadığını belirlemek için beş hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Yürütülen çalışmada normallik varsayımının test edilmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; deney grubuna uygulanan Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programı’nın, duyguları yönetme becerileri üzerinde etkili

olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bakış açısı alma becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, eğitim programının etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların duygusal bakış açısı alma ve toplam puanlarında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Duyguları Yönetme Becerileri, Bakış Açısı
Alma Becerileri

Sayfa Adedi : 113

Danışman : Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

**INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF THE EMOTION- MANAGEMENT
SKILLS EDUCATION PROGRAM ON THE SKILLS OF CHILDREN
MANAGING EMOTIONS AND TAKE PERSPECTIVE**

(Doctoral Thesis)

Dicle Cantekin

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2020

ABSTRACT

This research was carried out to investigate the effect of “Emotion- Management Skills Training Program (DYBEP)” of preschool children on their ability to manage emotions and take perspective. The research was carried out with an experimental pattern with pre-test-post-test and control groups. The child and family general information form prepared by the researcher as a data collection tool in the research, the “Preschool Social Skill Assessment Scale (OSBED) supported by TÜBİTAK, developed by Aslan and Köksal Akyol (2016) subscale was used. The study group of the research consists of two classes, which is affiliated to the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. Experimental group consists of 20 children and control group consists of 20 children, totally 40 children. Preliminary tests were applied to the experimental group and the control group. After the program implementation in 24 sessions in 12 weeks for two days a week, the post-test was applied to the same groups. In order to determine whether the education given is permanent on children's emotion management skills, a retention test was applied to the experimental group after five weeks. In the study conducted, Shapiro-Wilk test was used to test the normality assumption. As a result of the findings; It was concluded that the Emotion Management Skills Training Program applied to the experimental group

was effective on emotion management skills and this effect was permanent. As a result of the research, it was found that there was a statistically positive significant difference in the emotional perspective and total scores of children in the experimental group.

Key Words : Preschool Education, Emotion Management Skills, Perspective Taking Skills

Page Number : 113

Supervisor : Prof.Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Duyguları Yönetme Becerilerinin Tanımı.....	11
2.2. Duyguları Yönetme Becerilerinin Gelişimi	12
2.3. Duyguları Yönetme Becerilerini Etkileyen Etmenler	15
2.3.1. Yaş	15
2.3.2. Aile.....	15
2.3.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	17
2.3.4. Kültür	18
2.3.5. Mizaç	19
2.4. Bakış Açısı Alma Becerilerinin Tanımı	20
2.5. Bakış Açısı Alma Becerilerinin Gelişimi	21
2.6. Bakış Açısı Alma Becerilerinin Boyutları	22
2.6.1. Algısal-Görsel Bakış Açısı Alma Becerisi	23
2.6.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi.....	23
2.6.3. Duygusal Bakış Açısı Alma Becerisi.....	23
2.7. Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişki.....	24
2.8. İlgili Araştırmalar	25
2.8.1. Duyguları Yönetme Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.8.2. Bakış Açısı Alma Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	37
BÖLÜM III	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47

3.3.1. Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formu	48
3.3.2. Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği	48
3.3.3.Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği(ÇBT).....	49
3.4. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Hazırlanması	51
3.5. Ölçeklerin ve Eğitim Programının Uygulanması	55
3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması.....	55
3.5.2. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Uygulanması....	56
3.5.3. Son Testlerin Uygulanması	57
3.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması.....	57
3.6. Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	61
BULGULAR VE YORUM	61
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED-DYBÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	61
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED-DYBÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	62
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED-DYBÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	64
4.4. Deney Grubundaki Çocukların OSBED-DYBÖ Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	66
4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBT Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	66
4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	68
4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	70

4.8. Deney Grubundaki Çocukların ÇBT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	73
BÖLÜM V	75
SONUÇ VE ÖNERİLER	75
5.1. Sonuçlar.....	73
5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar	75
5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar	76
5.2. Öneriler	77
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	77
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	78
KAYNAKLAR.....	79
EKLER	101
Ek 1. Etik Kurul Onayı	102
Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	103
Ek 3. Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formu	104
Ek 4. OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği Uygulama İzni	105
Ek 5. OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği Örnek Maddeler	106
Ek 6. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği Uygulama İzni	107
Ek 7. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği Örnek Maddeler.....	108
Ek 8. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programından Etkinlik Örnekleri.....	110
Ek 9. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı Uygulaması İçin Veli Onam Formu	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseninin Simgesel Durumu</i>	44
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklar ve Ebeveynlerine Ait Demografik Bilgiler.</i>	46
Tablo 3. <i>Çocukların Öntest, Sontest, Fark Puanları ve Deney Grubuna Ait Kalıcılık Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Ön Test Puanları t-Testi Sonuçları</i>	61
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Son Test Puanları t-Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Ön Test ve Son Test Fark Puanları t-Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları t-Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇBT Ölçeği Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇBT Ölçeği Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇBT Ölçeği Ön Test ve Son Test Fark Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 11. <i>Deney Grubu ÇBT Ölçeği Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırma Deseninin Aşamaları	44
<i>Şekil 2.</i> Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı Geliştirme Modeli	51
<i>Şekil 3.</i> Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Kazanımlarına İlişkin Çizelge	53
<i>Şekil 4.</i> Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Etkinlik Türlerine İlişkin Çizelge	54

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
DYBEP	Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı
ÇBT	Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi
OSBEP	Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi
OSBED	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
DYBÖ	Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kişinin kendi duygusal ifadelerini kontrol etme ve stratejik olarak kullanma yeteneği, bir çocuğun büyüyen sosyal-duygusal yeterliliğinde önemli bir gelişimsel adımdır (Lewis, 1998; Saarni, 1999). Özellikle okul öncesi dönem, çocukların duygu düzenleme becerilerinin hızla geliştiği ve kendi duygularının yanında başkalarının da duygularını anlamaya başladığı kritik bir dönemdir (New & Cochran, 2007).

Çocukların erken yaşlardan itibaren kazanacakları sosyal-duygusal gelişim becerileri daha sonraki yılların duygusal davranışlarının temelini oluşturacaktır. Nitekim yapılan araştırmalarda, erken yaşlarda duyguları tanıma, anlama ve düzenleme gibi duygusal becerilerle ilgili yaşanan problemlerin, çocuklarda yıkıcı davranış problemleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk döneminde duyguları yönetme becerilerinin daha az kullanılmasının, ergenlik döneminde sorunlara neden olduğu belirtilmektedir (Caselman & Self, 2008; Trentacosta & Shaw, 2009). Ashiabi (2000), uygun duygu düzenlemenin akranlarla olumlu ilişkiler geliştirmede en önemli unsur olduğunu ve duyguların ifade ediliş biçiminin sosyal yeterliliğin bir göstergesi ya da ölçütü olarak görülebileceğini ifade etmiştir.

Duyguları yönetme becerileri çocuğun gelecekteki davranışlarını etkileyebilir. Çocuklar, olumlu ve olumsuz duyguları uygun şekilde ifade edebildiklerinde sosyal beceriler kazanırlar (Wang & Saudino, 2011). Duyguları yönetme becerileri geliştirerek güçlü beceriler kazanan çocuklar, daha az davranış problemi yaşar ve akranlarıyla daha iyi

geçinirler (McCoy & Raver, 2011). Çocukların hayal kırıklığına uğratan ve öfkeliendiren olaylara karşı uygun tepki vererek duygularını düzenlemesi, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla yaşanacak saldırgan davranışların ve çatışmaların azalmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir (Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992). Araştırmalara göre, öfkelerini kontrol etmede daha iyi olan okul öncesi dönemdeki çocukların, öfkelerini kontrol edemeyenlere göre öğretmenleriyle daha nitelikli ilişkiler kurdukları ve akademik anlamda daha başarılı oldukları kanıtlanmıştır (Graziano, Keane & Calkins, 2007). Aynı zamanda okul öncesi dönemde çocuklar, akranlarıyla etkileşimlerinde duygulara ne kadar çok atıfta bulunursa, akranları tarafından o kadar çok sevildiği ve ilişkilerinin kalitesinin arttığı belirtilmiştir (Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001). Duygusal farkındalıkları yüksek olan bireylerin, kendilerine saygılarının daha yüksek olduğu, daha sık pozitif duygu yaşadıkları, daha dışa dönük oldukları, daha az kaygılı oldukları ve daha çok yaşam doyumunu belirttikleri görülmektedir (Swinkels & Giuliano, 1995)

Okul öncesi dönemde çocukların hem duygusallıklarının ve sosyal çevrede taleplerinin artması, hem de duygularının daha iyi anlaşılması ve kontrol edilmesi nedeniyle duygu düzenlemenin geliştirilmesi gereklidir (Lewis, Sullivan & Vasen, 1987). Kişiliğin temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemi, duyguları yönetme becerilerinin kazandırılmasında ilgili eğitimin verileceği en verimli yıllardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri, eğitim ortamlarında çocukların duygularını nasıl yöneteceklerine, başkalarının bakış açısını anlamaya, sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye ilişkin becerileri kazandırmak için çaba sarf ederler (New & Cochran, 2007).

Bakış açısı alma, bir başkasının içinde bulunduğu çevrede ne düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını çıkarma sürecidir (Sessa, 1996). Bakış açısı alma, sosyal etkileşimlerde çok önemlidir. Çünkü diğer insanların düşüncelerini öngörmeyi kolaylaştırır (Dixon & Moore, 1990). Yapılan araştırmalar, bakış açısı alma ve sosyal becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bakış açısı almada daha iyi olan çocukların, akranlarıyla sembolik oyun sırasında, rolleri idare etmede daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bakış açısı almada daha başarılı olan çocuklar, öfke kontrolü sağlamada ve sosyal sorunlar karşısında daha uygun davranışlar sergilemektedirler (Astington & Jenkins, 1995; Strayer & Robert, 2004; Tan-Niam, Wood & O'Malley, 1998).

Bakış açısı alma becerisi, diğer insanların duygularını tanımayı ve buna göre tepki vermeyi temel alır (Staub, 1990). Çocuklar, başkalarının bakış açısını alabilme kapasitelerini geliştirdikçe başka insanların duygularını anlamaları kolaylaşabilir. Bu beceri aracılığıyla, kişiler belli bir olay ya da obje ile ilgili algılarını, düşüncelerini ya da duygularını tahmin ederek hareketlerini düzenleyebilirler (Moll & Meltzoff, 2011). Bu bağlamda, çocukların bakış açısı alma becerileri ile duyguları yönetme becerilerinin sosyal-duygusal davranışlar üzerinde farklı etkileri olabileceği görülmektedir. Örneğin; bazı araştırmalar, bakış açısı almanın başkalarının duygularını anlama ve prososyal davranışları yürütme gibi sosyal davranışlarda önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Duyguları tanıma ve yorumlama yeteneği, bakış açısı alma becerilerinin gelişimi ile yakından ilgilidir (Oswald, 2010; Roberts & Strayer, 1996; Weil, Hayes & Capurro, 2011). Duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerisi çocukların ruhsal ve toplumsal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların duygularını tanımayı, ifade etmeyi ve duyguları kontrol edip ayarlamayı öğrenmesi için temel oluşturur.

Sosyal duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlayan okul öncesi eğitim programlarının duygusal gelişimi olumlu destekleyebileceği düşünülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme programları çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler belirleme ve bunlara ulaşma, empati gösterme, olumlu ilişkiler kurma gibi becerilerini destekleyebilir. Programlar kısa vadede çocukların duygularını ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlarken, uzun vadede okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Greenberg, vd., 2003). Sosyal duygusal programlar çocukların, daha fazla engelleyici kontrol, planlama ve set değiştirme gibi bilişsel işlevlerini etkileyebileceği ileri sürülmektedir (Greenberg, 2006). Bu eğitim programları, özenli öğrenme ortamları oluşturarak, sınıf yönetimini ve öğretim uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini teşvik eder (Schaps, Battistich, & Solomon, 2004). Programların etkili olmasında sistematik gerçekleştirilmesi, etkin öğrenmeyi teşvik etmesi, örtük olması ve sosyal duygusal becerileri geliştirmeye odaklanması gibi özellikler bulunmaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Sosyal beceri eğitim programlarından ayrı geliştirilen duyguları yönetme becerileri eğitim programı, çocukların daha yüksek duygu bilgisi becerilerine sahip olabilmelerini ve

öğretmenleri ve akranları ile daha sağlıklı iletişim kurabilmelerini kolaylaştırabilir. Bu programlar sayesinde, çocukların duygusal farkındalığı ve dürtü kontrolü geliştirilebilir. Çocukların geleceklerini ve birbirleriyle iletişimlerini önemli oranda etkileyebilen bu yeteneklerin/becerilerin geliştirilmesi için, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması oldukça önemli olabilir. Bu bağlamda, çocuğun duygusal yönden gelişmesi, duygulara yönelik eğitim programları ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önemli katkı sağlayabilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, duyguları yönetme becerileri eğitim programının okul öncesi çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitimi programının çocukların duygularını yönetme becerileri ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının çocukların duyguları yönetme becerileri üzerine etkisi var mıdır?
2. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerine etkisi var mıdır?
3. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının çocukların duyguları yönetme becerileri üzerine etkisi kalıcı mıdır?
4. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerine etkisi kalıcı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, insan yaşamında sosyal-duygusal yeterliliğin gelişimi açısından son derece önemli bir dönem olarak bilinmektedir. Küçük çocukların toplumun oluşturduğu davranışsal kurallara uyması ve kendi amaçlarına ulaşabilmesi için duygularını yönetmeyi öğrenmesi gerekmektedir (New & Cochran, 2007). Duyguları yönetme becerileri, duygularını ne zaman, nerede ve nasıl göstereceğini öğrenmeyi içeren kapsamlı bir toplumsallaşma süreci ile gerçekleşir (Lefrancois, 2001). Duyguları yönetme becerileri,

duyguları tanıma ve kontrol edebilmeyi, sosyal ilişkilerin kalitesini ve empatik becerileri etkilediği için oldukça önemlidir.

Duyguların tanımlanması, anlaşılması ve düzenlenmesi gibi duyguyla ilgili yeteneklerle ilgili problemlerin, çocuklarda yıkıcı davranış problemleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Trentacosta & Shaw, 2009). Yönetme becerisi olan çocuklar duygularını her koşulda yönetebilirler, dışsal ve yıkıcı davranış bozuklukları sergileme olasılığı azalır. Aynı zamanda sosyal ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olurlar (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Shelton, 2003). Bir başka araştırmada, duygularını düzenleme yeteneğini kazanamayan veya geliştiremeyen çocuklar için negatif sonuçlar doğduğu belirtilmiştir. Zayıf duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocukların, duygusal becerilerini kazanmış çocuklara kıyasla başkalarına karşı meydan okuyan veya saldırgan davranışlar sergilemeleri daha olasıdır (Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1998; Schatz, Smith, Borkowski, Whitman & Keogh, 2008).

Eisenberg vd. (1997) yaptıkları çalışmada olumsuz duygularını kontrol edemeyen çocukların akranları tarafından daha çok dışlandıklarını belirtmişlerdir. Bu dışlanma durumu çocukların mutsuzluk ve yalnızlık yaşamalarına sebep olabilir. Bu çocukların okulda zorluk yaşama eğilimleri yüksek olur. Herhangi bir durumda ortaya çıkan saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma, yani öfkeyi kontrol etme, kavgadan uzak durma, alay edilemeyle başa çıkma becerileri sosyal ilişkilere zarar gelmesini engeller. Çocuk, bu duygu düzenleme becerileri aracılığıyla ilişkilerini sürdürür, geliştirir ve topluma uyum sağlar. Erken çocukluk döneminde, duygu düzenleme stratejilerine teşvik etmenin daha sonraki yaşanacak olan sosyal problemler ve suçluluk riskini azaltmak için erken önleme ve müdahale çabalarının etkili olduğu belirtilmiştir (Ataş & Efeçinar, 2017; Trentacosta & Shaw, 2009).

Blair (2002), çocuğun yetersiz duyguları yönetme becerilerinin, sınıfta daha üstbilişsel becerileri (örneğin, çalışma belleği, dikkat ve planlama) kullanmada çocuğu fizyolojik olarak engellediğini ileri sürmektedir. Üstbilişsel becerilerdeki bu bozulmanın öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından sunulan bilgilere katılma yeteneğini veya öğrenmeyi teşvik eden ödevlerini olumsuz etkilemektedir (Kuhl & Kraska, 1989).

Duygu yönetme becerileri çocukların erken akademik başarısını etkilediği kadar, ğrenci-ğretmen ilişkisinin kalitesini de etkilemektir. Çocukların ğretmenleri ile ilişkilerinin kalitesi, çocukların erken okul adaptasyonuna önemli katkı sağlamaktadır (Birch & Ladd, 1997; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Pianta & Stuhlman, 2004). Yüksek kaliteli bir ğrenci-ğretmen ilişkisi, çocuğun başarması gereken zorlu görevleri ve yeni eğitim ortamında çocuğu destekler (rneğin, övgü, teşvik, rehberlik ve disiplin sunmak). Birçok alışma, ğrenci-ğretmen ilişkisinin kalitesinin çocukların sınıf içi davranışlarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir Araştırmalar anaokulu ğretmenlerinin, duygularını düzenlemekte güçlük çeken çocuklara kıyasla iyi duygu düzenleme becerileri gösteren çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurduklarını göstermektedir. Ayrıca ğretmenler bu çocukların davranışlarını kontrol etmek ve sınıf etkinliklerine katılmalarına yardımcı olmak için daha fazla enerji gerektirdiğini düşünmektedirler. Öte yandan, iyi duygu düzenleme becerileri olan çocukların, ğretmen-ocuk etkileşimlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Davranış problemleri riski taşıyan çocuklar için olumlu duygu düzenleme becerileri koruyucu bir faktördür (Coie & Koeppl, 1990; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

-altı yaş dönemi, çocukların kendi isteklerini diğerlerinin istekleri ile dengeleyebilme, bazı şeyleri bekleme, rutinlere uyma ve başkalarının güçlü duygusal tepkileriyle başa çıkma gibi becerileri kazanabildikleri bir dönemdir. Bu yıllar çocukların başkalarının duygusal tepkilerini anlamaları ve kendi anlayışları ile yorumlamaları açısından önemlidir (Mills & McCarroll, 2012). Okul ncesi dönemde çocuklar duygusal ve sosyal açıdan çok sayıda beceriyi öğrenirler (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Bu beceriler arasında yer alan bakış açısı alma, empati, sosyal yeterlilik gibi beceriler önemli yer tutmaktadır. Söz konusu becerilerin gelişiminin bir bütün içinde desteklenmesi oldukça önemlidir.

Bakış açısı alma becerisi, diğerlerinin görüşünü ve tutumunu tahmin edebilme veya anlayabilme becerisidir ve başarılı sosyal etkileşimler kurabilmenin temelini oluşturmaktadır (Aslan & Köksal Akyol, 2019). Başkalarının görsel, bilişsel ve duygusal perspektifini üstlenebilme yeteneği olarak tanımlanan perspektif alma, çocuğun sosyal, entelektüel ve duygusal gelişimi için önemli bir beceri olarak kabul edilir (Mori & Cigala, 2015). Bakış açısı alma becerisi üç alt beceriden oluşur: birinci beceri; algısal bakış açısı alma becerisi, başkalarının gördüklerini ve duyduklarını anlama anlamındadır. İkinci sırada

gelen bilişsel bakış açısı alma becerisi; başkalarının niyetlerini, davranışlarını ve düşüncelerini anlamayı içerir. Son olarak duygusal bakış açısı alma ise, başkalarının duygularını anlamadır (Eisenberg, 1986). Perspektif alma becerisi, sosyal bilişsel gelişimdeki temel becerilerden biri olarak değerlendirilir (Moll, Meltzoff, Merzsch & Tomasello, 2013). Bakış açısı alma becerisi, sosyal davranışların anlaşılmasını ve doğru yorumlanmasını sağlar. Prososyal davranışların gelişimini destekleyebilir. Bakış açısı alma becerisi, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını yorumlayabilme ve bu yorumlara uygun tepkiler vermelerine katkıda bulunabilir (Trentacosta & Izard, 2006). Bakış açısı alma becerileri aracılığıyla başkalarının duygularını etkili bir şekilde akla getirebilen çocuklar, başkalarının duygularının tehlikede olduğu durumlarda üstün duygu düzenleme becerisi gösterebilirler (Underwood & Moore, 1982; Hudson & Jacques, 2014). Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında bu becerileri destekleyen birçok fırsat elde etmektedirler. Bu fırsatların çeşitli yöntem ve tekniklerle düzenli olarak eğitim programlarında yer verilmesi önemlidir.

Okul öncesi eğitimden başlayarak hem sosyal beceriler hem de bireyin kendi duygularını anlama ve yönetme becerileri konusunda çocuklara yeterlik kazandırılmalıdır (Türnüklü, 2004). Sosyal duygusal eğitim programları ile ilgili yapılan araştırmalar, programların çocukların okula olan devamlarını, olumlu davranışlarını ve akademik başarılarını artırdığını ve sosyal uyumu sağladığını göstermektedir (Durlak, vd., 2011; Hamre & Pianta, 2007). Çocuklar sosyal duygusal programlara katıldığında, davranışlarının gelişmesinin yanında beyin yapılarında ve fonksiyonlarında da olumlu değişimler görülmüştür (McClelland, Tominey, Schmitt & Duncan, 2007). Çocukluk çağında okulda verilen eğitimin duyguları şekillendirdiğini ve çocukların yeterli ya da yetersiz olması durumunu etkilediğini belirtilmiştir (Shapiro, 2000). Bu alanda eğitim programı hazırlanıp çocukların yetişmesi sağlanabilir. Duygusal becerileri geliştirmek için okul öncesi dönemden başlanarak tüm eğitim süreci boyunca açık ya da örtük müfredatta ilgili etkinliklere yer verilmelidir. Etkinliklerde duygusal gelişimi içeren çalışmalara yer verilmesi öğrenmenin daha zevkli ve kalıcı hale gelmesini sağlar (Yeşilyaprak, 2001). Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitim döneminden başlayarak, duyguları yönetme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitimin verilmesi faydalı olacaktır.

Çocukların duygularını yönetme becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış eğitim programıyla; duyguları anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlayabilme, anlaşmazlıkların üstesinden gelebilme, bakış açısı alma gibi davranışları geliştirilebilir. Bu yetiler, çeşitli etkinlikler ve eğitim yoluyla desteklenebilir. Duyguları tanıma, koşullara göre ayarlama, doğru şekilde ifade etme ve yönetme becerileri okul öncesi dönemdeki çocuklara etkili bir program ile kazandırılabilir. Bu görüşten hareketle, anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının, çocukların duygularını yönetme becerilerine ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırma,

- a) Ankara ili Çubuk ilçesinde seçilen anasınıflarına devam eden 60 ay ve üzeri normal gelişim gösteren çocuklarla,
- b) Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı için hazırlanmış olan etkinliklerle,
- c) Duyguları yönetme becerilerine yönelik daha önce eğitim almamış çocuklarla,
- d) Elde edilecek bulgular, Çocuk ve Aile Bilgi Formu, Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğine verilecek cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- a- Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerini desteklediği,
- b- Araştırmacının ölçme aracını uygularken çocukların tarafsız bir şekilde kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanındığı,
- c- Öğretmenlerin ölçme aracını tarafsız bir şekilde değerlendirdiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Duyguları Yönetme Becerileri: Kendini kontrol etme becerileri içerisinde yer almaktadır.

Bu beceriler olumlu veya olumsuz duyguları kontrol etme, kurallara uyma, istenmeyen

durumlarla başa çıkma, başkalarıyla anlaşma ve eleştiriye uygun tepki gösterme gibi beceriler olarak tanımlamıştır (Caldaralla & Merrell, 1997).

Bakış Açısı Alma: Başkalarının görüş açısından bir durumu kavrama, başkasının düşüncelerini, duygularını ve görsel bakış açılarını kavrayabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Şener, 1996).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duyguları Yönetme Becerilerinin Tanımı

Duyguları yönetme becerisi, insanın kendi isteklerinin kontrolünde olmak yerine arzu, istek, dürtü gibi duyguları kontrol edebilme becerisidir. Başka bir deyişle bireyin çevresel uyaranlara kontrollü bir şekilde çeşitli duygular ile yanıt verme yeteneği olarak açıklanır. Duyguları yönetme becerisi beş ayrı yeterlilik içerir. Bunlar; özdenetim, güvenilirlik, vicdanlı olma, uyumlu olma ve yenilikçilik (Kansu & Beceren, 2002; Panfile & Laible, 2012; Titrek, 2010). Bireyden bu beceride, değişen koşullara uyma, kişisel performans için sorumluluk alma, olası kötü durumlarda sakin kalabilme ve karar verirken başkalarının duygularından etkilenmeme becerilerini geliştirmiş olması beklenir (Psenicka & Rahim, 2002).

Duyguları yönetme becerisinin gelişimi yaşam boyu devam eder (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Erken çocukluk döneminde çocuklar dürtülerini kontrol etme ve duygularını yönetme becerileri konusunda güçlük çekerler. İlkokul dönemlerinde duygularını yönetmede daha beceriklidirler. Özellikle duygularını yönetmek için uygun stratejiler kullanırlar (Titrek, 2010). Küçükturan ve Keleş (2018) çocukların duygularını düzenlemede kullandıkları stratejileri şu şekilde belirtmiştir.

1. Sorma: Anne babalarına ihtiyaçlarını karşılamama gerekçelerini sormak.
2. Muhakeme: Başkalarının istek ve duyguları değiştirmeye ikna etmek için bir kararın veya olayın nedenlerini açıklamak.
3. Alternatif sebepler üretme: İsteğin yerine getirilmemesinden sonra alternatif bir sebep

oluşturmak.

4. Duyguları sergilemek: Diğerlerini etkilemek için istemli olarak gözlenebilir duygusal ifadeler göstermek.

5. Tanımlama: Duygusunu düzenlediğini söylerken duygusal ifadelerini tanımlamak.

Duygusal düzenleme, gönüllü ve çaba isteyen bir şekilde duyguların kontrolünü gerektirmektedir. Çaba gerektiren kontrol kapasitesi, prefrontal korteks gelişimi ve çocuklara duyguları kontrol etme konusunda yardım eden ve onlara bunu yapmak için stratejiler öğreten bakım verenlerin desteğiyle aşamalı olarak gelişir (Fox & Calkins, 2003; Rothbart, Posner & Kieras, 2006)

2.2. Duyguları Yönetme Becerilerinin Gelişimi

Duygusal becerilerin içerisinde duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerileri yer almaktadır. Bu beceriler, birbirleriyle etkileşim içinde gelişmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların duyguları tanıma becerileri ilerledikçe olayların yaratacağı duyguları anlama becerileri de gelişmeye başlar (Gallese, 2003).

Duyguları tanımak, sözel olmayan ipuçlarına katılmayı ve bunları doğru bir şekilde yorumlamayı ve bu ipuçlarının duygusal durumlarla nasıl ilişkili olduğunu bilmeyi gerektirir. İşaretler düşünceleri, fizyolojik değişiklikleri, yüz ifadelerini, ses tonunu ve davranışı içerebilir (Ekman, 2003). Duygusal deneyimlerin doğru olarak tanınması, uygun eylem yollarının seçilmesi için esastır (Denham vd., 2003). Örneğin, akran kaygısını öfke olarak yorumlayan bir çocuk destekleyici olmak yerine agresif bir şekilde tepki verebilir.

Duyguları anlamak, duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında farkındalık ve duyguların nasıl birleştiği, ilerlediği ve birbirinden nasıl geçtiği hakkında bilgi gerektirir. Duyguları anlayan çocuklar, belirli bir durumda ortaya çıkması muhtemel duyguları daha iyi öngörüp tanıyabilirler (Stein & Levine, 1999).

Duyguları ifade etmek, duyguların ne zaman ve nasıl ifade edileceğini içerir (Saarni, 1999). Duyguların ifade ediliş biçimi ve yoğunluğu çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde çok önemli yere sahiptir. Örneğin bir çocuk arkadaşlarıyla olan ilişkisinde devamlı olarak öfke duygusunu ifade ederse özellikle de yaşadığı öfkeyi karşıdaki bireye uygun olmayan bir biçimde ifade ediyorsa (arkadaşını fiziksel zarar verme, hakaret etme,

kavga etme gibi) bu arkadaşlarının bir süre sonra onunla iletişiminin zayıflamasına sebep olabilir (Denham, 1998).

Duyguları yönetme becerileri karmaşık bir süreçtir. Bir durumda birinin davranışlarını başlatma, engelleme veya ayarlamayı içerir. Aynı zamanda birinin dikkatini bir göreve odaklaması ve uygun davranışı gösterme becerisidir. Birey bu beceriyi gösterebildiği ölçüde hem zihinsel açıdan sağlıklı olabilecek hem de sosyal açıdan olumlu ilişkiler kurabilecektir. Birey, duygularını düzenleyebilmek için farklı bir bakış açısıyla yeniden düşünebilir ve dikkatini başka bir tarafa yöneltebilir (Cengizhan, 2015).

Yaşamın ilk yıllarında bebekler olumsuz deneyimler sırasında huzursuzluk düzeylerini düşürebilirler. Örneğin, doktorun muayenesinde iğne yapılan bir çocuk annesinin yüzüne veya doktorun nazik dokunuşlarına odaklanarak kendi kendini sakinleştirebilir. Bebeklerin çoğunun olumsuz duygularını bu şekilde azalttığına inanılmaktadır (Rothbart & Bates, 2006). Yapılan bir çalışmada dikkatini yoğunlaştırarak duygularını kontrol edebilen bebeklerin okul öncesi döneme geldiklerinde toplumsal yeterliliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Belsky, 2001). Bebekler, üç ile on iki aylık dönemde duyguları yönetme teknikleri geliştirirler ve bu sayede hem kendilerini rahatlatabilir hem de daha iyi uyarabilir hale gelirler. Kendilerini rahatlatmak için dikkatlerini geri çekmede daha aktif yollar bulurlar. Bakışlarını kaçırma, bedenlerini çevirme veya kaçırma gibi davranışlar gösterirler. Diğer kendini yatıştırma teknikleri, başa dokunma, el ya da başparmağı ağza alma, el sıkma ve kol, bacak ve beden hareketleridir (Ertürk Kara, 2019; Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992).

Yürümeye başlayan çocuklar, duygularını yönetmekte başarılı değildirler. Empati, önemseme belirtileri ve başkalarının niyetlerine yönelik bir anlayış gösterebilirler de engellenmiş ya da öfkeli hissettiklerinde fiziksel olarak saldırganlaşma eğilimindedirler. Bu durumlarda ağlayabilir ve öfke krizleri geçirebilirler (Kopp & Neufeld, 2003). Sosyalleşme sürecinin en önemli unsurlarından biri olan duygu düzenleme becerileri, başkalarıyla pozitif etkileşimleri başlatmak ve sürdürmek için önemlidir (Gormley, Phillips, Newmark, Welti & Adelstein, 2011).

Çocuklar başlangıçta üç-dört yaş arasında kendi duygularını daha sonra da diğer bireylerin duygusal durumunu fark ederler. Dört-beş yaş arası çocuklar ise temel ve karmaşık

duyguları anlar ve bir durumda birden fazla duygu yaşanabilir. Ayrıca, çocuklar aynı dönemde olumsuz duygulardan nasıl kaçınılacağını ve onları nasıl kontrol edebileceklerini öğrenirler (Knafo & Plomin, 2006; Sheppy, 2009). Okul öncesi çocuklarda duyguları yönetme becerileri çocuğun sosyal duygusal gelişimi açısından önemli bir gelişim basamağıdır. Duyguları yönetme becerileri bebeklik döneminde başlamasına rağmen, duygu düzenlemenin ve kontrolünün gelişimi okul öncesi yılları için kritik bir öneme sahiptir.

Okul öncesi dönemde, çocukların duyguları hakkında ifade ettikleri kelime hazinesi hızla gelişir. Bu kelime hazinesini duyguları anlama, yorumlama ve yönetme becerilerinde kullanırlar. Duygular hakkında bilgilerin artması, çocukların başkalarıyla iyi geçinme çabalarına büyük ölçüde katkıda bulunabilir (Stein & Levine, 1999). Üç ile beş yaşında, arkadaşça ve anlayışlı davranışlarda, birine zarar verdikten sonra hatayı telafi etme istekliliğinde ve yaşlılarla girilen çekişmelerde yapıcı tepkide bulunabilirler (Dunn, Brown & Maguire, 1995; Garner & Estep, 2001) .

Yaşamın ilk yedi yılı, bireylerin duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir (Rothbart, 2007). Duyguların kontrolü önce bakımını sağlayan kişiye, dış kaynaklara dayanır. Yaşamın ikinci yılında, duyguları yönetme becerileri dış kaynaklardan çocuğun iç kaynaklarına geçer. Bir bakıcı bebeği üzücü durumlarda yatıştırdığında, çocuk sosyal sinyalleri yorumlamaya ve bu göstergeleri iç düzenlemesinde kullanmaya başlar. Yavaş yavaş, çocuklar duygusal uyarılma durumunda dikkatlerini duygularını kontrol etme stratejilerine verirler (Rothbart vd., 2001; Ursache, Blair, Stifter & Voegtline, 2013). Duyguları yönetme becerilerinin dış kaynaklardan çocuğun iç kaynaklarına kayması, dilin veya diğer kendini rahatlatma yeteneklerinin gelişimi ile bağlantılıdır (Campos, Frankel & Camras, 2004; Eisenberg & Morris, 2003; Thomson, 1994). Çocuklar, zihinsel kaynaklarını beş yaş sırasında kendilerini olumsuz bir olaydan uzaklaştırarak veya olumlu sonuçlara dikkat ederek kullanmaya başlarlar (Eisenberg & Morris, 2003). Zaman içinde farklı stres faktörleri için kullanılacak bir strateji dağarcığı elde ederler. Örneğin, durumu değiştiremedikleri veya dikkatlerini üzücü olay veya uyaranlardan kaçıramadıkları takdirde deneyimin olumlu yönlerine odaklanmaya çalışırlar (Eisenberg & Morris, 2003; Thomson, 1994).

Çocuklar bu stratejileri kullandıkça duygusal patlamalar azalır. Özellikle dürtüleri engelleme ve dikkati dağıtma şeklinde ortaya konan çaba gerektiren kontrol, ilk çocukluk döneminde duyguları kontrol etmede çok önemli olmaya devam etmektedir. Engellendiklerinde dikkatini başka tarafa çekebilen üç yaşındaki çocuklar okul çağına geldiklerinde daha az problemli davranış sergileme ve iş birliğine yatkın olma eğilimindedirler (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg & Lukon, 2002).

2.3. Duygularını Yönetme Becerilerini Etkileyen Etmenler

2.3.1.Yaş

Beynin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla birlikte çocukların duygusal ifadelerine ket vurmaları ve doyumlarını ertelemeleri gelişir. Örneğin, bir önceki sene salıncağa binmek için sırasını bekleyemeyen çocuklar, bir sonraki sene olgunlaşma nedeniyle sırasını bekleme konusunda daha iyi bir evreye ulaşır (Hyson, 2004).

İki yaşından itibaren dil gelişimindeki ilerlemeyle hissettiklerini daha rahat anlatabilirler. Dilde görülen gelişmeler, duyguları düzenlemek için fırsat tanır. Duygular hakkında konuşmak için gerekli kelime dağarcığı 18. aydan sonra hızla gelişir; fakat yürüme çağındaki çocuklar duygularını kontrol etmek için dili kullanmada henüz etkin değillerdir.

Üç yaşından sonra duygularını kontrol etme becerisi, mekan ve zamana bağlı olarak gelişebilir. Okul yıllarında ise, duygularını toplum değerlerine göre anlatma ve kontrol etme becerileri gelişebilir (BarOn, 2006; Bayhan & Artan, 2004; Mascolo & Fischer, 2007).

Duyguları, bilişsel stratejiler kullanarak yönetme yeteneği de yaşla birlikte artmaktadır (Altshuler & Ruble, 1989). Bilişsel stratejiler, hedeflerini ve düşüncelerini değiştirebilmesidir (Davis, Levine, Lench & Quas, 2010).

2.3.2. Aile

Çocukların, sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile ortamında yetişmeleri onların duygusal gelişimlerini desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Aileler, özellikle erken çocukluk döneminde çocukları ile diyalog kurarken duyguları tanımlamalı ve açıklamalıdır. Böylece

çocukların kullandığı duygu sözcükleri ve duyguları anlamaları daha iyi gelişim gösterir (Bauer, 2005; Laible & Song, 2006). Ailenin çocuğun duygularını önemsememesi, fazlasıyla serbest bırakması, katı bir disiplin uygulaması, tutarsız davranması ve sürekli öfkelenip bağırması gibi durumlar bireyin duygularını yönetme becerilerini olumsuz yönde etkileyecektir. Dolayısıyla duygulara önem veren ailelerde empatik ilişkilerin kurulması, tutarlı davranışların sergilenmesi ve daha empatik çözümlerin tercih edilmesi hem negatif davranışlardan uzaklaşmasını sağlayacak hem de akademik başarıyı arttıracaktır (Morris, Silk, Steinberg & Myers, 2007).

Çocuk büyümeye başladıkça ve bilişsel yapısı daha çok geliştikçe aileler, daha detaylandırılmış duygu yönetim stratejilerine geçiş yaparlar. Ebeveyn, çocuğun duygusal gelişimini besleyen ve buna olanak sağlayan iskeleti kurar (Denham, Mason, Couchud & Elizabeth, 1995).

Ebeveynler, çocukların duygularına yönelik tepkilerinde kasıtlı olarak çocuklarına duyguları düzenleme stratejileri öğretebilirler. Örneğin, ebeveynler bazen çocuklara olumsuz duygularla başa çıkmak için özel öneriler sunabilirler. Yapılan bir çalışmada, çocuklara hayal kırıklığı yaratan bir ödül verildiğinde, ebeveynlerin çocuklara olumsuz durumu bilinçli olarak yeniden düzenlemelerine yardımcı olma girişiminde bulunabilirler (Morris, Silk, Steinberg, Aucoin & Keyes, 2007). Benzer şekilde Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg ve Lukon (2002) yaptıkları çalışmada, annenin mevcut olduğu bir hayal kırıklığı görevi sırasında çocuklarının dikkatini değiştirmesinin ve bilgi aramasının düşük öfke düzeyleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Çocuklar duygularını kontrol edebilen ebeveynlerini izleyerek kendi duygularını nasıl düzenleyeceklerini öğrenirler. Duygu yönetim stratejileri önerme ve bu stratejileri açıklama gibi sözel yönlendirme kullanan duyarlı aileler çocukların stresle başa çıkma kapasitelerini güçlendirir (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli & Crockett, 2006). Tersine, aileler nadiren olumlu duygular ifade ettiğinde, çocukların hissettiklerini önemsiz gördüklerinde ve kendi öfkelerini kontrol etmede zorlandıklarında çocuklar duygularını düzenlemede sorunlarla karşılaşır (Katz & Windecker-Nelson, 2004; Thompson & Meyer, 2007). Yapılan bir araştırmada, anneler iki buçuk yaşındaki çocukları ile anlaşmazlıklar sırasında duyguları açıkladıklarında, müzakere ettiklerinde ve uzlaşmaya vardıklarında, çocukları üç yaşına geldiğinde duygusal anlayışları gelişmiş ve

anlaşmazlıkları çözmek için benzer stratejiler kullanmışlardır. Örneğin, duyusal girdiyi sınırlayarak (korkunç bir görüntü ya da sesi engellemek için gözlerini ve kulaklarını kapamak), kendileri ile konuşarak (“Annem yakında geri geleceğini söyledi”) ya da hedeflerini değiştirerek (bir oyundan dışlandıktan sonra daha fazla oynamak istemediğine karar verme) duyguları azaltabileceklerini bilirler (Laible & Thompson, 2002).

Ebeveyn ile çocukları arasındaki duygu konuşmaları, ebeveynin çocuklarını duyguları hakkında sosyalleştirebilmeleri için bir başka önemli yoldur (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Bu konuşmalar, duygusallık içeren olaylar sırasında veya sonrasında olabilir. Örneğin; bir annenin, çocuğuna sinirli bir şekilde bağırmasından sonra anne, çocuğuyla sinirlenmesinin nedenlerini ve bu duygu ile nasıl baş ettiğini konuşabilir. Sinirli hissetmesine karşın hala onu sevdiğini söyleyebilir (Thomas & Chess, 1977).

2.3.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun aileden sonra sosyal deneyim kazanacağı ve uygulayacağı ilk yerdir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek okul öncesi programın en önemli hedeflerinden birisidir.

Okul öncesi çocuklarının duygusal yetkinliğini desteklemeyi amaçlayan eğitim programının temel içerikleri şu şekilde sıralanabilir.

1. Güvenli bir duygusal çevre yaratmak
2. Çocukların duyguları anlamalarına yardımcı olmak
3. Gerçek ve uygun duygusal tepkileri model olarak sunmak
4. Çocukların duygularını yönetmelerini desteklemek
5. Çocukların duygularını ifade etmelerini geliştirmek
6. Çocukların eğitimlerini olumlu duygularla birleştirmek (New & Cochran, 2007).

Özellikle küçük çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmek için tasarlanmış okul öncesi eğitim programları, bilişsel stratejilerle birleştirilerek okula hazırlıklı olmalarını teşvik etmektedir (Webster-Stratton & Taylor, 2001). Öğretmenler sadece bilişsel alan öğrenmelerinden değil, aynı zamanda öğrencilerin duygularını fark etmelerini ve kontrol etmelerini sağlamaktan da sorumludur (Byrne, 2007). Öğretmenlerin sınıfta

sürekli olarak öğrencileri gözlemlemesi, onlarla duygulara yönelik konuşması, hikayeler okuyarak analizler yaptırması, seçenekler sunması, iletişimi cesaretlendirmesi ve sınıf içinde oluşan hataları farklı şekillerde ifade etmesi duygusal farkındalığı arttırabilir (Cengizhan, 2015).

Okul öncesi eğitiminin önemli değişkenlerinden biri de öğretmen davranışı ve tutumudur. Çünkü sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması öncelikli olarak öğretmenin davranışlarına bağlıdır. Sosyal ve duygusal yeterliğe sahip bir öğretmen öğrencileriyle destekleyici ve teşvik edici ilişkiler geliştirecek işbirliğini sağlayıcı, iç motivasyonu artırıcı, iletişimi ve dinlemeyi geliştirici, problem çözücü, karar vermeyi sağlayıcı ve yaratıcı dersler tasarlamalıdır (Jennings & Greenberg, 2009).

Okul öncesi eğitimde yer alan akran ortamı, küçük çocuklarda duyguları yönetme becerilerini etkileyebilecek diğer faktördür. Kardeşler gibi, akranlar da duygusal destek ve yönetme becerilerinin modellenmesi için bir kaynak olabilir. Akranlar, duyguları yönetme becerilerinin uygulanması için önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, olumsuz duygusal kontrol stillerinin geliştirilmesinde rol oynayabilirler (Deater-Deckard, 2001). Reddedilen veya akran grubundan ayrılan çocukların duyguları yönetme becerilerini uygulanması için fırsat sağlayabilir (Calkins, 1994).

Erken çocukluk döneminde duyguları yönetme becerilerini geliştirici öğretim etkinliklerinin yapılması çocuklarda kalıcı öğrenmeler oluşturabilir. Feindler (1979) tarafından geliştirilen dürtü kontrol eğitiminin, öfkeyi önleme ve kontrol edebilme becerilerini dolaylı olarak kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Bu yöntemlerde, çocuklar derin nefes alma, geriye doğru sayma, huzurlu bir durum hayal etme yada öfkeye bağlı davranışlarının olumsuz sonuçlarını düşünme gibi öfkeyi düşürücü yolları kullanma, öfkeyi önemli kılan psikolojik ipuçlarını belirleme şeklinde stratejiler belirtmiştir. Bu yöntemlerin vurgulanması, yöntemlerin öğretimi için ek zaman ayrılması çocukların gerçek yaşamda da bu becerileri başarılı bir şekilde kullanma olasılığını arttıracaktır.

2.3.4. Kültür

Kültürel bağlam, duyguları yönetme becerilerinin gelişiminde rol oynayabilecek diğer bir faktördür. Çocuklar büyüdükçe içinde yaşadığı kültürden etkilenmektedir. Kültür duygusal

deneyimin şekillenmesinde merkezi bir rol oynayabilir. Bazı temel duygular evrensel olsa da belli duyguların ne zaman ve hangi ortamlarda ifade edilebileceği kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Bu tür gösterim kuralları hem aile, okul veya dini kuruluşlar gibi kurumlar aracılığıyla hem de dolaylı olarak sosyal sözleşmeler ve medya yoluyla aktarılır. Örneğin: Japon ve Çinli ailelerin çocuklarına öfkenin açık bir şekilde ortaya konmasından kaçınılması gerektiği öğretilir (Fox & Calkins, 2003; Slonim, 1991). Tam tersine Afrikalı ve Afrika kökenli Amerikalı çocuklar ise, duygularını açıkça ifade etmeleri konusunda teşvik edilir. Taylandlı çocukların, ebeveynlerinden ayrılma durumu ile karşı karşıya kaldıklarında, Amerikalı çocuklara göre duygularını düzenlemeye daha çok başvurdukları rapor edilmiştir (Wiesz vd., 1987). Asya kültürleri de, fiziki acının dışavurumunu, duygusal acının dışavurumuna göre daha çok desteklemektedir (Matsumoto, 2001).

2.3.5. Mizaç

Sosyal duygusal gelişimde en temel kavramlardan birisi de mizaçtır. Çocuğun toplumsal ilişkilerini yakından etkileyen doğuştan getirdiği yönelimlerdir. Mizaç, çocuğun duygusal uyarıcılara hassasiyeti, olaylara nasıl tepki gösterdiği ve tepkisinin şiddeti ile ilgilidir (New & Cochran, 2007).

Yaşamın ilk aylarından itibaren, çocuklar duygusal yoğunluklarında kendi içinde büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, bazı çocuklar çok korkulu olabilir, düşük düzeyde bir sıkıntı durumunda ağlayabilir veya heyecanlı oyunlara katılabilir. Duygusal ve aktivite seviyelerindeki bu bireysel farklılıklar mizaçtaki farklılıklardan kaynaklanabilir (Rothbart, 2007).

Negatif tepkileri yüksek olan çocuklar belirgin düzeyde öfke, hayal kırıklığı, sinirlilik, korku ve üzüntü yaşama eğilimindedir. Araştırmalar, bu çocukların bir dizi davranışsal ve duygusal problem geliştirme riski taşıdığını göstermektedir. Duygusal olarak reaktif çocuklar, ergenler daha sık ve yoğun seviyelerde duygusal uyarılma yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda bu uyarılmayı yönetmek için güçlü duygu düzenleme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Brody, Stoneman, & Burke, 1987; Eisenberg vd., 1997; Morris vd., 2002). Thomas ve Chess (1977) bebeklerin mizacıyla ilgili yaptıkları boylamsal

araştırmada bebeklerin üç kategoriye ayrıldığını ortaya koymuştur. Kolay mizaçlı bir bebekler sıcakkanlı, neşeli, tanımadıklarına karşı arkadaşça ve rahat bir şekilde avutulabilir. Zor mizaçlı bebekler ise, hemen ağlarlar, daha az olumlu duygular sergilerler, şiddetli sinir krizleri geçirebilirler, yeni durum ve yabancılara karşı olumsuz tepkiler gösterirler. Yavaş ısınan mizaca sahip bebekler yabancılara karşı temkinlidir ve ebeveynlerinden ayrılma konusunda isteksizdirler Katılımcıların ergenliğe ulaştıklarında bile genel özelliklerini sergilemeye devam ettikleri bulunmuştur.

2.4. Bakış Açısı Alma Becerilerinin Tanımı

Bakış açısı alma, bir başkasının hislerinden, niyetlerinden ve sergilediği tepkilerden anlamlar çıkarma, dünyayı bir başkasının perspektifinden algılama süreci olarak tanımlanmıştır (Selman, 1980). Bakış açısı almanın olumlu sosyal davranışları geliştirmesi nedeniyle sosyal etkileşimlerde önemli olduğu düşünülmektedir. Kişiler başkalarının düşüncelerini hissedebildiği sürece, sosyal etkileşimler daha öngörülebilir hale gelmektedir. Böylece birbirleri hakkında yaptıkları çıkarımlar ile hareketlerini planlayabilmektedirler (Dixon & Moore, 1990).

Bakış açısı alabilen ve diğerlerine karşı empati gösterebilen çocukların, hem aile üyelerine hem de akranlarına karşı daha sıklıkla sosyal etkileşimi başlatabildikleri belirtilmiştir (Schrandt, Buffinton & Paulson, 2009). Buna karşın, bu iki beceri sıklıkla birbiri ile karıştırılır. Bakış açısı alma, diğerlerinin durum ve koşullarını anlamayı ifade ederken (Berg, 2002, Eisenberg & Miller, 1987); empati, bir bireyin çevresindekilerin duygusal durumlarını anlaması, tanınması ve aynı duygu durumunu paylaşabilmesini içerir (Bons vd., 2013). Bakış açısı alma becerisi, içinde daha çok bilişsel bileşen bulundurur. Empati ise, karşıdaki bireye karşı uygun duygusal tepki göstermeyi içermektedir (Hoffman, 2000).

Bakış açısı alma becerileri ile sosyal davranışların bazı yönleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Örneğin, iyi perspektif alma becerisine sahip çocukların daha gelişmiş sosyal yeterliliklere sahip olduğunu vurgulanmaktadır. Özellikle, bu çocuklar sosyal göstergeleri anlama konusunda daha yeteneklidir. Akranları ile sembolik oyun kurma, ortak amaçların peşinde koşma, iletişimi sürdürme ve karşılıklı kolaylaştırma konularında yeterlidirler (Astington & Jenkins, 1995; Downs & Smith, 2004; Tan-Niam, Wood & O'Malley, 1998). Aynı çocuklar öğretmenleri tarafından sosyal olarak daha yetkin kabul

edilirler (Lalonde & Chandler, 1995) ve arkadaşlar tarafından daha çok kabul edilirler (Fitzgerald & White, 2003).

2.5. Bakış Açısı Alma Becerilerinin Gelişimi

Gelişim literatüründe, çocukların bakış açısı alma becerisini geliştirme yaşına odaklanmıştır (Heagle & Rehfeldt, 2006).

Bakış açısı alma becerilerine yönelik çalışmalar “Üç Dağ Deneyi” ile başlamış ve birçok araştırmacı tarafından üzerinde kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Piaget & Inhelder, 1956) Üç dağ deneyinde, çocuklara değişik açılarda üç dağdan meydana gelen bir model göstermiştir. Çocuğun bulunduğu yerin sağına, soluna ve karşısına sırayla oyuncak bir bebek konulmuştur. Çocuktan oyuncak bebeğe farklı açılardan bakması sağlanmıştır. Modeli nasıl gördüğüne dair çıkarımda bulunması istenerek, önüne yerleştirilen 10 adet resim içinden uygun resmi bularak göstermesini istenmişlerdir. Çocuklar dokuz ya da on yaşına kadar görevde birçok hata yapmışlardır ve gözlemcinin görüşü yerine kendi bakış açılarını seçmişlerdir (Frick, Möhring & Newcombe, 2014). Ancak bazı araştırmacılar Piaget’nin üç dağ deneyini değiştirmiş ve iki yaşındaki çocukların dahi eğer uygun yöntem sağlarsa oyuncak bebeğin nereye baktığını gösterebileceğini bulmuştur (Borke, 1975; Moll & Tomasello, 2006). Yapılan araştırmalar, çocukların yaklaşık dört veya beş yaşlarında benmerkezci düşünmeyen algısal ve bilişsel bakış açısını gösterebilmektedirler (Marvin, Greenberg & Mossler, 1976).

Bakış açısı alma becerilerine dayanan iki temel teori olan zihin kuramı ve ilişkisel çerçeve kuramı, farklı yöntemlerle perspektif almayı öğretmenin ve geliştirmenin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Birçok araştırmacı, bakış açısı alma becerilerini Zihin Kuramı kavramıyla örtüştürmektedir (Baron-Cohen, 2001; Gopnik & Astington 1988; Wimmer & Perner, 1983). Bazı araştırmacılar ise Zihin Kuramını, bilişsel bakış açısı alma becerisini tanımlamak için yaygın olarak kullanır (Barnes-Holmes, McHugh & Barnes-Holmes, 2004).

Zihin Kuramı, birinin ve başkalarının zihinsel durumlarının anlaşılmasına odaklanan bakış açısı alma becerisinden daha küresel bir yapıdır. Bu nedenle, Zihin Kuramı, bilişsel, duygusal ve görsel olanları ifade eden çok boyutlu bir yapı olan perspektif alma ile

karşılaştırıldığında, zihin kuramı daha çok inanç ve arzuları içeren bilişsel yönlerle odaklanır (Mori & Cigala, 2015). Zihin kuramı, kişinin başkalarına zihinsel durumlar atfedebilmesine olanak vermeyi, başka insanların kendi inancından farklı inançlara sahip olabileceğini algılamasını içerir. Bu bağlamda zihin kuramı ile bilişsel bakış açısı alma becerileri arasında benzer bir ilişki vardır (Ölçer & Güngör Aytar, 2019).

Zihin kuramı, okul öncesi yıllarda meydana gelen bilişsel bir ilerlemedir. Zihin kuramı deneylerine katılan çocukların beş yaşlarından itibaren başkalarının ne bildiğini ifade edebildikleri bulunmuştur (Call & Tomasello, 1999). Deneyde, bir çift çocuğa bir odada oyuncağın nerede gizlendiği gösterilir. Çocuklardan biri odadan çıkarılır. Odada kalan çocuk araştırmacının oyuncağı başka bir yere gizlediğini izler. Ardından araştırmacı odada kalan çocuğa arkadaşın odaya geri geldiğinde oyuncağı bulmak için nereye bakacak diye sorar. Başkalarının ne bildiğini anlayan çocuklar oyuncağın ilk saklandığı yeri göstermektedir. Beş yaşından itibaren pek çok çocuk bu deneyde başarılı olmaktadır (Lovett & Pillow, 1991).

Son zamanlarda geliştirilen ilişkisel çerçeve kuramına göre bakış açısı alma, uygun sosyal becerilerin geliştirilmesi için gerekli olan önemli bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Bu kurama göre bakış açısı alma, çocukların günlük yaşam durumlarına yönelik bireyin perspektifi hakkında konuşma ile kazanılmaktadır. İlişkisel Çerçeve Kuramı, bakış açısı alma becerilerinin gelişimi için üç farklı ilişkisel uyarının çok önemli olduğunu savunur: kişilerarası, mekansal ve zamansal. Kişilerarası gösterimler, konuşmacı ve dinleyici olan iletişim kuran katılımcıları ifade eder (Ben-Sen). Mekansal gösterim, iletişim kurma sırasında konuşmacının konumunu tanımlayan ifadelerdir (Burada-Orada). Zamansal gösterim, geçici zarflar (Şimdi-O zaman) kullanarak iletişim zamanını açıklayan ifadelere atıfta bulunmaktır. Bu ilişkilere hakim olmak, kişinin bakış açısı alma becerisini hem mekansal hem de zamansal boyutlarda geliştirmektedir (Barnes-Holmes, Cullinan & Barnes-Holmes, 2001; Barnes-Holmes, McHugh, & Barnes-Holmes, 2004; Mori & Cigala 2015).

2.6. Bakış Açısı Alma Becerilerinin Boyutları

Kurdek (1975), bakış açısı alma becerisini algısal-görsel, bilişsel ve duygusal bakış açısı olarak üç gruba ayırmıştır.

2.6.1. Algısal-Görsel Bakış Açısı Alma Becerisi

Belli bir görselin, başka bir kişinin bakış açısından görsel perspektifini ayırt etme olarak tanımlanmaktadır (Elekes, Varga & Király, 2016). Başkalarının dünyayı nasıl gördüğünü anlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Şener, 1996).

Araştırmacılar, okul öncesi yılları sırasında çocukların, görsel bakış açısı alma becerisinin düzenli olarak iki düzeyden geçerek geliştirmekte olduklarını saptamışlardır (Flavell, Shipstead, & Croft, 1978; Masangkay, 1974; McGuigan & Doherty, 2002). Görsel bakış açısı almada birinci düzeyde, onlara görünmeyen bir şeyi başka birisinin görebileceğini anlamasıdır. Birinci düzey bakış açısı alma becerisi, 2-2,5 yaş civarında gelişim göstermektedir. 2. düzeyde ise, bir şeyin başkasına nasıl görüldüğünün, onun kendilerine nasıl görüldüğünden farklı olabileceğini anlayabilir. İkinci düzey bakış açısı alma becerisini, 4 ile 5 yaşlarında edinirler ve sadece belirli bir bakış açısından değil, aynı zamanda nesnenin nasıl görüldüğünü de anlamayı başarırlar (Moll & Tomasello, 2006; Moll & Meltzoff, 2011).

2.6.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi

Nesnelerin başka bir bakış açısından nasıl görüldüğünü hayal etme yeteneği olarak tanımlanır (Taylor, 1988). Bu türden bir bakış açısı, bir uyarıcıyı bir başka kişinin nasıl algıladığını ve ayırt ettiğini içermektedir. Aynı zamanda başka birinin bakış açısını kendi deneyimiyle birleştirmeyi içerir (Hinnant & O'Brien, 2007).

Günlük hayatta oldukça yaygın olmasına rağmen, bilişsel bakış açısı alma ve empati kurma davranışı karıştırılabilmektedir (Epley, Caruso & Bazerman, 2006). Bilişsel bakış açısı almada, karşıdaki bireyin belli durumda düşüncelerini anlamasını ve gelecekteki eylemlerini tahmin etmesini kapsar. Empati ise karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu anlamayı ve ona uygun tepkiyi içermektedir (Aslan & Köksal Akyol, 2019).

2.6.3. Duygusal Bakış Açısı Alma Becerisi

Kişinin bakış açısını alarak başkalarının duygularını anlama becerisi olarak tanımlanır (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989). Kavramsal tanımlı, bilişsel bakış

açısına göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Duygusal bakış açısı, bir başkasının duygularını anlamayı içerirken, bilişsel bakış açısı, bir başka algısal perspektifi ya da bilgiyi anlamak anlamına gelir. Duygusal bakış açısında, çocukların başkalarının duygularını ve arzularını dikkate almalarını sağlayarak daha doğru bir empatik tepkiye izin vermesi beklenir (Hoffman, 2000). Duygusal bakış açısı alma ancak bir birey diğerlerinin hissettiğinin farkına vardığında ve bu hislerin neden oluştuğunu anladığında oluşur (Khatchadourian, 2010).

2.7. Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişki

Duyguları yönetme becerileri motivasyon, biliş, sosyal etkileşim ve fiziksel davranış süreçlerini içeren karmaşık bir kavramdır (Karoly, 1993). Bodrova ve Leong'a (2006) göre, duyguları düzenleme süreçleri iki geniş sınıfa ayrılabilir: sosyal-duygusal ve bilişsel özdenetim becerileri. İlki, çocukların sosyal kurallara uymalarını ve çeşitli sosyal bağlamlardan yararlanmalarını mümkün kılar. İkincisi ise, çocukların problem çözme ve yetenekleri için gerekli bilişsel süreçleri kullanmalarına izin verir.

Duyguları yönetme becerileri sosyal uyumu teşvik etmek, duygusal sıkıntıyı ve davranış sorunlarını azaltmak için bilişsel, sosyal ve davranışsal yeteneklerle uyumlu çalışır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Duyguları yönetme becerilerinin gelişimi bu yeteneklerin geliştirilmesine bağlı olabilir. Çocuklar uygun duygu düzenlemesi için sosyal kurallar ve duygular hakkında yeterli bilgiye ihtiyaç duyabilirler (Garner & Power, 1996). Aynı zamanda, duygu düzenlemesi bakış açısı alma yeteneklerinden veya zihin teorisinden, başkalarının duygu durumları hakkında akıl yürütme kapasitesinden yararlanabilir (Hudson & Jacques, 2014).

Çocukların zihin teorisi veya bakış açısı alma becerileri, insanların zihinsel durumlarına (Örneğin: Arzular, duygular, inançlar) uyumlanarak hareket ettiğinde duygu düzenleme becerilerine katkıda bulunabilir. Zihin teorisi veya bakış açısı alma becerileri ile duygusal yetkinlik arasındaki bağlantı, birinin davranışlarının başkalarının zihinsel durumlarını nasıl etkilediğini anlamının, duygu düzenlemesi yoluyla sosyal kurallara uyumu teşvik etmesi anlamındadır. Hayal kırıklığı yaratan hediye paradigmasında, deneycinin, hediye alma konusunda hayal kırıklığı göstermeleri durumunda üzülebileceğini anlayan çocuklar,

gerçek duygularını gizlemeye deneycinin zihinsel durumunu tahmin edemeyen çocuklardan daha eğilimli olabilirler (Hudson & Jacques, 2014). Buna ek olarak, Underwood ve Moore'a (1982) göre, bakış açısı alma veya zihin teorisi, empati ve akranlara bağlılık gibi duygu düzenleme becerilerine dayanabilecek sosyal açıdan yetkin davranışlarla ilgilidir.

Literatür incelendiğinde aynı çalışmada duyguları yönetme ile bakış açısı alma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalar bulunmaktadır. Erel (2016), yaptığı çalışmada bilişsel ve duygusal bakış açısı alabilme becerilerinin duygu düzenleme üzerinde yordayıcı etkisi olmadığını bulmuştur. Bu bulgunun aksine Bengtsson ve Arvidsson (2011) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, iki yıllık bir süre boyunca bakış açısı alma becerilerinde kazanç elde eden çocukların olumsuz duygusal reaktivitede daha ılımlı hale geldiğini ve güçlü duyguları aşağı regüle etme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, çocukların duygusal tepkileri en iyi şekilde düzenlemek için bakış açısı alma becerilerini kullandıkları fikrini desteklemektedir.

Aynı zamanda alan yazında bakış açısı alma becerilerini içeren zihin kuramı teorisinin çocukların duyguları düzenleme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Nitekim yapılan bir çalışmada, kişilik bozukluğuna sahip bireylerin zihin kuramı ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Sharp vd., 2011). Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip yetişkinlerin, duygu düzenleme becerilerinde yaşadıkları zorlukların ilerlememiş zihin kuramı becerilerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Samson, Huber & Gross, 2012).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde yer alan duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerileri ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.8.1. Duyguları Yönetme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ersan ve Tok (2020), yaptığı çalışmada çocukların saldırganlık seviyelerinde, duyguları ifade etme becerilerini ve duygu düzenlemelerini sorgulamıştır. Araştırmanın örneklemini

863 çocuk oluşturmıştır. Ölçme aracı olarak Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu, Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği, Anne Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların duygu düzenleme becerilerinin, fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Forrest, Gibson, Halligan ve Clair (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada, çeşitli yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri, akran sorunları ve duygusal problemlerini incelemiştir. Araştırma örneklemini 3, 5, 7, 11 ve 14 yaşlarında 14.262 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Sosyal Davranış Anketi, Duygusal ve Akran Sorunları Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erken yaştaki duygu düzenleme zorluklarının daha sonraki yıllarda sosyal ve duygusal problemler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, kötü duygu düzenleme becerileri, daha sonraki akran ilişkileri ve duygusal zorluklara küçük ama önemli bir katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Garner, Bolt ve Roth (2019) yaptıkları çalışmada, duygu odaklı duyarlı sınıf yaklaşımı kullanarak, öğretmenlerin ve küçük çocukların duygularla ilgili davranışlarını incelemiştir. Araştırma örneklemini 4 ve 5 yaşındaki 117 çocuk ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Yüz Eylem Kodlama Sistemi ve Sosyal Duygusal Rehberlik Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal-duygusal eğitim uygulamaları yüksek olduğunda öğretmenlerin duygularını ifade etmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, müfredatın öğretmenlerin ve küçük çocukların erken çocukluk sınıfındaki ifadelerini ve duygu konuşmalarını desteklemede önemli etkisi vurgulanmıştır.

Ülker Erdem (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, Çocukları Dikkate Almak (Tuning in to Kids) Programının Türkçe formunu geliştirerek çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik ebeveyn odaklı eğitim programını incelemiştir. Araştırma örneklemini, 36-72 ay aralığında çocuğu olan 59 anne-çocuk ve bu çocukların sınıf öğretmenliğini yapan 7 öğretmen katılmıştır. Ebeveynlerden veri toplama aracı olarak Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği, Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği, Duygu Ayarlama Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklardan ise Denham Duygu Anlama Testi ve Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi

ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının çocukların duyguları adlandırma ve duygusal bakış açısı düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda programın sonunda ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duyguları ile başa çıkmada etkili olduğu bulunmuştur.

Caiozzo, Yule ve Grych (2018) yaptıkları çalışmada, risk altındaki okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkili ebeveynlik uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini düşük gelirli ailelerden gelen 124 çocuk ve onların bakıcıları oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Ebeveyn Çocuk Duygu Etkileşimi Görevi, Duygu Zorlukları Düzenleme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle bakıcıların oyun sırasında çocukların duygularına duyarlılığı, çocukların üzüntü ifadelerini etkili bir şekilde dinlemeleri ve kendi duygu düzenleme kapasiteleri, saldırganlığa maruz kalan çocukların duygu düzenlemelerini geliştirmiştir. Bu bulgunun, ebeveynlerin sağlıklı duygusal düzenlemeyi teşvik ederek, şiddete maruz kalan çocuklarda dayanıklılığı nasıl destekleyebileceğine dair pratik bilgiler sunduğu belirtilmiştir.

Öztemür (2018) yaptığı çalışma, çocukların yönetici işlev becerileri, kendine yönelik konuşma ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 4 ve 5 yaş grubundaki 62 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri, Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu ve duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için Şeffaf Kutu İçinde Çekici Oyuncak ölçeği kullanılmıştır. Çocukların kendine yönelik konuşmaları ise kartları grupladıkları bir uygulama ile ölçülmüş ve kodlanmıştır. Sonuçlar kendine yönelik konuşmanın dürtü kontrolü sorunlarını yordayıcı olduğunu, dolayısıyla engellemede zorluk çeken çocukların kendine yönelik konuşmadan yararlanma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Akbaba (2017) gerçekleştirdiği çalışmada beş-altı yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinde çocuğun mizacı ile annenin davranışları incelemiştir. Araştırma grubunda 551 çocuk ve bu çocukların anneleri bulunmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği, Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği ve Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre duygu düzenleme ile çocuğun mizacı ve anne davranışları arasında sıkı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Bozkurt Yükcü ve Demircioğlu (2017) yaptıkları çalışmada, dört-altı yaş grubu çocukların duygu düzenleme yetilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu, 240 çocuk ve ebeveyn ile yürütülmüştür. Veriler Genel Bilgi Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme becerisinde annenin eğitim durumu, yaşı ve ailenin ekonomik durumu arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Mortensen ve Barnett (2017), gerçekleştirdikleri çalışmada 14, 24 ve 36. aylardaki yürümeye başlayan çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin otoriter ebeveynlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda çocukların bakımında öğretmen duyarlılığının rolü de incelemeye dahil edilmiştir. Araştırma örneklemini 310 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Araştırmada bebeklerin duygu düzenlemelerini ve yönelimlerini değerlendirmek için Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin duyarlılığı ölçmek için de Bakıcı Etkileşimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin sert ebeveynlik ve bebeklerin olumsuz duyguları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 14 aylıkken sert ebeveynliğin, çocuklar 36 aylık olduklarında duygu düzenleme becerilerinde önemli farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Bu sonuç, annelerin ve küçük çocukların birbirlerinden bağımsız olarak davranışları üzerinde bir etkisi olduğunu göstermiştir. Diğer bir sonuca göre, öğretmen hassasiyeti ile duygu düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Davis (2016) yaptığı çalışmada duygusal deneyimdeki değişiklikleri bellek bakımından incelenmiştir. Araştırma grubunu 6-14 yaşlarındaki 126 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Sözel Yetenek Testi, Duygu Değerlendirme Raporu, çeşitli duygulara yönelik videolar ve Duygu Düzenleme Talimatları Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların artan yaşla birlikte üzüntüyü etkili bir şekilde azaltma becerilerini geliştiremedikleri bulunmuştur. Büyük çocukların küçük çocuklara göre tarafsız bilgiyi daha iyi geri çağırdıkları ve bilgi işlemlerinde daha çok duygu düzenleme stratejilerini hatırladıkları saptanmıştır.

Erel (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme ve ahlaksal yargılamaların ilişkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 4-6 yaş aralığındaki 123 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocuklara, bilişsel bakış açısı alma becerileri için

Dağ Testi, Sally-Anne (1-2) ve Dondurmacı Görevleri; duygusal bakış açısı alma becerileri için Denham Duygu Anlama Görevi kullanılmıştır. Çocukların ahlak gelişimlerini ölçmek için araştırmacılar tarafından yazılan ahlaki ikilemler uygulanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ) ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel bakış açısı alabilme becerilerinin duygu düzenleme üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamıştır. Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar düşüklere oranla daha az içselleştirme davranışları göstermektedir.

Lincoln, Russell, Donohue¹ ve Racine (2016) yaptıkları çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne-çocuk etkileşimini incelemiştir. Araştırma örneklemi olarak 31 ay ile 57 ay arasında 30 anne-çocuk oluşturmuştur. Araştırma için oyun oturumu düzenlenmiştir. Oyunlar sırasında çocuklar gözlemlenerek görevler tamamlanmıştır. Ölçme aracı olarak Duygu Düzenleme Kontrol Listesi, Anne-Çocuk Etkileşimi Ölçeği ve Anne Destek Stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, annenin çocuğunun özerkliğine olan saygısı ile annenin müdahalesi ve annenin çocuğa olumsuz ilgisi arasında negatif ve güçlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca düşük gelirli annelerin ebeveyn-çocuk etkileşiminin daha az olduğu tespit edilmiştir.

Tekin (2016), 5-6 yaşında çocuğa sahip annelere, çocuklarda duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programı vererek, duygularını yönetme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın 5-6 yaşında çocuğa sahip 31 anne oluşturmuştur. Araştırma kapsamında deney grubu üzerindeki etkililiğini değerlendirmede; annelerin duyguları değerlendirmek amacıyla Duygulara İlişkin Düşünceler ve Hisler Ölçeği (DİDHÖ) ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışlarını ölçmek için Olumsuz Duygularla Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annelere verilen eğitimin etkililiğinin Duygusal Farkındalık Boyutu'nda yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre annelerin öfke ve üzüntü duygusunu yönetme ve çocuklarının duygularını sosyalleştirme davranışlarının olumlu yönde desteklediği bulunmuştur.

Low, Cook, Smolkowski ve Buntain-Ricklefs (2015), yaptıkları çalışmada sosyal-duygusal öğrenme programlarından biri olan Second Step programını değerlendirmiştir. Program dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, Öğrenme Becerileri, Empati, Duygu Yönetimi ve Problem Çözme Becerileridir. Bu dört bileşen öğrenmeyi planlamak, başkalarının

duygularını tanımlamak, merhamet göstermek, arkadaş edinmek ve hayal kırıklığını yönetmek gibi bir dizi beceri ve davranışı kapsamaktadır. Her ders, sınıf seviyesine bağlı olarak haftada bir kez ortalama 25-40 dakika sürmektedir. Araştırma örneklemini, anaokulu, 1. sınıf ve 2. sınıf olmak üzere 4891 çocuk ve 224 öğretmen oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak, Online Öğrenci Davranış Anketi, Devereux Öğrenci Gücü Değerlendirme ve Güçlü Yönler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler eğitim programının davranış problemleri, akran problemleri, prososyal beceriler, öğrenme becerileri ve duygu yönetimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler bu etkileri genellikle akranının ortalama altında olan çocuklarda fark etmektedir.

Dasi, Sanchez ve Quintanilla (2015), yaptıkları çalışmada 2 yaşındaki çocuklarda duygu bilgisi, duygu düzenlemesi ve sosyal yeterliliği geliştirmek için bir eğitim müdahale programının etkinliğini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini, deney grubu 38 çocuk ve kontrol grubu 19 çocuk olarak ikiye bölünmüş 2 yaşındaki 57 İspanyol çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Müdahaleden önce ve sonra çocuklar genel gelişim, duygu bilgisi, duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik açısından değerlendirilmiştir. Program sınıfta 6 aylık bir süre boyunca 30 dakikalık haftalık oturumlarda gerçekleştirildi. Araştırma sonuçlarına göre, duygu bilgisi ve sosyal yeterlilikte önemli ilerlemenin yanı sıra duygu düzenleme becerilerinde küçük bir ilerleme olduğunu göstermiştir. Ayrıca 24 ay gelişimsel olarak duygu bilgisini en basit bileşenlerle edinmeye başlamak için mükemmel bir yaş olduğu belirtilmiştir.

Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz (2015), gerçekleştirdiği çalışmada çocukların bağlanma şekilleri ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 60-72 aylık 224 çocuktan oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve çocukların bağlanma biçimlerini belirlemek amacıyla Oyuncak Öykü Tamamlama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerileri ile anneye bağlanma şekilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Güvenli bağlanmaya sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin, diğer gruptaki çocuklara göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Kromm, Farber ve Holodyski (2015), gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönem çocukların duygusal ifadeleri düzenleme şekillerini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 4, 6 ve 8 yaşlarında 98 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak için laboratuvar ortamında değişen hediye paradigması uygulanmıştır. Araştırmada on bir gözlemci, çocukların videodaki kasıtlı davranışlarını rastgele sırayla izlediler ve duygu ve hediye türünü değerlendirdiler. Bu izlenim analizi sonucunda, çocukların ifadelerini düzenleme becerilerinin yaşla birlikte arttığını göstermektedir. Hayal kırıklığı yaratan hediye paradigmasında, sadece 6 yaşından büyük çocukların görev setine göre tepki gösterebildikleri, yani hayal kırıklığı yaratan hediye aldıklarında ya da hediye alamadıklarında mutluluk göstermeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Sala, Pons ve Molina (2014) yaptıkları çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin ölçütü olarak tasarlanan öykü tamamlama görevlerini inceleyerek çocuklarda duygu düzenleme stratejilerini incelemiştir. Veri toplama araçları olarak Duygu Anlama Testi ve Peabody Resimli Kelime Testi kullanılmıştır. Veriler, 3-6 yaş grubu 69 çocuktan toplanmıştır. Araştırma sonuçları, 5 ve 6 yaşındaki çocukların, 3 ve 4 yaşlarındaki küçük çocuklara kıyasla daha karmaşık duygu düzenleme stratejilerine atıfta bulunduğunu göstermiştir. Aynı zamanda duygu düzenlem stratejilerinin yaştan önemli ölçüde etkilendiği ve çocukların okul öncesi yıllarda strateji repertuarını genişlettikleri saptanmıştır.

Hudson ve Jacques (2014) yaptıkları çalışmada çocukların duyguları düzenleme kapasitelerini yaş, cinsiyet, engelleyici kontrol ve zihin teorisiyle ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, çocukların hayal kırıklığı yaratan hediye aldıkları sonra sergilenen duyguları kontrol etme çabasına yönelik ilişkileri incelenmiştir. Araştırma örneklemini, 60 ila 96 ay arasında değişen 107 çocuk oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Peabody Resimli Kelime Testi, Sosyal Beceriler ve Duygular Ebeveyn anketi kullanılmıştır. Aynı zamanda hayal kırıklığı yaratan hediye paradigması uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal bakış açısı alma becerisi yüksek olan çocukların hayal kırıklığı yaratan hediye paradigması karşısında yoğun duygularını daha iyi düzenledikleri saptanmıştır. Ayrıca zihin teorisindeki performans ile hayal kırıklığı yaratan hediye paradigması hakkındaki duygu düzenlemesi arasında ilişki bulunmuştur.

Duncombe, Havighurst, Holland ve Frankling (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, davranış problemleri ile duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırma grubunu, davranış bozukluğu riski taşıyan okul çağında tarama prosedürü ile tanımlanan 357 Avustralyalı beş ila dokuz yaşındaki çocuklar oluşturmuştur. Ölçme araçları olarak Aileler İçin Genel Bilgi Formu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ölçeği, Duyguları Yönetme Kontrol Listesi ve Yıkıcı Davranış Bozukluğu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygu düzenlemedeki ve bilişsel eksiklikler, yıkıcı davranış problemleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur.

Rivers, Tominey, Bryon ve Brackett (2013), yaptıkları çalışmada Yale Duygusal Zeka Merkezinde geliştirilen RULER (Recognizing-Understanding-Labeling-Expressing-Regulating) müdahale programının pilot çalışmasını incelemişlerdir. RULER programı, okul öncesinden 8. sınıfa kadar entegre edilmiştir. Bu programda beş temel duygusal beceri vurgulanır: duyguları tanıma, anlama, etiketleme, ifade etme ve düzenleme becerileri. Okulöncesi RULER programı, sosyal-duygusal öğrenmenin ayrı haftalık dersler sunmak yerine müfredata gömülü bir yaklaşımdır. Araştırma örneklemini, etnik olarak farklı geçmişlerden gelen 3-5 yaşındaki 156 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla, ruh hali ölçeği, duygusal etiketleme ve tanıma testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, özellikle çocukların ruh hali skorları ile sosyal ve duygusal becerilerinin anlamlı bir şekilde etkilendiği bulunmuştur.

Roque, Veríssimo, Fernandes ve Rebelo (2013), yaptıkları araştırmada çocukların bağlanma biçimleri ile duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubunu yaşları 18 ile 26 ay arasında değişen 52 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Veri toplamak için Duygu Düzenleme Paradigma Ölçeği, çocuklar için Davranış Stratejileri Ölçeği ve Bağlanma Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocuklar, duygusal ifadeleri anlamlı olarak daha sık tercih ettikleri ve güvenli bağlanmanın çocukların duygu düzenlemelerinin olumlu etkilendiği saptanmıştır.

Brown ve Sax (2013), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim programının sanatla zenginleştirme programının çocukların duygu ifadesi ve düzenlemesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini, Head Start anaokulunda eğitim gören 205 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Peabody Resimli Kelime Testi-III ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Çocuklar geleneksel erken öğrenme sınıflarına kıyasla müzik, dans ve görsel sanatlar derslerinde ilgi, mutluluk ve gurur gibi daha büyük olumlu duygular göstermiştir. Eğitim alan çocukların negatif duygu düzenlemesinde daha

fazla büyüme görülmüştür. Ek olarak, sanatla zenginleştirilmiş eğitim programının sosyal duygusal gelişimi desteklemede etkili olduğu belirtilmiştir.

Conner ve Fraser (2011), okul öncesi çocuklarda agresif davranışları önlemek için çok bileşenli bir program test etmişlerdir. İlk programın bileşeni çocukların sosyal bilgi işleme ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. İkinci bileşen grup temelli bir ebeveynlik eğitimidir. Araştırma örneklemini yüksek riskli mahallelerde bulunan 3-4 yaş grubu 104 çocuk ve onların ebeveynleri üzerinden ön test ve son test verileri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Berkeley Kukla Röportajı ve Kuzey Carolina Aile Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müdahale grubundaki çocukların saldırganlık ve düşmanca davranışlarında düşüş gösterdikleri bulunmuştur.

Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen (2009) okul öncesi dönemdeki çocukların sözel olarak öfke ve üzüntüyü düzenlemeye yönelik stratejileri ve çeşitli etkenleri (çocuk yaşı, mizaç ve dil yeteneği) incelenmiştir. Araştırma grubunu 3-4 yaş arası 116 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından düzenlenen kukla sahnesi üzerinden duygu düzenleme stratejileri oluşturulmuştur. Aynı zamanda küçük çocuklarda öfke ile ilgili duygularını ortaya çıkarmak için laboratuvar ortamında Mizaç Değerlendirme Bataryası'nda yer alan büyük şeffaf kilitli bir kutu açma çalışması ile davranışları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda özellikle, 4 yaşındaki çocukların öfkeyi düzenleme becerilerinin 3 yaşındaki çocuklardan daha iyi olduğu bulunmuştur. Her iki yaş grubunda, üzüntüyü düzenleme stratejilerinin eşit düzeyde olduğu saptanmıştır. Çocukların strateji üretimi yaşla birlikte artan dil becerisiyle açıklanmıştır.

Trentacosta ve Shaw (2009), erken çocukluktan ergenliğe kadar boylamasına takip edilen düşük gelirli ailelerden oluşan 122 erkek çocukta duygu düzenleme, akran reddi ve antisosyal davranışları incelemiştir. Duygu düzenleme stratejileri erken çocukluk döneminde bekleme görevinde kodlanmış, yaz kampında orta çocukluk döneminde akran reddi tedbirleri alınmış ve erken ergenlik döneminde antisosyal davranış raporları alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk döneminde duygu düzenleme stratejilerine teşvik etmek daha sonraki sosyal problemler ve suçluluk riskini azaltmak için erken önleme ve müdahale çabalarının etkili olduğu belirtilmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller (2008), çocuklar için tasarlanmış Eşsiz Yıllar Serisi-Dina Dinozor Sosyal, Duygusal Beceriler ve Problem Çözme Eğitim Programı'nın (Incredible Years Classroom Dinosaur Curriculum) içeriğini incelemişlerdir. Programın amacı, duyguları tanıma, bakış açısı geliştirme, öfke yönetimi, kendi duygularına güvenmeyi ve ifade etmeyi kazandırmaktır. Program tüm sınıflarda, 45 dakika boyunca haftada 1 ila 3 kez verilen 60 dersten oluşmaktadır. Derslerde DVD, kuklalar, oyunlar ve etkileşimli aktiviteler kullanılmaktadır. Eğitim programı 4-8 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. Araştırma örneklemini 153 öğretmen ve 1768 çocuk oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak, sınıfta çocuklar ve öğretmenler, öğretim yılının başında ve sonunda kör gözlemciler tarafından sınıf gözlem kodlama sistemi kullanılmıştır. Ayrıca Öğretmen Memnuniyet Anketi ile Ebeveyn Müfredatı Katılım ve Memnuniyet Anketi uygulanmıştır. Eğitim programının sonucunda öfke yönetim becerilerinin artması, dürtüsel, saldırgan ve uyumsuz davranışlarda azalma görülmüştür. Müdahale programı alan çocukların daha fazla duygusal öz düzenleme ve daha az davranış problemi gösterdikleri bulunmuştur.

Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007) yaptıkları çalışmada, çocukların duygu düzenleme becerilerinin akademik başarılarındaki rolünü araştırmıştır. Araştırma örneklemini beş yaşındaki 325 çocuk oluşturmıştır. Ölçme araçları olarak, Duygu Düzenleme Kontrol Listesi, Akademik Performans Derecelendirme Ölçeği, Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygu düzenleme becerilerinin çocukların akademik başarıları ve üretkenlikleri ile pozitif bir ilişkili içinde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, daha yüksek düzeyde duygu düzenlemesi olan çocukların öğretmenleri ile biraz daha olumlu bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak, davranış problemleri göstermeleri daha azdır.

McElwain, Halberstadt ve Volling (2007) araştırmalarında, çocukların olumsuz duygularına verilen anne ve baba tarafından verilen tepkileri, çocukların duygusal anlayışa ve arkadaşlık kalitelerine olan etkisini incelenmişlerdir. Araştırma iki gruptan oluşmuştur. 1. çalışma grubunu 5-6 yaş grubundan oluşan toplam 55 çocuk ve aile oluşturmıştır. 2. çalışma grubunu ise 3-5 yaş grubu 49 çocuk ve onların arkadaşları oluşturmıştır. Araştırmada ölçme araçları olarak Duygu Yanlış İnanç Etkinliği, Karışık Duyguları Kavrama Etkinliği, Peabody Resim Kelime Testi ve Anne Babalara Olumsuz Duygularla

Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne ve babanın destekleyici tutumunun çocukların arkadaş ilişkisine büyük katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca anne veya babadan birinin çocuğuna daha çok destek vermesinin, çocuğunun duygularının daha iyi anlaşılması ve arkadaşlarıyla daha az şiddetli çatışmaya girmesiyle (sadece erkekler için) ilişkili olduğu saptanmıştır.

Domitrovitch, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim sınıflarında Duygu Eğitimi Programının (Promoting Alternative Thinking Strategy-PATHS) sonuçlarını raporlamıştır. PATHS, çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirmek ve duygusal problemleri azaltmak için tasarlanmış, öğretmen tarafından öğretilen sosyal-duygusal bir müfredattır. Çalışmaya iki Pennsylvania topluluğundan 20 sınıf katılmıştır. 10 müdahale sınıfındaki öğretmenler 9 aylık bir süre boyunca haftalık dersler ve yayım faaliyetleri uyguladılar. Araştırmanın sonucunda, programın çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermiştir. Ayrıca programdan sonra çocukların daha fazla duygu bilgi ve becerisine sahip oldukları, ebeveynler ve öğretmenler tarafından akranlarına göre daha sosyal olarak yetkin oldukları tespit edilmiştir.

Miller vd. (2006) yaptıkları çalışmada, düşük gelirli okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliğin üç yönünü (duygu bilgisi, negatif duyguların ifade düzeyi ve duygu düzenlemesi) incelemişlerdir. Araştırma örneklemini, Head Start programına katılan 60 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Duygu Düzenleme Kontrol Listesi, Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği, Peabody Resimli Kelime Testi ve Okul Öncesi Davranış Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygu bilgisi ile olumlu duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Lynch, Geller ve Schmidt (2004), yaptıkları çalışmada Virginia Enstitüsü tarafından geliştirilen Al'ın Pals: Sağlıklı Seçimler Yapan Çocuklar(Al's Pals: Kids Making Healthy Choices) programının etkilerini incelemiştir. Araştırma örneklemini 3-8 yaş arasındaki çocuklardan oluşturmaktadır. Eğitim programı küçük çocuklara duygularını ifade etme, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, duygularını düzenleme ve çatışma çözme becerilerini öğretir. Dersler, toplam 23 hafta boyunca haftada 15-20 dakikalık iki müdahaleden oluşmaktadır. Ölçme Aracı olarak çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini ölçmek için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları Al's Pals

programının çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini ve olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini ve antisosyal davranışların gelişimini bastırdığını göstermiştir.

Denham vd. (2003) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukların duygusal ifade, duygu düzenleme ve duygu bilgilerini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 3-4 yaş aralığına sahip 143 çocuk oluşturmaktadır. Ölçme araçları olarak Duygusal Yetkinlik Ölçeği ve Duyguları Anlama Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar duygularla başa çıkma davranışlarını doğal gözlem aracılığıyla akranlarına verdikleri tepkiler sırasında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 3-4 yaşlarında değerlendirilen duygusal yeterliliğin çocukların sosyal yeterliliklerine de katkıda bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde duygu düzenleme becerilerini çocuğun mizacı, ebeveyn davranışları, yönetici işlev becerileri, saldırganlık düzeyleri, duyguları ifade etme becerileri, bağlanma şekilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Ersan, 2017; Öztemür, 2018; Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin & Yılmaz, 2015). Duygusal gelişimi desteklemeye yönelik ebeveyn odaklı farklı eğitim programlarında olduğu görülmektedir (Tekin, 2016; Ülker Erdem, 2019).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise anne-çocuk etkileşimi, ebeveyn tutumları, bellek gelişimi, davranış problemleri, mizaç, dil yeteneği ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Caiozzo, Yule & Grych, 2018; Davis, 2016; Duncombe, Havighurst, Holland & Frankling, 2013; Mortensen & Barnett, 2017). Araştırmalar incelendiğinde, PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy), RULER (Recognizing-Understanding-Labeling-Expressing-Regulating), Second Steps, Al's Pals: Kids Making Healthy Choices, Incredible Years Classroom Dinosaur Curriculum, eğitim programları içeriğinde yer alan duyguları yönetme becerileri incelenmiştir (Domitrovitch, Cortes, & Greenberg, 2007; Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015; Lynch, Geller & Schmidt, 2004; Rivers, Tominey, Bryon & Brackett, 2013; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller; 2008).

Çocukların duyguları yönetme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; daha çok etkileyen etmenler, sosyal beceriler ve ebeveyn davranışları ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Duyguları yönetme becerilerinin desteklenmesine yönelik duygu eğitimi, ebeveyn odaklı duyguları yönetme becerileri, sosyal beceriler temelinde çeşitli programlara

yer verildiği görülmektedir. Ancak konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde de okul öncesi dönemde duyguları yönetme becerilerine yer verilen bir eğitim programı ile çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerinin desteklenmesi amacıyla yapılan bir çalışma olmadığı görülmüştür.

2.8.2. Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aslan ve Köksal Akyol (2019) yaptığı çalışmada, empati eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda, deney ve kontrol grubu olmak üzere 34 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veriler Genel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklara verilen empati eğitiminin bakış açısı alma becerilerine katkıda bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Lia vd. (2019) yaptıkları çalışmada, işbirliği veya rekabet içeren oyunların çocukların görsel bakış açısı alma becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için iki deney yapmışlardır. Araştırma örneklemi, Çin'in merkezindeki bir anaokulunda bulunan 4-5 yaşları arasındaki 72 çocukla yürütülmüştür. Çocukların balıkçı oyunu aracılığıyla onlarla işbirliği yapan veya onlara karşı yarışan bir yetişkin arasındaki bakış açısı alma esnekliği test edilmiştir. Deney 1'in sonuçları, bir yetişkine karşı yarışanlara kıyasla işbirliği yapan çocukların, kendilerinden farklı bakış açılarını daha iyi anlayabildiklerini göstermiştir. Deney 2' nin sonuçları, rekabete dayalı oynayan çocukların başkalarının bakış açılarını anlamada zorluk çektiğini açıklığa kavuşturmuştur. Araştırma sonucunda, işbirliğinin başkalarının bakış açılarını anlamadaki esnekliklerini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut bulgular, üst düzey bakış açısı alma becerisinin gelişimi ve farklı sosyal etkileşim türlerinden özellikle işbirliği ile nasıl ilişkili olduğu hakkında bilgi vermiştir.

Ölçer ve Güngör Aytar (2019), fen eğitiminin bakış açısı alma becerilerine katkısını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini, 60 tane 5 yaş çocuğu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi (Science Learning Assessment-SLA) ve Bakış Açısı Alma Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen eğitim programına katılan çocukların bakış açısı alma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Şahin ve Aslan (2018) araştırmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarına katılan ve katılmayan 48-72 aylık çocukların perspektif alma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde toplam 200 çocuk yer almaktadır. Araştırmada veriler Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma bulguları, okul öncesi devam çocukların perspektif alma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların bakış açısı alma becerilerinde, yaş ve okulöncesi devam oranlarının önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir.

Ogelman, Oğuz, Körükçü ve Köksal Akyol (2017), yaptıkları çalışmada perspektif alma becerilerinin sosyal yeterliliğe etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini, 6 yaş grubunda 115 çocuk (59 kız, 56 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Çocuklara Yönelik Kişisel Bilgi Formu, Perspektif Alma Testi ve Okul Öncesi Dönem Problem Sınıflandırma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, daha yüksek bilişsel perspektif alma becerisine sahip olan çocukların, akran gruplarına daha kolay katılma, akranlarının provokasyonuna sağlıklı cevaplar verme, öğretmenlerin sosyal beklentilerini karşılama, ve daha düşük saldırganlık gösterme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Yıldız ve Güney Karaman (2017) araştırmasında, bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde, 60-66 aylık toplam 90 çocuk yer almaktadır. Örneklem grubuna dâhil edilen çocukların kişisel bilgilerini toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A Formu, bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek amacıyla ise Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme becerileri ile bakış açısı alma becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Bensalah, Caillies ve Anduze (2016), dört altı yaş grubu çocukların empati becerilerinin, zihin kuramına ve duygusal bakış açısı almaya etkisini incelemiştir. Çalışma 158 çocukla yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak, Yüz İfadelerini Tanıma Testi, Empati Testi, Zihin Kuramı Testi ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, empatinin duygusal bakış açısı almayla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Cigala, Mori ve Fangareggi (2015), yürüttükleri çalışmada 3 ile 5 yaş arasındaki çocukların bakış alma becerisi ile sosyal davranışlarını karşılaştırmıştır. Duyuşsal bakış açılarını

ölçmek için Duygu Durum Anlama Testi uygulanmıştır. Ayrıca sosyal davranışlarını değerlendirmek için her çocuk üç farklı günde üç kez (öğle yemeğinden önce, öğle yemeği ve öğle yemeğinden sonra serbest oyunda) gözlemlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 3 ila 5 yaş arası 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bakış açısı alma becerileri daha iyi olan çocukların, akran etkileşimleri sırasında olumlu davranış sergileme eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Frick, Möhring ve Newcombe (2014) yaptıkları çalışmada algısal bakış açısı alma becerilerini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini yaptıkları araştırmada 4-8 yaş arası 16 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar laboratuvar odalarında test edilmiştir. Araştırmacılar tarafından farklı açılardan nesnelerin resimlerini gösteren oyuncak fotoğrafçılar kullanılarak sahneler oluşturulmuştur. Çocuklardan, dört resimden hangisinin belirli bir görüntüden alınabileceğini seçmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda becerinin yaşla beraber arttığı, erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok benmerkezci hatalar yaptığını bulmuşlardır. Ayrıca araştırmaya göre, 5-6 yaşlar ve 7-8 yaşlar arasında doğru bakış açısını tanıma yeteneğinin arttığını göstermiştir.

Bal ve Temel (2014) araştırmasında, kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, 4-6 yaşındaki 180 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerisi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kişilerarası problem çözme ile bakış açısı alma becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tan-Niam (2014), araştırmasında tematik fantezi oyununun okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma yeteneği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Veri toplamak için tematik fantezi oyun oturumları düzenlenerek serbest oyun sırasında otuz dakika gözlemlenmiştir. Öntest-sontest kontrol grubu tasarımına göre, özel bir anaokulunda 54 çocuğa algısal, bilişsel ve duygusal perspektif alma üç alanını temsil eden önlemler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tematik fantezi oyun programına dahil olan deney grubunun toplam ve algısal perspektif alma becerilerinde, kontrol grubundan anlamlı olarak daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur.

Gauvain ve Munroe (2013) yaptıkları çalışmada çeşitli toplulukların bakış açısı alma becerileri gelişimini incelemiştir. Araştırma örneklemini dört geleneksel topluluktan (Belize, Kenya, Nepal ve Amerikan Samoa) 3 ila 9 yaşındaki 180 çocuk oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak, kendilerinden ve başka bir kişinin bakış açısından neyin görülebildiğini soran on senaryo kullanılmıştır. Aynı zamanda Topluluk Sanayileşme Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sanayileşmenin en yüksek olduğu Samoalılar, diğer tüm topluluk örneklerinden daha iyi bakış açısı alma performansı gösterdiği bulunmuştur. Bu bağlamda, imkanları kapsamında çeşitli bakış açılarını içeren kitaplar, medya sunumları gibi perspektif alma becerilerini içeren materyallerin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Farrant, Devine, Marbery ve Fletcher (2012), yürüttükleri çalışmada ebeveyn tutumlarının çocukların bakış açısı alma, empati ve prososyal davranışlarına katkısının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 47-76 ay arasındaki 72 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Bilişsel Empati Beceri Ölçeği, Prososyal Davranış Ölçeği, Bakış Açısı Almaya Teşvik Eden Ebeveyn Tutumu Anketi ve Bilişsel Bakış Açısı Alma Testleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, başkalarının bilişsel perspektifini düzenli olarak alan annelerin, çocuklarının bilişsel perspektifini alma yeteneklerini kolaylaştırıcı etkisi olduğu saptanmıştır.

Bengtsson ve Arvidsson (2011) yaptıkları çalışmada, bakış açısı alma becerilerinin duyguları yönetme beceriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmada 209 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Duygu Anketi ve Bakış Açısı Alma becerileri için ikilem içeren öyküler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gelişmiş bakış açısı alma becerilerinin orta düzeyde duyguları yönetme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, çocukların duygusal tepkileri en iyi şekilde düzenlemek için bakış açısı alma becerilerini kullandıkları belirtilmiştir.

Khatchadourian (2010) yaptığı çalışmada, sosyal beceri programının çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 6 anaokulu ve 3 birinci sınıf öğrencisi toplam 9 çocukla yapılmıştır. Araştırmada, sosyal beceri eğitimi programı okul sonrasında hikaye tartışma, sosyal etkileşim, rol oynama ve etkileşimli oyun ve etkinlikler içeren sekiz haftalık atölye çalışması gerçekleştirilmiştir. Duygusal bakış açısını ölçmek için çocuklara kısa öyküler anlatılarak uygun yüz ifadesini seçmeleri

istenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin eğitim programı sonrasında pozitif yönde değiştiği saptanmıştır.

Vaish, Carpenter ve Tomasello (2009), bebeklerde duygusal bakış açısı alma yoluyla sempati ve onun prososyal davranışlarla ilişkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar bebeklerin olumsuz bir şeylerin olduğu, ancak hiç kimsenin duygularını ifade etmediği bir kişiyle sempati duyup duymayacaklarını incelemiştir. Araştırmada 18 ila 25 aylık çocuklara, başka bir eşyalarına zarar veren ya da ona zarar vermeyen yetişkinler göstermişlerdir. Kurban olan kişiler, her iki durumda da hiçbir duyguyu ifade etmemişlerdir. Araştırma sonucunda çok küçük bebeklerin, bir kurbanla duygu sinyalleri yokluğunda dahi, duygusal bakış açısı alma yoluyla, sempati yapabildikleri gözlenmiştir.

Dege (2008), resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının çocukların bakış açısı kazanımlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, deney grubundaki 40 çocuk, kontrol grubundaki 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler Genel Bilgi Formu ve Bakış Açısı Alma Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının çocukların bakış açısı alma becerisi kazanmalarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Harwood ve Farrar (2006), gerçekleştirdiği çalışmada zihin teorisi ve duygusal bakış açısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 3 ila 5 yaş arası 46 çocuktan oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak 12 senaryodan oluşan senaryolar yoluyla duygusal bakış açısı alma becerileri incelenmiştir. Aynı zamanda zihin teorisi ve sosyal aktivite görevleri uygulanmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerini kontrol etmek için, Peabody Resimli Kelime Bilgisi Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihin teorisi ile duygusal perspektif alma skorları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda duygusal bakış açısı alma becerilerinde ve zihin teorisinde hem dil becerisi hem de yaş ile ilişki bulunmuştur.

Oğuz (2006), yapmış olduğu çalışmada 60 ay ve üzeri çocukların bakış açısı alma becerileri ile ebeveynlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 100 çocuk ve bu çocukların ebeveynleriyle birlikte 300 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bakış Açısı Alma Testi ve Empatik Beceri Ölçeği-B

Formu kullanılmıştır Çalışma sonucunda, çocukların bakış açısı alma becerileri ile ebeveyleerin empatik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görölmüşür.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bakış açısı alma becerilerini okul öncesi eğitim alma durumu, sosyal yeterlilik, empati, yaratıcı düşünce becerileri, kişilerarası problem çözme, drama etkinlikleri ile ilişkisi incelenmiştir (Aslan & Köksal Akyol, 2019; Bal & Temel, 2014; Dege, 2008; Ogelman, Oğuz, Körükçü & Köksal Akyol, 2017; Şen, 2018; Yıldız, 2016).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise oyun çeşitleri, sosyal davranışlar, ebeveyn tutumları, prososyal davranışları, zihin teorisi ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Cigala, Mori & Fangareggi, 2015; Farrant, Devine, Marbery & Fletcher, 2012; Harwood & Farrar, 2006; Lia vd.,2019; Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009).

BÖLÜM III

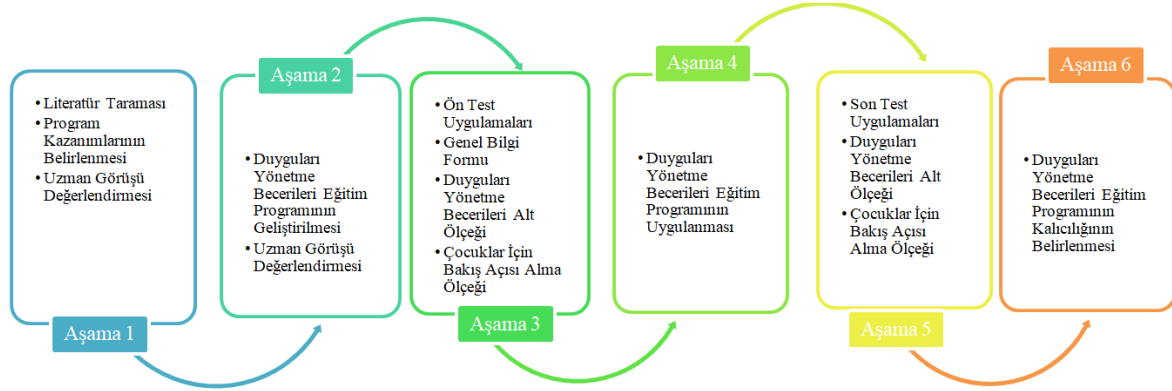
YÖNTEM

Bu araştırma, anasınıfına devam eden çocuklar için duyguları yönetme becerilerine yönelik eğitim programının geliştirilmesi, geliştirilen eğitim programının çocukların duygularını yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ön test-son test-kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla çocuklara ön test-son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Çocuklara uygulanan eğitimin etkisini incelemek amacıyla bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubunda çocuklar, günlük okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007).



Şekil 1. Araştırma Desenin Aşamaları

Şekil 1 incelendiğinde birinci aşamada literatür taraması sonucunda program kazanımları oluşturulup uzman görüşüne başvurulmuştur. İkinci aşamada, program kazanımları doğrultusunda Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı (DYBEP) hazırlanarak uzman görüşleri alınmıştır. Üçüncü aşamada, DYBEP'nin etkililiğinin incelenmesi için deney öncesi ön test uygulamaları yapılmıştır. Dördüncü aşamada, deney grubuna 12 hafta haftada 2 gün boyunca programın uygulanması yapılmıştır. Beşinci aşamada, deney sonrası son test uygulamaları yapılmıştır. Altıncı aşamada, programın uygulanmasından 5 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulamaları yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak araştırma deseni aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Tablo 1.

Araştırma Desenin Simgesel Durumu

	Ön Test		Son Test	Kalıcılık Testi
G _D	O ₁	X	O ₃	O ₅
G _K	O ₂		O ₄	

G_D: Eğitim programı uygulanan deney grubu

G_K: Kontrol grubu

O₁ ve O₃: Deney ve Kontrol grubunun ön test- son test ölçümleri

O₂ ve O₄: Deney ve kontrol grubunun ön test- son test ölçümleri

O₅: Deney grubuna uygulanan kalıcılık test ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitim programını ifade etmektedir.

Deneysel modelle gerçekleştirilecek bu araştırmada, bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden çocukların duyguları yönetme becerileri ve bakış açısı alma becerileri, bağımsız değişkeni ise duyguları yönetme becerileri eğitim programı oluşturmaktadır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklar normal eğitim programına ek olarak Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı alırken, kontrol grubundaki çocuklar öğretmenleriyle normal eğitim programına devam etmişlerdir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesinde eğitim veren ilköğretim okulları bünyesinde anasınıflarına devam eden 60 ay ve üzeri çocuklar oluşturmuştur. Gazi Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş, uygulamaların yapılabileceğine dair Etik Kurul Kararı alınmıştır (Ek-1). Gerekli etik kurul onayı alındıktan sonra Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programı, OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği ve Bakış Açısı Alma Ölçeğinin uygulanmasıyla ilgili olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Daha sonra kurumlara devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sınıflarından amaçlı örnekleme yöntemiyle deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Çocukların benzer demografik özellikler taşıması göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grubunu belirlerken aynı okuldan iki sınıf belirlenmiştir. Programa yönelik çocuklar ve öğretmenler arasında herhangi bir etkileşim olmaması adına biri sabah grubu diğeri öğlen grubu seçilmiştir. Sabah ve öğle grubunun ise hangisinin deney-kontrol grubu olacağı rastgele olarak seçilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan çocukların daha önceden duygularla ilgili herhangi bir eğitim almamış olmalarına dikkat edilmiştir. Örneklem olarak 20 çocuk deney grubu, 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya alınan çocukların ve ailelerine ilişkin dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklar ve Ebeveynlerine Ait Demografik Bilgiler

			Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
			n	%	n	%	n	%
Çocuk	Cinsiyet	Kız	10	50,00	7	35,00	17	42,50
		Erkek	10	50,00	13	65,00	23	57,50
	Kardeş Sayıları	Kardeşi yok	0	0	2	10,00	2	5,00
		Bir kardeş	3	15,00	13	65,00	16	40,00
		İki kardeş	15	75,00	5	25,00	20	50,00
		Üç kardeş	2	10,00	0	0	2	5,00
	Ailede kaçınıcı çocuk	İlk çocuk	11	55,00	13	65,00	24	60,00
		İkinci çocuk	5	25,00	3	15,00	8	20,00
		Üçüncü çocuk	4	20,00	4	20,00	8	20,00
	Daha Önceden Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Durumu	Okul öncesi eğitim aldı	12	60,00	13	65,00	25	62,50
		Okul öncesi eğitim almadı	8	40,00	7	35,00	15	37,50
Anne	Öğrenim Durumu	İlkokul	1	5,00	2	10,00	3	7,50
		Ortaokul	4	20,00	4	20,00	8	20,00
		Lise	8	40,00	10	50,00	18	45,00
		Lisans	7	35,00	4	20,00	11	27,50
	Çalışma Durumu	Ev hanımı	15	75,00	18	90,00	33	82,50
		Profesyonel meslek	5	25,00	2	10,00	7	17,50
Baba	Öğrenim Durumu	İlkokul	1	5,00	2	10,00	3	7,50
		Ortaokul	4	20,00	4	20,00	8	20,00
		Lise	8	40,00	10	50,00	18	45,00
		Lisans	7	35,00	4	20,00	11	27,50
	Çalışma Durumu	Serbest Meslek	8	40,00	5	25,00	13	32,5
		İşçi	0	0	6	30,00	6	15,00
		Profesyonel Meslek	12	60,00	9	45,00	21	52,50

Tablo 2’de yer alan, çocukların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %50’sinin kız, %50’sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların %35’inin kız, %65’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %15’nin bir kardeşinin olduğu, %75’inin ise iki kardeşinin olduğu ve %10’nun üç kardeşinin olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda çocukların %10’nun kardeşi olmadığı, %65’inin ise bir kardeşinin olduğu, %25’nun iki kardeşinin olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %55’i ilk çocuk, %25’i ikinci çocuk ve %20’nin üçüncü çocuk olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda çocukların %65’inin ilk çocuk, %15’inin ikinci çocuk ve %20’sinin üçüncü çocuk olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %60’ının okul öncesi eğitim almış iken, %40’ının ise okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise, %65’inin okul öncesi eğitim aldığı, % 35’sinin ise daha önce okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, %5’i ilkokul, %20’si ortaokul, %40’ı lise, %35’i lisans mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise, %10’u ilkokul, %20’si ortaokul, %50’si lise ve %20’si ise lisans mezunudur. Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin %75’i ev hanımı, %25’inin ise profesyonel mesleğe sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin çalışma durumları incelendiğinde ise, %90’ının ev hanımı, %10’u ise profesyonel meslekte çalışmaktadır.

Deney grubundaki çocukların babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde, %10’u ortaokul, %40’ı lise, %50’si lisans mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise, %10’u ilkokul, %15’i ortaokul, %35’i lise, %40’ı lisans mezunudur. Deney grubunda yer alan çocukların babalarının %40’ı serbest meslek, %60’ı ise profesyonel mesleğe sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının çalışma durumları incelendiğinde ise, %25’inin serbest meslek, %30’nun işçi, %45’nin ise profesyonel meslekte çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için; anne, baba ve çocukların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan Çocuk ve Aile Bilgi Formu, anasınıfına devam eden çocukların sahip olduğu duygularını yönetme becerilerini belirlemek için Okul Öncesi Sosyal Beceri

Değerlendirme Ölçeği (OSBED)-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği ve bakış açısı alma becerilerini belirlemek için Bakış Açısı Alma Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen; Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formunda çocuklarının yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumları, anne ve babaların, yaş, eğitim durumu, mesleği ve aile tipleri bilgileri tespit etmeye yönelik çoktan seçmeli sorular yer almaktadır (Ek-3). Çocuklar ve aileler için genel bilgi formunda yer alan tüm bu maddeler, annelerin yazılı olarak dolduracağı ve işaretleyeceği şekilde düzenlenmiştir.

3.3.2. Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği

TÜBİTAK tarafından desteklenen, Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP) kapsamında Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) geliştirilmiştir (Ömeroğlu vd., 2012).

Bu çalışmada OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği gerekli izin alınarak kullanılmıştır (Ek-4). 36-72 aylık çocukların sosyal becerilerine ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar, çocukların sosyal becerilerine ilişkin performansları konusunda durum belirlemeye yönelik veriler ortaya koymaktadır. OSBED, 36-72 aylık çocukların öğretmenleri ve anne-babalarına yönelik olmak üzere iki ayrı form şeklinde düzenlenmiştir. Her iki formda genel/demografik bilgiler dışında 36-72 aylık çocukların gelişim düzeylerine yönelik 49 sosyal beceri maddesi bulunmaktadır. Ölçek her bir çocuk için çocuğun eğitimini sürdürdüğü sınıfın öğretmeni, çocuğun annesi veya babası tarafından doldurulmakta ve çocuğun sosyal beceri performansı alt boyutlar çerçevesinde değerlendirilmektedir.

OSBED dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Başlangıç Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerileridir.

Duyguları Yönetme Becerileri, duyguları tanıma, yönetme ve kontrol etme yetileridir. Bu yetiler, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş

etme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma ve kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme becerileri olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Duygularını Yönetme Becerileri ölçeğinde 38-49 numaralı maddeler arasında yer almaktadır (Ek-5).

Ölçeğe yer alan maddelerin cevap seçenekleri için beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin puanlamasında, eğer çocuk bu beceriyi kullanmada hemen hemen hiç iyi değil ise 1 puan, nadiren iyi ise 2 puan, bazen iyi bazen de iyi değil ise 3 puan, çoğu zaman iyi ise 4 puan ve hemen hemen her zaman iyi ise 5 puan verilir. Alt ölçekten alınacak en yüksek puan 60, en düşük puan 12'dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği çocuğun duyguları yönetme becerilerinin gelişmiş olduğunu gösterirken, puanın düşük olması duyguları yönetme becerilerinin yetersiz olduğunu gösterir.

OSBED öğretmen formu için 5 yaş grubu için .88 ile .96 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Norm örneklemden aynı çocuklar için öğretmen ve anne baba formundan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Korelasyon değeri duyguları yönetme becerileri için .405 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, çocukların duyguları yönetme becerileri değerlendirmede öğretmen ve anne babalarının değerlendirmeleri arasında orta düzeyde bir tutarlılığı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.3. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Bakış açısı alma becerisinin üç farklı boyutunu ölçmek amacıyla Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma ölçeği izin alınarak kullanılmıştır (Ek-6).

Ölçme aracı, Algısal Bakış Açısı Alma, Bilişsel Bakış Açısı Alma ve Duygusal Bakış Açısı Alma olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir (Ek-7). Toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan “24”, en düşük puan ise “0”dır.

Algısal Bakış Açısı alma boyutunda, çocukların gündelik yaşamda karşılaştıkları durumların yer aldığı dört madde bulunmaktadır. Çocuktan resme bakıp, karakterin bakış açısından ne gördüğünü tahmin etmesi beklenir. Algısal Bakış Açısı Alma dörder maddeden oluşmaktadır.

Bilişsel Bakış Açısı alma boyutunda, çocukların gündelik yaşamda karşılaştıkları çeşitli durumları kapsamaktadır. Çocuğa çeşitli olaylardan oluşan hikâye kartları gösterilerek, kartlardaki olaylar anlatılır. Daha sonra kartlardan bir tanesi (can alıcı noktayı, olayın nedenini ya da sonucunu içeren kart) çıkarılır. Çocuğa, “şimdi sınıfından bir arkadaşını buraya çağırırsak, resimlere bakarak burada ne olduğunu (neden böyle olduğu ya da sonunda ne olduğunu) sorsak, ne der?” diye sorulur. Bilişsel Bakış Açısı alma, dörder maddeden oluşmaktadır.

Duygusal Bakış Açısı alma boyutunda, okul öncesi dönem çocuklarının gündelik yaşamda karşılaştıkları çeşitli duygu durumlarını betimleyen resimlerden meydana gelmektedir. (örneğin, dondurmasını yere düşüren bir çocuk, çizdiği resim arkadaşı tarafından bilerek yırtılan bir çocuk, annesinin oyuncak aldığı bir çocuk vb). Her bir resimde yer alan ana karakterin yüzü boş bırakılmıştır. Böylece çocuğun, ana karakterin yüz ifadesine bakarak duygusunu tahmin etmesinin engellenmesi amaçlanmaktadır. Uygulama sırasında çocuğa duygu durumu ile ilgili resimleri karışık bir sırayla gösterilmiştir (Örneğin, mutlu olma durumu ile ilgili bir resmin ardından kızgın olma durumu ile ilgili bir resim, ardından da üzgün olma durumu ile ilgili bir resim gösterilmiştir). Araştırmacı, her bir resimde geçen olayı kısaca betimlemiş ve çocuğa ana karakterin ne hissetmiş olabileceğini sormuştur. Eğer çocuk, resimdeki ana karakterin duygusunu (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) doğru ifade ederse “1” puan, yanlış ifade ederse “0” puan almaktadır. Duygusal Bakış Açısı Alma boyutu ise her bir duygu ile ilgili (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) dörder madde olmak üzere toplam 16 maddeden meydana gelmektedir.

Çocuklar için bakış açısı testinin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. İç tutarlılık güvenilirliği için KR-20 katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği ise .91 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, ÇBT’nin okul öncesi dönem üç, dört ve beş yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Aslan & Köksal Akyol, 2016).

3.4. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Hazırlanması

“Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı” aşağıda verilen Şekil’1 doğrultusunda hazırlanmıştır.



Şekil 2. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı Geliştirme Modeli

Kazanım ve göstergelerin belirlenmesi aşamasında;

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesinden (OSBEP) yararlanılarak farklı duyguları bilme, kendi duygularını fark etme ve ifade etme, diğerlerinin duygularını fark etme ve ifade etme, olumsuz duyguları kontrol etme, kendi isteklerini durdurma, kendini sakinleştirme, alay edilme ile başa çıkma, hatasını kabul etme, engellendiğinde anlayış gösterme ve isteklerini erteleyebilme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler seçilmiştir. Bu bağlamda, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programından 3 kazanım ve 11 gösterge alınmıştır. OSBEP’ten ise 8 kazanım ve 27 gösterge seçilmiştir.
- Bu kazanım ve göstergelerle birlikte, Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının literatür incelemesi sonucunda araştırmacı tarafından ilave 6 kazanım ve 17 gösterge yazılmıştır.
- Hazırlanan kazanım ve göstergeler alan uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan kazanım ve göstergeleri, amacı, kapsamı, dili ve gelişim düzeyi açısından eleştirmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan formda “Uygun-Uygun Değil-Düzeltilmeli” ve “Açıklama/Görüşler” olarak incelemeleri ve araştırmacı tarafından oluşturulan uzman görüş formuna bildirmeleri istenmiştir.
- Toplamda 18 kazanım ve 60 göstergeden oluşturulmuştur. Değerlendirilmek üzere toplam 7 okul öncesi/çocuk gelişimi eğitim uzmanına yollanmıştır. Alan uzmanlarına yollanan form değerlendirirken duyguları yönetme becerileri konusunda maddelerin

uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Alan uzmanları kendilerine yollanan 17 kazanım ve 55 göstergeden oluşan formları duygularını yönetme becerilerini geliştirmede uygun olup olmadığı düşünerek gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Sonuçta 17 kazanım ve 55 gösterge olarak kazanım ve göstergelere son hale getirilmiştir. Bütün kazanım ve göstergeler eğitim programı içerisine eşit olarak dağıtılmıştır (Ek-8).

Etkinliklerin ve materyallerin hazırlanması aşamasında;

- Kazanım ve göstergeler hazırlandıktan sonra, etkinlikleri hazırlamak için alan yazını ve örnek etkinlikler incelenmiştir. Çocukların etkinliklere katılımlarını kolaylaştırmak için oyunu temel alan ve günlük yaşam deneyimlerine uygun etkinlikler planlanmıştır. Eğitim programının oluşturulmasında yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten zora, somuttan soyuta ilkelerine dikkat edilmiştir.
- Kazanım ve göstergeler doğrultusunda Türkçe, Sanat, Matematik, Fen, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Müzik, Oyun, Hareket, Drama, Alan Gezisi gibi etkinliklere yer verilmiştir. Her bir eğitim durumunda en az iki farklı etkinlik bulunmaktadır. Eğitim programında pasif ve hareketli etkinliklere, etkinlik çeşitlerine ve etkinliğin uygulandığı yere ve etkinliklere ayrılan sürenin dengeli bir şekilde ayarlanmasına dikkat edilmiştir. Her etkinlik planı; Etkinlik adı, etkinlik türü, kazanım ve göstergeler, materyaller, kavramlar ve sözcükler, dikkat edilecek noktalar, aile katılımı, öğrenme süreci ve değerlendirme süreci alt başlıklarından oluşmaktadır.
- Etkinlikler planlandıktan sonra araştırmacı tarafından kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Materyaller hazırlanırken özel araç gerektirmeyen, ilgi çekici, eğlenceli sınıf ortamında rahat bulunabilecek materyaller olmasına dikkat edilmiştir.
- Aile katılımında kullanılacak materyaller ev ortamında rahatça bulabilecekleri şekilde planlanmıştır. Sınıfta uygulanan veya uygulanacak olan etkinlikler, haber mektupları aracılığıyla haftada bir düzenli olarak gönderilmiştir. Ailelere evde yapabilecekleri basit etkinlikler verilerek eğitimlerinin evde desteklenmesi sağlanmıştır. Etkinliklerin sonunda anne babanın güçlük çektiği durumları ifade etmesi istenmiştir. Aile katılım çalışmaları, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını takip etmek için program boyunca değerlendirilmiştir.

- Daha sonra kazanım ve göstergeler eğitimin yapılacağı 12 haftaya dağıtılmıştır. Dağıtım yapılırken; verilecek eğitimin haftada 2 gün olmak üzere 12 hafta süreceği düşünülerek kazanımlar basitten zora doğru olacak şekilde planlanmıştır. Program, haftada iki oturum şeklinde pazartesi ve çarşamba günleri, uygulanmak üzere toplam 24 eğitim oturumundan oluşmaktadır. Öğrenme süreci için belirli bir süre saptanmamış, eğitim durumunun özelliği ve eğitim akışına bağlı olarak etkinlikler sürdürülmüştür. Etkinlik çeşitlerine ve kazanımlarına göre dağılımı şekil 3 ve şekil 4'te sunulmuştur.

Etkinlik Numarası	Kazanımlar																
	Kazanım 1	Kazanım 2	Kazanım 3	Kazanım 4	Kazanım 5	Kazanım 6	Kazanım 7	Kazanım 8	Kazanım 9	Kazanım 10	Kazanım 11	Kazanım 12	Kazanım 13	Kazanım 14	Kazanım 15	Kazanım 16	Kazanım 17
Etkinlik 1	X	X															
Etkinlik 2		X															
Etkinlik 3	X		X														
Etkinlik 4			X														
Etkinlik 5		X		X													
Etkinlik 6		X			X												
Etkinlik 7			X			X											
Etkinlik 8							X										
Etkinlik 9								X									
Etkinlik 10								X									
Etkinlik 11									X								
Etkinlik 12									X								
Etkinlik 13				X						X							
Etkinlik 14				X			X										
Etkinlik 15											X						
Etkinlik 16					X							X					
Etkinlik 17													X				
Etkinlik 18														X			
Etkinlik 19										X					X		
Etkinlik 20																X	
Etkinlik 21					X												X
Etkinlik 22											X					X	
Etkinlik 23				X											X		
Etkinlik 24				X													

Şekil 3. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Kazanımlarına İlişkin Çizelge

Etkinlik Türleri Etkinlik Numarası	Türkçe	Sanat	Drama	Oyun	Hareket	Fen	Müzik	Matematik	Okuma Yazmaya Hazırlık	Alan Gezisi	Aile Katılımı
Etkinlik 1		X		X					X		X
Etkinlik 2			X	X			X			X	X
Etkinlik 3	X	X		X							X
Etkinlik 4		X		X			X				X
Etkinlik 5	X			X							X
Etkinlik 6	X			X	X						X
Etkinlik 7	X		X								X
Etkinlik 8	X										X
Etkinlik 9	X	X									X
Etkinlik 10						X			X		X
Etkinlik 11	X										X
Etkinlik 12								X	X		X
Etkinlik 13	X		X	X							X
Etkinlik 14				X							
Etkinlik 15			X	X							X
Etkinlik 16	X			X	X						X
Etkinlik 17				X	X						
Etkinlik 18	X	X									X
Etkinlik 19	X	X									
Etkinlik 20		X							X		
Etkinlik 21			X			X		X	X		X
Etkinlik 22	X										X
Etkinlik 23	X										X
Etkinlik 24		X									X

Şekil 4. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Etkinlik Türlerine İlişkin Çizelge

Uzman değerlendirmesi aşamasında;

- Eğitim programı hazırlandıktan sonra, değerlendirmek üzere 7 uzmana gönderilmiştir. Alan uzmanlarından kazanım ve göstergelere uygunluğu, etkinliklerin uygulanması, kullanılacak materyaller, çocukların gelişim düzeyine uygunluğu, öğrenme süreçlerinin içeriğinin yeterliliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kriterler dikkate alınarak uygun, kısmen uygun ve uygun değil şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini açıklama kısmına belirtmeleri istenmiştir.
- Uzmanlar gerekli gördükleri durumlarda etkinliklerin üzerine detaylı görüşlerini yazmışlardır. Uzmanların eğitim programları üzerine yaptıkları öneri ve eleştirileri doğrultusunda duyguları yönetme becerilerine yönelik gerekli düzenlemeler yapılarak programa son şekli verilmiştir. Programdan örnek bir etkinlik Ek 9’da sunulmuştur.

3.5. Ölçeklerin ve Eğitim Programının Uygulanması

Veriler toplanırken Genel Bilgi Formu çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur. OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği çocukların sınıf öğretmenleri tarafından ve Bakış Açısı Alma Ölçeği ise her bir çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır.

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Ön test uygulaması öncesinde araştırmanın uygulanacağı okul idaresi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılacak öğretmenlere programın amacı, içeriği ve eğitim süreci ile ilgili bilgi verilmiştir.

Uygulamaya başlanmadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların aileleri ile toplantı yapılmıştır. Yapılan bu toplantıda araştırmacı kendini tanıtarak, ebeveynlere uygulamanın amacı, içeriği, ne zamanlar uygulanacağı ve ebeveynlerden beklenen destekler ile ilgili konular görüşülmüştür. Bilgilendirme toplantısında çalışma grubundaki çocuklarla araştırmanın yürütülebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuş izin formu aracılığıyla ailelerden izin alınmıştır (Ek- 10).

Araştırmada kullanılan genel bilgi formu ebeveynler tarafından bilgilendirme toplantısı sonunda doldurulmuştur. Ebeveynlere, eğitim programın etkili olabilmesi için eğitim günlerinde çocukların okula devamlarının sağlanmasının önemi anlatılmıştır. Sonrasında ön testlerin uygulanmasına geçilmiştir.

Çocukların duyguları yönetme becerilerini değerlendirmek amacıyla, OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) uygulamaları araştırmacı tarafından sessiz bir odada bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde çocuklara kendilerine resimler gösterileceği ve resimlerle ilgili sohbet edileceği araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Resimlerde geçen hikâyeler yönergeleri ile çocuğa aktarılmıştır ve çocuğun verdiği yanıt görüşme formuna kaydedilmiştir. Görüşme sırasında ilk olarak algısal bakış açısı, ikinci olarak bilişsel bakış açısı ve en son duygusal bakış açısına ilişkin resimler çocuklara sunulmuştur. Ölçeğin uygulanması ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma becerileri ön test olarak deney ve kontrol grubuna 23-27 Eylül 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bağımsız anaokuluna devam eden 20 çocuk deney grubu, 20 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuğa araştırmacı tarafından öntest uygulanmıştır.

3.5.2. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Uygulanması

Hazırlanan eğitim programı deney grubuna 12 hafta ve 24 oturumdan oluşmuştur. Araştırmacı tarafından 30 Eylül-27 Aralık 2019 tarihleri arasında haftada 2 gün öğleden sonra uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara normal eğitim programı uygulanmıştır.

Uygulama süreci başlamadan önce ailelere eğitim programının içeriğini ve tarihlerini gösteren etkinlik çizelgesi dağıtılmıştır. Anne ve babalardan çocukları desteklemeleri ve hedeflenen becerileri içselleştirmelerini sağlayacak gerçek yaşamdan tecrübeler sunmaları istenmiştir (Örneğin, korku duygusuna yönelik çocuğun anne babasını korkutan olayların neler olduğunu öğrenip resimlerini sınıfta paylaşması gibi).

Araştırmacı etkinliklere başlamadan önce deney grubuna o günkü eğitim akışına göre sınıf ortamı düzenlenmiştir. Eğitim programı çocukların eğitimlerine devam ettikleri sınıflarında uygulanmıştır. Eğitim ortamı çocukların etkinliklere karşı merak uyandıracak görsel materyallerle ve kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde oluşturulmuştur. Etkinliklerde kullanılacak materyaller ve araç-gereçler araştırmacı tarafından uygulama sınıfına getirilmiştir. Etkinlik uygulamaları en az 30, en fazla 50 dk sürmüştür.

Etkinlikler küçük grup etkinlikleri ve büyük grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında çocukların aktif katılımı için soru-cevap, demonstrasyon, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, beyin fırtınası, drama gibi öğrenme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Küçük grup çalışmalarında mümkün olduğunca her çocuğun kendini ifade etmesine önem verilmiştir. Etkinlikler arası geçişlere dikkat edilmeye çalışılmıştır. Etkinlik geçişleri oyun, bilmece, tekerleme aracılığıyla yapılmıştır. Örneğin: Eğitimci çocuk sayısı kadar balona duygu durumları çizmiştir. Balonlar bir kutuya konur ve çocuklar sınıf girişinde karşılanmıştır. Herkesin bir tane balon alması ve şişirmesi söylenmiştir. Çocuklara balondaki yüz ifadesinin hangi duyguya ait olduğu sorulur ve müzik açılarak

herkesin balonunu yere düşürmeden dans etmesi istenmiştir. Dans bittikten sonra eğitimci “Balonlarımızla dans ederek masalara geçelim” demiştir. Her bir çocuk balonlarını aldıktan sonra eğitimci sanat etkinliğine geçmiştir.

Büyük ve küçük grup etkinliklerinde, grupların oluşturulması ve geçişlerde torbadan duygu durumu çekme, köşelere saklanmış örnek olay kartları bulma, sıra ile duygu zarı atarak üzerine yapıştırılmış duyguya göre gruplama, saymaca oyunu ile seçme, kolyelerde yazılı sayıya göre uygun sandalyeye gibi farklı gruplama yöntemleri uygulanmıştır.

Her etkinlikte kazanım ve göstergelere yönelik sorular sorulmuş, çocukların yanıtlarına uygun geri bildirimler verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Eğitimci her etkinliğin sonunda değerlendirme sorularına yer vermiştir. Uygulama sırasında etkinlikle ilgili fotoğraf çekimi yapılmıştır.

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması

Son testler deney ve kontrol grubuna 30 Aralık 2019-03 Ocak 2020 tarihleri arasında tekrar uygulanmıştır. Her bir çocuğa *OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği* ve *Bakış Açısı Alma Ölçeği* araştırmacı tarafından son test olarak uygulanmıştır. Son testin, ön test ile aynı fiziksel şartlarda yapılmasına dikkat edilmiştir.

3.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Son testin uygulamasından dört hafta sonra, yalnızca deney grubunda yer alan 20 çocuğa *OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği* ve *Bakış Açısı Alma Ölçeği* araştırmacı tarafından 3-7 Şubat 2020 tarihleri arasında tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği ve Genel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler SPSS paket programına işlenmiştir. Duyguları yönetme becerileri eğitim programının

etkililiğini ortaya çıkarmak için deney ve kontrol grubu olarak belirlenen çocukların öntest ve sontest puanları ile deney grubunun kalıcılık testi puanlarının, aynı zamanda deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların gelişim düzeylerini yansıtan fark (sontest-öntest) puanlarının parametrik test varsayımlarını karşılama durumlarını test etmek için normallik varsayımının test edilmesinde Shapiro-Wilk testi ile Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların Öntest, Sontest, Fark Puanları ve Deney Grubuna Ait Kalıcılık Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
	Ölçümler	İstatistik	N	p	İstatistik	N	p
OSBED	Öntest Puanları	,915	20	,079	,942	20	,263
Duyguları	Sontest Puanları	,954	20	,424	,951	20	,383
Yönetme	Fark Puanları	,955	20	,457	,953	20	,420
Becerileri	Kalıcılık Puanları	,956	20	,465			
Algısal Bakış Açısı Alma	Öntest Puanları	,739	20	,000*	,631	25	,000*
	Sontest Puanları	,717	20	,000*	,522	25	,000*
	Fark Puanları	,675	20	,000*	,433	25	,000*
	Kalıcılık Puanları	,797	20	,000*			
Bilişsel Bakış Açısı Alma	Öntest Puanları	,362	20	,000*	,506	25	,000*
	Sontest Puanları	,780	20	,000*	,727	25	,000*
	Fark Puanları	,750	20	,000*	,580	25	,000*
	Kalıcılık Puanları	,708	20	,000*			
Duygusal Bakış Açısı Alma	Öntest Puanları	,566	20	,000*	,712	20	,000*
	Sontest Puanları	,597	20	,000*	,658	20	,000*
	Fark Puanları	,742	20	,000*	,767	20	,000*
	Kalıcılık Puanları	,658	20	,000*			
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği	Öntest Puanları	,756	20	,000*	,721	20	,000*
	Sontest Puanları	,622	20	,000*	,685	20	,000*
	Fark Puanları	,798	20	,000*	,821	20	,002*
	Kalıcılık Puanları	,586	20	,000*			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde yukarıda yer alan değerlere ilişkin deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest, sontest ve fark puanlarına ilişkin ve deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık puanlarına ilişkin dağılımlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına çocuk sayısı 50’nin altında olmasından dolayı Shapiro-Wilk testi ile bakılmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme becerilerindeki ölçümlerin Shapiro-Wilk istatistiklerinin $p<,05$ ’e göre normallik varsayımını karşıladığı yani normal dağılım sergilediği

görülmektedir. Algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma, duygusal bakış açısı alma alt faktörlerinde ve çocuklar için bakış açısı alma ölçeğinin genelinde deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ölçümlerinin $p<,05$ 'e göre normallik varsayımını sağlamadığı yani normal dağılım sergilemediği görülmektedir. Test varyanslarının ise Levene homojenlik test sonuçları $p<,05$ 'e göre bütün ölçümlerde homojen olduğu görülmektedir.

Grup sayıları kimilerine göre 30 ve kimilerine göre 15'in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bununla birlikte küçük gruplu deneysel çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarının öntest uygulaması, sontest uygulaması, sontest-öntest fark puanları ve deney grubunun kalıcılık puanlarına ilişkin hesaplanan ortalama değerlerin karşılaştırılmasından algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma, duygusal bakış açısı alma alt faktörlerinde ve çocuklar için bakış açısı alma ölçeğinin geneline ilişkin ölçümlerde nonparametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu alt faktörlerde ve ölçeğin genelinde deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların öntest puanları, sontest puanları ve sontest-öntest fark puanları arasındaki farklılığa Mann-Whitney U Testi ile bakılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık puanları ile sontest puanları arasındaki anlamlı farklılığa Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi ile bakılmıştır.

Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007). Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların duyguları yönetme beceri ölçümlerine ait farklılıkların karşılaştırılmasında öntest puanları, sontest puanları ve sontest-öntest fark puanları arasındaki farklılığa Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) t-Testi ile bakılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık puanları ile sontest puanları arasındaki anlamlı farklılığa Paired-Samples (Eşleştirilmiş Örneklemeler) t-Testi analizi ile bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının geliştirilmesi ve bu programın anasınıfına devam eden çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED-DYBÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te deney ve kontrol grubundaki çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğinden elde ettikleri ön test puanlarına ilişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Ön Test Puanları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Duyguları Yönetme Becerileri	Deney	20	39,35	7,71	1,68	38	,100
	Kontrol	20	36,30	6,86			

$p > ,05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubuna duyguları yönetme becerileri eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri alt ölçeği uygulanarak ön test puanları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri puanları ($\bar{X} = 39,35$) ile kontrol grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri puanları ($\bar{X} = 36,30$) arasında $t_{(sd)} = 1,68$, $p = ,100 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani

grupların eğitim programı öncesi duyguları yönetme becerisi bağlamında birbirine denk oldukları görülmektedir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED-DYBÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarına ilişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Son Test Puanları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Duyguları Yönetme Becerileri	Deney	20	42,00	7,32	2,86	38	,007*
	Kontrol	20	36,70	3,88			

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubuna duyguları yönetme becerileri eğitim programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri alt ölçeği uygulanarak son test puanları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri puanları ($\bar{X}$ =42,00) ile Kontrol grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri puanları ($\bar{X}$ =36,70) arasında $t_{(sd)}=2,86$, $p=,007<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme beceri puanlarını kontrol gruplarında yer alan çocukların beceri puanlarına göre anlamlı farklılık yaratacak düzeyde arttırdığından kaynaklanmaktadır.

Bu bulgulara göre, deney grubuna uygulanan Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının, okul öncesi çocuklarının duyguları yönetme becerilerini olumlu yöne geliştirdiği görülmektedir. Çocukların duyguları yönetme becerilerine yönelik davranış ve duyarlılık geliştirmeleri için sekiz haftayı içeren eğitim programı çeşitli etkinliklerle desteklenmiştir.

Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı kapsamında, çocuğun kendi duygularını tanıma ve ifade etme, diğer bireylerin de duygularını anlayabilme, duygusal tepkilerini

ayarlayabilme, olumsuz duygularla başa çıkma hakkında bilgi ve becerileri desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler verilirken eğitim programında öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüksek olması, öğretmenin çocuklara doğru model olması ve aile katılımı çalışmalarının programın başarısını artırmada etkili olabilir. Aynı zamanda hikaye kitapları okurken karakterlerin duygularının vurgulanması, duygu odaklı tartışmalara yer verilmesi programın etkili olmasındaki diğer etmenlerden sayılabilir. Bu bağlamda, öğretmenin sınıfta bir olayla karşılaştığında çocukları olayın duygusal etkilerine yönelik konuşmaya teşvik etme gibi fırsat eğitimlerinin program da yer verilmesinin daha kalıcı öğrenme sağladığı belirtilmiştir (Domitrovitch, Greenberg, Kusche & Cortes, 1999). Bu bileşenler duyguları yönetme becerileri eğitim programının başarısını artıran etmenler olabilir.

Yapılan araştırmalarda, çocukların duygusal becerilerinin gelişimine yönelik uygulanan duygu düzenleme becerileri eğitim programının duygusal beceriler üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (Daunic vd. 2013; Pür, 2014; Uğur-Ulusoy, 2018). Ayrıca Driscoll ve Pianta (2010) tarafından yapılan çalışma bulguları, çocukların sosyal-duygusal yeterliklerini güçlendirmeye yönelik yapılan çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Çalışma sonucunda duygusal düzenlemeyi içeren davranışlara yönelimlerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına duygu eğitim programı uygulanmıştır. Programa dahil olan çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma, anlama ve duygusal ipuçlarını farketme düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Izard, Christopher, Trentacosta, King ve Mostow (2004), yapmış oldukları çalışmalarında, duygulara odaklanan hikaye kitapları, duyguların düzenlenmesi ve kullanımı için duygu odaklı teknikler içeren eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda duygu düzenleme becerilerine yönelik önleme programlarının çocukların gelişimlerini büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde yapılan bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED-DYBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6’da deney ve kontrol grubundaki çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu OSBED-DYBÖ Ön Test ve Son Test Fark Puanları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Duyguları Yönetme	Deney	20	2,65	2,43	3,15	38	,003*
Becerileri	Kontrol	20	0,40	2,06			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubuna duyguları yönetme becerileri eğitim programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri alt ölçeği uygulanarak ön test-son test fark puanları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri gelişim düzeyine ait fark puanları ($\bar{X}$ =2,65) ile Kontrol grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri gelişim düzeyine ait fark puanları ($\bar{X}$ =0,40) arasında $t_{(sd)}=3,15$, $p=,003<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme becerilerine ait gelişim düzeyi puanlarını kontrol gruplarında yer alan çocukların becerilerine ait gelişim düzeyi puanlarına göre anlamlı farklılık yaratacak düzeyde arttırdığından kaynaklanmaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubuna uygulanan eğitim programının sonucunda, deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı derecede arttığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların duygularını yönetme becerilerinde daha başarılı olduklarını görülmektedir. Duyguları yönetme becerisi, çocukların zorlukla başarabildikleri bir beceridir. Eğitim programında çocukların olumsuz durumlarda duygularını uygun şekilde ifade etmeleri, dürtülerle başa çıkabilmeleri, istediklerini erteleyebilmeleri, tepki vermeden önce düşünmeleri, duygularını kontrol etmeleri gibi becerileri destekleyici etkinlikler programın etkililiğini sağlamış olabilir. Eğitim programında yer alan “Duygu Belleği”, “Duygular Poster” gibi duyguların

nedenleri ve sonuçlarını anlamayı sağlayan, “Çözüm Bulalım”, “Ne Yapmalıyım?” gibi olumlu/olumsuz duyguları uygun yollarla göstermeye yardımcı olan, “Üzüntü Kapıyı Çaldığında”, “Yanardağ Patlıyor”, “Korkularım”, “Buruşmuş Kalp” gibi olumsuz duygularla başa çıkmayı destekleyici etkinlikler deney grubunun duygularını yönetme becerilerini destekleyerek programı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Kurki, Jarvela, Mykkanen ve Maatte’e göre (2015), çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek ve bu becerileri kullanmalarını sağlamak için öğretmenlerin okul ortamında duygu düzenleme becerilerini geliştirmede iskele görevi yapması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların erken yaşlarda eğitim almalarının duygularını fark edebilme, duyguları daha kolay yönetebilme ve kabul etme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sala, Pons ve Molina (2014), okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme stratejileri ile ilgili becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, çocuk hikâyelerinde açıklanan duygu düzenleme stratejilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırdığı belirtilmiştir. Daunic vd. (2013), sosyal-duygusal öğrenme müfredatı aracılığıyla sekiz anaokulu sınıfına duygu düzenlemeyi teşvik etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda bu tür müdahalelerin duygusal ve davranışsal zorluk riski taşıyan öğrenciler için başarılı bir sosyal-davranışsal katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Westhues, Hanbidge ve Robert (2009), yürüttükleri çalışmada duygusal ve davranışsal problemler açısından risk altında olduğu belirlenen 2-6 yaş arasındaki çocuklar için bir yıl boyunca okul temelli bir duygu düzenleme grubu programının öğrenci işlevini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemiştir. Araştırma sonucunda çocukların ön test ve son test arasındaki duygu düzenleme sonuçlarında önemli artışlar gözlenmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, duygu düzenleme programı, programa katılan çocuklarda duygusal farkındalık, duygularla baş etme şekilleri ve ifade yönetimi kavramlarını geliştirmektedir.

Çeşitli ülkelerde çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirme konusunda kapsamlı uygulanan eğitim programlarının, duygusal beceriler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy), RULER (Recognizing- Understanding- Labeling- Expressing- Regulating), Second Steps, Al’s Pals: Kids Making Healthy Choices, Incredible Years Classroom Dinosaur Curriculum, eğitim programları içeriğinde yer alan duyguları yönetme becerileri ile çocukların duygusal bilgi

ve duygu yönetimini desteklediği tespit edilmiştir (Domitrovitch, Cortes, & Greenberg, 2007; Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015; Lynch, Geller & Schmidt, 2004; Rivers, Tominey, Bryon & Brackett, 2013; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller; 2008) Yapılan eğitim programı çalışmalarının sonuçları değerlendirildiğinde, programın çocukların duygularını yönetme becerilerini geliştirmesi açısından, yaptığımız araştırmanın bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.4. Deney Grubundaki Çocukların OSBED-DYBÖ Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu için hazırlanan Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının uygulama aşaması bitiminden beş hafta sonra deney grubundaki çocuklara Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğine ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık incelenmiştir. Tablo 7’de deney grubundaki çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğinden elde edilen son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Paired-Samples (Eşleştirilmiş Örneklem) t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubu OSBED-DYBÖ Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Test	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Duyguları Yönetme	Son Test	20	42,00	7,32	0,57	19	,577
Becerileri	Kalıcılık Testi	20	41,90	7,10			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubuna duyguları yönetme becerileri eğitim programı uygulandıktan sonra deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri alt ölçeği uygulanarak son test puanı ile belirli bir zaman geçtikten sonra uygulanan kalıcılık testi puanları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri son test puanları ($\bar{X}$ =42,00) ile Deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri kalıcılık testi puanları ($\bar{X}$ =41,90) arasında $t_{(sd)}=0,57$, $p=,577>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitim programının belirli bir zaman geçtikten sonrada duyguları yönetme becerileri üzerinde etkisinin devam ettiği yani kazanılan becerilerin zamana bağlı olarak değişmediği görülmektedir.

4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBT Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğinden elde ettikleri ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu ÇBT Ölçeği Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öntest	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algısal Bakış Açısı Alma	Deney	20	3,05	1,15	17,75	355,00	145,00	,094
	Kontrol	20	3,60	,68	23,25	465,00		
Bilişsel Bakış Açısı Alma	Deney	20	0,35	1,09	19,63	392,50	182,50	,446
	Kontrol	20	0,45	1,05	21,38	427,50		
Duygusal Bakış Açısı Alma	Deney	20	7,35	2,68	12,73	354,50	144,50	,131
	Kontrol	20	8,60	2,39	23,28	465,50		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği	Deney	20	10,75	3,71	17,55	351,00	141,00	,109
	Kontrol	20	12,65	3,43	23,45	469,00		

Tablo 8’de deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme programı eğitim programı başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların algısal, bilişsel, duygusal ve toplam bakış açısı alma becerileri ön test puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Algısal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların ön test puanlarına ($\bar{X}=3,05$) ait sıra ortalamaları (17,75) ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanlarına ($\bar{X}=3,60$) ait sıra ortalamaları (23,25) arasında $U=145,00$, $p=,094>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin denk olduğu görülmektedir. Bilişsel Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların ön test puanlarına ($\bar{X}=0,35$) ait sıra ortalamaları (19,63) ile kontrol grubunda yer alan çocukların öntest puanlarına ($\bar{X}=0,45$) ait sıra ortalamaları (21,38) arasında $U=182,50$, $p=,446>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin denk olduğu görülmektedir. Duygusal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların ön test puanlarına ($\bar{X}=7,35$) ait sıra ortalamaları (12,73) ile kontrol grubunda yer alan çocukların öntest puanlarına ($\bar{X}=8,60$) ait sıra ortalamaları (23,28) arasında $U=144,50$, $p=,131>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların duygusal bakış açısı alma

becerilerinin denk olduğu görülmektedir. Çocuklar için bakış açısı alma ölçeğinin geneline ilişkin deney grubunda yer alan çocukların öntest puanlarına ($\bar{X}=10,75$) ait sıra ortalamaları (17,55) ile kontrol grubunda yer alan çocukların öntest puanlarına ($\bar{X}=12,65$) ait sıra ortalamaları (23,45) arasında $U=141,00$, $p=,109>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların bakış açısı alma becerilerinin denk olduğu görülmektedir.

4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9'da deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu ÇBT Ölçeği Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sontest	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algısal Bakış Açısı Alma	Deney	20	3,40	0,88	18,38	367,50	157,50	,154
	Kontrol	20	3,75	0,55	22,63	452,50		
Bilişsel Bakış Açısı Alma	Deney	20	0,90	1,17	21,00	420,00	190,00	,769
	Kontrol	20	0,75	1,01	20,00	400,00		
Duygusal Bakış Açısı Alma	Deney	20	10,00	1,95	23,20	464,00	146,00	,139
	Kontrol	20	8,80	2,46	17,80	356,00		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği	Deney	20	14,30	3,18	22,20	444,00	166,00	,355
	Kontrol	20	13,30	3,23	18,80	376,00		

Tablo 9'da deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme becerileri eğitim programı başladıktan sonra deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların algısal, bilişsel, duygusal ve toplam bakış açısı alma becerileri sontest puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Algısal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=3,40$) ait sıra ortalamaları (18,38) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=3,75$) ait sıra ortalamaları (22,63) arasında $U=157,50$, $p=,154>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin denk olduğu görülmektedir. Bilişsel Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların son test

puanlarına ($\bar{X}=0,90$) ait sıra ortalamaları (21,00) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=0,75$) ait sıra ortalamaları (20,00) arasında $U=190,00$, $p=,769>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin denk olduğu görülmektedir. Duygusal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=10,00$) ait sıra ortalamaları (23,20) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=8,80$) ait sıra ortalamaları (17,80) arasında $U=146,00$, $p=,139>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin denk olduğu görülmektedir. Çocuklar için bakış açısı alma ölçeğinin geneline ilişkin deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=14,30$) ait sıra ortalamaları (22,20) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=13,30$) ait sıra ortalamaları (18,80) arasında $U=166,00$, $p=,355>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son uygulamada bakış açısı alma becerilerinin genelinin denk olduğu görülmektedir.

4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 10’da deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği’nden” elde ettikleri son test-ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu ÇBT Ölçeği Ön Test ve Son Test Fark Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Fark Puanları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algısal Bakış Açısı Alma	Deney	20	0,35	0,88	22,23	444,50	165,50	,233
	Kontrol	20	0,15	0,37	18,78	375,50		
Bilişsel Bakış Açısı Alma	Deney	20	0,55	0,76	21,95	439,00	171,00	,350
	Kontrol	20	0,30	0,47	19,05	381,00		
Duygusal Bakış Açısı Alma	Deney	20	2,65	1,39	29,35	587,00	23,00	,000*
	Kontrol	20	0,20	0,77	11,85	233,00		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği	Deney	20	3,55	2,12	28,33	566,50	43,50	,000*
	Kontrol	20	0,65	1,04	12,68	253,50		

*p<,05

Tablo 10’da deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme becerileri eğitim programı başladıktan sonra deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların algısal, bilişsel, duygusal ve toplam bakış açısı alma becerileri ön test-son test fark puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Algısal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların sontest-öntest fark puanlarına ($\bar{X}$ =0,35) ait sıra ortalamaları (22,23) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanlarına ($\bar{X}$ =0,15) ait sıra ortalamaları (18,78) arasında U=165,50, p=,233>,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin gelişim düzeylerine ilişkin puanlarının denk olduğu görülmektedir. Bilişsel Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların sontest-öntest fark puanlarına ($\bar{X}$ =0,55) ait sıra ortalamaları (21,95) ile kontrol grubunda yer alan çocukların sontest-öntest fark puanlarına ($\bar{X}$ =0,30) ait sıra ortalamaları (19,05) arasında U=171,00, p=,350>,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin gelişim düzeylerine ait puanlarının denk

olduğu görülmektedir. Duygusal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test fark puanlarına ($\bar{X}=2,65$) ait sıra ortalamaları (29,35) ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-son test fark puanlarına ($\bar{X}=0,20$) ait sıra ortalamaları (11,85) arasında $U=23,00$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu yani deney grubuna uygulanan eğitim programı sonrası duygusal bakış açısı alma becerilerine ilişkin gelişim düzeyi puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerine ilişkin gelişim düzeyi puanlarından daha büyük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Çocuklar için bakış açısı alma ölçeğine ait deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test fark puanlarına ($\bar{X}=3,55$) ait sıra ortalamaları (28,33) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-öntest fark puanlarına ($\bar{X}=0,65$) ait sıra ortalamaları (12,68) arasında $U=43,50$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu yani deney grubuna uygulanan eğitim programı sonrası çocuklar için bakış açısı alma becerilerine ilişkin gelişim düzeyi puanlarının kontrol grubunda yer alan çocuklar için bakış açısı alma becerilerine ilişkin gelişim düzeyi puanlarından daha büyük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Cigala, Mori ve Fangareggi (2015), çizim yapma, anlatma ve drama faaliyetlerini içeren ekolojik eğitim programının çocukların algısal, bilişsel ve duygusal perspektif alma yeteneklerini desteklediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Grazzani ve Ornaghi (2011) okul öncesi dönem çocuklarına duygulara yönelik durumlarla ilgili aktif konuşmayı içeren eğitim verilmesinin, duygu terimlerinin daha iyi anlaşılmasını ve duygusal bakış açısı geliştirme de önemli olduğu belirtmiştir. Ünüvar (2006), yoğunlaştırılmış dil etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerilerinin ilerlemesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Laible ve Song (2006), öykü dinlemenin ve duygusal tecrübelerle yönelik diyalogların bakış açısı alma becerilerinde olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Clements, Rustin, ve McCallum (2000), çocuklara yanlış inanç eğitimi içeren olaylarla ilişkili öyküler anlatmış ve ardından açıklayıcı ifadelerde bulunmuştur. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini önemli ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur.

Bengtsson ve Arvidsson (2011), yürütmüş oldukları çalışmada daha gelişmiş perspektif alma becerilerinin orta düzeyde duygu düzenleme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocuklarda iyi perspektif alma becerileri görülmüştür. Boylamsal analizler, iki yıllık bir süre boyunca perspektif alma becerilerinde

kazanç elde eden çocukların olumsuz duygularla başetme de daha ılımlı hale geldiğini ve güçlü olumlu duyguları aşağı regüle etme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Genel bulgular, çocukların duygusal tepkileri en iyi şekilde düzenlemek için perspektif alma becerilerini kullandıkları ortaya koymuştur.

Yukarıdaki çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenleri tarafından çocuklara daha fazla drama etkinliklerinin uygulandığı, duygu içeren hikayeler hakkında aktif konuşmaların yapıldığı etkinliklerin bakış açısı alma becerilerini desteklediği görülmüştür. Çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularını tanıma konusunda daha yetenekli hale geldikçe bakış açısı alma becerileri gelişebilir. Uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitim programı kapsamında, duygu durumlarını içeren öykü çalışmaları, zenginleştirilmiş dil etkinlikleri, yaparak- yaşarak öğrenme ortamları, drama etkinlikleri gibi hususlara özen gösterilmiştir. Bu becerileri kullanarak, çocuklar duygusal ifadenin ne zaman uygun olduğunu ve duyguları sosyal bağlama uyacak şekilde nasıl ifade edeceklerini anlayabilirler. Dahası, duygularını amaçlarına bağlı olarak nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda perspektiflerini kullanma becerilerini kullanabilirler. Bu uygulama sürecinin sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre duygusal bakış açısı alma ve toplam puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Deney Grubundaki Çocukların ÇBT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğinden elde ettikleri son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11

Deney Grubu ÇBT Ölçeği Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Algısal Bakış Açısı Alma	Son Test	20	3,40	0,88	0,00	0,00	-1,00	,317
	Kalıcılık Testi	20	3,55	0,69	1,00	1,00		
Bilişsel Bakış Açısı Alma	Son Test	20	0,90	1,17	2,50	5,00	0,00	1,00
	Kalıcılık Testi	20	0,90	1,25	2,50	5,00		
Duygusal Bakış Açısı Alma	Son Test	20	10,00	1,95	2,50	5,00	-0,71	,480
	Kalıcılık Testi	20	10,10	1,62	3,33	10,00		
Çocuklar İçin Duygusal Bakış Açısı Alma Ölçeği	Son Test	20	14,30	3,18	4,00	12,00	-1,31	,190
	Kalıcılık Testi	20	14,55	2,80	5,50	33,00		

Tablo 11’de deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme becerileri eğitim programı başladıktan sonra deney grubunda yer alan çocukların algısal, bilişsel, duygusal ve toplam bakış açısı alma becerileri son test puanları ile belirli bir zaman geçtikten sonra uygulanan kalıcılık testi puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Algısal Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=3,40$) ait sıra ortalamaları (0,00) ile deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X}=3,55$) ait sıra ortalamaları (1,00) arasında $z=-1,00$, $p=,317>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney grubunda bulunan çocukların algısal bakış açısı alma becerilerine ait son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının birbirilerine denk olduğu görülmektedir. Bilişsel Bakış Açısı Alma alt faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=0,90$) ait sıra ortalamaları (2,50) ile deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X}=0,90$) ait sıra ortalamaları (2,00) arasında $z=0,00$, $p=1,00>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney grubunda bulunan çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine ait son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının birbirilerine denk olduğu görülmektedir. Duygusal Bakış Açısı Alma alt

faktörüne ait deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=10,00$) ait sıra ortalamaları (2,50) ile deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X}=10,10$) ait sıra ortalamaları (3,33) arasında $z = -0,71$, $p = ,480 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney grubunda bulunan çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerine ait son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının birbirlerine denk olduğu görülmektedir. Çocuklar için bakış açısı alma ölçeğinin geneline ilişkin deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarına ($\bar{X}=14,30$) ait sıra ortalamaları (4,00) ile deney grubunda yer alan çocukların kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X}=14,55$) ait sıra ortalamaları (5,50) arasında $z = -1,31$, $p = ,190 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani deney grubunda bulunan çocukların bakış açısı alma becerilerine ait son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının birbirlerine denk olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin araştırmak amacıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Ankara ilçe merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulunda eğitim gören 5-6 yaş grubu 40 çocuk araştırmanın çalışma grubuna alınmıştır.

Bu bölümde yürütülen çalışmanın sonuçları ve bu kapsamda öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Duyguları yönetme becerileri ön test puan ortalamalarına ilişkin olarak, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 39,35 iken, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 36,30 olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalara göre deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Duyguları yönetme becerileri son test puan ortalamalarına ilişkin olarak, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 42,00 iken, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının ise 36,70 olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalara göre deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Deney grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri gelişim düzeyine ait fark puanları 2,65 iken, kontrol grubunda bulunan çocukların duyguları yönetme beceri gelişim düzeyine ait fark puanları 0,40 olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların Duyguları Yönetme Becerileri alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Duyguları yönetme becerileri son test puan ortalamalarına ilişkin olarak, deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 42,00 iken, deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 41,90 olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalara göre deney grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.1.2. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının algısal, bilişsel, duygusal alt boyutlarına ve çocuklar için bakış açısı alma toplam puan ortalamalarına ilişkin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Deney ve kontrol gruplarının algısal, bilişsel, duygusal alt boyutlarına ve çocuklar için bakış açısı alma toplam puan ortalamalarına ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların uygulanan eğitim programı sonrası ön test- son test puanlarında duygusal bakış açısı alma ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var iken ($p<0,05$); algısal bakış açısı alma ve bilişsel bakış açısı alt boyutlarına ait puanlarında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

Deney grubunda bulunan çocukların bakış açısı alma becerileri alt boyutlarına ve toplam puan ortalamalarına ait son test ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı 60 ay ve üzeri çocuklara uygulanmıştır. Program, farklı yaş gruplarına uygulanarak eğitiminin etkisi incelenebilir.
- Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programını normal gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır. Bu noktada, üstün yetenekli veya özel gereksinimli çocuklara uygulayarak bu çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisi incelenebilir.
- Araştırmada okul öncesi dönem çocuklar ile çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ebeveynlerin katılabileceği eğitim programları planlanabilir ve programın anneler ve babalar üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde yapılmıştır. Daha geniş örneklem grubuna uygulanarak etkisi artırılabilir.
- Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı 12 hafta süre ile haftada iki gün olmak üzere uygulanmıştır. Bundan sonraki araştırmalar boylamsal desende yürütülerek duyguları yönetme becerileri eğitim programına katılmış çocuklar takip edilebilir ve bu eğitimin onların ileriki yaşamları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Duyguları Yönetme Becerileri Eğitiminin çocukların akademik başarısı, iletişim becerisi, yaşam becerisi, dil gelişimi gibi alanlar üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Ailelerle bireysel görüşmeler aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarının duyguları yönetme becerilerinde yaşadıkları güçlükler, istekleri ve ihtiyaçları tespit edilerek eğitim programları planlanabilir.

5.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Çocukların erken yaşlardan itibaren duyguları yönetme becerilerinin desteklenmesinde en önemli faktörlerden birisi, okul öncesi öğretmenleridir. Bu bağlamda, eğitimcilere çocuklarda duyguları yönetme becerilerine yönelik hizmet içi eğitimler verilerek bilgi ve tecrübeleri desteklenebilir.
- Bu araştırmadan yola çıkarak, okul öncesi eğitim kurumlarında Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının içeriği, amaçları ve materyallerine ilişkin seminerler

düzenlenerek, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla bütünleştirilerek kullanılması sağlanabilir.

- Araştırma kapsamında her hafta o hafta uygulanan etkinliğin içeriğine yönelik ailelere haber bülteni gönderilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler anne-babalara sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için evde neler yapmaları gerektiğini uygun bir dille yazılarak haber mektupları aracılığıyla duyurulabilir.
- Bu araştırmada aile katılımında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek için ailelerden çocuklarda gözlenen davranış değişiklikleri ve etkinlikler hakkındaki görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda, öğretmenler aile katılımlarının etkisi hakkında düzenli olarak fikir edinerek daha uygun yöntemler kullanmaları önerilmektedir.
- Eğitimciler duyguları yönetme becerilerine yönelik uygulanması basit etkinlikler içeren ailelere yönelik el kitapları, materyal setleri, cd gibi dokümanlar hazırlanarak ailelere ulaştırılabilirler.
- Eğitimciler duyguları tanıma ve yönetme becerilerini konu alan çocuk kitapları, yetişkin kitapları ve film listeleri oluşturabilirler. Bu materyaller aracılığıyla ebeveynler çocukların duyguları tanımları, ifade etmeleri ve yönetmeleri üzerine etkileşimli okuma yapabilirler.

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

- Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, duyguları yönetme becerileri eğitim programında yer alan aile katılımlarının olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, aileler okullarda, halk eğitim merkezlerinde ya da sivil toplum merkezlerinde eğitim programları düzenlenerek katılmaları sağlanabilir.
- Ebeveynler duyguları yönetme becerileri konusunda doğru model olarak, hem ev ortamında çocuklarını destekleyebilir hem de okul ortamında aile katılım çalışmalarına katılmalıdır.
- Ebeveynler, aile katılım çalışmalarında öğrendikleri bilgi ve becerileri çevrelerindeki diğer kişilerle paylaşabilirler.

KAYNAKLAR

- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataş, A. T., & Efeçinar, İ. (2017). *Çocuklar İçin Gerçek Yaşam Becerileri*. Ankara: Remzi.
- Altshuler, J., & Ruble, D. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60(6), 1337-1349.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 28(2), 79-84.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an Empathy Training Program on Children's Perspective-Taking Abilities, *Psychological Reports*, 1-16.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 207-221.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 151-165.
- Bal, Ö., & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.

- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and theory of mind. A relational frame account. *The Behavior Analyst Today*, 5(1), 15-25.
- Barnes-Holmes, Y., Cullinan, V., & Barnes-Holmes, D. (2001). Education. Hayes, D. Barnes-Holmes, & B. Roche (Eds.), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema.
- Bauer, P. J. (2005). Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives. In R. Fivush & A. Catherine (Eds.). *Infant and Child Development*, (pp. 104-106). NJ: Mahwah.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 845-859.
- Bengtsson, H., & Arvidsson, A. (2011). The Impact of Developing Social Perspective-Taking Skills on Emotionality in Middle and Late Childhood, *Social Development*, 20(2), 353-375.
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 17(1), 17-31.
- Berg, H. P. (2002). *Remediating cognitive perspective-taking in children with autism*. Unpublished dissertation. Colombia University Teachers College, New York.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 35(1), 61-79.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

- Bolnick, R. R. (2009). Contributions of children's theory of mind, inhibitory control and social competence to school adjustment. *The Science and Engineering*, 70, 714.
- Bons D., Van Den Broek E., Scheepers F., Herpers P., Rommelse N., & Buitelaar J.K. (2013). Motor, emotional, and cognitive empathy in children and adolescents with autism spectrum disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 425-443.
- Borke, H. (1975). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269.
- Borova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp.203-221). London: Baltimore.
- Bozkurt Yükcü, S., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & Burke, M. (1987). Child temperaments, maternal differential behavior, and sibling relationships. *Developmental Psychology*, 23, 354-362.
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337-346.
- Byrne, D. A. (2007). *The effect of service learning and reflection on the pre-service teacher education student's emotional intelligence*, Union Institute University of Cincinnati, Ohio.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem.
- Caldarella, P., & Merrel, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.

- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. *Monographs Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53-72.
- Calkins, S.D., Smith, C.L, Gill, K.L., & Johnson. M.C. (1998). Maternal interactive styles across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*. 7, 350-369.
- Call, J., & Tomasello, M. (1999). The nonverbal false belief task: The performance of children and great apes. *Child Development*, 70, 381-395.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children and Schools*, 30(2), 103-115.
- Caiozzo, C. N., Yule, K., & Grych, J. (2018). Caregiver behaviors associated with emotion regulation in high-risk preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 565-574.
- Cengizhan, S. (2015). Duygusal Zekayla İlişkisi Bağlamında Empati, Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek Çocuk ve Empati, Ankara: Pegem Akademi.
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
- Clements, W. A., Rustin, C. L., & McCallum, S. (2000). Promoting the transition from implicit to explicit understanding: A training study of false belief. *Developmental Science*, 3(1), 81-92.
- Coie, J., & Koepl, G. (1990). *Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children*. New York: Cambridge University.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.

- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421-437.
- Conner, N. W. & Fraser, M. W. (2011). Preschool Social–Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699-711.
- Dasi, M. G., Sanchez, M. F., & Quintanilla, L. (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study, *Early Education and Development*, 26(8), 1128-1144.
- Davis, E. L. (2016) An Age-Related Mechanism of Emotion Regulation: Regulating Sadness Promotes Children’s Learning by Broadening Information Processing. *Child Development*, 87(5), 1617-1626.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children’s awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498.
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P.,...Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39(1), 43-51.
- Deater-Deckard, K. (2001). Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 5, 565-579.
- Dege, Ö. (2008). *Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A. (1998). The Guilford series on Special and emotional development. Emotional development in young children. Guilford Press.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. & Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence. *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Denham, S. A., Mason, G., Couchoud, U. S., & Elizabeth, A. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal*, 20(3), 153-169.
- Dixon, A. J., & Moore, C. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61, 1502-1513.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C., & Cortes, R. (1999). *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. MA: Channing-Bete Company.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 625-635.
- Duncombe, M., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2013). Relations of Emotional Competence and Effortful Control to Child Disruptive Behavior Problems, *Early Education & Development*, 24(5), 599-615.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, 31(4), 649-659.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A

meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2010). *Duygu Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holmgren, R., et al . (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295-311.

Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2003). Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 30(C), 189-229.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Henry Holt and Company.

Elekes, F., Varga, M., & Király, I. (2016). Evidence for spontaneous level-2 perspective taking in adults. *Consciousness and Cognition*, 41, 93-103.

Erel, S. (2016). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Davranış Sorunları İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersan, C., & Tok, Ş. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 201(45), 359-391.

Ertürk Kara, G. (2019). Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Doğası ve Gelişimi. Kontrolü . Sezgin & M. Kır Yiğit, (Ed.), *Duygu ve Davranış içinde* (s. 63-92). Ankara: Eğiten Kitap.

- Epley, N., Caruso, E., & Bazerman, M. H. (2006). When perspective taking increases taking: Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 872-889.
- Gallese, V. (2003) The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171.
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child development*, 67(4), 1406-1419.
- Garner, P. W. Bolt, E. & Roth, A. N. (2019). Emotion-Focused Curricula Models and Expressions Of and Talk About Emotions Between Teachers and Young Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 180-193.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional Competence, Emotion Socialization, and Young Children's Peer-Related Social Competence, *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Gauvain, M., & Munroe, R. L. (2013). Development of perspective taking in relation to age, education, and the presence of community features associated with industrialization: A four-culture study. *Cross-Cultural Research*, 48(1), 32-44.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222-235.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Gormley, W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K., & Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*, 82(6), 2095-2109.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3-19.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language, 38*(5), 1124-1139.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science, 1094*, 139-150.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancingschool-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development, 12*, 11-27.
- Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development, 21*(2), 175-188.
- Fitzgerald, D. P., & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality, 12*(1), 1-20.
- Flavell, J. H., Shipstead, S. G., & Croft, K. (1978). Young children's knowledge about visual perception: Hiding objects from others. *Child Development, 49*, 1208-1211.
- Frick, A., Möhring, W. & Newcombe, N. S. (2014). Picturing perspectives: development of perspective-taking abilities in 4-to 8-year-olds. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-7.
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., & Clair, M. C. (2020). A Cross-Lagged Analysis of Emotion Regulation, Peer Problems, and Emotional Problems in

- Children With and Without Early Language Difficulties: Evidence From the Millennium Cohort Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1227-1239.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3, 379-400.
- Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Development Psychology*, 24, 401-418.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Heagle, A. I., & Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 1-34.
- Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and Emotional Control and Perspective Taking and Their Relations to Empathy in 5-Year-Old Children, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University.
- Howes, C., Matheson, C., & Hamilton, C. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T.L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119.

- Hudson, A., & Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123, 36-52.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: building an emotioncentered curriculum*. New York: Teachers College.
- 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.
- Kansu, N. & Beceren, E. (2002). *Erken çocukluk döneminde duygusal zekâ erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu*. Ankara: Kök.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology*, 44(1), 23-52.
- Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental metaemotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 385-398.
- Khatchadourian, M. (2010). *The influence of a social skills program on children's social behaviour, affective perspective-taking, and empathy skills*. Doctoral dissertation. Concordia University Department of Education, Montreal.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42, 771-786.
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In R. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 347-374). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kromm, H. Farber, M., & Holodynsk, M. (2015). Felt or False Smiles? Volitional Regulation of Emotional Expression in 4, 6 and 8-Year-Old Children. *Child Development*, 86(2), 579-597.
- Kuhl, J., & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In *Abilities, motivation and*

- methodology. In R. Kanfer, P. L. Ackerman, R. Cudeck (Eds.), *The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences* (pp. 343-374). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurdek, L. A. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking and empathy in kindergarten through third-grade children. *The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 10(13), 1-21.
- Kurki, K., Jarvela, S., Mykkanen, A., & Maattä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238-1254.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Küçükturan, G., & Keleş, S. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* 2. A. Köksal Akyol (Ed.), Sosyal duygusal gelişim içinde (s. 197-243). İstanbul: Hill.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social emotional consequences of coming early or late to first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 167-185.
- Laible, D., & Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73, 1187-1203.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 44-69.
- Lefrancois, G. R. (2001). *Of Children: An Introduction to Child and Adolescent Development*. Chicago: Wadsworth Publishing Company.
- Lewis, M., Sullivan, M., & Vasen, A. (1987). Making faces: Age and emotion differences in the posing of emotional expression. *Developmental Psychology*, 23, 690-697.
- Lewis, M. (1998). Emotional competence and development. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp. 27-36). New York: Plenum.

- Lia,P., Jinb, X., Liaoa, Y., Lia, Y., Shena, M., & Hea, J. (2019). Cooperation turns preschoolers into flexible perspective takers. *Cognitive Development*, 52, 1-9.
- Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue¹, E. B., & Racine, L. B. (2016). Mother-Child Interactions and Preschoolers' Emotion Regulation Outcomes: Nurturing Autonomous Emotion Regulation, *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 559-573.
- Lovett, S. B., & Pillow, B. H. (1991). The development of the comprehension-memory distinction: Evidence from strategy-selection and endstate-evaluation tasks. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Seattle.
- Low, S., Cook, R. C., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24 (3), 335-353.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T., & Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47, 511-514.
- Masangkay, Z. S., McCluskey, K. A., McIntyre, C. W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E., & Flavell, J.H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45, 357-366.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2007). The codevelopment of self and sociomoral emotions during the toddler years. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 66-99). New York: Guilford.
- Matsumoto, D. (2001). *Handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University.

- McCoy, D., & Raver, C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20 (4), 741-761.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- McGuigan, N., & Doherty, M. J. (2002). The relation between hiding skill and judgment of eye direction in preschool children. *Developmental Psychology*, 38, 418-427.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Mills, H., & McCarroll, E. (2012). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care Quarterly*, 36(1), 1-4.
- Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, 82(2), 661-673.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 603-613.
- Moll, H., Meltzoff, A. N., Merzsch, K., & Tomasello, M. (2013). Taking versus confronting perspectives in preschool children. *Developmental Psychology*, 49(4), 646-654.
- Mori, A., & Cigala, A. (2015). Perspective Taking: Training Procedures in Developmentally Typical Preschoolers. Different Intervention Methods and Their Effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28, 267–294.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2017). Emotion Regulation, Harsh Parenting, and Teacher Sensitivity Among Socioeconomically Disadvantaged Toddlers in Child Care. *Early Education and Development*, 29(2), 143-160.
- New, R. S., & Cochran, M. (2007). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*, Connecticut: Praeger.
- Ogelman, H. G., Oğuz, V., Körükçü, Ö., & Köksal Akyol, A. (2017). Examination of the effect of perspective-taking skills of six-year-old children on their social competences, *Early Child Development and Care*, 187(1), 59-67.
- Oğuz, V. (2016). *Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri ile Anne Babaların Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oswald, P. A. (2010). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, 136(5), 613-623.
- Ölçer, S., & Güngör Aytar, F. A. (2019). Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 621-640.
- Ömeroğlu, E., Büyükoztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Yurt, Ö. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(8), 37-46.
- Öztemür, G. (2017). The associations among executive functioning, private speech and emotion regulation in preschoolers. *18th European Conference on Developmental Psychology*.
- Panfile, T.M., & D.J. Liable. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 58 (1), 1-21.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge.
<https://tr.scribd.com/document/324620370/Jean-Piaget-The-Child-s-Conception-of-Space-pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pür, İ. G. (2014) Emotion Regulation Intervention for Complex Developmental Trauma: Working with Street Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 697-701.
- Psenicka, C., & Rahim, A. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Contries. *The International Journal of Organizational Analysis*, (10)4, 302-326.
- Rivers, S. E., Tominey, S., O' Bryon, E., & Brackett, M. (2013). Developing emotional skills in early childhood settings using Preschool RULER. *Psychological Education Review*, 37, 20-25.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rothbart, M.K., & Bates, J. E. (2006). *Handbook of child psychology: Social,emotional, andpersonality development*. New York.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). MA: Blackwell.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. (1992) Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R.A. Fabes (Eds.) *Emotion and its regulation in early*

development: New directions for child development, The Jossey-Bass education series, (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.

Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 298-306.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 440-453.

Samson, A. C., Huber, O. ve Gross, J. J. (2012). Emotion regulation in Asperger's syndrome and high-functioning autism. *Emotion*, 12(4), 659-665.

Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*(pp. 189–205). New York: Teachers College.

Schatz, J. N., Smith, L. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L., & Keogh, D. A. (2008). Maltreatment risk, self-regulation, and maladjustment in at-risk children. *Child Abuse and Neglect*. 32, 972-982.

Schrandt, J. A., Buffinton, T., & Paulson, C. l. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 17-32.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic.

Sessa, V. I. (1996). Using perspective taking to manage conflict and affect in teams. *The Journal of applied behavioral science*, 32(1), 101-115.

- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, A. B., Sturek, J. ve Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(6), 563-573.
- Sheppy, S. (2009). *Personal, social and emotional development in the early years foundation*. New York: Routledge.
- Slonim, M. 1991. *Children, culture, and ethnicity*, New York: Garland
- Staub, E. (1990). In *Empathy and its development*. England: Cambridge University.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (1999). The early emergence of emotional understanding and appraisal: Implications for theories of development. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 383-408). New York: Wiley.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five years old. *Social Development* 13 (1), 1-13.
- Şahin, M., & Aslan, D. (2018). The Effects Of Preschool Attendance on Perspective Taking Skills Of Turkish Children. *European Journal of Education Studies*. 4(7), 207-221.
- Şener, T. (1996). *4-5 Yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyununun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and social psychology bulletin*, 21(9), 934-949.
- Tan-Niam, C. (2014). Juegos de Fantasia Temática: efectos en la toma de perspectiva en niños de preescolar. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 5-16.

- Tan-Niam, C., Wood, D., & O'Malley, C. (1998). A cross-cultural perspective on children's theory of mind and social interaction. *Early Child Development*, 144, 55-67.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, 703-718.
- Tekin, N. (2016). *Annelere Uygulanan Çocuklarının Duygusal Gelişimini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programının Annelerin Duygularını Yönetmelerine ve Çocuklarının Olumsuz Duyguları İle Baş Etmelerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). New York: Guilford.
- Titrek, O. (2010). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2006). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behaviour: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 356-365.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 136-152.
- Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Hazırlanan Aile Kalıtmalı Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Karabük.

- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91 (1), 143-173.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C., & Voegtline, K. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, 49(1), 127-137.
- Ülker Erdem, A. (2019). *Duygu Sosyalleştirmeye Yönelik Ebeveyn Müdahale Programının Etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünüvar, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Çocuklarında, Zenginleştirilmiş Türkçe Dil Etkinliklerinin Bakış Açısı Alma Becerisine ve İfade Edici Dil Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers, *Developmental Psychology*, 45(2), 534-543.
- Yıldız, C., & Güney Karaman, N. (2017). 60-66 Aylık Çocukların Bakış Açısı Alma ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 33-58.
- Wang, M., & Saudino, K. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal of Adult Development*, 18(2), 95-103.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

- Weil, M., Hayes, S. C., & Capurro, P. (2011). Establishing a deictic relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61, 371-390.
- Weisz J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Achenbach, T. M., & Walter, B. R. (1987). Epidemiology of behavioral and emotional problems among Thai and American Children: Parent Reports For Ages 6 to 11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(6), 890-7.
- Westhues, A., Hanbidge, A. S., Gebotys, R., & Hammond, A. (2009). Comparing the Effectiveness of School-Based and Community-Based Delivery of an Emotional Regulation Skills Program for Children, *School Social Work Journal*, 34(1), 74-95.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2019-E.44761



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.02.2019 tarihli ve E.20078 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitimi Anabilim, Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Dicle CANTEKİN'in, Doç.Dr.Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü "**Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 12.03.2019 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-018

Ek: 1 Liste



Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12278571
Konu : Araştırma izni

26.06.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi a) 10/06/2019 Tarihli ve E.19158 sayılı yazımız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Dicle CANTEKİN'in "**Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" konulu tezi çalışması kapsamında ilçenize bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında ekteki uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Uygulama araçları (53 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü

Bilgi:

Ek 3. Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formu

- 1. Çocuğun doğum tarihi:**.....
- 2. Çocuğun cinsiyeti:** () Kız () Erkek
- 3. Ailedeki çocuk sayısı:**.....
- 4. Çocuğun kardeş sırası:**.....
- 5. Çocuk kaç yıldır okul öncesi eğitim alıyor:**.....
- 6. Ailenin yapısı:** () Çekirdek aile () Geniş aile
- 7. Ailenin aylık geliri:**.....
- 8. Annenin eğitim durumu** () Okur yazar değil
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Ön lisans mezunu
() Üniversite mezunu
() Lisansüstü eğitim mezunu
- 9. Babanın eğitim durumu** () Okur yazar değil
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Ön lisans mezunu
() Üniversite mezunu
() Lisansüstü eğitim mezunu
- 10. Annenin mesleği:**.....
- 11. Babanın mesleği:**.....

Ek 4. OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği Uygulama İzni

Re: ölçek izni



gulumsergultekin <gulumsergultekin@yahoo.com>

Mon 12/3/2018, 12:03 PM

You



Sevgili Dicle ölçeği ve tüm alt boyutlarını kullanabilirsiniz. Sonuçları OSBEP ekibi ile paylaşmanızdan memnun oluruz

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----

Kimden: dicle akaydn <dicleakaydn@hotmail.com>

Tarih: 02.12.2018 14:26 (GMT+03:00)

Alıcı: gulumsergultekin@yahoo.com

Konu: ölçek izni

Merhaba Hocam,

Doktora tezim de izniniz olursa OSBED ölçeğinizde yer alan duyguları yönetme becerileri ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzniniz olur mu?

İyi günler dilerim...

Ek 5. OSBED-Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda 36-72 aylık çocukların sahip olması beklenen sosyal becerileri verilmiştir, Farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını aşağıda açıklanan beşli derecelendirme ölçeğinden uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz, 1 Bu beceriyi kullanmada hemen hemen hiç iyi değil 2 Bu beceriyi kullanmada nadiren iyi 3 Bu beceriyi kullanmada bazen iyi bazen de iyi değil 4 Bu beceriyi kullanmada çoğu zaman iyi 5 Bu beceriyi kullanmada hemen hemen her zaman iyi	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ					
01. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?					
03. Hatalarıyla baş etme: Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?					
05. Baskı altında sakin kalma: Kendini baskı altında hissettiğinde duygularını kontrol edip sakin kalır mı?					
07. Hayır cevabını kullanma: Yapmak istemediği durumları nedenleriyle ifade ederek karşısındakini kırmadan hayır der mi?					
09. Tepki vermeden önce düşünme: Tepki vermeden önce sonuçları hakkında düşünerek ona göre tepki verir mi?					
11. Hakkını koruma: Hakkını başkalarına zarar vermeden korur mu?					

Ek 6. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği Uygulama İzni

Re: Ölçek İzni



Aysel Köksal Akyol <koksalayse@gmail.com>

Fri 7/27/2018, 6:58 AM

You ▾

Merhabalar,

Kullanabilirsiniz Bakış Açısı Alma Becerileri Ölçeğini. Tüm bilgilere acedemia dan ulaşabilirsiniz.
İyi çalışmalar

26 Tem 2018 Per, saat 12:57 tarihinde dicle akaydn <dicleakydn@hotmail.com> şunu yazdı:

Aysel Hocam Merhabalar

Ben Gazi Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. Danışmanım Gülümser Gültekin Akduman. Hocam tez konum "Çoklu zeka kuramına dayalı duyguları yönetim becerileri eğitim programının anaokulu çocuklarının duygularını yönetim ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi". Tezimde izniniz olursa sizin bakış açısı alma ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzniniz olur mu? İyi günler dilerim

--

Aysel Köksal Akyol

Ankara Üniversitesi

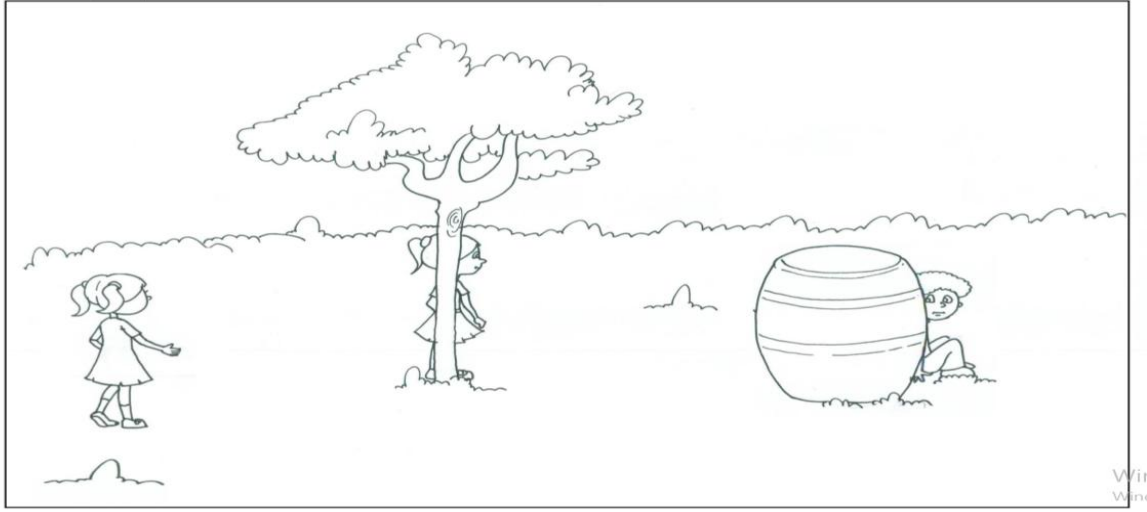
Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

Ek 7. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği Örnek Maddeleri

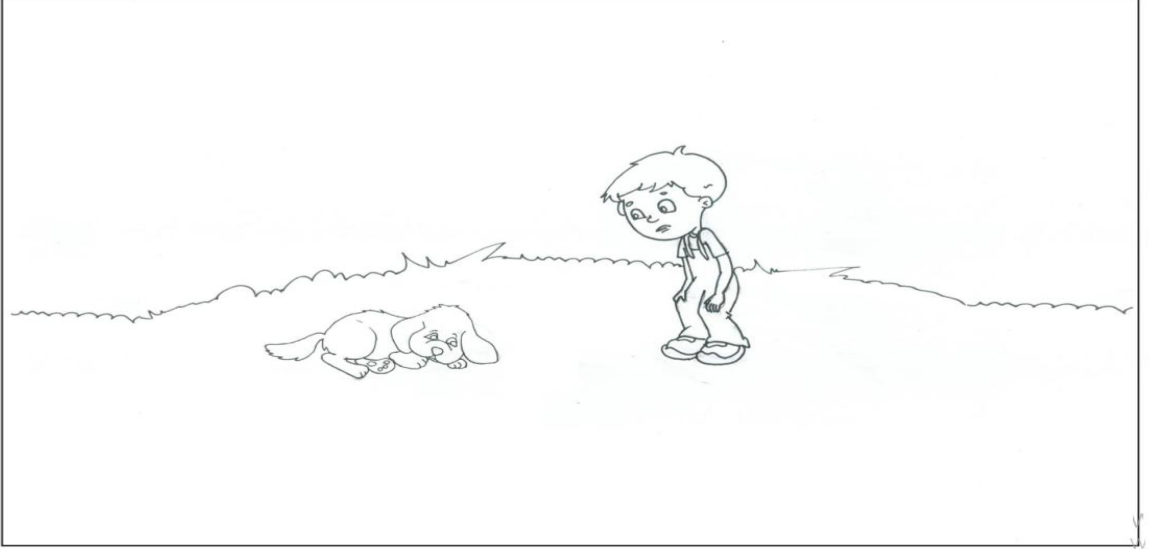
Örnek 1 (Algısal Bakış Açısı Alma, Madde 1): Bahçede bu çocuklar saklambaç oynuyorlar. Bu çocuk ebe, bunlarda saklanıyorlar. Sence ebe şu an bulunduğu yerden kimi yada kimleri görüyordur?

Algısal1



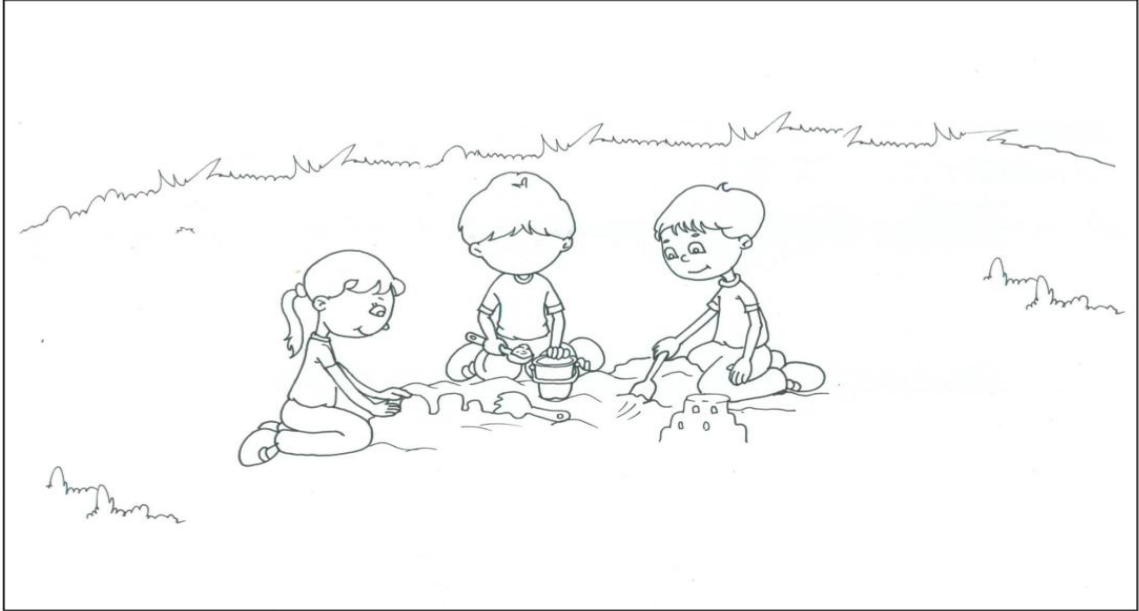
Örnek 3 (Algısal Bakış Açısı Alma, Madde 1): 1. Resim: Barış bir gün bahçede oynuyordu. Birden yerde yatan küçük bir köpek gördü. Köpeğin yanına gitti, ancak küçük köpek hiç hareket etmiyordu. 2. Resim: Hemen babasını çağırdı ve küçük köpeği gösterdi. 3. Resim: Babası Barış'a havanın çok sıcak olduğunu ve küçük köpeğin de bu yüzden rahatsızlanmış olabileceğini söyledi. Bunun üzerine Barış, küçük bir kaba biraz su doldurdu ve küçük köpek suyu içmeye başladı. 4. Resim: Kısa bir süre sonra küçük köpek kendine geldi ve neşeyle çimlerin üzerinde koşturmaya başladı. Şimdi bu resmi ortadan kaldırsak (4.resim gösterilir) ve sınıfından bir arkadaşına bu resimleri göstererek olayı anlatsak ve bu resmi (4.resim) arkadaşına göstermeyip sınıf arkadaşına bu köpeğin nesi var diye sorsak sence ne cevap verir?

Bilişsel 1 (1)



Örnek 5 (Duygusal Bakış Açısı Alma, Madde 1): Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte okul bahçesindeki kum havuzunda oyun oynuyor. Sence bu çocuk ne hissediyor?

Duygusal 1



Ek 8. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programından Etkinlik Örnekleri

Etkinlik 1: Duygu Belleği

Etkinlik Çeşidi: Sanat, Okuma Yazmaya Hazırlık, Oyun

Yaş Grubu: 60 ay ve üzeri

Kazanım ve Göstergeler:

Kazanım 1: Bir olay ya da durumla ilgili olarak duygularını açıklar (MEB, 2013).

Göstergeler:

1. Duygularını söyler.
2. Duygularının nedenlerini söyler.
3. Duygularının sonuçlarını söyler.

Kazanım 2: Başkalarının duygularını tanır.

Göstergeler:

1. Başkalarının duygularının (mutlu, üzgün, öfkeli vb) ne olduğunu söyler.
2. Başkalarının duygularını yüz ifadesine bakarak açıklar.
3. Başkalarının duygularını bedensel ifadelerine bakarak açıklar.

MATERYALLER: Beyaz kağıt ve boyalar

SÖZCÜKLER: Hatırlamak

KAVRAMLAR: Duygular

DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

Sınıfa getirilecek duygular posterindeki olayların anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir.

AİLE KATILIMI

Ailelere çocukların duygu durumlarını gösterebilecekleri çizelge gönderilir. Her gün düzenli olarak hissettiği duygu ifadesini boyamaları istenir. Ailelerin çocuklarının o anki duyguları hakkında konuşmalarına fırsat verilir.

ÖNERİLEN DİĞER ETKİNLİKLER

Çocuklar resimlerini anlattıktan sonra isimleri yazılarak torbaya konulur. Çocukların torbadan rastgele bir resim çekip o resmin kime ait olduğunu bulmaları ve arkadaşının resimde ne hissettiğini tahmin etmeleri istenerek oyun etkinliği yapılabilir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitimci çocuklara, sınıfa geldiklerinde duvarlarda asılı olan duyguları gösterir yüzleri görüş görmediklerini sorar. Bunların ne anlama geldiği hakkında konuşulur. Duygu ifadesini gösteren yüz resmine dikkat çekilerek “Neden ağlıyorsunuz? Neden gülersiniz? Ne zaman kızarsınız? Ne zaman şaşırırsınız?” gibi sorular sorulur ve çocukların cevapları alınır.

Eğitimci, çocukların boyaları alarak masalara oturmalarını ister. Eğitimci “Çocuklar bugün kendinizi nasıl hissettiğinizi anlatan bir resim yapmanızı istiyorum” der. Çocukların ne hissettiği ile ilgili resim yapmalarına rehberlik edilir. Eğitimci bu sırada çocuklarla bireysel olarak “Bugün kendin nasıl hissediyorsun? Neden mutlu/üzgün/kızgın hissediyorsun? Sabah evden okula gelirken nele oldu?” gibi sorular sorar.

Çocuklar resimlerini tamamladıklarında eğitimci çocukların kâğıtlarının üzerine isimlerini yazar Panoda sergilenir. Eğitimci elinde büyük bir resimle gelir. Çocuklara “Bu sınıfta birçok çocuk resmi var Hepsinin duyguları, düşünceleri birbirinden farklı Şimdi resme çok dikkatli bak ve gördüklerin aklında tut” denilir. Ardından çocuklara boş beyaz kağıt dağıtılır. Önceki sayfada gördükleriniz hatırlamaya çalışın sınıfta kaç mutlu, kızgın, üzgün korkmuş çocuk vardı? Neden mutlu, kızgın, üzgün korkmuş idiler? Hatırladıkları duyguları çizmelerine fırsat verilir. Çalışma sonrası, çocuklarla birlikte yapılan resimler etkinlik panosunda sergilenir.

DEĞERLENDİRME

- Bu günkü etkinliğimizde ne yaptık?
- Hangi yüz ifadesini anlatırken zorlandın? Neden?
- Sen sınıfında hangi duyguları hissediyorsun?
- Bu günkü etkinliğe yeni bir şey eklemek ister miydin? Neden?
- Bir kişi kızgın olduğunu söylüyorsa nasıl bir yüz ifadesine sahiptir?
- Korkmuş bir yüz ifadesi olan kişinin ne hissettiğini düşünürsün?
- Karşılaştığın birinin üzgün olduğunu nasıl anlarsın?

Etkinlik 14: Buruşmuş Kalp

Etkinlik Çeşidi: Oyun

Yaş Grubu:60 ay ve üzeri

Kazanım ve Göstergeler:

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir (MEB, 2013).

Göstergeler:

1. Olumlu/olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.
2. Olumlu/olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

Kazanım 7: Üzüntü duygusuyla başa çıkar.

Göstergeler:

1. Üzüntü duygusunu söyler.
2. Üzüntü duygusunun nedenlerini söyler.
3. Üzüntü duygusunu etrafına rahatsızlık vermeden ifade eder.

MATERYALLER

Kartondan kesilmiş büyük kalp, kalp şeklinde kolye

SÖZCÜKLER: Nezaket, Saygı

KAVRAMLAR: Üzüntü

DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

-

AİLE KATILIMI

-

ÖNERİLEN DİĞER ETKİNLİKLER

Küçük kalpler kesip içlerine yaşadıkları olumsuz duyguları çizmeleri istenebilir. Bu durumlarda nasıl davranabilecekleri konusunda çocuklarla tartışılabilir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitimci bir torbanın içinde kalp şeklinde kolyelerle sınıfa gelir. Torbada ne olabileceği sorulur. Herkesin bir tane torbadan kolye almasını ve kolyesindeki sayıya göre sandalyeye oturmaları istenir. Çocuklar oturduktan sonra eğitimci elinde büyük bir kalp ile gelir. Çocuklara Biri kaba bir şey söylediğinde diğeri kalbinde ne hisseder? diye sorulur ve çocuklarla tartışılır. Daha sonra, çocuklardan birbirlerine söyledikleri veya kendilerine söylenmiş bazı kaba şeyleri söylemeleri istenir. Her cevap için kalbin bir bölümü buruşturulur. Akıllarına gelen her şeyi listeledikten sonra kalbe bakın ve ne kadarda buruştuğunu görün denilir.

İnsanlar birilerinin duygularını incittiğinde ve bunun için üzgün olduklarında neler yapıyorlar? Örnekler verilebilir.(Özür diliyorlar, duygularını ifade ediyorlar yada barışıyorlar gibi.) Birinin kalbini incittiklerinde burukluğu azaltmanın bir yolu olarak özür dilemeyi ve araya düzelterek adımlar atabilirsiniz. Şimdi, kalbi iyileştirecek neler söyleyebiliriz yada yapabiliriz? diye sorulur. Her cevap için kalbin bir bölümü düzleştirilir. Çocuklara “kalp daha önce olduğu gibi mi? diye sorulur. Kalbin eskisi gibi olmadığını fark etmeleri sağlanır. Eğitimci, bazen sözlerimiz ve eylemlerimiz bu kalbimiz gibi başkalarında kalıcı bir iz bırakabilir. Başkalarına karşı kaba davrandığımızda söylediğimiz veya yaptığımız şeyleri geri alamayız, yalnızca özür dileyebilir. Ve durumu düzeltmeye çalışabiliriz. Bu nedenle, birbirimize nezaket ve saygıyla duygularımızı göstermemiz gerektiği vurgulanır.

Eğitimci çeşitli senaryoların olduğu resimleri gösterir.

- Oyun oynarken arkadaşı ona “Yanımızdan Git” dedi.
- Sevdigi biri ona vurdu.
- Bu sabah serviste arkadaşın alay etti.
- Erkek kardeşi bu sabah ona kabalık etti.

Eğitimci çocukların ilgilerine göre cümleleri çoğaltarak çocuklar ile oyunu bir süre daha devam ettirir. Oyun sürecinde her cümlede olumsuz duygularını nasıl ifade edebilecekleri ile ilgili konuşulur. Tüm cümleler yapılabildiği kadar oyuna devam edilir.

Kaynak: Çocuklar için duygularla iletişim becerileri, Bonnie Thomas, Sola Unitas

DEĞERLENDİRME

- Bu günkü etkinliğimizde ne yaptık?
- Bundan sonra, hoşlanmadığın bir şey olduğunda neler yaparsın? Neden?
- Bu etkinlikte en beğendiğin öneri hangisiydi? Neden?

Ek 9. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı Uygulaması İçin Veli Onam Formu

Değerli velilerimiz,

Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim bölümü doktora öğrencilerinden Dicle Cantekin tarafından yürütülen "Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına davet ediliyorsunuz. Bu araştırmayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini belirtmek isterim. Bu uygulamanın adı; Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programı. Bu programda; kuklalar, özel aktiviteler, kitaplar ve çocukların ihtiyaçları olan önemli becerileri ve sınıfta iyi bir şekilde çalışabilmeleri için oyunları kullanacağım. Çocuklarımıza sınıfta ve oyun alanlarında gerçek hayattan örnekler ve bu yeni becerilerle ilgili uygulamalar ve tartışmalar sunacağım.

Bizler neler öğreneceğiz:

- Kendimizin ve başkalarının duygularını anlama
- Olumlu ve olumsuz duyguları uygun bir şekilde ifade etme
- Öfke kontrolü becerilerini geliştirme
- Engellendiğinde anlayış gösterebilme ve isteklerini ertelemeye bilme
- Tepki vermeden önce düşünebilme
- Yapmak istemediği durumlarda kendini ifade edebilme
- Haklarını koruyabilme,

Çocuğunuz için eğitim programı zamanı pazartesi ve cuma günleridir. Belirli aralıklarda sizlere evde de aynı becerileri geliştirebilmeniz için sınıfta neler konuştuklarımızla ilgili mektuplar göndereceğim. Bunun yanında, çocuklarınızın sınıfta kazandığı becerilerle ilgili ev ödevi uygulamaları olacak.

Araştırma kapsamında tüm bilgileriniz gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırma sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Lütfen aşağıdakilerden birini işaretleyin: “Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmasına;

Katılmayı kabul ediyorum ☐

Katılmayı kabul etmiyorum ☐

Tarih:

İmza:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..