
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

POZİTİF DİSİPLİN MODELİNİN 55-66 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU VE DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİSİNE ETKİSİ

Demet Arslan Başdağ

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Demet

Soyadı : Arslan Başdağ

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Pozitif Disiplin Modelinin 55-66 Aylık Çocukların Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of the Positive Discipline Model on Emotion and Behavior Regulation Skills of 55-66 Month Old Children.

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 : Demet Arslan Başdağ
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Demet Başdağ tarafından ‘Pozitif Disiplin Modelinin Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisine Etkisi’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Ebru Hasibe Tanju Aslışen
(Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Ana Bilim Dalı,
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Saide Özbey
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap Demiriz
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 19/06./2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

En büyük Destekçim,

Canım Annem,

Kıymet ARSLAN'a…

TEŞEKKÜR

Bir çocuğun iç dünyasında en çok ihtiyaç duyduğu şey; anlaşılmak, kabul edilmek ve ait olduğunu hissetmektir. Duygularını tanıyabilen, ifade edebilen ve davranışlarını sağlıklı şekilde düzenleyebilen bir çocuk, hem kendi yaşamında hem de çevresinde anlamlı bağlar kurabilir. Bu tez, cezanın değil; saygı, empati ve rehberliğin gücüne dayanan Pozitif Disiplin Modeli'nin, çocukların duygu ve davranış dünyasında nasıl kalıcı izler bırakabileceğini anlama çabasının bir ürünüdür.

Bu sürecin en kıymetli eşlikçisi, rehberliğiyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'dur. Disiplini, çalışkanlığı ve karakteriyle kendime örnek aldığım eşsiz bir insandır, teşekkürlerin en büyüğü kendisinedir. Akademik süreç boyunca görüş ve katkılarıyla çalışmama değer katan tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'e ve kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. Ebru Hasibe Tanju ASLIŞEN ve Prof. Dr. Saide ÖZBEY'e içtenlikle teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bana destek olan tüm mesai arkadaşlarıma ve değerli amirlerime teşekkür ederim. Bu çalışmanın en özel teşekkürü, kalplerini ve dünyalarını bana açan çocuklara… Onların her sözü, her duygusu bu tezde bir iz bıraktı.

"Bir çocuğun kalbine dokunmak, geleceğe yazılmış bir şiire mısra olmaktır." Varlıklarıyla bu çalışmayı anlamlı kıldıkları için hepsine minnettarım. Bu sürece sabır ve özveriyle eşlik eden değerli öğretmenlere ve ebeveynlere de gönülden teşekkür ederim. Katkıları, çocukların sesinin daha güçlü duyulmasını sağladı.

Akademik hayatım boyunca yanımda olan, moral ve motivasyon kaynağım olan sevgili annem Kıymet ARSLAN, babam Mehmet ARSLAN ve kardeşim Mert ARSLAN'a, her koşulda beni destekledikleri ve inandıkları için teşekkür ediyorum. Son olarak, bu yolculuk boyunca bana sabırla eşlik eden, her zaman yanımda olan ve beni asla yalnız hissettirmeyen eşim Yusuf BAŞDAĞ, çocuklarım Mustafa KEMAL ve Arya DENİZ'e derin bir şükran

borçluyum. Bu tez, yalnızca bir akademik ürün değil; aynı zamanda duygu ve davranış dünyasına açılan bir anlayış kapısıdır.

Katkı sunan herkese içtenlikle teşekkür ederim.

POZİTİF DİSİPLİN MODELİNİN 55-66 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU VE DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİSİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Demet Arslan Başdağ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2025

ÖZ

Araştırma, Pozitif Disiplin Modelinin 55-66 aylık çocukların duygu ve davranış düzenleme becerisine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. İç içe karma desen ve eş zamanlı desen kullanıldığından araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutu bulunmaktadır. Nicel boyutta ön test-son test- kontrol gruplu seçkisiz desen; nitel boyutunda ise keşfedici-açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu Ankara Çankaya ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı tam zamanlı özel bir anaokuluna devam eden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 55-66 aylık 22 çocuk, deney grubu çocuklarının ebeveynleri ve deney grubu öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği, Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve ebeveyn görüşme formu ve araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 'Pozitif Disiplin Modeline Dayalı Eğitim Programı' uygulanmıştır. Eğitim Programı duygu düzenleme, davranış düzenleme ve Pozitif Disiplin Modeli'nin temel öğelerinden olan olumlu benlik algısı, problem çözme, okula ait hissetme başlıklarına yönelik 20 etkinlikten oluşmuştur. Uygulama öncesi pilot çalışmada 20 etkinliğin 8'i uygulanmıştır. Veri analizi, nicel kısımda SPSS -27 istatistiksel paket programı, nitel verilerde ise tematik analiz ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda Pozitif Disipline Dayalı Eğitim Programı'nın çocuklarda duygu ve davranış düzenleme becerisini anlamlı derecede olumlu etkilediği görülmüştür. Deney grubu çocuklarında duygu düzenleme becerisi orta düzeyde artarken, programın davranış düzenleme becerisine etkisi büyük düzeyde olmuştur. Öğretmen, ebeveyn görüşmeleri ve araştırmacı gözlemlerinin nicel verileri desteklediği; duygu düzenleme kapsamında duyguları isimlendirme, öfke kontrolü ve olumsuz duyguları değiştirebilme becerilerinde; davranış düzenleme becerileri açısından ise dikkat süresi, istenmeyen davranışlarda azalma, yönergelere uyumda artış; pozitif disiplin kavramları kapsamında ise olumlu benlik algısı, problem çözme becerisi ve okula

aitlik hissinde olumlu değişimler gözlenmiştir. Bu bulgular eşliğinde Pozitif Disiplin Modeli'ne yönelik ebeveyn ve öğretmenlere eğitimler düzenlenmesi, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na entegre edilerek okul öncesi kurumlarda uygulanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Pozitif disiplin, okul öncesi eğitimi, duygu düzenleme, davranış düzenleme
Sayfa Adedi : xxii+158
Danışman : Prof.Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

THE EFFECT OF THE POSITIVE DISCIPLINE MODEL ON EMOTION AND BEHAVIOR REGULATION SKILLS
(Ph.D Thesis)

Demet Başdağ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2025

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the effect of the Positive Discipline Model on the emotion and behavior regulation skills of children aged 55–66 months. The research employed a concurrent embedded mixed methods design, incorporating both quantitative and qualitative components. The quantitative aspect was based on a randomized pretest-posttest control group design, while the qualitative component adopted an exploratory-explanatory case study approach. The study group consisted of 22 children aged 55–66 months attending a full-time private preschool affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the Çankaya district of Ankara, selected through criterion sampling. Additionally, the parents of the children in the experimental group and their classroom teacher participated in the qualitative dimension. Data collection tools included the Emotion Regulation Scale, the Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) task, semi-structured interview forms developed by the researcher for parents and teachers, and researcher observations. The experimental group participated in an "Education Program Based on the Positive Discipline Model" developed by the researcher. The program consisted of 20 activities focused on emotion regulation, behavior regulation, and core elements of the Positive Discipline Model, including positive self-concept, problem-solving skills, and a sense of school belonging. In a pilot study conducted prior to the main intervention, 8 of the 20 activities were implemented. Quantitative data were analyzed using SPSS-27 statistical software, while qualitative data were analyzed through thematic analysis. The findings revealed that the Education Program Based on the Positive Discipline Model had a significantly positive impact on the emotion and behavior regulation skills of the children. While a moderate improvement was observed in emotion regulation skills, the effect on behavior regulation was found to be substantial. Qualitative data from teacher and parent interviews and researcher observations supported the quantitative results. Improvements were observed in the children's ability to identify and express emotions, control anger, and manage negative

emotions. In terms of behavior regulation, enhancements were noted in attention span, reduction of undesirable behaviors, and increased compliance with instructions. Furthermore, positive changes were recorded in self-concept, problem-solving abilities, and the sense of school belonging. Based on these findings, it is recommended that training sessions on the Positive Discipline Model be provided to teachers and parents, and that the model be integrated into the MoNE Preschool Education Curriculum for broader implementation in early childhood education settings.

Key Words : Positive discipline, preschool education, emotıon regulatıon
Page Number : xxii+158
Supervisor : Prof.Dr. Hacer Elif Dağlıoğu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vii**

ABSTRACT ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **xi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xx**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xxii**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **5**

1.3. Araştırmanın Önemi **6**

1.4. Sınırlıklar **9**

1.5. Tanımlar **9**

BÖLÜM II **10**

KURAMSAL ÇERÇEVE **10**

2.1. Disiplin **10**

2.1.1. Skinner Disiplin Modeli **11**

2.1.2. Canter Disiplin Modeli **11**

2.1.3. Glasser Disiplin Modeli **12**

2.1.4.Kounin Disiplin Modeli **12**

2.1.5. Pozitif Disiplin Modeli **12**

2.1.5.1. Pozitif Disiplin Modelinin Tarihçesi ***12***

2.1.5.2. Pozitif Disiplin Modelinin Temelini Oluşturan Kuramlar ***13***

2.1.5.3. Pozitif Disiplin Modeli'nin Temel Kriterleri ***15***

2.1.5.5. Pozitif Disiplin Modelinin Kullandığı Teknikler ***17***

2.2. Öz Düzenleme **20**

2.2.1 Duygu Düzenleme Becerisi **22**

2.2.1.1. Duygu ***22***

2.2.1.2. Duygu Düzenleme ***23***

2.2.1.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimi ***24***

2.2.1.3.1. 0-1 Yaş Duygu Düzenleme; *24*

2.2.1.3.2. 1-6 Yaş Duygu Düzenleme; *24*

2.2.1.3.3. 7-11 Yaş Duygu Düzenleme *25*

2.2.1.4. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisinin Önemi ***26***

2.2.2 Davranış Düzenleme Becerisi **26**

2.2.2.1. Davranış ve Davranış Düzenleme ***26***

2.2.2.2. Davranış Düzenleme Becerisinin Alt Boyutları ***27***

2.2.2.2.1. Hazzı Erteleme *27*

2.2.2.2.2. Çaba Gerektiren Kontrol *27*

2.2.2.2.3. Engelleyici Kontrol *28*

2.2.2.2.4. Dürtü Kontrolü *28*

2.2.2.2.5. Dürtüsellik *29*

2.2.2.3. Davranış Düzenleme Becerisinin Gelişimi.....29

2.2.2.4. Davranış Düzenleme Becerisinin Önemi 30

2.3. Duygu ve Davranış Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Sınıf Ortamı 30

2.4. Duygu ve Davranış Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü 31

2.5. Çocuklarda Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisini Desteklemede Kullanılacak Stratejiler 32

2.6. Pozitif Disiplin Modelinin Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisiyle İlişkisi 34

2.7. İlgili Araştırmalar 35

2.7.1.Pozitif Disiplin ile İlgili Araştırmalar 35

2.7.1.1. Ulusal Araştırmalar.....35

2.7.1.2.Uluslararası Araştırmalar.....36

2.7.2.Duygu ve Davranış Düzenleme Becerileriyle İlgili Araştırmalar 38

2.7.2.1. Ulusal Araştırmalar.....38

2.7.2.2. Uluslarası Araştırmalar 40

BÖLÜM III.....42

YÖNTEM.....42

3.1. Araştırmanın Modeli 42

3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu 43

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu.....44

3.4. Çalışma Grubu 45

3.5. Veri Toplama Araçları.....46

3.5.1. Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO).....46

3.5.2. Duygu Düzenleme Ölçeği.....47

3.5.3. Öğretmen Görüşme Formu.....48

3.5.4. Ebeveyn Görüşme Formu 49

3.5.5. Araştırmacı Günlüğü....49

3.6. Veri Toplama Süreci....49

3.6.1. Pozitif Disiplin Modeline Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması....50

3.6.1.1. Programın Hazırlanması....50

3.6.1.1.1. Pozitif Disiplin Modelinin Temelini Oluşturan Kuramlar ve Felsefesi....51

3.6.1.1.2. Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisi....53

3.6.1.1.3. MEB Okul Öncesi Programı....54

3.6.1.1.4. Kazanım ve Göstergelerin Seçimi....54

3.6.1.1.5. Etkinlik Planlarının ve Materyallerin Hazırlanması....55

3.6.2. Alan Uzmanlarının Görüşlerinin Alınması....56

3.6.3. Pilot Uygulama ve Değerlendirilmesi....56

3.6.4. Deney ve Kontrol Grupları için Okul ve Velilerle Görüşme....57

3.6.5. Öntest Uygulaması....57

3.6.6. Pozitif Disiplin Modeline Dayalı Eğitim Programının Uygulama Süreci....58

3.6.7. Son Test Uygulaması....60

3.6.7. Kalıcılık Testi Uygulaması....60

3.7. Nitel Veri Toplama Süreci....60

3.8. Verilerin Analizi....61

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi....61

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi....63

3.9. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması....69

3.9.1. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik....69

3.9.2. Nitel Verilerde Geçerlilik ve Güvenirlik....69

3.10. Araştırmacının Rolü....70

BÖLÜM IV....72

BULGULAR **72**

4.1. Nicel Bulgular **72**

4.1.1. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular **72**

4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları ***72***

4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları ***73***

4.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubu ÖnTest-Son Test Puanları ***73***

4.1.1.4. Deney Grubu Son Test – Kalıcılık Puanları ***74***

4.1.2. Çocukların Davranış Düzenleme Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular **75**

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları ***75***

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları ***75***

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanları ***76***

4.1.2.4. Deney Grubu Son Test – Kalıcılık Puanları ***77***

4.1.3.Çocukların Duygu Düzenleme Becerine Pozitif Disiplin Modelinin Etkilerine Yönelik Nicel Bulgular **77**

4.1.4.Çocukların Davranış Düzenleme Becerine Pozitif Disiplin Modelinin Etkilerine Yönelik Nicel Bulgular **78**

4.2. Nitel Bulgular **79**

4.2.1. Deney Grubunda PDM'ye Dayalı Yapılan Etkinliklerin Çocukların Duygu ve Davranış Düzenleme Becerileri Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular **79**

4.2.1.1. Öğretmen Görüşleri ***80***

4.2.1.1.1. Duygu Düzenleme *81*

4.2.1.1.2. Davranış Düzenleme *81*

4.2.1.1.3. PDM'nin Temel Öğeleri *82*

4.2.1.2.Araştırmacı Gözlemleri ***83***

4.2.1.2.1. Duygu Düzenleme *83*

4.2.1.2.2 Davranış Düzenleme *94*

4.2.1.2.3 Pozitif Disiplin Modelinin Temel Öğeleri *97*

4.2.3. Ebeveyn Görüşmeleri 106

4.2.3.1. Duygu Düzenleme 106

4.2.3.2. Davranış Düzenleme 108

4.2.3.3 Pozitif Disiplin Modelinin Temel Öğeleri..... 110

4.2.4. Araştırmacının PDM Hakkındaki Düşünceleri 112

BÖLÜM V..... 113

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 113

5.1. PDM'nin Duygu Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel ve Nitel Sonuçlar 113

5.1.1. PDM'nin Duygu Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma 113

5.1.2. PDM'nin Duygu Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma 115

5.2. PDM'nin Davranış Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel ve Nitel Sonuçlar ve Tartışma 116

5.2.1. PDM'nin Davranış Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma 116

5.2.2. PDM'nin Davranış Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma 118

5.3. PDM'nin Temel Öğelerine Yönelik Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma..... 118

5.4.Öneriler..... 121

KAYNAKÇA 122

EKLER..... 146

Ek-1. Ölçek izinleri 147

Ek-2. Programda Yer Alan Etkinliklerin Kazanım Göstergeleri 148

Ek-3. MEB İzni..... 150

Ek-4. Etik Komisyon İzni..... 151

Ek-5. Veli Onam Formu 152

Ek-6. Araştırmacıyı Gözlem Formu 154

Ek-7. Bir Günlük Etkinlik Örneği 155

Ek-8. Pozitif Disiplin Uygulayıcısı Sertifikası 158

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Disiplin modelleri....11

Şekil 2. Pozitif disiplin modelinin kriterleri....16

Şekil 3. Mantıklı sonuçlara odaklanmanın 4D kuralı....19

Şekil 4. Veri toplama süreci....50

Şekil 5. Pozitif disiplin programının temaları....51

Şekil 6. PDM'ye dayalı eğitim programının uygulamasında kullanılan teknikler....52

Şekil 7. Pozitif disiplin modeline dayalı programda duygu ve davranış düzenlemeye ilişkin olarak ele alınan beceriler....53

Şekil 8. Etkinlik planlarının ve materyallerin hazırlanması....55

Şekil 9. Tematik analiz aşamaları....63

Şekil 10. 1. Oturumda kullanılan görsel örneği....84

Şekil 11. 1. Oturumda kullanılan görsel örneği....84

Şekil 12. 1. Oturumda kullanılan görsel örneği....85

Şekil 13. 1. Oturumda Ç7'nin boyadığı resim....86

Şekil 14. 1. Oturumda Ç5'in boyadığı resim....86

Şekil 15. 1. Oturumda Ç2'nin boyadığı resim....86

Şekil 16. 1. Oturumda Ç3'ün boyadığı resim....87

Şekil 17. 13. Oturumda kullanılan görsel örneği....87

Şekil 18. 13. Oturumda kullanılan görsel örneği....88

Şekil 19. 1. Oturumda Ç2'nin kullandığı görsel....88

Şekil 20. 1. Oturumda Ç6'nın kullandığı görsel 89

Şekil 21. 15. Oturumda Ç12'nın kullandığı görsel 89

Şekil 22. 15. Oturumda Ç3'ün kullandığı görsel 89

Şekil 23. Ç9 ve Ç10 un oturumda yapmış oldukları resim 90

Şekil 24. Ç6'nın oturumda yapmış olduğu resim. 91

Şekil 25. Ç11'in oturumda yapmış olduğu resim. 91

Şekil 26. Ç12'nin çizdiği aile resmi 91

Şekil 27. Ç7'nin çizdiği aile resmi 92

Şekil 28. Ç2'nin çizdiği aile resmi 92

Şekil 29. Ç4'ün çizdiği aile resmi 92

Şekil 30. Oturumda kullanılan görsel 93

Şekil 31. Hazırlık aşamasında kullanılan görsel 95

Şekil 32. Ç4, Ç7,Ç10'un 16. oturumda yaptığı resimler. 97

Şekil 33. Hazırlık aşamasında kullanılan görsel 98

Şekil 34. 8. Oturum için Ç6'nın kendini çizdiği resim 99

Şekil 35. 8. Oturum için Ç5'in kendini çizdiği resim 99

Şekil 36. 8. Oturum için Ç10'un kendini çizdiği resim.....100

Şekil 37. 8. Oturum için Ç3'ün kendini çizdiği resim.....100

Şekil 38. Ç6 ve Ç10'un sınıf arkadaşlarını kalp ve çiçek olarak tasvir ettikleri resimler. .101

Şekil 39. 17. Oturum için Ç2'nin resmi 103

Şekil 40. 17. Oturum için Ç4'ünresmi 103

Şekil 41. 17. Oturum için Ç7^nin resmi.....104

Şekil 42. 17. Oturum için Ç8'in resmi 104

Şekil 43. 20. Oturum için Ç9'un resmi 105

Şekil 44. 20. Oturum için Ç7'nin resmi 105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öntest- Sontest Kalıcılık Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen* 43

Tablo 2. *Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler* 46

Tablo 3. *Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları* 62

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 72

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 73

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 74

Tablo 7. *Deney Grubunun Son Test-Kalıcılık Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 74

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 75

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 76

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 76

Tablo 11. *Deney Grubunun Son Test-Kalıcılık Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 77

Tablo 12. *PDM'ye Dayalı Eğitim Programının Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindendeki Etkisi* 78

Tablo 13. *PDM'ye Dayalı Eğitim Programının Çocukların Davranış Düzenleme Becerileri Üzerinde Gösterdiği Etkisi*.....79

Tablo 14. *Deney Grubunun Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine ilişkin Tematik Analiz*.....80

Tablo 15. *Araştırmacının Gözlemlerine İlişkin Tematik Analiz* 83

Tablo 16. *Ebeveyn Görüşlerine ilişkin Tematik Analiz* 106

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PDM	Pozitif Disiplin Modeli
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu açıklanarak, araştırmanın amacı ifade edilmiş, araştırma sorularına yer verilmiş; araştırmanın önemine değinilerek, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve bazı kavramların tanımlamaları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, doğumdan altı yaşa kadar zekâ, sosyal davranışlar ve kişiliğin önemli kısmının şekillendiği bir süreç olması nedeniyle insan yaşamı için büyük öneme sahiptir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 1999). Gelişmiş ülkelerin eğitimdeki başarısının sırrı, okul öncesi döneme verdikleri önemden kaynaklı olup; bu dönemdeki eğitimin, çocuğun ileriki akademik hayatını olumlu olarak etkilediğini dikkate almalarıdır (OECD, 2013).

Okul öncesi eğitimden verim alınabilmesi için sistemli ve planlı bir eğitimden söz etmek gerekmektedir. Bu sistem, öğretmenler ve sahip olması gereken nitelikler, çocukların ve sınıfın özellikleri, okulun bulunduğu kültürel çevre ve uygulanan eğitim programından oluşmaktadır. Sistemin parçaları bir araya geldiğinde sınıf yönetimini ve disiplin anlayışını belirlemektedir (Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

Sınıflar, çocukların ve öğretmenin bir araya geldiği eğitim ve öğretimin gerçekleştiği yaşam alanlarıdır. Sınıflarda geçirilen yaşantıların çocukların davranışları üzerinde büyük etkileri vardır. Öğretmen bu yaşam alanında, eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışırken, olumlu davranışları destekler, uygun olmayan davranışları ortadan kaldırmaya çalışır. Aynı zamanda da eğitimin niteliğini en üst düzeye çıkarmayı hedefler, bu nedenle öğretmenin sahip olması

gereken en önemli nitelik sınıf yönetimi becerisi ve modern bir disiplin anlayışına sahip olmaktır (Sadık, 2016).

Sınıf yönetiminin amacı, eğitim sürecini kolaylaştırmak, olumlu, verimli sınıf atmosferi oluşturmak, uygun olmayan davranışları önlemek, olumlu davranışları pekiştirmek, zamanı etkili ve verimli kullanmaktır (Evertson ve Emmer, 2013). Adeta sınıfın başrolü öğretmene aittir. Öğretmen orkestrayı yöneten şef gibi etkili bir yönetim sistemi oluşturma görevini üstlenmektedir. Öğretmen sınıf düzenini olumsuz etkileyen unsurları mümkün olduğunca çabuk belirleyerek bu duruma ilişkin tepkisini ortaya koyup düzeni korumakla yükümlüdür (Sadık, 2016).

Öğretmenler için sınıf yönetimi sistemi oluşturmak ve bilinçli bir disiplin modeli uygulamak oldukça önemlidir. Çocuklar okula ilk girdiklerinde alışmış oldukları çevreden farklı bir çevreyle karşılaşmaktadır. Bu çevrenin farklı kurallara sahip olduğunu zamanla fark etmektedirler (Yavuzer, 2006). Bu çevrede yapılacak olan bilinçli düzenlemeler, çocukların toplumsal düzende daha iyi bir geleceğe sahip olmalarını sağlarken kişilik gelişimlerini de olumlu etkilemektedir (Öztürk ve Gangal, 2016).

Ayrıca kurallar çocukları belirsizlikten kurtararak yeni karşılaştıkları ortamlara daha çabuk uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Kurallara uymak, çocukların başladıkları etkinlikleri bitirmelerini ve güzel sonuçlar almalarını sağladığı için benlik saygılarını, öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırmaktadır (Jones ve Jones, 1998). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ailenin dışındaki yetişkinlerle ilk kez karşılaştığı formal ortamlardır. Tanımadıkları bir ortamla ilk kez karşılaşan çocuklar, bu yeni ortamda nasıl davranmaları gerektiğini bilememektedirler. Kurallar, çocuğu bu belirsizlikten kurtararak kendini daha rahat hissetmesini sağlamakla birlikte zaman yönetimi açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu, çocukların algılarının en açık olduğu dönem olması nedeniyle altı yıllık bu zaman dilimi çocuklar açısından eşsiz bir kaynaktır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde geçirilen kaliteli zaman çocuklar için çok değerlidir. Kuralların net olduğu bir sınıf ortamı çocukların zamanlarını verimli geçirmelerine yardımcı olur (Bulut Özsezer ve Kaf, 2016).

Kuralların öğretmenler için de önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmenler eğitimin hangi kademesinde olursa olsun sınıflarda çeşitli disiplin problemleri ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin disiplin problemleriyle baş etmeye çalışması ulaşmayı hedeflediği eğitimsel amaçları geri planda bırakmasına neden olmaktadır (Sadık, 2016). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin disiplin problemlerini çözmeye çalışırken daha çok tepkisel stratejiler

izlediklerini ve ceza yöntemlerine başvurduklarını göstermektedir (Baş ve Şimay, 2013; Denizel Güven ve Cevher, 2015; Sadık, 2004). Bunun nedeni olarak öğretmenlerin güncel disiplin modelleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı gösterilmektedir (Sadık, 2016).

Eğitsel bir sınıf ortamı disiplin gerektirmektedir. Aksi halde sınıf ortamındaki kaos, eğitim faaliyetlerini sekteye uğratabilmektedir (Helvacı, 2010). Bu nedenle disiplin, öğretmenler hatta aileler için önemli bir kavramdır. Disiplin aslında yetişkinler için sadece olumsuz davranış ortaya çıktığı zaman uygulanan kurallar dizisi değil, yaşamın bütününde uygulanması gereken tutarlılık ve kararlılık gerektiren yaşayış modelidir (Sadık, 2016).

Günümüzde güncel disiplin modeli dendiğinde *Pozitif Disiplin Modeli* ön plana çıkmaktadır. Amerikalı psikolog, Jane Nelsen tarafından geliştirilen Pozitif Disiplin Modeli (PDM), çocukların kendi davranışlarını yönetebilmelerine ve problemlerini çözmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Ada ve Ölçüm, 2002). Karşılıklı saygıya dayanan ve cezanın uygulanmadığı bir disiplin modelidir (Nelsen, 2019).

PDM, 1930'ların sonlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde öne çıkan psikiyatrist Alfred Adler ve Rudolf Dreikurs'un kuramlarına dayanmaktadır (Nelsen, 2006). Pozitif Disiplin Modelinin, çocukluğun okul öncesi dönemlerinden başlayıp ergenliğe kadar devam eden tüm gelişim alanlarını olumlu etkilediği bilinmektedir (Tekyi-Arhin, 2024). Bu model, yaratıcı ve yenilikçi eğitim tekniklerinin kullanımı yoluyla cezalandırma olmaksızın, davranış problemlerini ele alarak, nazik ama sağlam bir yaklaşım sağladığı için etkili bir disiplin modeli olarak kabul edilmektedir (Gfroerer, Nelsen ve Kern, 2013). PDM çocuklara sınıfta sorumluluklar alarak karşılıklı saygı, sevgi ve iş birliği içinde çalışma davranışları kazandırmaktadır (Sherwood, 2017). Pozitif Disiplin sosyal-duygusal gelişime odaklanan bir modeldir. Davranış problemlerini azaltmayı, çocuklara sosyal becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Problem çözme ve öz düzenleme becerisinin gelişimine odaklanmaktadır (Nelsen, Lott ve Glenn, 2013). İletişim, bu disiplin modeli için anahtar kavramdır. Çocukla iletişim kurmak için iş birliğine dayalı stratejilerden faydalanılması gerektiğini savunmaktadır. Amaç, çocukların kendi kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Williamson, 2014).

Aynı zamanda PDM çocuklara öz düzenleme becerisinin kazandırılmasında oldukça etkili bir model olarak bilinmektedir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Öz düzenleme bireyin hedeflerini belirleyerek, davranışlarını ve motivasyonunu düzenlemesi anlamına gelmektedir. Bireyin kendi kendini yönetmeyi öğrenmesini de içermektedir (Ertürk Kara,

Güler Yıldız ve Fındık, 2018). Öz düzenleme sadece çocuğun bilişsel gelişim süreçlerini etkileyen bir beceri değildir, aynı zamanda sosyal becerilerin gelişiminde de önemli bir yeri vardır (Mercan, 2019). Okul öncesi dönemde öz düzenlemenin sağlıklı iletişim becerileri kurmayı sağladığı ve yetişkinlerin isteklerine uyma kapasitesini artırdığı bilinmektedir (Kopp, 1982). Öz düzenleme çocukların sınıf ortamında daha bilinçli hareketler yapmalarını sağlar (Ezmeci, 2019). Gelişmiş öz düzenleme becerisine sahip çocuklar, akranlarıyla olumlu iletişim kuran, hedeflerine odaklanabilen ve okula uyum yetenekleri de üst düzeyde olan bireylerdir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Öz düzenleme çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamaktadır, ileriki yıllardaki akademik başarılarına olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Mercan, 2019). Öz düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyini artırdığı, daha pozitif bakış açısına sahip oldukları ve güçlükler karşısında yılmadıkları bilinmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

Öz düzenleme becerisi, dikkat, davranış ve duygu düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Hedefe ulaşmada dikkatin kontrol edilmesine dikkat düzenleme, duyguların yönetilebilmesine duygu düzenleme, dürtülerin engellenebilmesine davranış düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Özellikle davranış ve duygu düzenleme becerileri, çocuk okula başladığında daha da önem kazanmaktadır. Akran ve öğretmenleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocukluk döneminde davranış ve duygu düzenleme becerisi gelişmiş olan çocukların ileriki sosyal yaşantılarında daha başarılı bireyler haline dönüştükleri görülmektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Ayrıca duygu ve davranış düzenleme becerilerinin erken yaşta desteklenmesi çocukların stresle başa çıkabilme yeteneklerini artırmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu nedenle çocuğun davranış ve duygu düzenleme sürecini etkileyecek tutum ve davranışların planlı ve bilimsel olmasının yararı öne çıkmaktadır (Ezmeci, 2019).

Pozitif Disiplinde çocukların davranış problemlerinin nedenleri sorgulandığından çocuğun duygu ve davranış düzenlemesine yönelik bilinçli etkinlikler planlanmaktadır (Nelsen, 2019). Böylelikle PDM çocuk merkezli, çocuğa saygı duyan bir eğitim yöntemi olduğundan çocuğun duygu ve davranış düzenlemesini olumlu yönde geliştirmektedir (Tekyi-Arhin, 2024).

Alanda yapılan araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitimde, etkili disiplin modeli kullanan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz davranış sergileyen çocukların daha az sayıda oldukları ortaya çıkmıştır (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2011; Kim, Stormont ve Espinosa, 2009). Yapılan bir çalışmada disipline yönelik programların, çocukların akademik,

davranışsal, sosyal-duygusal ve motivasyonel özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiş, önleyici ve sosyal-duygusal gelişimleri önemseyen müdahalelerin en büyük katkıyı sağladığı tespit edilmiştir (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016). Willis (2015) araştırmasında, öğretmenlerin öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik disiplin modeli kullandıklarında sınıf yönetiminde sorun yaşamadıkları görülmüştür. Kurt ve Dikici Sığrtmaç (2021)'ın çalışmasında öz düzenlemeye yönelik eğitim programının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisi incelenmiş ve sonuçta öz düzenlemeye yönelik disiplin anlayışının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Alanyazındaki tüm çalışmalar değerlendirildiğinde Pozitif Disiplin Modeline dayalı eğitim programlarının çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerine önemli katkılar sağladığı görülmüş olup bu disiplin modelinin duygu ve davranış düzenlemeye etkisini ölçen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle 'Pozitif Disiplin Modeli'ne dayalı eğitim programının çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacı taşıyan bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

PDM'ye dayalı eğitim programının 55-66 aylık çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Çocukların duygu düzenleme becerileri açısından;
    a) Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark var mıdır?
    b) Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark var mıdır?
    c) Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları arasında far var mıdır?
    d) Deney grubunun sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çocukların davranış düzenleme becerileri açısından;
    a) Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark var mıdır?
    b) Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark var mıdır?
    c) Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları arasında far var mıdır?

d) Deney grubunun sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney grubunda uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreçte PDM'ye dayalı yapılan etkinliklerin çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri üzerinde;

   a) Sınıf öğretmeninin görüşüne göre

   b) Araştırmacının gözlemlerine göre

   c) Ebeveynlerin görüşlerine göre nasıl değişim göstermiştir?

4. Araştırmacının pozitif disiplin modelinin uygulamaları sonucunda bu modelin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde, sınıf ortamlarında görülen, düzeni bozan, rahatsız edici istenmeyen davranışlar, eğitimin aksamasına ve öğretmenin çocuklarla iletişiminin bozulmasına yol açmaktadır (Öztürk ve Gangal, 2016). Ayrıca bu davranışlar öğretmenin tüm enerjisini sınıf düzenini sağlamaya harcamasına yol açarken öğretmenin mesleki motivasyonunu da olumsuz etkileyip eğitimin kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Aküzüm ve Altunhan, 2017). Dona nımlı bir sınıf, verimli bir eğitim programı ve etkili sınıf yönetimi birbirinden ayrı düşünülemez. Sınıf ne kadar donanımlı olsa da en verimli eğitim programı uygulansa da etkili bir disiplin modeli uygulanmıyorsa hedeflenen kazanımlara ulaşmak mümkün olmamaktadır. Etkili bir disiplin modelinin, çocukların davranışsal ve duygusal düzenlemeyi öğretmesi ve oldukça güncel olması gerekmektedir (Kurt ve Dikici Sığırtmaç, 2021).

Çocuğun duygu ve davranışlarını yönetebilme becerisi erken yaşta kazandırılması gereken bir özelliktir. Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuklar uygun sosyal ve duygusal davranışlar da edinirler (Gündüz, 2020). Duygu ve davranışlarını düzenleyebilen çocuklar yetişkinin olmadığı ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğini bilmektedirler. Araştırmalar duygu ve davranışını düzenleyebilen çocukların, adaptasyon yeteneklerinin de son derece yüksek olduğunu göstermektedir (Cohen ve Mendez, 2009; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015). Duygu ve davranış düzenlemeye yönelik programların erken yaşta uygulanması, çocukların bulundukları ortamlarda daha sağlıklı ilişkiler yürütmesine, genel iyilik hallerinin artmasına ve akademik başarılarının yükselmesine neden olmaktadır (Sakız, 2020, s: 97), ancak duygu ve davranış düzenlemenin faydalı olabilmesi ve gelişmesi için uygun ortamlarda uygun yöntemler kullanılması gerekmektedir (Sakız,

2020, s:101). Bilinçli bir program olmadan bilimsel verilere dayanmayan yöntemlerin kullanılması duygu düzenleme güçlüğü ve davranış bozukluklarına yol açmaktadır (Hyson, 2004). Çocuklar bu gibi durumlarda duygularını kontrol edememekte, aşırı ve gereksiz tepkiler verebilmektedir (B. Yılmaz, 2018)

Sosyal becerilerin gelişmesi için sınıfta hazırlanan programın ve bu programı uygulayacak öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi stratejisi ve disiplin anlayışı büyük önem taşımaktadır (Gündüz, 2020). Etkili ve modern bir sınıf disiplin programı çocukları çeşitli duygular ve davranışlarla tanıştırır, sınıfta çeşitli duyguları ve davranış kalıplarını deneyimlemelerini sağlar (B. Yılmaz, 2018).

Günümüzde modern ve etkili disiplin anlayışı dendiğinde, PDM akla gelmektedir (Nelsen, 2019). Pozitif disiplin kavramı Adler ve Dreıkurs tarafından tanımlanan, Jane Nelsen tarafından geliştirilen demokratik, ceza karşıtı, sağlam temelleri olan disiplin modeli olarak bilinmektedir (Nelsen, 2019). Pozitif disiplin anlayışı disiplinin öğretilebileceğini savunmaktadır. Aidiyet duygusu, karşılıklı saygı, uzun vadede sonuç verme, duygu ve davranış kontrolü gibi hedefleri benimsemektedir. Bu disiplin anlayışı hataları fırsat olarak değerlendirmekte, hataların altında yatan sebepleri incelemekte ve bu sebepleri ortadan kaldırmakla ilgilenmektedir. Tüm bunları yaparken de çocukların ilgisini çekebilecek eğlenceli etkinliklerden yararlanmaktadır (Nelsen, 2016).

PDM'yi müfredatlarına eklemiş olan bazı okullarda olumlu sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri, Sacremento ilkokulunda dört yılın sonunda yapılan değerlendirmede, bu disiplin yönteminin sonucu olarak vandallık oranının %64'den %4'e düştüğü, bu okulda çalışan öğretmenlerin çocukların davranışlarında, akademik performanslarında ve sınıf ikliminde gözle görülür olumlu değişimler gözlemledikleri belirlenmiştir (Platt, 1979). Araştırmalar, PDM'yi benimseyen ailelerin çocuklarının, ergenlik döneminde sigara, alkol gibi kötü alışkanlıklardan uzak kaldığı, şiddet içeren davranışlarda bulunmadıklarını gözlemlemiştir (Aquilino ve Supple, 2001; Baumrind, 1991).

Pozitif disiplin geçmiş yerine geleceğe odaklanan bir yöntemdir. Çocukların hatalarından öğrenmesini sağlamaktadır. Çözüm odaklıdır ve çocuklar çözümün parçası haline getirmeyi öngörmektedir. Çocukların özgüven, öz disiplin ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, sosyal-duygusal gelişimi ön planda tutan bir disiplin modelidir. Çocukların davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşmesi gerekliliğini savunmaktadır. Hayal kırıklığına uğramaları gerektiğini, bunu engellemenin çocuklar üzerinde zararlı sonuçlar

doğurabileceğini belirtmektedir. Çocukların hedeflerini belirlemelerini ve bu hedefe ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini anlamalarını sağlamaya çalışmaktadır. Çocukların kendi kendilerini yönetebilme, problem çözme, duygu ve davranış kontrollerini sağlamalarını öğretme gibi hedefleri ön planda tutmaktadır (Nelsen, 2016). Öz kontrolleri gelişen çocukların sınıf ortamında daha yüksek davranışsal katılım ve daha az istenmeyen davranış sergilediği bilinmektedir (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009). Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda zamanla daha az öğretmen müdahalesi içeren dış kontrol gerektiren davranışları gerçekleştirirken, daha çok çocukların iç kontrolü geliştirmesini sağlayacak davranışlara yöneltmektedir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001).

Disiplin modellerine yönelik Türkiye'de ve yurt dışında yapılan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Pala (2005) araştırmasında istenmeyen davranışları önlenmesinde davranışın altında yatan nedenleri önemseyen ve çocuklarla doğru iletişim kuran öğretmenlerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Poyraz ve Özyürek (2005) çalışmalarında 5-6 yaş çocuklarına ailelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin problem davranışa etkilerini incelemişler ve ailelerin çocukların problem davranışlarına karşı kendilerini oldukça yetersiz hissettikleri ve kullandıkları yöntemlerin başarısız olduğu sonucuna varmışlardır. Sadık ve Türkoğlu (2007) çocukların disiplini fiziksel ceza olarak algılarını belirtmişlerdir. Türkiye'de uygulanan 'Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi-Erken Eğitimi Seç' projesi Avrupa Birliği ve UNICEF'in katkılarıyla MEB tarafından 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında ailelere verilen pozitif disiplin eğitiminin aile çocuk iletişimini olumlu etkilediği görülmüştür (Işık ve Aslan, 2018). Lewis (2001) cezaya yer vermeyen disiplin modellerini kullanan öğretmenlerin, öğrenciler arasında daha çok kabul gördüğünü belirtmiştir. Nuoffer (2011) geleneksel yöntemlerin aksine pozitif disiplin yönteminin çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırdığını söylemektedir. Sherwood (2017) pozitif disiplin yönteminin çocukların aidiyet aidiyet duygusunu arttırdığı ve olumsuz davranışları azalttığını, Beerli (2020) ise pozitif disiplin modelinin, 2-6 yaş grubu çocukların olumlu davranışları artırdığını belitrmiştir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisinin incelendiği görülmüştür. Ancak toplumsal yaşamın sağlıklı ilerleyebilmesi için sağlıklı ilişkiler kurulması gerektiği bilinmektedir. Sosyal bir varlık olan çocuk çevresiyle sürekli bir iletişim ve etkileşim halindedir. Çocuklar bu sayede öğrenmektedir. Öğrenmenin kalıcı olduğu çocukluk döneminde bilişsel beceriler kadar

sosyal duygusal becerilerin kazanılması da oldukça önemlidir (Samancı ve Uçan, 2017). Duygu ve davranış düzenleme becerilerinin gelişimi çoğunlukla çocukluk döneminde tamamlanmaktadır. Bu becerileri kazanmış çocuklar ilerleyen yıllarda duygu ve davranışlarını düzenleyebilen, olumlu sosyal ilişkiler kurabilen, problem çözebilen yetişkinlere dönüşmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Samancı ve Uçan, 2017). Bu bağlamda söz konusu araştırmada etkili bir okul öncesi eğitim için güncel disiplin modellerinden biri olan PDM ile hazırlanacak olan programın çocukların sosyal-duygusal gelişimine olan katkısının incelenmesi planlanmıştır.

1.4. Sınırlıklar

- Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarına devam eden 55-66 aylık 22 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan 'Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)' verileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılacak 'Duygu Düzenleme Ölçeği'nin verileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Pozitif Disiplin Modeli: Saygı, empati, nezaketi içeren, çocukların öz disiplin, duygu ve davranış kontrolünü öğretmeyi amaçlayan ceza karşıtı modern disiplin anlayışıdır (Nelsen, 2019).

Duygu düzenleme: Bir hedefe ulaşmak için bireyin duygularını kontrol edebilme, anlayabilme, farklı durumlarda kontrol altına alabilme becerisidir (Ezmeci, 2019).

Davranış düzenleme: Dikkat, odaklanma, çalışan bellek, önleyici kontrol gibi alt boyutlardan oluşan, davranışların eyleme geçmeden önce düşünülmesi, planlaması, dürtülerin engellenmesi ve tepkilerin kontrol altına alınarak sabır gösterebilme yeteneğidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

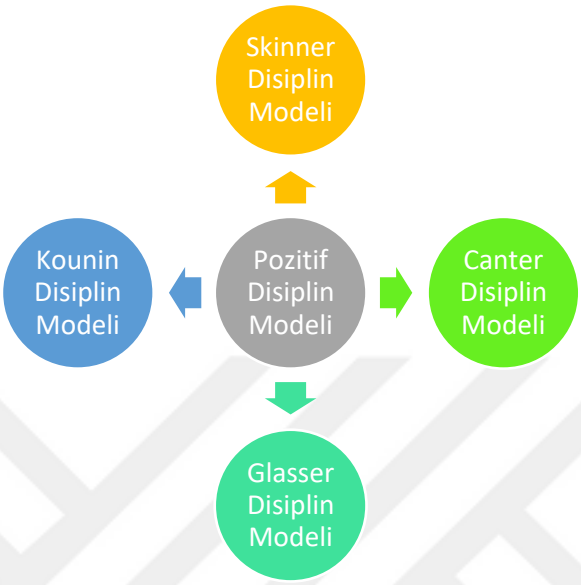
Bu bölümde; disiplinin tanımı, çeşitleri, pozitif disiplin kuramcılarından, tarihçesinden ve içeriğinden; öz düzenleme ve öz düzenlemenin alt boyutlarından olan duygu ve davranış düzenleme becerisinin tanımlarına, gelişim evrelerine, dugu ve davranış düzenleme becerilerini kazandırma stratejilerine yer verilmiştir. Daha sonra, konularla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Disiplin

Disiplin Latince'de (Discipulus) 'eğitmek' anlamına gelmektedir. Çoğu zaman olumsuz bir kavram gibi algılansa da sanıldığının aksine baskı, zorlama, ceza anlamlarına gelmemektedir. Disiplin, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak ve sorunun nasıl çözüldüğünü göstermektedir (Humphreys, 1999). Yavuzer'e göre disiplin, özdenetim becerilerini geliştirme süreci olmakla birlikte aynı zamanda benlik saygısı ve empati yeteneğini geliştirmektedir (Yavuzer,1986). Disiplin istenmeyen davranışın önleyerek olumlu davranışın ortaya çıkmasını sağlamaktır (Güven, 2022). Psikoloji ye göre disiplin ise bireyin kendi davranışlarına hâkim olabilme yeteneğidir (Baumeister ve Vohs, 2004). Doğru ve yanlışı ayırt edebilmek (Yıldız, 2021), kurallara uyum için önlem almak (Özdemir, 2019), sevgi ve otoriteyi dengeli kullanabilmek (Çetinel, 2022) disiplinin tanımları arasında yer almaktadır.

Eğitimde disiplin eğitim ortamını daha verimli hale getirmektedir (Dreıkurs, Grunwald ve Pepper, 1982). Çoğunlukla disiplin, cezalandırma kavramıyla eş değer bir çağrışım yapmaktadır. Ancak disiplinin genel amacı topluma uyumu kolaylaştıran davranışların benimsetilerek, kişinin sosyal kabul edilişini artırmaktır (Banks, 2002). Günümüzde

kullanılan disiplin modelleri, farklı felsefi ve psikolojik düşünme sisteminden oluşan bu yaklaşımlar davranışçı, öğretmen merkezliden; insancıl, çocuk merkezliye doğru evrilmiştir (Kızılkaya, 2006). Bu disiplin modelleri Şekil 1 görülmekte olup, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 1. Disiplin modelleri

2.1.1. Skinner Disiplin Modeli

Şekil 1'de görüldüğü üzere güncel disiplin modelleri arasında en yaygın kullanılanların arasında, *Skinner Disiplin Modeli* gelmektedir. Davranışçı model olarak bilinen Skinner Disiplin Modeli, insan davranışlarının öğrenilmekte olduğunu ve çevreden etkilendiğini öne sürmektedir. İstenmeyen davranışların da öğrenildiğini, bu nedenle sönebileceğini savunur. Öğretmen merkezli bir modeldir. Ceza, güdülenme, ödül yöntemleri sıkça kullanılmaktadır (Sadık, 2016). Bu modele göre problem davranış tanınmalı, ne sıklıkla meydana geldiği gözlenmeli ve çocuğun kendi davranışının farkına varması sağlanmalıdır (Burden, 1995).

2.1.2. Canter Disiplin Modeli

Bu model öğretmenin sınıf içindeki hakları kavramı üzerine yoğunlaşırken çocukların sorumlu davranışlar sergilemesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenin sınıfın görünür bir köşesinde sınıf kurallarını sergilemesi ve bu kuralların uygulanmasında ısrarcı olması gerektiğini belirtmektedir. Disiplini insancıl öğrenme ortamı sağlama olarak tanımlamaktadır (Koç, 2011). Öğretmen disiplini sağlamada baş sorumlu olarak

görülmektedir. Ancak bu model kuralların öğretmenler tarafından belirlenmesi nedeniyle çocuklarda iç disiplinin oluşmasını engellediği için eleştirilmektedir (Tertemiz, 2007).

2.1.3. Glasser Disiplin Modeli

Bu disiplin modelinde gerçeklik terapisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre kişi insan ilişkilerine ve iletişime ihtiyaç duymaktadır (Glasser, 1999). Bu modele göre çocuklar kendilerine saygı duyan ve ilgi gösteren yetişkinlerle bir arada olmalıdır (Koç, 2011). Glasser'e göre kurallar nettir ve uygulanması gerekmektedir. Ödül çocuğa, olumlu davranış gerçekleştikten sonra verilmeli ve sorunlar çocuklarla konuşularak çözüme ulaştırılmalıdır. Öğretmen rehber ve çözüme yardımcı fikirleri veren kişi olarak değerlendirilmektedir (Özcan, 2008).

2.1.4.Kounin Disiplin Modeli

Bu disiplin modeli dalga etkisi kavramına odaklanmaktadır. Öğretmen bir çocuğun olumsuz davranışını düzeltirken aslında tüm sınıfı etkilemektedir. Bu etki en çok okulun ilk günlerinde kendini göstermektedir. Öğretmenin sürekli farklı yöntem, teknik ve materyallerle öğretime çeşitlilik katması gerektiği düşüncesinden hareket etmektedir (Pala, 2005). Bu disiplin modelleri dışında güncel disiplin modeli olarak da bilinen PDM günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.1.5. Pozitif Disiplin Modeli

Adler'in 'Bireysel Psikoloji Kuramı' ile Dreikurs'un 'Demokrat Disiplin' kuramlarından etkilenerek Jane Nelsen tarafından oluştrulmuş, cezaya yer vermeyen, iletişime önem veren güncel bir disiplin modelidir. PDM'nin anlaşılması için tarihçesinin, etkilendiği kuramların anlaşılması önem taşımaktadır.

2.1.5.1. Pozitif Disiplin Modelinin Tarihçesi

PDM'nin temelleri 20. yy. başlarında Alfred Adler'in 'Bireysel Psikoloji Kuramı 've Rudolf Dreikurs'un 'Demokrat Disiplin Kuramına' dayanarak atılmıştır (Smith, 2010). Dreikurs, Adler'in Bireysel Psikoloji teorisini eğitim alanlarına uygulayarak PDM'nin temellerini

atmıştır (Jones,2012). Daha sonra Jane Nelsen, 1960'ların başında PDM'yi öğretmenlere ve ailelere anlatarak onlar için pratik rehberler oluşturmuştur (Nelsen, 2006). 1990'ların başında PDM'nin çocukların akademik başarılarını arttırdığı ve sosyal duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı görüldükçe eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaya başlamıştır (Miller, 2011). Günümüzde ise teknolojinin gelişmesiyle birlikte PDM'nin anlatıldığı ve uygulandığı dijital kaynakların da artmasıyla oldukça popüler bir eğitim modeli haline gelmiştir (Smith, 2010). Dünyanın birçok ülkesinde uygulanması nedeniyle küresel bir eğitim modeli olarak kabul görmektedir (Lee, 2020).

2.1.5.2. Pozitif Disiplin Modelinin Temelini Oluşturan Kuramlar

Adler Bireysel Psikoloji Kuramı; Viyanalı bir psikiyatrist olan Alfred Adler, çocuğun doğumdan itibaren çevresindeki insanlarla iletişim kurmaya yönelik donanıma sahip olduğuna ve bu donanımın, bireyin ait olma ve dış dünyayla bağlantı kurma arzusunu motive ettiğine inanmaktadır (Nelsen, 2006). Alfred Adler, çocuklara saygılı davranmayı savunurken, aynı zamanda çocukları şımartmanın sosyal ve davranışsal sorunlara yol açtığını da söylemektedir (Nelsen, Erwin ve Duffy, 2007). Adler'in teorisi, çocuğun aile ve yakın çevresiyle etkileşime girerek kişiliğinin geliştiğini savunmaktadır. Her insanın ait olma, önemli hissetme ve bağlanma ihtiyaçları olduğunu söylemektedir (Nelsen vd., 2007). Adler'in kuramı insancıl, yapısalcı, bilişsel ve varoluşsal temellere dayanan bir kuramdır. Adler (1937) bireysel psikolojinin temellerinin 'mutlu ve iyimser bir bilim izlenimi' verdiğini söylemiştir (Ergüner Tekinalp, 2016). Bu kuram çocuğun seçim yapma özgürlüğüne vurgu yapar. Bireyin kendisine ve topluma olan katkısını ruh sağlığının temeli olarak görür. Motivasyonu olumsuz durumdan olumlu duruma ilerleme arzusu olarak tanımlayarak bireyin olumlu ve güçlü yanlarına odaklanılması gerektiğini savunmaktadır (Adler, 1937; Corey, 2012).

Adler insan doğasını karmaşık bulmaktadır. İnsan doğasını anlayabilmek için sosyal faktörlerin önemin vurgulamaktadır (Adler, 1927). Adler'in bireysel psikoloji kuramı bazı temel dayanakları bulunmaktadır. Bu dayanaklardan; *sosyal ilgiler ve toplumsallık kavramı*; insanı toplumsal bir varlık olarak kabul eder ve davranışlarını anlamak için çevresiyle ilişkilerine bakılması gerektiğinden bahseder (Adler, 1956a), *Üstünlük çabası ve telafi* kavramında ise insanın doğuştan bazı eksiklikleri olduğu ve hayatı boyunca da bu eksiklikleri gidermeye çalıştığından, *yaşam tarzı* kavramında ise bireylerin kendisini ve çevresindekileri nasıl algıladığı, hedeflerinin ne olduğu ve bu hedefleri gerçekleştirmek için

neler yaptığına değinir. *Erken çocukluk anıları* kavramında bireyin çocukluk anılarının bireyin tüm yaşantısını, psikolojik sağlığını etkilediği vurgular. Son kavramı olan *toplumsal duygular ve empatide*; bireyin toplumsal aidiyet duygusundan bahseder, empatiyi toplumsal duyguların en önemli bileşeni olarak tanımlar (Sweeney, 2009). Adler çocukları bir varlık olarak görmektedir (Adler, 1927). Bu görüş PDM'de çocukların birey olarak, toplumun bir ferdi gibi görülmesi gerektiği ve onlara saygı duyulması gerektiği görüşünü desteklemektedir (Nelsen, 2006). PDM'nin çocukların davranışlarının arkasındaki asıl nedeni anlamanın önemini Adler'in bireylerin üstünlük çabası ve telafi mekanizmalarını kullanmadaki nedenleri öğrenmenin, bireylerin anlaşılmasını sağladığı ifadesinden yola çıkarak oluşturulmuştur (Adler, 1929; Dreikurs, 1950; Nelsen, 2006). Adler her bireyin yaşam tarzının farklılıklarından ve yaşam tarzını etkileyen faktörlerden bahsetmektedir (Adler, 1930). Pozitif disiplin her çocuğun bireysel özelliklerinin farklı olduğunun altını çizmektedir (Nelsen, 2006). Adler çocukluk anılarının bireyin kişisel gelişimini etkilediğini söylemektedir (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Pozitif disiplin ise bu durumu çocukların geçmiş deneyimlerini anlamanın önemini vurgulayarak belirtmiştir. Adler'in empati beceresine verdiği önem PDM'nin temelini oluşturmaktadır (Adler, 1931; Dreikurs, 1950; Nelsen, 2006). Adler aile ve öğretmenin çocuk için öneminden bahsetmektedir (Adler, 1930). PDM'de aile, çocuk ve öğretmen eğitimin ayrılmaz bileşenlerini oluşturmaktadır (Nelsen, 2006).

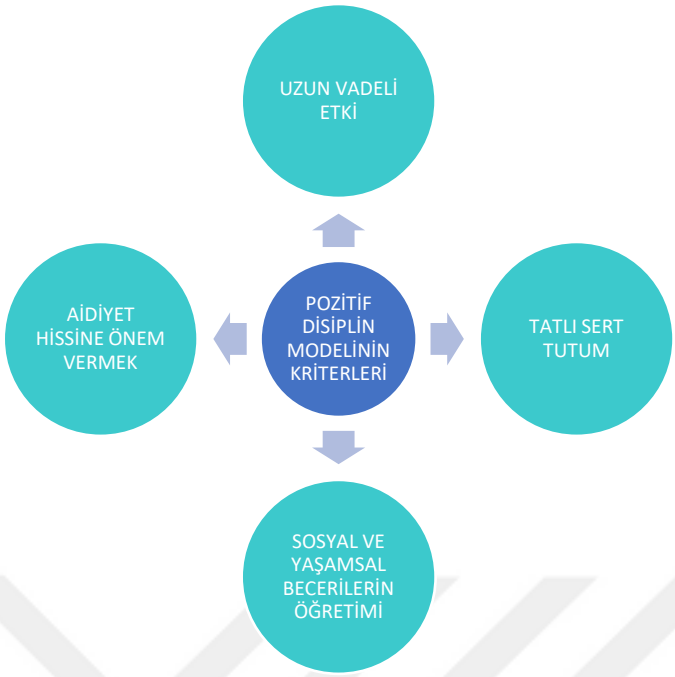
Rudolf Dreıkurs'un Kuramı: Rudolf Dreıkurs, tüm ilişkilerde öz saygı ve karşılıklı saygının önemini vurgulamaktadır (Nelsen vd., 2007). Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli, demokrasi felsefesi ve insan eşitliği ilkelerine dayanmaktadır (Nelsen, 2006). Bu felsefeye göre tüm olumsuz davranışların altında yatan neden toplum tarafından kabul edilme istediğidir. Çocukların sınıfa ait olmaktan başka bir hedefinin olmadığını belirtmektedir. Bu duyguyu yaşamayan çocuklar ilgi çekme, öç alma isteği ile yanlış davranışa yönelmektedirler (Charles,1998). Bu felsefe, çocukların temel ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocukların olumlu ya da olumsuz davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşmesi gerektiğini belirtmektedir (Koç, 2011).

Dreıkurs, Adler'in bireysel psikoloji kuramını temel alarak kendi kuramını geliştirmiştir. Adlerin bireysel psikoloji kuramını eğitim ortamına uyarlayarak PDM'nin temeline katkı sağlamıştır. Dreıkurs'a göre çocukların davranış problemlerinin altında yatan dört temel neden bulunmaktadır (Dreikurs, 1968) Bu nedenler; dikkat çekme, intikam, güç kazanma ve yetersizlik göstermedir (Dreikurs, 1968). Dreıkurs öğretmen ve ailelerin, çocukların bu

nedenlerden hangisini gösterdiğini anlamaları gerektiğini ve bu davranışı düzeltmeleri gerektiğini savunmaktadır (Gfroerer, Nelsen ve Kern, 2013). Bu davranışları düzeltirken empatik davranmanın öneminden bahsetmektedir. Davranış değiştirme sürecinde çocukların kendilerini önemli hissetmeleri gerektiğini savunmaktadır (Hoffman ve Bluvshtein, 2022). Dreıkurs, demokratik sınıf ortamını vurgulamaktadır. Çocukların kural oluşturma sürecine dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Dreikurs, 1968). Bu durumun çocukların içsel motivasyonlarını artıracağını, kurallara uyma konusunda daha istekli olacaklarını sağlayacağına inanmaktadır (Gfroerer, Nelsen ve Kern, 2013). Cezalandırma yerine mantıksal ve doğal sonuçların kullanılması gerektiğini söylemektedir (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1982). Çocuklara davranışlarının sonuçlarının gösterilmesi ve davranışlarının sorumluluğunu alması gerektiğini savunmaktadır (Nelsen, 2019). Ayrıca Dreıkurs Adler'in aidiyet duygusu kavramına vurgu yaparak bireylerin sosyal gelişimlerinde aidiyet duygusunun önemini vurgulamıştır (Gfroerer, Nelsen ve Kern, 2013). Çocukların olumsuz davranışlarının altında yatan nedenlerden biri olan intikam duygusunun çocukların başkalarına zarar vermesiyle sonuçlanabileceğini belirtirken öğretmenlerin çocukların olumlu yönlerini analiz etmeleri ve bu yönde çocukları teşvik etmeleri gerektiğini söylemiştir (Dreıkurs, 1968). Ayrıca Dreıkurs sorumluluk ve iş birliği kavramlarına oldukça önem vermektedir. Eğitimde, grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Dreıkurs, 1950). Aile eğitimlerinin önemli olduğundan bahsederken eğitim sürecinde ailenin bu sürecin yapı taşlarından biri olduğunu ifade etmektedir (Dreıkurs, 1968).

2.1.5.3. Pozitif Disiplin Modeli'nin Temel Kriterleri

Son yıllarda yaygın olarak kullanılan PDM, Alfred Adler ve Rudolf Dreıkurs'un felsefelerinden ortaya çıkan, çocukların sorumluluk sahibi, problem çözen ve muhakeme eden sosyal becerisi gelişmiş bireyler olmasını hedefleyen, bu hedefleri gerçekleştirirken çocukla sağlıklı bir iletişim kurulmasını ve ceza yönteminin kullanılmamasını şart koyan işbirlikçi, paylaşımcı yöntemleri benimseyen bir disiplin türüdür (Nelsen, Lott ve Glenn, 2000). PDM'nin dört temel kriteri Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Pozitif disiplin modelinin kriterleri, *Nelsen, J. (2019). Pozitif disiplin. İstanbul: Pegasus.*

Tatlı-Sert Tutum: Tatlı sert tutum ne katılığı ne de aşırı hoşgörülü olmayı temsil etmektedir. Tatlı-sert tutum fiziksel ya da sözel şiddet olamkasızın çocukların ahlaki gelişimini destekleyen dengeli bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Elkadi ve Sharaf, 2023). Nelsen (2006), '*Cezalar çocukları daha asi, öfkeli, aşağılanmış, küskün ve intikamcı yapmaya hizmet eder'* sözleriyle cezaların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini anlatmaktadır (Nelsen, 2006).

Pozitif disiplin sertlik kavramını çocuklara sınır koymakla açıklamaktadır. Ancak bu sınırlar konulurken çocukla hareket edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Sınırlar neden önemlidir? Neden sınır konulmalıdır? bu soruların cevapları çocuklara açık ve net şekilde anlatılmasının önemini vurgulanmaktadır (Köçer ve Çınar, 2021).

Uzun Vadeli Etki: Birçok aile ve eğitimcinin ceza yöntemini seçmesinin nedeni kısa vadede etki etmesi olarak değerlendirilmektedir. Ancak cezalar kısa vadede işe yarasa da uzun vadede çocuğun daha asi olmasına ve benlik duygularını kaybetmelerine yol açmaktadır (Köçer ve Çınar, 2021). Pozitif disiplin uzun vadeli çocuk yetiştirme hedefleri belirlenmesi gerekliliğinden bahsetmektedir. Çocuklara saygılı bireyler olmayı, empatiyi, stres yönetimini, duygu ve davranışlarını düzenlemeyi ve özyeterliliklerini artırmayı hedeflemektedir (Liu, Liu ve Ding, 2024).

Sosyal ve Yaşamsal Becerilerin Öğretimi: Uzun vadeli hedefleri gerçekleştirirken çocuğa yaşamsal becerileri ve sosyal iletişimi kazandırmak önemli kabul edilmektedir. Pozitif disiplin çocuklarda olumsuz davranışı ortadan kaldırırken çocukta iyi bir karakter inşa etmeyi amaçlamaktadır (Öztürk Özer ve Üstün, 2024).

Aidiyet Duygusu: PDM, davranış problemlerinin altında yatan nedenlerden birinin çocuğun kendisini içinde yaşadığı ortama ait hissetmemesinden kaynaklandığını söylemektedir (Nelsen, 2019). PDM'nin cezada kaçınmasının bir nedeni de çocuğun aidiyet duygusunu zedelemesinden kaynaklanmaktadır (Elkadi ve Sharaf, 2023).

Pozitif Disiplinin Olumsuz Davranışa Bakış Tarzı: Olumsuz davranış gelişimsel açıdan uygun olmayan hal ve hareketleri ortaya koymaktır. Pozitif disiplin çocuklarda görülen olumsuz davranışlara farklı bir pencereden bakmaktadır. Olumsuz davranış pozitif disipline göre çocuğun güç mücadelesi ve kötü bir iletişimin sonucudur (Öztürk Özer ve Üstün, 2024).

Pozitif disipline göre olumsuz davranış çeşitleri üçe ayırır. *Heves Kırıklığı davranışı*; çocuğun hedefe yönelik davranışının ve duyduğu motivasyonun engellenmesiyle ortaya koyduğu davranış örüntüsüdür (Goleman, 1995). *Sürüngen beyin davranışı;* beyin sapı ve limpik sistemin bir bölümünü kapsayan bölüm sürüngen beyin olarak adlandırılmaktadır. Beynin bu kısmı, dürtüsel davranışların, öfke nöbetlerinin, inatçılık reaksiyonlarının ve mantıklı düşünememe gibi davranışların kaynağı olarak görülmektedir. Özellikle küçük yaşlarda beynin bu kısmı daha aktif olduğundan olumsuz davranışların kaynağı olarak görülmektedir (Odabaşı, 2010). *Yaşa uygun davranışta* ise bazı gelişim dönemlerinde görülen, olumsuz olarak nitelendirilen davranışlar gelişim dönemi özelliği olabilmektedir. Çocuğun kendini ifade etme şekli olumsuz davranış olarak nitelendirilmektedir. Örneğin iki yaş çocuğunda ısırma davranışı gibi (Goleman, 1995). Çocuklar genelde yaşlarına uygun davranış sergilemektedirler. Örneğin yeni yürümeyi öğrenen bir çocuğun her yeri karıştırması 'yaramazlık' değil 'keşfetme' isteğidir (Dreıkurs, 1950).

2.1.5.5. Pozitif Disiplin Modelinin Kullandığı Teknikler

PDM olumsuz davranışlar karşısında ceza vermek yerine farklı tekniklerle, olumsuz davranışı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bu teknikleri çocuğu cesaretlendirme, aile/sınıf toplantıları, pozitif mola, doğal ve matıksal sonuçlara odaklanma, çocuğu tanımak ve model olmaktır (Gfroerer, Nelsen ve Kern, 2013).

Çocuğu Cesaretlendirme: Dreıukrs'a göre yetişkinlerin çocuklara yardım etmek için öğrenmesi gereken en temel beceri cesaretlendirme/teşvik etmedir (Nelsen, 2019). Teşvik çocukların önemli ve iyi hissetmesini sağlamaktadır. Çocuğu cesaretlendirirken sonuçtan çok süreçteki kazanımlara odaklanılması gerektiğinden bahsedilmektedir (Eddy vd., 2024). Örneğin; olumsuz davranış sergileyen çocukların liderlik özelliği akranlarına göre daha ön planda olduğu bilimkte ve liderlik yönünün cesaretlendirilmesi olumsuz davranışlarını azaltmaktadır (Köçer ve Çınar, 2021).

Aile ve Sınıf Toplantıları: Aile ve sınıf toplantıları PDM'nin temel bileşenlerinden olduğu bilinmektedir (Dreikurs ve Soltz, 1964). Bu tür toplantılar çocukların paylaşım, muhakeme yeteneği, problem çözme becerisini ve saygılı iletişim dilini kullanmayı öğrenmesini sağlamaktadır (Nelsen, 2019). Aile ve sınıf toplantılarında çocuğunda katılımıyla problem durumları ele alınarak, beyin fırtınası tekniğiyle çözüm yolları aranmaktadır. Bulunan çözüm yolları arasında en uygun ve uygulanabilir olan seçilmektedir. Bu durum çocuğun kendini önemli hissetmesi ve çözümün bir parçası olduğuna inanması, aidiyet hissinin artmasını sağlamaktadır (Yu, Fang ve Chen, 2024)

Bu toplantılar amacı çocuğun iletişimde bulunduğu, söz hakkının olduğu ortamlar sunmaktır. Çocuk bu ortamlarda hem dinlemeyi hem de dinlenmeyi yaşar. Böylelikle dinleme ve iletişim becerisi gelişir. Toplantıda gündem olan problem durumuna çözüm yolu bulmaya çalışan çocuğun problem çözme becerisi ve muhakeme yeteneği artar. Çocuğun birey olarak varolduğu bu toplantılar ona bir gruba ait olma hissini yaşatır. Farklı bakış açılarına ve duygulara tanık olma fırsatı sunulan bu toplantılar çocuğun duyguları tanımasına ve empati davranışını kazanmasına yol açar (Eddy vd., 2024)

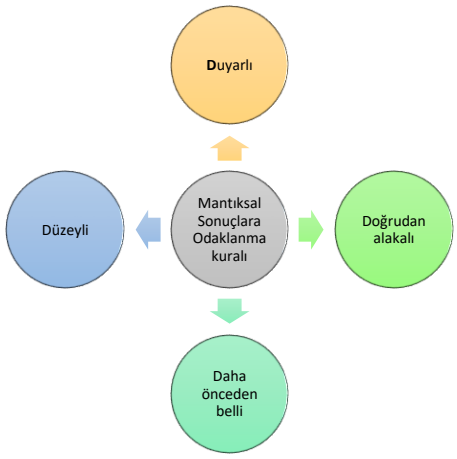
Pozitif Mola: PDM'ye göre mola ceza vermek anlamına gelmemektedir. Cezalar olumsuz davranışı uzun vadede artırırken pozitif mola çocuğa sakinleşme için zaman tanıma süreci olarak tanımlanmaktadır (Candan ve Doğan, 2023). Pozitif molanın amacı çatışma çözümüne iş birliğinin temelini oluşturmak, çocuklara duygularını düzenleme için zaman tanıma fırsatı sağlamaktır (Cameron, Carroll ve Hamilton, 2018). Çocuğa pozitif mola için yetişkinin rehberlik etmesi ya da çocuğu duygularını düzenleyebileceği (resim materyalleri, rahatlatıcı müzik, lego tarzı ya da yumuşak oyuncaklar v.s) bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Nelsen, 2019).

Mantıksal ve Doğal Sonuçlara Odaklanma: Doğal sonuçlara odaklanma, çocukların olumsuz davranışına tepki olarak kullanılan bir tekniktir. Olumsuz davranışın tekrarlanması durumunda çocuğa uygun davranışın gösterilmesine odaklanmaktadır. Doğal sonuçların elde

edilmesi için öğretmen ya da ailenin müdahalesine gerek kalmamaktadır (Eddy vd., 2024). Örneğin soğuk bir havada ceket giymemek için direnen bir çocuk dışarı çıktığında üşümekte bir dahaki sefer aynı durumda ceketini kendiliğinden giymektedir. Ancak bu yöntem çocuklar tehlikeli bir durumla karşılaştıklarında uygulanamaz. Örneğin akan bir trafikte yola çıkmak isteyen bir çocuğa bu yöntemle yaklaşmak çocuğun can sağlığını tehlikeye atabilir. Ayrıca bu yöntem çocuğun ya da bir başkasının sağlığını olumsuz etkileyecek ise de kullanılmamaktadır. Örneğin dişlerini fırçalamayan bir çocuk için bu davranışının doğal sonucu dişlerinin çürümesidir ya da parkta oynarken başka bir çocuğa taş fırlatması karşı tarafın zarar görmesiyle sonuçlanacağı için hemen müdahale gerektiren durumlardır. Doğal sonuçlarının görülmesi beklenemez (Nelsen, 2019).

Mantıksal sonuçlara odaklanmak doğal sonuçlara odaklanmaktan farklı bir yöntemdir. Çocuklara faydalı öğrenme deneyimi yaşatmayı hedeflemektedir. Çocuklara seçim alternatifleri sunmak bu yöntem için gerekli sayılmaktadır. Örneğin okula oyuncak getiren çocuğa oyuncağını 'ya dolaba ya da öğretmen masasına koymalısın' gibi seçenekler sunmak ve çocuğun seçeneğini uygulamak bu yöntemin kullanımı için önemlidir. Sunulan seçenekler ceza içermemelidir (Nelsen, 2019).

Mantıksal sonuçlara odaklanmanın Şekil 3'de de görüldüğü üzere 4D kuralı vardır. Bu kural;



Şekil 3. Mantıklı sonuçlara odaklanmanın 4D kuralı, *Nelsen, J. (2019). Pozitif disiplin. İstanbul: Pegasus.*

Örnekle anlatılacak olunursa, çocuk masayı karaladıysa masayı silmesi istenmesi (sonuçla doğrudan alakalıdır); yetişkinin bu davranışı isterken ses tonunu ayarlaması, aşağılama ya da kızma tepkisi kullanmaması (düzeyli iletişim), sadece kendi çizdiği masayı sildirmesi (duyarlı), bu

davranışı neden istediği belirtmesiyle (daha önceden belirtme) mantıksal sonuçlara odaklanmanın 4D'sini gerçekleştirmiş olmaktadır (Nelsen, 2019).

Çocuğu Tanımak: Pozitif disiplin yetişkini çocuğu tanımaya yönlendirmektedir. Çocuk ne hissediyor? Hayalleri nelerdir? Çocuğun potansiyeli nedir? sorularının cevapları pozitif disiplin için oldukça önem taşımaktadır (Yu, Fang ve Chen, 2024). Çocuklar anlaşıldığını hissettiklerinde kendilerini bulundukları ortama ait hissetmektedirler. Çocuklar dinlendikleri zaman dinlemeye de meyilli olmaktadırlar (Nelsen, 2019). Çocukları tanımak onlarla iş birliği yapmayı da sağlamaktadır. Çocuklarla iş birliği, çocuğun duygularını anlayarak, ifade etmesine müsaade ederek, onu anladığını belli ederek ama onu anlarken gerekli sınırları koyarak, problemler karşısında iş birliği içinde çözüm yolları arayarak yapılmaktadır (Candan ve Doğan, 2023).

Model *Olmak:* PDM'nin yöntemlerinden biri de konuşmak yerine davranış göstermek, model olmaktır. Çocuklar söylenenden çok gördüklerini modellemektedir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2013). Çocukların taklit etmesi istenilen davranışları edinmeleri için sözlerden çok davranışlarla göstermek çocuklar üzerinde daha etkili olacaktır. Çocuklarla iletişim esnasında istenilen davranışın sorulması hatalı kabul edilmektedir. Örneğin çocuğa emniyet kemerini takar mısın? demek yerine 'Şimdi emniyet kemeri takma zamanı demek ve arabaya biner binmez kemeri takarak örnek olmak etkili bir model olma örneğidir (Nelsen, 2019).

Özetleyecek olursak PDM ceza yerine olumsuz davranışı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bunun için de çocuğa model olunması gerektiğinden, kuralların net bir şeklide ifade edilmesinden, olumlu bir iletişim dili kullanılmasından, çocuğun duygularına karşı duıyarlı olunmasından, çocuğun ortaya koyduğu olumsuz davranışın önce nedeninin anlaşılmaya çalışılmasından, sık sık aile/sınıf toplantıları düzenleyerek çocuğun sürece dahil edilmesine ve kendini ifade etmesine izin verilmesi gerektiğinden, çocuğa rutinler oluşturulmasından, çocuğu tanıyarak olumsuz yönden çok olumlu yönlerine odaklanılmasından, hatalarından ders çıkarması için çocuğa fırsatlar tanınması gerektiğinden bahsetmektedir (Adler, 1956b; Dreıkurs, 1950; Nelsen, 2006, 2019; Nelsen, Lott ve Glenn, 2013).

2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, genellikle irade gücü, istekleri erteleyebilme, duyguları ve davranışlarını kontrol etme ve düzene koyma, benlik bilinci, dikkati sürdürebilme kapasitesi gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017). Rosemberg ve Zimmerman (1992) ise öz düzenlemeyi belirli amaçlara ulaşma, bu amaçlara ulaşırken uygun hedefleri seçebilme olarak

tanımlamışlardır (Ülker, 2019). Bu bağlamda kuramcıların öz düzenlemeyi farklı açılardan ele aldıkları görülmektedir. Nitekim Freud öz düzenlemeyi duygusal gelişime odaklanarak açıklamaktadır. Duygusal ihtiyaçların ve dürtülerin sonucu olarak öz düzenleme gelişmektedir. Çocuklar uygunsuz dürtülere karşı koyarak, topluma uyum sağlamaktadır (Freud, 1965). Ayrıca Freud (1965) öz düzenlemeyi, egonun id ve süper egodan gelen istekleri dengeli şekilde karşılamasıyla oluştuğunu söylemektedir. Egonun öz düzenleme için güçlü ve motive edilmiş olması gerekmektedir (Bronson, 2019). Davranışçılar öz düzenlemenin öğretilebileceğini yani, koşullanmanın sonucu olarak ortaya çıktığını savunurlar (Pavlov, 1927). Davranışçılar, öz düzenlemeyi çocukların ödüllere göre değerlendirme yaparak, uygun hedefleri seçmeleri olarak açıklamaktadırlar (Eisenbergger ve Adornetto, 1986). Sosyal öğrenme kuramına göre öz düzenleme, öz değerlendirme ve kendi kendini yönetme motivasyonundan gelmektedir (Bandura, 1997). Sosyal bilişselciler ise öz düzenlemenin benlik kavramı ve benlik algısından ayrı düşünülemeyeceğini söylemektedirler. Benlik algısının öz düzenleme davranışını pekiştirdiğine inanmaktadırlar (Glass, Reim ve Singer, 1971). Vygotsky (1962), öz düzenleme için gerekli aracın dil olduğunu ileri sürerken (Berk, 1994), Piaget öz düzenlemeyi zihne özgü bir süreç olarak tanımlamaktadır (Piaget, 1967). Bilgi işleme kuramına göre ise öz düzenleme, bireyin devam eden faaliyetlerini düzenleyen, doğuştan gelen öğrenilmiş etkinliklerdir (Lezak, 1982). Çocukların büyüdükçe belleği daha iyi organize edebildikleri ve öz düzenleme için gerekli durumlarda hedefe ulaşmak için plan ve programlarını değiştirdikleri bilinmektedir (Siegler, 1989). Öz düzenleme hayatın kendisidir. Her canlının öz düzenleme ve öz örgütleme mekanizmaları doğuştan bulunmaktadır (Bronson, 2000).

Gelişimsel açıdan bakıldığında Kopp (1982) öz düzenlemenin beş evrede geliştiğini ileri sürmüştür. Bu aşamalardan ilki *nörofizyolojik evre* yaşamın ilk üç ayı reflekslerin olduğu dönemdir. Bu evrede çocuğa bakan kişi çocuğun öz düzenleme gelişiminin temellerini atmaktadır. *Duyu-motor evre* bebeğin kendi hareketlerini fark ettiği evredir (Kopp, 1982). *Kontrol evresinde* bebek bakım sağlayan kişiyi fark eder, onunla iletişimi sağlamak adına fiziksel davranışlarını kontrol etmeye başlar. *Öz kontrol evresinde* ise 2-3 yaşlarında olan çocuk, sosyal beklentilere cevap vermek için davranışlarını ertelemeye başlar. Son evre *öz düzenleme evresi*dir. Çocuğun okul öncesi eğitimle tanıştığı döneme denk gelmekte ve formal, sistemli bir eğitimle, verimli bir disiplin anlayışıyla en üst düzeyde öz düzenleme becerisi geliştirilebileceği belirtilmektedir (Mercan, 2019).

Öz düzenleme becerisi, dikkat, davranış ve duygu düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Dikkat düzenlemede hedefe yönelik davranış ve dürtüleri ile kontrol edilen davranışları arasındaki

mücadeleden bahsedilmektedir. Dikkat, sınıfın ve toplumun kurallarının öğrenilmesi açısından oldukça önemlidir (Gündüz, 2020). Dikkat yoğunlaşmayı ifade etmektedir, hedefe ulaşmak için gerekli faktördür. Bireyin hedefe ulaşması için dikkatini düzenlemesi gerekmektedir (Gündüz, 2020). Dikkatin hedefe odaklanması, gerekli durumlarda yön değiştirmesi üst düzey bilişsel becerileri gerektirmektedir (Liman, 2017). Dikkat düzenleme süreci, çocuğun dikkat dağıtıcı unsurlara karşı dikkatini sürdürmesini sağlaması, arkadaşlarını rahatsız etmemesi, başladığı etkinliği bitirebilmesi gibi becerileri kazandırmaktadır (Özcan, 2020). PDM'nin özdüzenlemenin alt boyutlarından duygu ve davranış düzenleme becerisiyle bağlantılı olduğu ve bu alt boyutlara olumlu etkisi olduğu gösterilmiştir (Nelsen, 2019).

2.2.1 Duygu Düzenleme Becerisi

2.2.1.1. Duygu

Duygu düzenleme sürecini açıklamak için öncelikle duygunun tanımının yapılması gerekmektedir. Gross ve Thomson (2007), duyguyu üç ana boyutta tanımlamaktadır. İlk boyut duygunun hangi durumlarda ortaya çıktığı ile ilgilidir. Duyguların ortaya çıkması için bireyin ilgisini çeken, hedefi olan bir uyaran gerekmektedir. Birey bu hedefe bilinçli ya da bilinçsiz yönelmiş olabilir. İkinci boyut duygunun davranışa dönüşmesidir. Birey bilişsel anlamda geliştikçe, duyguyu ifade etme şeklide değişmektedir. Son boyut ise bireyin farklı uyaranlara kendi kontrolü dışında karşılık vermesidir (Gross ve Thomson, 2007). Duygular yaşam boyu insan hayatında var olan karmaşık bir o kadar da tanıdık tepkilerdir (Sakız, 2020). Duygular bir uyaran karşısında bireyin aniden eyleme geçmesini sağlamaktadır. Bu nedenle duygular, dikkati de içeren bilişsel süreçlerde düzenleyici olarak çalışmaktadır. Ayrıca yapısalcı yaklaşımcılara göre duygular, psikolojik bir süreçken (Izard ve Ackerman, 2000), işlevselci yaklaşım sosyal ilişkilerin kurulmasında, sürdürülmesinde ya da bu ilişkilerin olumsuz olarak sonuçlanmasında ortaya çıkan davranış biçimleridir (Barret ve Campos, 1987). En genel anlamıyla ise duygular biyolojik temele dayanan insan davranışlarıdır. Beyin ve hormonlar duygusal tepkilerin ortaya çıkışında kilit rol oynamaktadır.

Duygular kişinin olaylara yönelik algısından da etkilenmektedir (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Yoğun duygu durumlarında yürütücü dikkat sekteye uğrayabilmektedir. Düzenlenmiş duygular bu durumun ortaya çıkmasını önlemektedir (Blair ve Ursache, 2011). Bu durumda duygu düzenleme kavramı ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenleme iki amaç

üzerine kurulmuştur. Dürtüleri kontrol altına alarak uyarana dürtüsel karşılık vermeyi engellemek ve uygun olan biçimde davranmaktır (Carlson ve Wang, 2007, s.504).

2.2.1.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenlemenin literatürdeki ilk tanımı, Dodge (1989) tarafından biyolojik, fizyolojik, deneyimsel süreçlerin toplamı olarak yapılmıştır. Cole vd. (2010)'e göre ise duygu düzenleme bütün olumsuz ve aşırı duyguların (öfke, korku, endişe, heyecan vs) düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bireylerin duygularını farkedip, bu duyguları nasıl deneyimledikleri ve nasıl ifade edebildikleriyle ilgili olan süreci yönlendirebilme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Cole vd., 2010). Duygu düzenleme becerisi bireylerin duygulara ilişkin bilgisini artırarak duyguları yönetebilme becerisi kazandırmaktadır (Izard vd., 2008). Özellikle erken yaşta kazanılan duygu düzenleme becerisi, sağlıklı sosyal ilişkiler kurulmasını, akademik başarının yükselmesini, motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Sakız, 2020).

Duygu düzenleme süreci; durumların sosyal, duygusal, bilişsel boyutlarının farkında olmayı gerektirmekte ve aynı zamanda hem negatif hem pozitif duyguları değiştirebilmeyi içermektedir. Duygu düzenleme, doğumdan itibaren kazanılan sosyal beceriler, nörobiyolojik (Frontal lobun gelişmesi), kavramsal (duygusal süreçleri anlama) ve sosyal güçlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir süreçtir (Macklem, 2007). Duygu düzenleme süreci, hedefe ulaşmada duygusal tepkilerin kontrol altına alınabilmesi hatta değiştirilmesi anlamında da kullanılmaktadır. Bireylerin duygularının farkında olup, bu duyguları nasıl yaşadıkları, nasıl ifade ettikleri, gerekli durumlarda nasıl düzenledikleri ile ifade edilmektedir (Gross, 1998). Duygu düzenlemenin içerisinde kendi duygularını, diğer insanların oluşturduğu duyguları, duyguların kendisini ve altında yatan nedenleri düzenlemeyi içermektedir (Thomson ve Calkins, 1996).

Güçlü olumlu ya da olumsuz duyguyu kontrol altına alabilmek vücutta oluşturduğu fiziksel tepkileri kendiliğinden yatıştırabilmek, bir hedefi gerçekleştirebilmek için duyguları istenilen yönde organize edebilmek, bu duyguların varlığında dahi yapılan işe odaklanmaya devam edebilmek duygu düzenleme becerisinin varlığını göstermektedir (Linehan, 2015). Duygu düzenlemenin temel işlevi kişilik işleyişinin bozulmamasını sağlamak ve kişinin hedefine kolay ulaşmasını sağlamaktır (Dede, 2022).

2.2.1.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

2.2.1.3.1. 0-1 Yaş Duygu Düzenleme;

Yeni doğan bebeğin duygulara dönük davranışları oldukça azdır. Karnı acıktığında veya altı kirlendiğinde ağlama, ihtiyaç giderildiğinde rahatlama gibi durumlarla sınırlıdır (Sakız, 2020). Yeni doğan bebekler refleksleri sayesinde duygularını düzenlemeye çalışmaktadır. Emme refleksi bebeğin rahatlamasını sağlayan en temel reflekstir (Kopp, 1982). Bu süreçte ihtiyaçlarının anında karşılanması, bebeğin ağlama şiddetinin artmadan problemin ortadan kaldırılması duygu düzenleme sürecine katkı sağlamaktadır (Calkins ve Dollar, 2014).

Yaşamın ilk yıllarında bebekler kendilerine bakım veren kişiye gerekli sinyalleri göndererek kendisiyle ilgilenmesini sağlamaktadır. Bu süreçte bebek ve kendisine bakım veren yetişkinin duyguları birbirini etkilemektedir (Şahin Demirkapı, 2014). Üçüncü ayın sonunda yeni doğan döneminin bitmesiyle parmak emme ve dikkatini ilgisini çeken farklı bir noktaya yönelme gibi davranışlarla bebek duygu düzenleme davranışını başlatabilmektedir. Bu durumda yeni doğan döneminde bakım veren kişinin desteklediği bir dönemken 3. Ayın sonunda bebeğin insiyatifine geçmektedir (Kopp,1982). İlk yıl bilişsel, motor ve sosyal gelişimle birlikte bebekler duygularını farketmeye dikkatlerini farklı bir noktaya odaklayabilmeye başladıkları görülmektedir (Calkins ve Hill, 2007). Temel duyguların (mutluluk, üzüntü v.s) ilk altı ay içerisinde görülmeye başlanırken daha karmaşık duygular (utanma, kıskançlık, gurur vs.) ilerleyen yıllarda ortaya çıkmaktadır.

Bakım veren kişiyle bebeğin arasındaki iletişimin duygu düzenleme becerisinin oluşumu açısından büyük önemi bulunmaktadır. Durgun yüz paradigmasına göre bebekler sosyal iletişimde aktif rol oynamaktadır. Bebeğin gülümseme, el ayak hareketleriyle heyecanını belli ettiği tepkilere bakım veren kişi tepkisiz kaldığında (nötr yüz ifadesi) bebek rahatsızlık yaşamaya başlamakta tepkisiz kalan yetişkinde gözlerini kaçırmakta ve dikkatini farklı yöne vermeye çalışmaktadır. Eğer bu durum uzun süre devam ederse özellikle altı aydan büyük bebeklerde içe çekilme, dikkati bakım veren yetişkinde uzaklaştırma davranışı gözlemlenmektedir. Bu durumda bebek dikkatini uzaklaştırarak olumsuz duyguyu düzenlemeye çalışmaktadır (Mesman, Van Ijzendoorn ve Bakermans, 2009).

2.2.1.3.2. 1-6 Yaş Duygu Düzenleme;

Bebeklikten çocukluğa geçişle beraber duygu düzenleme becerisi de gelişmektedir. Dil gelişiminin tamamlanmasıyla çocuklar duygularını ifade edebilmektedir. Duygularını

kontrol etme ve tanıma konusunda uzmanlaşmaya başlamaktadırlar (Ezmeci, 2019). Duygu düzenlemenin gelişim süreçlerinden anlaşılacağı gibi olumlu ve bilinçli yetişkin tutumu ilerleyen süreçte çocuğun duygu düzenleme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Şahin Demirkapı, 2014). Bir yaşın tamamlanmasıyla motor beceriler ve kontrollü davranışlar artmaktadır. Bebek motor becerilerini yönetebilmesiyle olumsuz durum ve olaylardan fiziksel olarakta uzaklaşmayı başarabilmektedir. Olumsuz duyguyu olumluya çevirebilmek için hoşuna giden nesnelere yönelebilmekte, duygularını düzenleyebilmektedir (Calkins ve Hill, 2007). İkinci yılda bebek duygularını düzenleyebilme davranışında oldukça aktif rol almakta, anne-babanın komutlarına uyum sağlayabilmektedir. Bilişsel alandaki kazanımların artması, beyin ve motor gelişimiyle birlikte duygu düzenleme becerisinde pozitif yönde gelişmeler sağlanmaktadır (Thompson, 1991)

Artan bilişsel becerilerle birlikte okul öncesi çocuğu (3-6 yaş) duygularını tanımaya ve hangi duygunun hangi durumlarda ortaya çıktığını anlamaya başlarlar. Ayrıca diğer insanlarında duygulara sahip olduğunu fark ederler (Thompson ve Lagattuta, 2006). Çocuklar duyguların belirleyicisi olan ortam, durum ve olayları anlar ve duygular hakkında konuşmaya başlarlar. Örneğin bir işi başarınca mutlu olur, gururlanır; yeni bir ortama girince utanır (Sakız, 2020). Bu dönemde ailelerin duygusal tepkileri çocuklar için rehber ve modeldir. Aile çocuğun duygusal tepkilerine model olurken aynı zamanda kültüre uygun duygusal tepkiler vermesini sağlamaktadırlar (Friedlmeler, Çorapçı ve Cole, 2011). Ayrıca bu dönemde çocuğun hazzı erteleme becerisini başarabilmesi ve dürtüsel davranışları bastırmayı başarabilmesi duygu düzenleme becerisiyle ilişkilendirilmektedir (Mischel, 2014).

2.2.1.3.3. 7-11 Yaş Duygu Düzenleme

Bu dönemde çocuk kendini tanımakta duygularıyla nasıl başa çıkabileceğini önceki dönemlere göre daha iyi bilmektedir. Akıl yürütme becerisinin artmasıyla duygu düzenleme beceriside hız kazanmaktadır (Thompson,1991). Yedi yaş civarı gösterilen duygu ile hissedilen duygunun farklı olabileceğini kavrayabilmektedir. Dokuz yaş civarında ise insanların karmaşık ve çelişkili duygular yaşayabileceğini anlarlar (Pons, Harris ve De Rosnay, 2004). Bu dönemde çocuklar duygularını düzenlemek için kendilerine özgü stratejiler bulabilirler (Thompson, 2015). Çocukluğun son döneminde yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerini sıkça kullandıkları görülmektedir (De Veld, Riksen-Walraven ve De Weerth, 2012).

2.2.1.4. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisinin Önemi

İnsanlar için duygu düzenleme becerisinin son derece önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle çocukluk döneminde kazanılan bu becerinin çocukların psikolojik sağlığı üzerinde etkisi büyüktür (Kurt Bilici, 2019). Duygu durumlarının akademik başarı, problem çözme, muhakeme gibi bilişsel becerileri tetiklediği bilinmektedir (Herndon vd., 2013; Onchwari ve Keengwe, 2011). Duygu düzenleme becerileri çocukların stresle başa çıkma, empati kurma ve sosyal ilişkilerde başarılı olma yeteneklerini geliştirmektedir. Bu becerilerin erken yaşta geliştirilmemesi çocuklarda öfke patlamalarına, sosyal uyumsuzluk ve düşük özgüvene yol açmaktadır (Varma ve Bhatt, 2024).

Duygusal olarak iyi oluş hali çocukların öğrenmeye ilgisini ve dikkat sürelerini artırarak akademik olarak başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır (American Psychological Association[APA], 2015). Ayrıca duygu düzenleme becerisi yüksek çocukların stres karşısında daha dirençli oldukları görülmüştür (Muray, Rosanbalm ve Hamaudi, 2015). Duygu düzenleme becerisi yüksek çocukların ileride başarılı, duygusal açıdan dengeli ve uyumlu yetişkinler oldukları bilinmektedir (APA, 2015).

2.2.2 Davranış Düzenleme Becerisi

2.2.2.1. Davranış ve Davranış Düzenleme

Davranış, beyinde karar verilen durumun eyleme geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Kişinin dikkatini, duygularını ve bilişsel kapasitesini düzenleyerek eyleme geçmesine davranış düzenleme denmektedir (Altan, 2024). Davranışın düzenlenebilecek bir eylem olduğu bilinmekle birlikte çocukların bu eylemi gerçekleştirebilmesi için hedef belirleme, belirlediği hedef için plan hazırlama, kendini izleme ve gerekli durumlarda yardım isteme gibi davranış örüntülerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Howse vd., 2003). Bu becerileri gerçekleştirebilen çocukların topluma uyumlu bireyler haline geleceği ve gerçekleştiremeyen akranlarına göre sosyal ve akademik açıdan önde olacakları bilinmektedir. Bu nedenle davranış düzenleme becerisi hayatı etkileyen önemli bir beceri olarak görülmektedir (Baker, 2018). Ayrıca davranış düzenleme; davranışların sonucunu düşünerek davranma, dürtülerin kontrol altına alınarak sabırlı hareket etme gibi durumları da içerir. Davranış düzenlemenin gerçekleşebilmesi için çocuğun üç süreçten geçmesi gerekmektedir. Bu süreçler bir olay karşısında ilk baskın tepkiyi engelleyebilmek, devam eden tepkileri durdurmak ve son olarak devam eden

davranışların birbirine karışmasını engellemektir (Bronson, 2019, s: 163). Davranış düzenleme dürtüsellik, dürtülerin engellenmesi gibi yürütücü işlevleri de içermektedir (Barkley, 1997). Sosyalleşmenin en temel adımı bireyin dürtülerini engelleyebilmesidir, bu bağlamda tuvalet eğitiminde çocuklar dürtülerini engellemekte bir nevi davranış düzenleme becerilerini kullanmaktadır (Gündüz, 2020). Dikkati düzenleme sistemiyle bağlantılı olan davranışı düzenleme süreci, bireyin sosyalleşmesini, duygularını yönetmesini ve genel olarak da öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Hedefe odaklanma ve yönergelere uyma davranış düzenleme becerisinin içinde yer almaktadır (Işıksolu Aysel, 2020).

2.2.2.2. Davranış Düzenleme Becerisinin Alt Boyutları

Davranış düzenleme becerisinin hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellik gibi beş alt boyutu bulunmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

2.2.2.2.1. Hazzı Erteleme

Hazzı erteleme, "bireyin anlık bir hazzı erteleyerek amacına yönelik bir davranışı sergilemek için çaba göstermesi" olarak tanımlanır (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989, s: 933). Çocukların yaşı ilerledikçe hazzı erteleme davranışında başarı gösterme düzeyleri yükselir. Hazzı ertelemede iyi olan çocukların duygu, davranış ve dikkat düzenleme sürecinde iyi olduğu görülmektedir (Rothbart, Sheese ve Posner, 2007). Hazzı erteleme becerisi üç yaş altı çocuklar için zor bir beceriyken yaş ilerledikçe bu beceriyi gösterme düzeyi artmaktadır (Ertürk Kara vd., 2018). Hazzı erteleme davranışının gerçekleşebilmesi için hazzın kaynağı olan nesne ya da durumdan uzaklaşarak, dikkati farklı bir yöne kaydırmalı, kendini oyalayabilme davranışını gösterilmelidir (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989).

2.2.2.2.2. Çaba Gerektiren Kontrol

Çaba gerektiren kontrol süreci bilinçli olarak dikkatin ve davranışın engellenmesi, harekete geçirilmesi ve değiştirilmesi ile ilgili becerileri içermektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Hazzı erteleme için dikkatin farklı bir yöne kaydırılması ve kendini oyalayabilme yeteneğine çaba gerektiren kontrol denmektedir (Eisenberg, 2005). Çaba gerektiren kontrol

düzeyleri yüksek çocuklar, davranışlarını yönetebilirler (Carlson ve Wang, 2007). Çaba gerektiren kontrol, davranışı düzenleme sürecinde "önleyici kontrol" olarak da ortaya çıkmaktadır. Önleyici kontrolün gelişimi okul öncesi döneme rastlamakta, bilişsel beceriler, dikkat, zekâ, bellek, gelişimsel farklılıklar gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Carlson ve Moses, 2001). Çaba gerektiren kontrol, dikkat, engelleyici kontrol, algısal hassasiyet ve düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet becerilerini kapsamaktadır (Ersan, 2017). Çaba gerektiren kontrol davranış düzenleme becerisinin temelini oluşturmaktadır (Eisenberg, 2005). Çaba gerektiren kontrol becerisinin gelişmemesi çocuklarda ve yetişkinlerde depresyona yatkınlık, empati becerilerinde yoksunluk gibi durumları doğurmaktadır (Rothbart ve Rueda, 2005). Çaba gerektiren kontrol, çocukların sosyal ve akademik becerilerini, problem çözme sürecine katılımlarını etkilemektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011).

2.2.2.2.3. Engelleyici Kontrol

Önleyici kontrol istemli ya da istemsiz olarak ortaya çıkabilir. Önleyici kontrolün "hazzın ertelenmesi" sürecinde de etkili olduğu belirtilmektedir. Bireyin hedefindeki ve uygun olan davranışı gösterebilmesi için uygun olmayanı engellemesi anlamına gelmektedir (Carver ve Scheier, 2011). Örneğin çocuğun yapmak üzere olduğu davranışı uyarı üzerine saniyeler içinde bırakması engelleyebilme becerisinin gelişimine bağlıdır (Ertürk Kara vd, 2018). Engelleyici kontrol becerisi çocukların eğitim ortamlarında kurallara uymasını da sağlamaktadır (Ersan, 2017)

2.2.2.2.4. Dürtü Kontrolü

Bireylerin ani istek ve arzularını engeleyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır ve ayrıca bireyin uzun vadeli hedeflerine ulaşması için önem taşımaktadır (Baumeister vd, 2007). Dürtü kontrolü çocuğun uyum ya da uyumsuzluk düzeyini göstermektedir ve çocuğun davranışlarını kontrol edip edememesiyle ilişkilidir (Eisenberg, 2005). Dürtü kontrolü beynin prefrontal korteksinin işleviyle ilişkilidir. Dürtülerini kontrol edemeyen bireylerin psikiyatrik olarak rahatsız sayıldığı bilinmektedir (Grant vd., 2010).

2.2.2.2.5. Dürtüsellik

Beynin prefrontal korteksi bölgesi plan yapma, karar verme süreçlerini yönetmektedir. Bu bölgede işlev bozukluğu bireyin dürtülerini kontrol edememesine yol açmaktadır. Bu durumda anı yaşama odaklı olmasını sağlamaktadır (Fineberg vd., 2010). Ayrıca hazzın ertelenememesi dürtüsellik olarak da tanımlanmaktadır (Ertürk Kara vd., 2018). Dürtüselliği çocuğun bakım veren kişiyle olan ilişkisi, mizacı, genetik yapısı, dikkat düzeyi ve bilişsel yeterliliği belirlemektedir (Kopp,1982).

2.2.2.3. Davranış Düzenleme Becerisinin Gelişimi

Davranış düzenleme becerisi kendisini oluşturan alt boyutların ayrı ayrı gelişmesiyle ve bu boyutların birbirleriyle entegre hale gelmesiyle başlamaktadır (Montroy vd., 2016). Davranış düzenleme becerisinin gelişiminde beyin ve motor gelişimi önemli rol oynamaktadır (Altan, 2024). Davranış düzenleme becerisi, ilk olarak bebeklikte ortaya çıkmakta olup bebekler uyarıcılara vücutları ile tepki vermektedirler. Bu tepkiler ilk davranış kontrolleridir (Bronson, 2000). Yeni doğan bebeklerde davranışlar reflekslerle sınırlıdır. Bilinçli bir davranıştan bahsedilemez. Yenidoğan dönemin bitmesiyle bir yaşına kadar olan sürede bebekler dikkatini çeken nesneye yönelmek için harekete geçse de davranış bilinçli hale gelmemiştir (Kopp, 1982). Yeni yürümeye başlayan çocuk (1-3 yaş) hareketlerinde daha bağımsız hale gelmekte, motor ve dil becerilerini kullanmaya başlamaktadır. Yürümeye öğrenmesiyle birlikte çocuğun tepkileri de bağımsızlarak kendi tercihlerini yapabileceğinin farkına varırlar (Rosanbalm ve Murray, 2017). İki yaş civarında çocuk çevresindeki yetişkinlerin isteklerini anlayabilmekte, dış dünyaya daha uyum göstermektedir (Kopp,1982). İki yaş sonunda otokontrolün kazanılmasıyla toplumsal kurallara uygun davranışlar artmaya başlamaktadır (Demetriou, 2000; Kopp, 1982). Fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan gelişen çocuk davranışları üzerinde kontrol sağlamakta ve hazzı erteleme becerisini göstermeye başlamaktadır (Altan, 2024). Ancak üç yaşına kadar çocuklara bakım verenler tarafından konulan kurallara uyma kapasiteleri yeterince gelişmemiştir. Davranışı engellemeden daha çok davranışı başlatma yönergelerine daha fazla uyum sağlarlar. Üç yaşından sonra davranış düzenleme becerileri artarak uygunsuz tepkileri önleyebilmektedirler. İçsel konuşma becerisinin gelişimine paralel olarak davranışın kontrolü, kendini motive etme becerileri artmaktadır (Bronson, 2019: 164). Dört yaşından sonra davranış düzenleme becerisi hızla gelişmeye başlamaktadır (Brown ve Ryan,

2004). Çocukların biyolojik özellikleri, mizacı ve çevresel uyaranlar davranış düzenleme becerisinin gelişimini etkilemektedir (Altan, 2024).

2.2.2.4. Davranış Düzenleme Becerisinin Önemi

Davranış düzenleme becerisi çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında başarı göstermeleri için oldukça önemi bir kavramdır (Sezgin, Ulus ve Şahin, 2019). Davranış düzenleme becerisi sosyal uyumu geliştiridiği için bireyin hayatta başarılı olmasını sağlamaktadır (Zimmerman, 2000). Davranış düzenleme becerisi yüksek olan çocukların dikkat süreleri yüsek olmakla beraber hedefe odaklanabilir ve bilgilerini deneyimlere dönüştürebilirler (Sezgin vd., 2019). Problem davranış gösterme düzeyleri oldukça az olduğu bilinmektedir. Sosyal becerilerin gelişmediği, dürtü kontrolünün olmadığı bireylerde depresyon, saldırganlık, suça yatkınlık gibi antisosyal davranışlar gösterebilmekte ve toplum tarafından kabul görmemektedir (Walker, Colvin ve Ramsey, 1995).

Davranış düzenleme becerisinin akademik başarı üzerinde de olumlu etkisi bulunmaktadır (Ertürk Kara vd., 2018). Çocukların sınıf için görevlere uyumunu, öğretmen ve arkadaşlarıyla bağ kurmasını sağlamaktadır. Çocuğun okula aidiyet hissini artırmaktadır (Vohs ve Baumeister, 2004). Özellikle erken dönemde kazanılan bu beceri çocukların erken okuryazarlık becerisini de olumlu etkilemektedir (Sezgin vd. 2019).

2.3. Duygu ve Davranış Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Sınıf Ortamı

Destekleyici ve güvenli bir sınıf iklimi oluşturulması, kuralların açık ve net şekilde çocuklarla oluşturulduğu ve kuralların görsellerle sınıfın görünür yerlerinde sergilendiği sınıf ortamı çocukların duygu ve davranış düzenleme becerisinin gelişimine destek sunmaktadır (Ünlü ve Pekkan, 2019). Ayrıca sınıf ortamında bulunan merkezler, çocuğun gününü planlaması açısından önem taşımaktadır. Bu merkezlerde bulunan materyallerin çocuğa uygun, ulaşılabilir olması öz düzenleme açısından önemlidir (Özbay ve Daşöz, 2016). Ayrıca duygu merkezinin oluşturulması bu merkezde duygu kartları, hikâyeleri, çocukların kendini rahatlatabileceği boya malzemeleri, oyun hamurları, peluş oyuncaklar bulunması gerekmektedir. Duygu merkezi çocuğun duygularını ifade etmesi için fırsatlar sunmaktadır (Ertürk Kara vd. 2018). Çocuk merkezli, çocukların sürece aktif olarak katıldığı ortamlar öz düzenleme gelişimini desteklemektedir (Zimmerman, 2000).

Dikkat dağıtıcı, fazla uyaranın olduğu bir sınıf çocukların dikkatini dağıtarak öz düzenleme becerisini sekteye uğratmaktadır. Çocuğun rahatça hareket edebileceği, uyaranın az olduğu bir sınıf ortamı oluşrulmalıdır (Ertürk Kara vd. 2018).

Kurallı oyunların (kutu oyunları, yap-bozlar vs) ve zaman denetimli teknolojik oyunların sınıf ortamında bulunması öz düzenleme becerisini desteklemektedir (Azevedo, 2009). Karmaşık etkinliklerin aşamalı şekilde posterlerle sunulması, problem durumları içeren etkinliklerin sınıf ortamında çocukların karşısına çıkacak şekilde düzenlenmesinin, çocukların sonuçtan çok sürece odaklanabilecekleri, hatalarından ders çıkarabilecekleri bir ortamın sunulmasının duygu ve davranış düzenleme becerisinin gelişimi için önem taşımaktadır (Boakaerts, 2011).

2.4. Duygu ve Davranış Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Öğretmen duygu ve davranış düzenleme becerisinin gelişiminde model ve rehber görevindedir. Problem durumları karşısında nasıl davrandığını, ne hissettiğini, dikkatini nasıl topladığını, duygularını nasıl ifade ettiğini, çözüm yollarını nasıl uygulamaya geçirdiğini davranış ve ifadelerle göstermesi gerekmektedir (Aykut, Apaydın ve Çelik Şahin, 2018).

Öğretmen sınıf ortamında kuralları açık ve net şekilde çocuklarla oluşturmalı, kuralları görsellerle sergilemelidir (Carr, Moore ve Anderson, 2014). Çocukların zayıf ve güçlü yönlerini tanıyabileceği tanıma yollarına başvurmalıdır (Aykut vd. 2018). Çocukların problem çözme ve karar verme yeteneklerini geliştiren etkinlikler planlaması, çocuklara sınırlı sayıda da olsa seçenekler sunması çocukların kendilerini düzenleme becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Shogren vd. 2015).

Çocukla sağlıklı iletişim kurup, yapıcı geri bildirimlerde bulunması, çocuğun duygularını ifade edebileceği fırsatlar sunması duygu ve davranış düzenlemesi becerisini geliştirmelerini sağlamaktadır (Gross, 2014).

Çocukların davranışlarını kontrol edebilmesi için rutinler önem taşımaktadır. Öğretmenin sınıf içi rutinler oluşturması duygu ve davranış yönetimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çocuklara sınıf içerisinde küçük sorumluluklar vererek öğretmen çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ertürk Kara vd, 2018).

Çocukları zaman yönetimi konusunda yetiştirmek sınıfın belirli noktalarına zamanlayıcılar koymak çocukların davranış yönetimi açısından önem taşımaktadır (Schunk ve Di Benedetto, 2020). Ayrıca öfke kontrolü yöntemlerini (nefes egzersizleri, meditasyon vs) öğretmek duygu kontrollerini sağlamaları için gereklidir (Diamond ve Lee, 2011). Sonuç olarak öğretmen çocukların duygu ve davranış becerilerini geliştirmede düzenlediği etkinliklerle, olumlu iletişimiyle ve sınıf ortamını organize etmesiyle oldukça etkin rol oynamaktadır (Aykut, Apaydın ve Çelik Şahin, 2018).

2.5. Çocuklarda Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisini Desteklemede Kullanılacak Stratejiler

Okul öncesi dönem duygu ve davranış düzenleme becerisinin kazanılması açısında kritik bir dönem olarak bilinmektedir (Kurt Bilici, 2019). Bu nedenle duygu ve davranış düzenleme becerisinin desteklenmesi için bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler;

Model olma; çocukların duyguları tanıma ve anlamasında ve davranış düzenleme becerisini edinmesinde yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocuklar model aldıkları yetişkinlerin duygusal tepkilerini gözlemleyerek duygular hakkında çıkarımlarda bulunurlar (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978). Yetişkinlerin olaylar karşısında aşırı tepkileri çocukların duyguları algılayışlarını belirlemektedir. Ayrıca sınıf ortamlarında çocukların akranlarından etkilendiği bilinmektedir (Reyes vd. 2012). Öğretmenler sınıf ortamında çocukların örnek olabilecek duygu ve davranış durumlarına dikkat çekmesi önemlidir. Örneğin ‘arkadaşın oyuncağını göstermek için çok heyecanlı ama sırasını bekliyor’ gibi model olabilecek durumlara dikkat çekebilmektedirler.

Olumlu iletişim/pekiştireçler; çocukların olumsuzdan çok olumlu davranışlarına odaklanılması ve çocukla iletişim kuran yetişkinin pozitif bir dil kullanması duygu ve davranış düzenleme becerisinin gelişimi için önem taşımaktadır (Altan, 2024).

Kurallı oyunlar; bu tarz oyunlarda çocuklar belli yönergelerin dışına çıkamayacakları için dürtülerini kontrol edebilmektedir. Davranış düzenleme gelişimi için evde ya da okulda bu tarz oyunların oynanması tavsiye edilmektedir (Savina, 2014).

Çocuğun bulunduğu ortamda rahatlatıcı müziklerin kullanımı; müziğin fizyolojik sistem üzerinde (kan basıncı, stres seviyesinin düşürülmesi, solunum ritmi) etkisi bilinmektedir. Birçok hastalığın tedavisinde iyileştirici gücünden yararlanılmaktadır (Karamızrak, 2019). Özellikle klasik ve Türk müziği kullanımının çocukta stres seviyesini azalttığı, olumsuz

duygularını daha rahat kontrol altına alabildiği davranış düzenleme becerisini artırdığı görülmüştür (Cömert ve Özbey, 2024).

Doğa aktivitelerini artırmak: Doğa yürüyüşlerinin, doğa da yapılan çeşitli aktivitelerin çocukları rahatlattığı stres seviyelerini düşürdüğü davranış ve düzenleme becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir (Ernst ve Stalley, 2024).

Duygulara ilişkin konuşmalar, isimlendirmeler; çocukların duyguları tanıma ve anlaması için duygulara ilişkin konuşmalar yapması gerekmektedir. Yetişkinlerin duyguları isimlendirmesi ve çocuğun duygularıyla ilgili sohbet etmesi duygu düzenleme becerisinin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır. Örneğin oyuncağı kırıldığı için ağlayan çocuğa 'oyuncağın kırıldığı için ağlıyorsun ve kendini üzgün hissediyorsun' denerek yaşadığı duyguyu anlaması sağlanabilir (Yavuzer, 2000).

Aile desteği sunma; özellikle anne babaları duygu ve davranış düzenleme konusunda bilinçli hareket etmesi çocukların bu beceriyi kazanması açısından önemlidir. Çocuğun olumsuz duygularına karşı empatik ve bilinçli yaklaşmak, çocuğun duygularını görmezden gelmemek, çözüm odaklı yaklaşmak çocuğun duygularını düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Einsenberg vd.,1994). Ayrıca ailelere çocuklarının davranış ve duygu düzenleme becerilerini nasıl geliştirebileceklerini öğreten eğitim fırsatları sunmak bu becerinin kazanımında gereklidir (Çetin ve Kısaoğlu, 2024).

İlgi çekici fiziki ortamlar oluşturma; çocuğun ilgisini ve öğrenme merakını artıracak ortamlar sunmak ayrıca bulunduğu ortamda kendinden beklenen davranışı net olarak anlayabileceği resim, tablo ya da çizelgeler oluşturmak, duyguları tanıyabilecekleri duygu panoları koymak davranış düzenleme becerisini artıran öğelerdir (Havu-Nuutinen ve Nikko, 2014).

Kurallar ve rutinleri çocukla beraber belirlemek; çocuklar için belirsizliklerin ortadan kalkması ne zaman ne yapacağını bilmesi çok önemlidir. Kurallar ve rutinlerin çocuklarla belirlenmesi çocukta stresi azaltarak dikkatini yapacağı işe odaklamasını ve davranışını ve duygu durumunu düzenleyebilmesini sağlamaktadır (Shanker, 2012).

Resimli öykü kitapları: Resimli öykü kitapları çocuklara duyguları tanıma ve anlama, olumsuz duygularını olumluya çevirebilmek ve bazı davranış problemlerini ortadan kaldıracak birçok fırsat sunmaktadır. Kitaplardaki kahramanların duygusal durumları, yaşadıkları olaylar karşısında verdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler, problemler

karşısındaki duygusal durumları ve davranış biçimleri çocuklar için eşsiz tecrübeler içermektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

Destekleyici sınıf/ev ortamı oluşturmak; çocuğun kendini güvende hissettiği değer gördüğü, duygularının önemsendiği ortamlarda bulunması duygu düzenleme becerisini geliştirmektedir. Evde anne-babayla, sınıfta öğretmen ve akranlarıyla pozitif iletişim kurabilmesi çocuğun duygularını çekinmeden ifade etmesini sağlamaktadır. Ayrıca ev ve sınıf ortamında duygulara ilişkin konuşmalar yapılması ve 'Bugün nasıl hissediyorsun?' sorusunun sorulması çocuğun duygusal farkındalığını artırmaktadır (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012).

Olumsuz duygularını olumluya çevirebileceği alternatif yollar sunma; nefes egzersizleri, dikkatin hoşa gidebilecek bir aktiviteye çekilmesi, sakin bir köşeye çekilme, doğa yürüyüşleri, müzik dinleme, resim yapma gibi aktiviteler çocukların olumsuz duygularını kontrol etmelerini sağlamaktadır (Zinsser vd., 2023).

Dijital cihazların kullanımının sınırlandırılması: Aşırı teknolojik cihaz kullanımının çocukların sosyal etkiletişimini sınırladığı bu durumunda empati gelişimini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu tarz cihazların kullanımının belli zaman sınırları dahilinde olması ve duygu-davranış düzenlemeye yönelik aktivitelere yer aldığı etkinlikler için kullanılması gerekmektedir. Dijital cihazlarla vakit geçiren çocukların duygu düzenleme becerisinin olumsuz etkilendiği araştırmalarla gösterilmiştir (Konok vd., 2024).

2.6. Pozitif Disiplin Modelinin Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisiyle İlişkisi

PDM, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan disiplin modeli olarak bilinmektedir. PDM uygulamaları içerisinde öfke yönetimi, empati, problem çözme, esnek düşünme, öz düzenleme becerilerini içeren çok yönlü eğitim etkinlikleri bulunmaktadır (Gfroerer, Nelsen ve Kern, 2013). PDM uygulamaları çocukların problem çözme becerilerini artırırken, problem çözme esnasında dikkat, duygu kontrolü, esnek ve yaratıcı düşünme, çözümcül yaklaşım benimseme, beyin fırtınası yapabilme gibi yetenekleri de geliştirmektedir (Varma ve Bhatt, 2024). Ayrıca PDM nin uygulandığı sınıflarda çocukların davranış düzenleme becerilerinde pozitif bir artış, istenmeyen davranışlarında ise gözle görülür bir azalma olduğu bilinmektedir (Liu, Liu ve Ding, 2024). Sonuç olarak PDM, çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir araç olduğu bilinmektedir (Tekyi-Arhin, 2024).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde PDM ve duygu ve davranış düzenleme becerilerine yönelik araştırmalar iki bölüm olarak ele alınmıştır. Her iki bölümde de araştırmalar ulusal ve uluslararası olmak üzere iki alt başlığa ayrılmıştır.

2.7.1.Pozitif Disiplin ile İlgili Araştırmalar

2.7.1.1. Ulusal Araştırmalar

Balcı ve Yumuşak (2018)'ın yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerini ve bu yöntemlerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 3. Ve 4. Sınıfta eğitim veren 20 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Verilen cevaplar analiz edildiğinde, pozitif disiplin yöntemine dayalı stratejinin daha etkili ve sürdürülebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Pozitif disiplin yönteminde öğrencilerin kendilerini daha değerli hissettikleri ve motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna da varılmıştır.

Apaydın (2022)'ın tez çalışmasında ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarına pozitif disiplin modelini entegre ederek ebeveynlik stresi ve disiplin uygulamaları üzerindeki etkiyi incelemiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada kontrol ve deney grubu olmak üzere toplamda 30 aile ile çalışmıştır. Deney grubu 6 haftalık bir pozitif disiplin aile programına katılmıştır. Kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Veriler, Ebeveynlik Ölçeği, Ebeveynlik Stres İndeksi Kısa Formu ve Ebeveyn Özyeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçekler, müdahale öncesinde (ön test), müdahale sonrasında (son test) ve üç aylık izleme döneminde (izleme testi) her iki gruba da uygulanmıştır. Çalışma sonrasında deney grubundaki ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarında ve ebeveynlik stresi düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu olumlu etkilerin üç aylık izleme döneminde de sürdüğü tespit edilmiştir. Öte yandan, ebeveyn özyeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Dayılar Candan ve Doğan (2023)'ın çalışmalarında PDM'nin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 3-6 yaş arası çocukları olan 72 aile oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deney grubuna 8 oturumluk interaktif pozitif disiplin eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Aile Tutum Ölçeği ve Davranış Değerlendirme Ölçekleri kullanılmıştır. Sonuç olarak pozitif disiplinin

ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini, tutumlarını ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve programın çocuk yetiştirmeye olumlu katkılarına ispatlanmıştır.

Şahin ve Mutlu (2024)'nun 'Liselerde disiplin sorunları: Nedenler, stratejiler ve çözüm önerileri' adlı çalışmalarında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada devlet liselerinde görev yapan 11 gönüllü öğretmen ve yöneticiden ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde İçerik analizinin kullanıldığı ve sonuçta geleneksel disiplin yöntemlerinin disiplin sorunları karşısında yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Böylelikle pozitif disiplin yaklaşımının liselerde disiplin sorunlarını yönetmede önemli bir rol oynayabileceği ve geleneksel ceza yöntemleri yerine olumlu iletişim, rehberlik ve öğrenciye sorumluluk verme gibi tekniklerin kullanılması gerektiği bulunmuştur.

2.7.1.2. Uluslararası Araştırmalar

Thanasetkorn (2009) çalışmasında, Tayland'ın Bangkok şehrindeki anaokulu sınıflarında "The 101s: A Guide to Positive Discipline (Pozitip Disiplinin 101 yolu)" eğitim rehberinin, öğretmen-çocuk etkileşimleri, öğretmen-çocuk ilişki kalitesi, okul uyumu ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya Bangkok'un Chatuchak bölgesinde bulunan iki özel ilkokulun anaokulu sınıflarındaki 20 öğretmen ve 3-4 yaş aralığındaki 164 çocuk katılmıştır. Katılımcılar üç gruba ayrılmıştır: Birinci grup Pozitip Disiplinin 101 yolu Öğretmen Eğitimi Grubu: Bu grupta, 6 öğretmen ve 59 öğrenci yer almış; öğretmenler Pozitip Disiplinin 101 yolu eğitimi almıştır. Ikinci grup 6 öğretmen ve 50 öğrenci bulunmuş; ebeveynler Pozitif Disiplinin 101 yolu eğitimi alırken, öğretmenler herhangi bir eğitim almamıştır. Üçüncü grup kontrol grubunda ise 8 öğretmen ve 55 öğrenci yer almış ne öğretmenler ne de ebeveynler Pozitip Disiplinin 101 yolu eğitimi almıştır. Öğretmen-çocuk etkileşimlerini değerlendirmek için 'The 101s Teacher Interaction Checklist (Pozitip Disiplinin 101 yolu Öğretmen Etkileşim Kontrol Listesi)' kullanılmıştır. Öğretmen-çocuk ilişki kalitesi ve çocukların okul uyumu ise uygun ölçekler ve gözlem formlarıyla ölçülmüştür. Çocukların akademik başarıları, okul kayıtları ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla belirlenmiştir. Pozitip Disiplinin 101 yolu öğretmen eğitiminin öğretmenlerin etkileşim uygulamalarında olumlu değişikliklere, öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesinde artışa ve çocukların okul uyumunda iyileşmelere yol açtığını göstermiştir. Ayrıca, Pozitip Disiplinin 101 yolu öğretmen eğitimi, pozitif etkileşim ilkelerinin kullanımı, yakın öğretmen-çocuk ilişkileri, okul sevgisi, iş birliğine dayalı katılım, öz yönelim, dil becerileri

ve eleştirel düşünme becerileri arasında olumlu korelasyonlar ortaya koymuştur.

Oberle, Schonert-Reichl ve Zumbo (2011)'nun pozitif disiplinin çocukların yaşam memnuniyeti üzerindeki etkileri üzerine çalışmaları 4. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 1402 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşam memnuniyeti, duygusal iyi oluş ve sosyal uyum düzeyleri hakkında değerlendirilmiştir. Çocukların hayatlarından ne kadar memnun olduklarını değerlendiren bir yaşam memnuniyeti ölçeği ve duygusal durumlarını ölçen çeşitli psikometrik testler kullanılmıştır. Çok düzeyli modelleme yöntemi kullanarak veriler analiz edilmiştir. Hem bireysel hem de okul düzeyinde yaşam doyumu değişkenliği incelenmiştir. Sonuç olarak PDM'nin uzun vadede çocukların sosyal ve duygusal iyi oluş hallerini desteklediği görülmüştür.

Carroll ve Brown (2020)'un çalışmasında PDM'nin ebeveyn tutumları ve davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Hispenik kökenli bir grup aileye yedi haftalık ücretsiz pozitif disiplin eğitimi verilmiştir. Deneysel bir araştırma olan çalışmada eğitim başlamadan önce öntest, uygulamanın bitiminde ise son test uygulaması yapılmıştır. Öntest- son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Ölçme araçları olarak aile tutum ölçeği, çocuk aile ilişki değerlendirme formu, aile raporları ve gözlem formu kullanılmıştır. Sonuçta PDM'nin çocuk ebeyvn ilişkisini güçlendirdiği görülmüştür. Uygulamadan üç ay sonra yapılan kalıcılık testinde ise programın etkisini sürdürdüğü görülmüştür.

Yu, Fang ve Chen (2024) çalışmalarında, pozitif disiplin programlarının etkinliğini ve bu etkinliği etkileyen değişkenlerinleri incelemişlerdir. Analiz 45 farklı çaslışmadan elde edilen 616 etki büyüklüğünü içermektedir. Üç düzeyli metaanaliz yöntemi kullanılmıştır. 45 çalışmanın örneklemini farklı yaş gruplarındaki çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler oluşturmaktadır. Sonuç olarak PDM'nin ebeveynlik becerilerini artırdığı, olumlu bir okul iklimi sunduğu ve ebeveynlerin kendilerine olan güvenini artırdığı görülmüştür.

Muthmainnah ve Manggala (2024) çalışmalarında Endonezya'nın Salatiga şehrindeki bir İslami üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde pozitif disiplin uygulamalarının özsaygı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ön test-son test tasarımına dayalı deneysel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Katılımcılar, üniversitenin İngilizce bölümünde öğrenim gören 33 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, küme rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ayrıca, dersleri yürüten bir İngilizce öğretmeni de araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak özsaygı anketi ve gözlemler kullanılmıştır. Araştırma, pozitif disiplin uygulamalarının kısa vadede öğrencilerin özsaygı düzeylerinde belirgin bir artış

sağlamadığını göstermektedir. Ancak, gözlemler, öğretmenin pozitif disiplin stratejilerini (öğrencileri motive etme, övgü kullanma, öğrenci sorunlarına destek olma ve öğrenme sürecine katılımı teşvik etme) başarıyla uyguladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, pozitif disiplinin uzun vadede öğrencilerin özsaygısını ve genel öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebileceği önerilmektedir.

2.7.2.Duygu ve Davranış Düzenleme Becerileriyle İlgili Araştırmalar

2.7.2.1. Ulusal Araştırmalar

Uysal ve Güven (2022) araştırmalarında 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeli ile incelemişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 çocukla (35 kız, 25 erkek) yapılan araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği ve Hibrit Yaratıcılık Testi uygulanmıştır. Sonuç olarak duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Olumlu duyguları yönetme becerisinin duyguların düzenlenmesinde etkin bir rolü olduğu belirtilirken erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla duygu düzenleme sorunu yaşadığı görülmüştür.

Turgut ve Sop (2023) davranış düzenleme becerisi üzerinde farklı eğitim modellerini inceledikleri çalışmalarında 4-6 yaş arası 140 çocukla çalışmışlardır. Karşılaştırmalı araştırma modelinden yararlandıkları çalışmalarında Montessori, geleneksel ve oyun temelli eğitim veren okullara devam eden bu çocukların davranış düzenleme becerilerini; Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılarak analiz etmişlerdir. Ölçek dikkat, duygu ve davranış düzenleme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Sonuç olarak Montessorri eğitimi veren okullarda eğitim gören çocukların davranış düzenleme beceri düzeyleri diğer okullarda eğitim gören akranlarına göre daha ileri seviyede çıkmıştır. Oyun temelli programların ise duygu düzenleme becerisini olumlu etkilediği görülmüştür.

Sezgin (2024) araştırmasında çocukların duygu düzenleme becerileri, motivasyon düzeyleri, mizaç özellikleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 349 çocukla yapmış olduğu çalışmasında Çocuk Bilgi Formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanmıştır. Olumlu mizaç, yüksek motivasyon, duygu düzenleme ile liderlik becerileri arasında pozitif ilişki olduğu ve çevresel

desteğin, öğretmenin pozitif yaklaşımını ve aile tutumunun duygu düzenleme becerisini olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır.

Telli ve Bartan (2024) araştırmalarında çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeli ile incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 416 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Dinleme becerileriyle duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamasa da yüksek dikkat becerisi olan çocukların duygu düzenleme becerilerininde yüksek olduğu görülmüştür.

Karaduman ve Şahin Zeteroğlu (2024) çalışmalarında 4-5 yaş çocukların duygu düzenleme becerileriyle anne babaların kabul-red düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modeli kullanmışlardır. Çalışmayı okul öncesi kurumlarına devam eden 219 çocuk ve çocukların aileleriyle yapmışlardır. Verileri toplamak için "Ebeveyn Kabul Red Ölçeği (Anne formu/Baba formu)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak ailenin kabul düzeyi artıkça çocuğun duygu düzenleme becerisinin de arttığı görülmüştür. Anne babaların çocuğun duygusal gelişiminde farklı roller üstlendiği annelerin duygusal iletişiminin çocukla daha fazla olduğu görülmüştür. Kabul düzeyi düşük çocukların öfke hayal kırıklığı ve üzüntü gibi duygularla baş etmekte zorlandığı görülmüştür.

Cömert ve Özbey (2024) çalışmalarında davranış düzenlemeye Türk müziğinin etkisini incelemişlerdir. 4-6 yaş arası 21 çocukla çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS–2)" kullanılmıştır. Ölçek, "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği" olmak üzere iki bağımsız alt ölçekten oluşmaktadır. Kontrol ve deney olmak üzere iki gruba ayrılan çocuklardan deney grubuna Türk müziği dinletilerek etkinlik yaptırılırken diğer gruba müzik dinletilmemiştir. Sonuç olarak müzik dinleyen grubun dürtüsel davranışlarında azalma, olumsuz duygularını kontrol edebilme davranışlarında ve dikkat sürelerinde artış gözlemlenmiştir. Müzik temelli etkinliklerin sıklaştırılmasının davranış düzenlemeye olumlu etki sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Çetin ve Kısaoğlu (2024) çalışmalarında anne bildirimlerine göre çocuklardaki davranış düzenleme becerilerini bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne eğitim düzeyi) göre incelemişlerdir. Çalışma grubunu 5-6 yaş 211 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Davranış düzenleme becerisinin yaş

ilerledikçe arttığı, kız çocuklarının erkek çocuklara göre davranışlarını daha ileri seviye düzenleyebildiği, sosyo ekonomik düzeyi ve anne eğitimin yüksek olduğu ortamlarda çocuğun davranış düzenleme becerisinin daha ileri seviyede olduğu görülmüştür.

Cesur (2025), çalışmasında duygu düzenleme eğitiminin duygusal iletişim becerilerine yansımasını incelemiştir. Çalışma grıbunu 158 çocuk gelişim uzmanı oluşturmaktadır. 78 i lisans eğitiminde duygu düzenleme eğitimi almış; 80 i ise almamıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcı formu ve duygusal iletişim ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi T-Testi ve Çift yönlü analiz ile sağlanmıştır. Duygu düzenleme eğitimi alan eğitimcilerin almayanlara oranla iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.7.2.2. Uluslarası Araştırmalar

Housman (2017) derleme çalışmasında duygusal yeterlilik ve öz düzenlemenin doğumdan itibaren öneminden bahsetmektedir. Sosyal duygusal öğrenmenin çocukların duygusal yeterlilik ve öz düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Aile ve öğretmen desteği ve uygulamalı öğretim tekniklerinin (rol oynama, hikâye anlatımı, grup oyunları vs), erken müdahale programları ve bu programların kültürlere uyarlanmasının çocukların duygu düzenleme becerilerini artırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışmada duygu düzenleme becerilerinin erken yaştan itibaren desteklenmesi gerektiğinin öneminden bahsetmektedir. Sonuç olarak duygusal yeterlilik ve öz düzenlemenin desteklenmesinin önemini vurgulayan kapsamlı bir literatür incelemesi sunmaktadır.

Thümmler, Engel ve Bartz (2022) ‘Çocukluk döneminde duygusal gelişim ve duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi ‘adlı çalışmalarında Almanya’da kullanılan dört farklı sosyal ve duygusal beceri programını içerik analizi yöntemiyle incelemişlerdir. Bu programların öğretmen çocuk iletişiminin duygu düzenleme becerilerine etkisini değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal destek kapasitelerini artırmak için daha fazla eğitim programına ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Qashmer (2023) çalışmasında Ürdün’deki 4-6 yaş arası çocuklarda duygu düzenleme becerisiyle akran ilişkileri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Deneysel bir çalışma olan araştırmanın örneklemini Ürdün’de anaokulu eğitimi gören 300 çocuk (170 kız, 130 erkek) oluşturmuştur. Duygu düzenleme ölçeği (ERC) ve sosyal yeterlilik ve davranış değerlendirme (SCBE) kullanılmıştır. Sonuç olarak duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akran ilişkilerinin de kuvvetli olduğu görülmüştür.

Zinsser vd. (2023) çalışmalarında çocukların duygusal gelişimleri ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek için eğitim ortamlarının nasıl yapılandırılabileceği ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Nitel bir araştırma olan çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları duygusal odaklı öğretim yöntemlerini gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak duygusal farkındalığın yüksek olunan sınıf ortamlarında ve kriz anında alternatif çözümlerin kullanıldığı sınıflarda çocukların stres yönetim becerisinin arttığı duygularını kolaylık düzenleyebildikleri gözlemlenmiştir.

Muir, Howard ve Kevin (2023)'ın yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem davranış düzenleme ve yürütücü işlevleri geliştirmeye yönelik müdahale programları ve yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 2022 yılı sonrası yayınlanmış bilimsel çalışmaları analiz etmişlerdir. Oyun temelli eğitim programlarının, mindfullness etkinliklerinin ve sosyal duygusal öğrenme programlarının davranış düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi destekleyici tutumlarının ve erken müdahale programlarının davranışı düzenlenmesi ve yürütücü işlevler üzerinde pozitif etkilerine rastlanmıştır.

Liu, Liu ve Ding (2024) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini çocuk- yetişkin etkileşimi bağlamında incelemişlerdir. 3-6 yaş arası 130 çocukla yapmış oldukları araştırmalarında oyun temelli değerlendirme yöntemleri, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Çocuk-yetişkin arasındaki pozitif iletişimin davranış düzenleme becerisi için kilit rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Ernst ve Stelley (2024) çalışmalarında doğa temelli uygulamaların çocukların davranış düzenlemeleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma 100 okul öncesi çocuğu ile yapılmış haftalık olarak yapılan doğa temelli etkinlikler gözlemlenmiştir. Doğa temelli uygulamaların çocukların stres düzeyini azalttığı dikkat seviyeleri ve sosyal becerilerini arttırdığı davranış düzenleme becerisne olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Doğa yürüyüşü gibi aktivitelerin çocukların günlük rutinlerine dahil edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılacak olan model, çalışma evreni, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 55-66 aylık çocuklara yönelik Pozitif Disiplin Modeli'ne (PDM) dayalı bir eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca programın uygulanma süreci boyunca çocukların bu becerilerindeki değişim, ebeveyn, öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı gözlemlerinden oluşturulan nitel verilerle desteklenerek ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı araştırma yaklaşımıdır ve araştırma sorularını daha kapsamlı şekilde yanıtlamayı amaçlar (Creswell, 2017). Bu çalışma kapsamında iç içe karma desen ve eş zamanlı karma desen birlikte kullanılmıştır.

- İç içe karma desen, nicel bir çalışmanın içine nitel veri toplama ve analiz sürecinin entegre edilmesidir. Bu sayede nitel veriler, nicel bulguları destekleyici bir rol üstlenir ve araştırma sonuçlarının daha derinlemesine yorumlanmasına katkı sağlar (Creswell, Klassen, Plano Clark ve Smith, 2011).
- Eş zamanlı karma desen ise, nicel ve nitel verilerin aynı anda toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve son aşamada karşılaştırılarak bir bütün halinde yorumlandığı bir yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Bu iki desenin birlikte kullanılması, araştırmanın hem nicel boyutta etkiliğini ölçmesine hem de nitel boyutta süreci ve katılımcı deneyimlerini anlamasına olanak tanımıştır.

3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmada, "Ön Test- Son Test – Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen" kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması "Yansız Atama" yöntemi ile yapılmıştır. Bu yöntemde denekler yansız bir şekilde, deney ya da kontrol grubu olarak atanmaktadır. Bu işlemin iki avantajı vardır. Birincisi ilgili değişkenlere ilişkin bir teoriyi gerektirmemesi, ikincisi denekleri atamadaki kişi yanlılığını önlemesidir (Büyüköztürk, 2001, s.23). Bunlardan bir grup deney, diğer grup ise kontrol grubu olmaktadır. Her iki grup için eşit şartlara sahip bir ortamda deney öncesi ve sonrasında ölçmeler yapılmıştır. Bu desende ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulmaktadır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere gruplardan biri deney, diğeri kontrol olmak üzere seçkisiz bir biçimde belirlenmektedir. Daha sonra her iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınmaktadır. Uygulama öncesinde ise etkisi test edilen deneysel işlem, deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemektedir. Son olarak gruplardaki deneklerin ölçümleri aynı ölçme aracı kullanılarak tekrar elde edilmiştir. Deneysel desenin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın sonucunda eğitim programı uygulamaları tamamlandıktan altı hafta sonrasında kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır.

Tablo 1.
Öntest- Sontest Kalıcılık Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup	Öntest		İşlem	Son test	Kalıcılık
HD (Deney)	M	O1	X	O3	O5
HK (Kontrol)	M	O2		O4	O6

Yukarıdaki tabloya göre araştırmanın deseni aşağıda oluşturulmuştur;

HD: Pozitif Disiplin Modeline dayalı eğitim programı verilen deney grubu

HK: Kontrol grubu

M: Deneklerin gruba yansız atandığı

O1, O3 ve O5: Deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri

O2, O4 ve O6: Kontrol grubunun öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan "Pozitif Disiplin Modeline Dayalı Hazırlanan Eğitim Programı", bağımsız değişken (deney değişkeni)

Bu model çerçevesinde okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan PDM'ye dayalı eğitim programının çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerine etkisi ve eğitim programı uygulamalarından sonra çocukların bu becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığı incelenmiştir.

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması olarak planlanmıştır. Bu araştırmada PDM'ye dayalı olarak hazırlanan programın çocukların duygu ve davranış düzenlemelerindeki değişimi ortaya koyması amaçlandığından bu çalışma keşfedici ve açıklayıcı durum çalışmasına örnektir (Yin, 1994). Yin (1994) durum çalışmasını keşfedici (exploratory), (2) betimleyici (descriptive) ve (3) açıklayıcı (explanatory) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bir araştırmada merkeze "ne" sorusunu alarak karmaşık durumlar açıklanmaya çalışıldığından keşfedici durum çalışması ile "nasıl" sorusunu alarak açıklayıcı durum çalışması stratejisi bir arada uygulanmaktadır. Bu araştırmada PDM'ye dayalı uygulamalar sonucunda öğretmen ve ailelerin çocukların duygu ve davranış düzenlemelerinde ne gibi bir değişiklik olduğuna ilişkin görüşleri keşfedici durum çalışması, çocukların sınıf içi gözlemler yapılarak duygu ve davranış düzenlemelerinde nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymak amacıyla açıklayıcı durum çalışması stratejisi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve gözlem formu oluşturularak toplanmıştır. Görüşme doğrudan gözlem yapılamayan durumlarda kullanılan, duygu-düşünce ve önceki davranışların gözlemlenemeyeceği gerçeğine dayanan katılımcıların bakış açısını öğrenmek için yapılan veri toplama tekniğidir (Patton, 2002a, s.341). *Yapılandırılmış görüşme;* soruların esnek olduğu, her katılımcıdan özel bilgilerin alındığı, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme tekniğidir (Merriam, 2018, s.88). Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taraması yapılarak oluşturulan sorulardan oluşmuştur. Form oluşturulurken; soruların yönlendirici ya da çok boyutlu olmamasına, açık uçlu ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada öğretmen ve ailelerin çocukların duygu ve davranış düzenlemeleri ile ilgili görüşlerini almak ve sınıf içinde gözlem yaparak çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerinin nasıl değiştiğini, tasarlanan programın çocukların duygu ve davranış becerilerini nasıl etkilediği belirlenmiştir.

Gözlem; sistematik ve bir araştırma sorusuna yönelik yapılan, güvenilir sonuçların elde edilmesini sağlayan hassas ve kontrol altında yapılması gereken bir yöntemdir (Merriam,

2018, s.112). Gözlem araştırmacı tarafından deneysel oturumlarda yapılmıştır. Ayrıca gözlemden elde edilen veriler *araştırmacı günlüğüne* kaydedilmiştir.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan MEB' e bağlı tam zamanlı özel anaokuluna devam eden 55-66 aylık 12 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere yaş ve cinsiyet açısından benzeri olan toplam 22 çocuk, deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve uygulama sınıfının öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli bir olguya dair zengin veri sağlayabilecek katılımcıların seçilmesini içermektedir (Palinkas vd., 2015). Amaçlı örneklemede araştırmanın sorularına daha derinlemesine cevaplar sağlanmaktadır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Ölçüt örnekleme (criterion sampling), araştırmacının önceden belirlediği kriterleri karşılayan tüm durumların veya bireylerin seçilmesiyle oluşturulan bir amaçlı örnekleme yöntemidir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli bir olguya dair derinlemesine bilgi sunmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle program değerlendirmelerinde ve belirli standartlara uyumu değerlendirmede etkilidir (Patton, 2002b).

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının seçiminde belli kriterlere dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki okulların seçiminde; her iki okulunda MEB'e bağlı tam zamanlı özel anaokulu olmasına, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin sosyo ekonomik ve eğitim düzeylerinin benzer olmasına, çocuk sayılarının mümkün olduğunca eşit olmasına ve ailelerin, okul yönetiminin ve sınıf öğretmenlerinin çalışmaya katılmaya istekli olmasına göre deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışam grubunun demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Cinsiyet	Kız	7	7	14
	Erkek	5	3	8
	Toplam	12	10	22
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	0	0	0
	Ortaokul-ilköğretim	0	0	0
	Lise	2	0	2
	Önlisans-Lisans	8	7	15
	Lisansüstü	2	3	5
	Toplam	12	10	22
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	0	0	0
	Ortaokul-ilköğretim	0	0	0
	Lise	1	0	1
	Önlisans-Lisans	7	7	14
	Lisansüstü	4	3	7
	Toplam	12	10	22

Tablo'2 de görüldüğü üzere deney grubunda 7 kız, 5 erkek çocuk; kontrol grubunda ise 7 kız çocuk 3 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan çocukların ebeveyn eğitim durumları 2 anne lise, 8 anne lisans, 2 anne lisansüstü eğitim almışken 1 baba lise, 7 baba lisans, 4 baba lisansüstü eğitim almıştır. Kontrol grubu ebeveyn eğitim durumunda ise 7 anne lisans, 3 anne lisansüstü eğitim almışken; 7 baba lisans; 3 baba lisansüstü eğitim almıştır. Uygulama grubu öğretmeni ise lisans eğitimi almıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde, veri toplama aracı olarak davranış düzenleme becerilerini ölçmek için 'Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)', duygu düzenleme becerilerini ölçmek için 'Duygu Düzenleme Ölçeği 'kullanılmıştır. Nitel kısmında ise görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır.

3.5.1. Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)

Baş- Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri Ölçme Aracı, orijinal adı "Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)'dır. McClelland ve Cameron (2010) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının (3-7) davranış düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Morrison, Pointz ve Mc Clelland, 2010). Ölçme aracı Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe'ye

uyarlanmıştır. Üç bölümden oluşan ölçme aracının her bölümünde 10 görev yer almaktadır. Toplamda çocuğun yapması gereken 30 görev bulunmaktadır. Bu görevlerde çocukların dikkati, çalışma belleği, önleyici kontrol becerileri, davranış üretme yetenekleri ölçülmektedir. Görevlerde çocuklardan sözlü komutlara davranışsal tepki vermesi istenmektedir. Çocuklar verilen yönergeye uygun hareket ederse 2 puan, yanlış yapıp kendini düzeltirse 1 puan, yönergeyi yanlış yapar ise 0 puan kazanmaktadır. Bu tepkiler araştırmacı tarafından kayıt altına alınmaktadır. Materyal gerektirmeyen bir ölçme aracıdır. Ancak ölçeği uygulamak için kısa bir eğitim gerekmektedir (Sezgin ve Demiriz, 2015).

Ölçme aracında çocuklardan uyması beklenen görevler bulunmaktadır. Çocuğun uygulayıcının söylediğinin tersine bedenin bölümlerine dokunması gerekmektedir. Bu görevler, çalışma belleği, dikkat ve önleyici kontrolü uygulama becerisini kullanabilmeyi ölçmektedir. Görevleri başarıyla bitirmesi için çocuğun dürtülerine engel olması, dikkatini toplaması, kuralları takip ederek kurallar değiştiğinde dikkatini esnek kullanarak değiştirmesi gerekmektedir. Görevler değiştikçe zorluk derecesi de artmaktadır (McClelland ve Cameron, 2011). Her bölümde çocuk maksimum 20 puan kazanmaktadır. Üç bölümün sonunda sahip olacağı en yüksek puan 60'tır (Sezgin ve Demiriz, 2015).

Sezgin ve Demiriz (2015)'in 36-72 ay arası 591 çocukla gerçekleştirdikleri ölçeğin uyarlama çalışmasında ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Uzman görüşü ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapıda ve alfa değerinin .96 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tutarlılık katsayısı K=0,82 ($p=0.00<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .40 ile .8 arasında değişirken üst %27 ve alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Güvenirliğine yönelik toplam puan için Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur. BADO'nun davranış düzenleme becerilerini ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu birçok çalışmada kanıtlanmıştır (McClelland, vd, 2007; McClelland, vd., 2014; Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrison, 2008; Suchodoletz vd., 2013). Ölçme aracı kullanım izni Ek-1'de sunulmuştur.

3.5.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

Yılmaz tarafından 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilen, Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeğinde, öyküleme tekniği kullanılmıştır. Ölçekte çeşitli öyküler kullanılmıştır ve bu öyküleri seçmek için çocuklarla görüşmelere yapılmıştır. Beş

temel duygu çocukların gündelik hayatlarında en çok karşılaştıkları duygular (mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın/öfkeli, korkmuş) olarak seçilmiştir. Bu duyguları barındıran öyküler seçilmiştir. Öykülerin ana kahramanı olan maskotun (Tavşan Dodo) anlık duygusu ve tepkileri çocuklara sorulmuştur (H. Yılmaz, 2018).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, 15 kısa öykü kullanılmıştır. Her öykü için iki soru toplamda 30 soru hazırlanmıştır. Ölçme aracı iki maskot (Tavşan Dodo ve Tavşan Zeze), öykülerle ilişkili çeşitli materyaller ve maskota ait duygu kartlarından oluşmaktadır. Her bir öykünün ardından çocuklardan, duygu kartlarına bakarak maskotun (Tavşan Dodo) ne hissettiğini göstermesinin, gösterdiği duygunun ismini telaffuz etmesi istenmektedir. İkinci soru olarakta maskotun (Tavşan Dodo) şimdi ne yapacağını belirtmeleri istenmektedir. Çocukların yanıtları 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir (0=Eksik/hatalı bilgi, 1=Kısmi bilgi, 2=Tam bilgi). Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, duygu düzenleme becerilerinin de yüksek olduğunun göstergesidir (H. Yılmaz, 2018).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında Lawshe tekniği, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi, betimsel istatistik analizleri, bağımsız gruplar t testi analizi, Cronbach Alpha katsayısı ve Cohen'in kappa katsayısı analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksinin .67 ve madde-toplam korelasyon değerlerinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliğini tespit etmek amacıyla belirlenen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.67$; $p<.001$). Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve planlayıcılar arasındaki uyum gücünü sağladığı tespit edilmiş ve böylelikle ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (H. Yılmaz, 2018). Ölçme aracı kullanım izni Ek-1'de sunulmuştur.

3.5.3. Öğretmen Görüşme Formu

PDM'ye Dayalı Eğitim Programının uygulama bitiminde deney grubu öğretmeniyle, uygulamaya ilişkin görüşleri, uygulama öncesi ve sonrası çocukların duygu ve davranış düzenleme davranışlarındaki farklar, PDM bileşenleri olan aidiyet hissi, problem çözme becerisi, olumlu benlik algıları, işbirlikçi ve paylaşımcı yaklaşımlarındaki değişimlerine yönelik gözlemlerini, '*Sınıfınızdaki çocukların duygularını tanıma, ifade etme, duygularını değiştirmeye yönelik bu*

eğitimin fark yarattığını düşünüyor musunuz? örnekler verebilir misiniz?' gibi yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla öğrenilmiştir. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan dört görüşme sorusu, okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyene gönderilerek son halini almıştır.

3.5.4. Ebeveyn Görüşme Formu

Ebeveyn görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama bittikten sonra sorular gönderilerek velilerin cevaplaması istenmiştir. Uygulama öncesi cevapları ile uygulama sonrası cevapları karşılaştırılarak çocuklardaki, duygu ve davranış düzenleme becerilerindeki, pozitif disiplinin modeli bileşenleri olan aidiyet hissi, problem çözme becerisi, olumlu benlik algıları, işbirlikçi ve paylaşımcı yaklaşımlarındaki değişime yönelik gözlemlerindeki fark ortaya konmuştur. Uygulama öncesi '*Çocuğunuzun, duygularını tanıma, ifade etme, duygularını değiştirmeye yönelik becerileri nasıldır*? *Örnekler verebilir misiniz?'* Uygulama sonrası '*Çocuğunuzun, duygularını tanıma, ifade etme, duygularını değiştirmeye yönelik bu eğitimin bir fark yarattığını düşünüyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?'* şeklinde sorular sorulmuştur. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan dört görüşme sorusu, okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyene gönderilerek son halini almıştır.

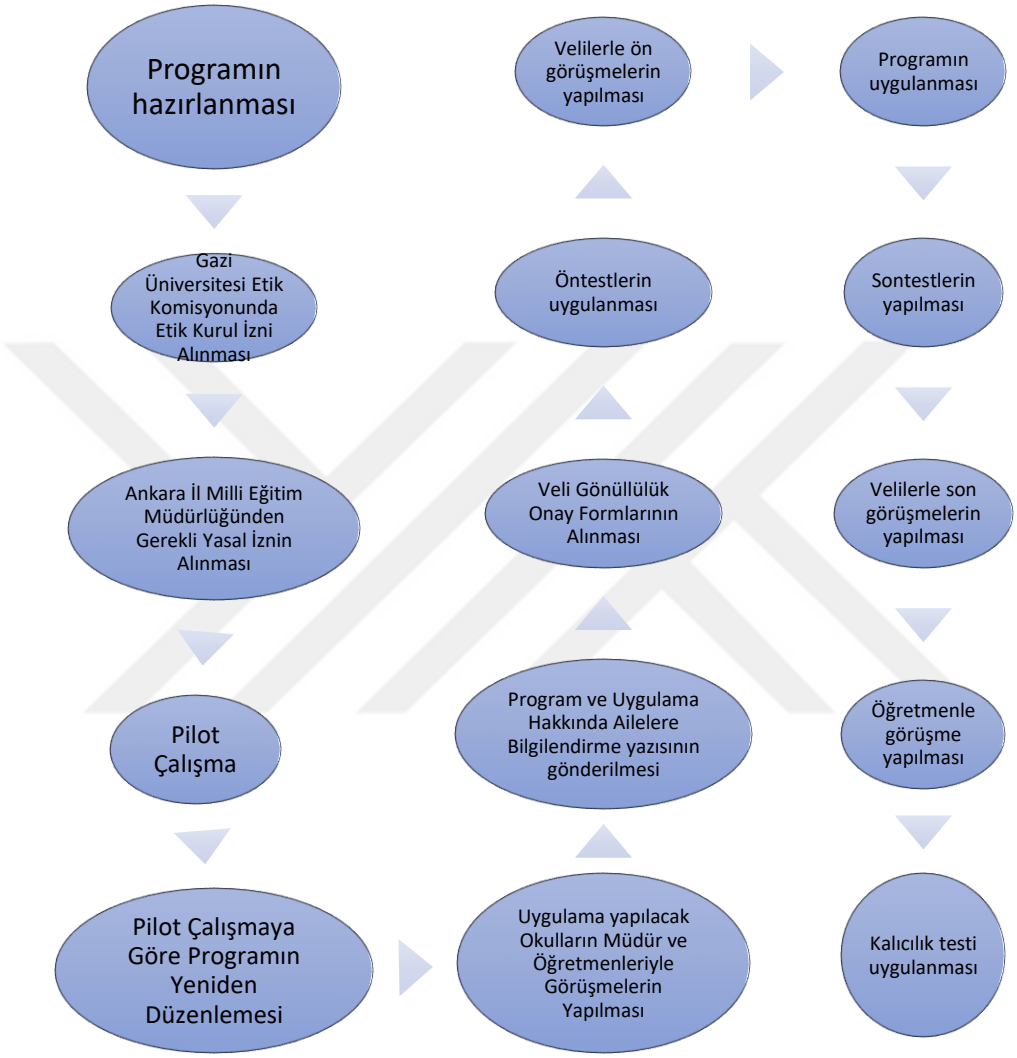
3.5.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı uygulama esnasında katılımcı gözlemci tekniğiyle gözlem yapmıştır. Ayrıca gözlem sonuçları araştırmacı günlüğünde kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı günlüğü araştırma sürecinde araştırmacının deneyimlerini, düşüncelerini gözlem ve duygularını düzenli olarak kaydettiği kişisel bir kayıt aracıdır (Borg, 2001). Araştırmacı eğitim programını haftada dört oturum olmak üzere beş hafta sürecinde uygulamıştır. Gerçekleştirdiği oturumlarda çocukları gözlemlemiştir. Gözlemlerini uygulama esnasında küçük notlar halinde almış oturumun sonunda araştırmacı günlüğüne ayrıntılı olarak kaydetmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Ölçme araçlarının ve eğitim programının uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin (Ek-3) ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik kurul izni (Ek-4) alınmıştır. Veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim bahar yarıyılında

gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamına alınan okulların müdür ve öğretmenleriyle görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama kapsamındaki çocukların sınıf öğretmenlerinin de araştırmaya katılmak için gönüllü olması esas alınmıştır. Veri toplama sürecinin aşamaları Şekil 4'de ayrıntılı biçimde verilmiştir.



Şekil 4. Veri toplama süreci

3.6.1. Pozitif Disiplin Modeline Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması

3.6.1.1. Programın Hazırlanması

Okul öncesi dönem 55-66 aylık çocuklar için PDM'ye dayalı programın hazırlanmasında; programın kuramsal temelleri ve felsefesi, davranış ve duygu düzenleme becerisine etkisi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim programıyla ilişkisi, uygulama ilkelerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

3.6.1.1.1. Pozitif Disiplin Modelinin Temelini Oluşturan Kuramlar ve Felsefesi

PDM'de Adler ve Dreikurs'un kuramlarından yola çıkarak Nelsen'ın oluşturduğu çocuk eğitiminde cezaya karşı çıkan ve çocuğun benliğine saygılı, demokratik bir eğitim modeli içeren bir yaklaşım söz konusudur (Nelsen, 2006). Pozitif disiplin uygulamaları, yetişkinlerin istenmeyen veya zorlayıcı davranışları ele alırken sıklıkla başvurdukları cesaret kırıcı ve ceza yöntemlerinin aksine çocukların iç motivasyonunu ön planda tutmaktadır (Tekyi-Arhin, 2024).

Pozitif disiplin uygulamaları Şekil 5'de de görüldüğü üzere çocuklara aidiyet duygusu ve benlik saygısı kazandırmayı hedeflemektedir. İçsel motivasyon, aidiyet hissi, benlik saygısı, duygularını tanıma-anlama, olumsuz duyguları değiştirebilme, empati, yönergelere uygun hareket edebilme, işbirlikçi öğrenme, öz kontrol pozitif disiplinin boyutlarını oluşturmaktadır (Nelsen, 2019). Ceza uygulamak yerine probleme çözüm bulmaya odaklanmaktadır (Gordon, 2000). Nelsen (2019)'a göre, çözüme odaklanan öğretmenler, çocuklara daha fazla öğrenme ve gelişme fırsatı sunarak, sınıfa hakimiyet konusunda daha başarılı olmaktadır (Tekyi-Arhin, 2024).



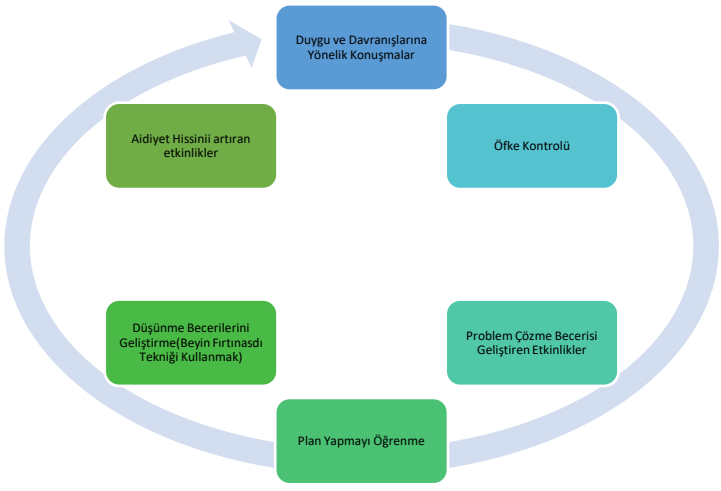
Şekil 5. Pozitif disiplin programının temaları, *Nelsen, J. (2019). Pozitif disiplin. İstanbul: Pegasus.*

Saygılı ve makul çözümler bulmak, çocukların sınıftaki davranışları ve öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Gordon, 2000). Lickona (2018), aile ve okulun, tüm gelişim alanlarında, çocukların gelişimini olumlu yönde şekillendirmede sorumlu birincil kaynaklar olduğuna söylemektedir. Ayrıca, ahlaki değerlerin ve karakter gelişiminin temellerini ebeveynlerin ve öğretmenlerin attığını savunmaktadır (Lickona, 2018).

Bununla birlikte Nelson (2019) PDM'de kullanılabilecek stratejiler şu şekilde sıralamıştır:

- Çocukları sürece dahil etmek,
- Çocuklara saygılı davranarak saygıyı öğretmek
- Mizah duygusunu geliştirmek
- Çocuğa yönelik yönergelerin net, nazik ve kararlı olmak
- Her çocuğun benzersiz olduğunu bilerek hareket etmek
- Aile, okul, çocuk iletişimini önemsemek
- Rutinler oluşturmak
- Aidiyet duygusunu desteklemek

Pozitif disiplin uygulamaları, çocuklara yardım etmek, rehberlik etmek ve desteklemek için olumlu ve destekleyici öğretmen-çocuk ilişkileri ve etkileşimlerini kullanan ilişki temelli bir uygulamadır (Wang ve Kuo, 2019). Bu olumlu temele dayanarak, çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Wang ve Kuo, 2019).

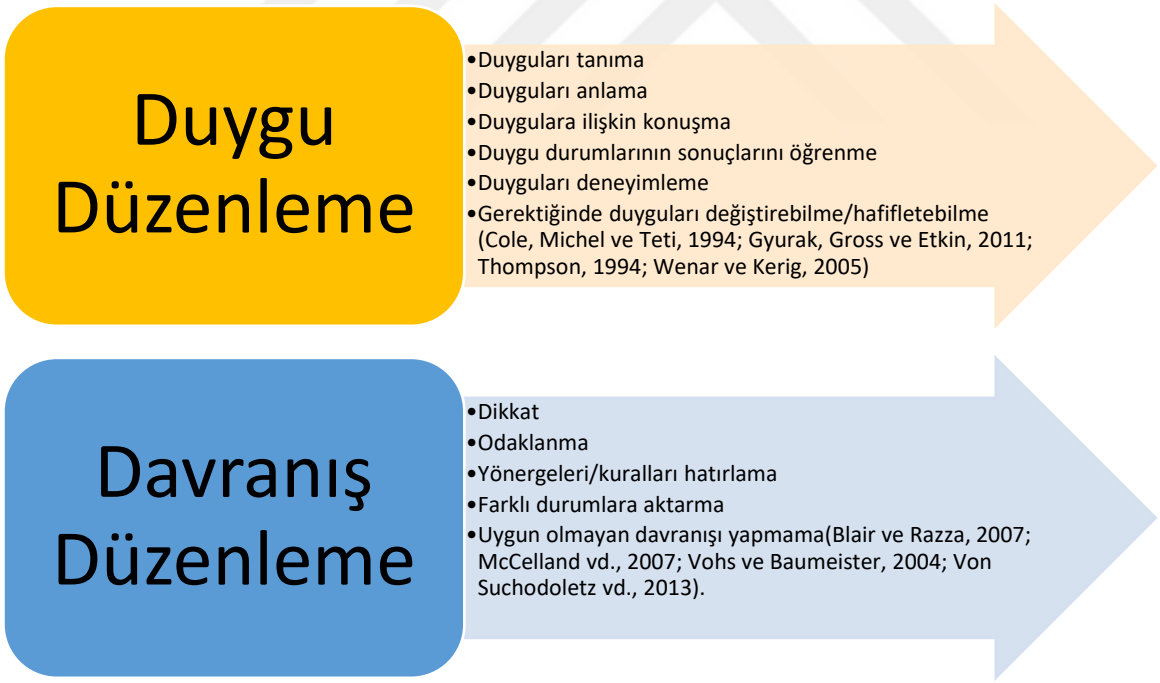


Şekil 6. PDM'ye dayalı eğitim programının uygulamasında kullanılan teknikler, *Nelsen, J. (2019). Pozitif disiplin. İstanbul: Pegasus*

Şekil 6'da görülen öğrenme PDM ışığında program oluşturulurken iş birliği içinde problem çözmenin öğretilmesi için grupla etkinliklere yer verilmektedir (Nelsen, 2019). Ayrıca etkinliklerde merak uyandıran sorular önemsenmektedir. Merak soruları, çocukların kendi sonuçlarını çıkarabilmeleri ve hatalarından ders alabilmeleri için bir deneyimi, olayı veya doğal sonucu işlemelerine yardımcı olur (DeLorenzo ve Nelsen, 2010).

3.6.1.1.2. Duygu ve Davranış Düzenleme Becerisi

Okul öncesi eğitimin Türkiye'deki temel amaçlarından biri de çocukları sosyal ve bilişsel yönden ilköğretime hazırlamaktır (MEB, 2013). Akademik başarı için sosyal yönden başarılı olmak gerekmektedir. Kendinin ve başkalarının duygularını anlamak, dürtülere engel olabilmek, akranlarıyla işbirliği içinde çalışabilmek ve duygu davranışları kontrol altına alabilmek sosyal yönden başarılı olmanın ölçütleri olarak sayılmaktadır (Posner ve Rothbart, 1998). Bu nedenle duygu ve davranış düzenleme becerilerinin öğrenme ortamlarında, sistemli şekilde kazandırılması için çeşitli programlara ihtiyaç duyulmaktadır.



Şekil 7. Pozitif disiplin modeline dayalı programda duygu ve davranış düzenlemeye ilişkin olarak ele alınan beceriler

PDM'ye dayalı olarak hazırlanan eğitim programında Şekil 7'de görüldüğü üzere çocukların duygu ve davranış düzenlemelerine ilişkin belirtilen becerilerini geliştirmek üzere bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlanmıştır.

3.6.1.1.3. MEB Okul Öncesi Programı

PDM'ye dayalı eğitim programı oluşturulurken geliştirilirken Türkiye'de uygulanmakta olan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiştir. MEB tarafından 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programının "esnek", "eklektik" ve "çocuk merkezli" olması PDM'nin kriterlerini yansıtmaktadır. PDM çocuğa saygılı, ceza karşıtı ve sürece çocuğu da dahil eden bir disiplin modeli olmasından kaynaklı çocuk merkezli bir modeldir. Ayrıca çocuğun biricikliğini önemseyen, farklı öğrenme kapasitesine saygı gösteren bir modeldir.

PDM, çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur. Çocuğun ve çevrenin koşullarına göre öğretmen, programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirebilmekte ve etkinliklerin bütünleştirilerek veya ayrı ayrı hazırlanabilmektedir. Bu açıdan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile son derece uyumlu özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu eğitim programı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programının planlama, uygulama ve değerlendirme esaslarına bağlı olarak PDM'ye ilişkin yukarıda belirtilen unsurlar programın içine entegre edilerek hazırlanmıştır.

3.6.1.1.4. Kazanım ve Göstergelerin Seçimi

Araştırmacı tarafından programın temaları doğrultusunda 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor gelişim ve özbakım becerileri alanlarından kazanım ve göstergeler seçilmiş (Ek- 4) ve programın temel ilkeleri belirlenmiştir. Seçilen temalar ve kazanım-göstergeler, okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyene gösterilerek uzman görüşü alınmıştır. Pozitif Disiplin Programının temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler:

1. Çocuk merkezlidir.
2. Çocuğun gelişim özelliklerine uygundur.
3. Yaşamla ilişkilidir.
4. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlıdır.
5. Ceza karşıtıdır.
6. Eklektiktir.

7. Dengelidir
8. Öğretmen rehber konumundadır.
9. Duygulara önem verir.
10. Değerlendirme sürecine önem verir.

3.6.1.1.5. Etkinlik Planlarının ve Materyallerin Hazırlanması

Alan uzmanlarının görüşleriyle kazanım/göstergeler ve oluşturulan temalar doğrultusunda etkinlik planları hazırlanmaya başlanmıştır. Programda sanat, müzik, drama, matematik, okuma-yazmaya hazırlık vb. alanlarından oluşturulan 20 etkinliğe yer verilmiştir. 20 etkinlik her oturumda bir etkinlik olacak şekilde haftada dört oturum şeklinde, beş hafta uygulamıştır. PDM'ye Dayalı Eğitim Programının içeriği Şekil 8'de özetlenmiştir.

Oturum Sayısı	Etkinlik Adı	Tema
1.Oturum	**Kırık Kalp**	Empati
2. Oturum	**Renk Canavarı**	Duyguları tanıma anlama Duyguları somutlaştırma
3. Oturum	**Kaplumbağa Tıs Tış**	Olumsuz duyguları değiştirebilme ve Ofke kontrolü
4. Oturum	**Doğum Günü Pastası**	Problem çözme olumsuz duyguyu yönetebilme
5. Oturum	**Sayı Kartları**	Problem çözme duygu ve davranış düzenleme becerisi
6.Oturum	**Duygusal Sandalyeler**	Olumsuz duyguları değiştirebilme ve öfke kontrolü
7. Oturum	**Sınıfın Bir Parçasıyız**	Ait Olma
8.Oturum	**Küçük Sanatçılar**	Olumlu benlik algısı
9.Oturum	**Duygu Çarkı**	Duyguları Tanıma ve Anlama Duygulara ilişkin konuşabilme Başkalarının duygularını anlayabilme
10.Oturum	**Elif in Tshirt ü**	Problem çözme Davranış düzenleme
11.Oturum	**Süper Kahramanlar**	Olumlu benlik algısı
12.Oturum	**Sınıfın Hazineleri**	Aitlik hissı
13.Oturum	**Hayvanlar Alemi**	Duygulara ilişkin konuşabilme Duyguları somutlaştırabilme Empati
14.Oturum	**Şapkadan Ne Çıkacak?**	Problem Çözme Becerısı
15.Oturum	**Orkestra**	Davranış düzenleme yönergelere uygun hareketi uygulayabilme (dikkat ve Odaklanma)
16.Oturum	**Yağmur**	Yönergelere uygun / verilen yönergenin tersi hareket edebilme, Davranış Düzenleme
17.Oturum	**Labirentler**	Problem çözme Yönergelere uygun / verilen yönergenin tersi hareket edebilme,
18.Oturum	**Duygu oyunları**	Duygu düzenleme
19.Oturum	**Prensesi Kurtar**	Davranış düzenleme
20. Oturum	**Uçan Balonlar**	Duyguları Tanıma ve Anlama Duygulara ilişkin konuşabilme Başkalarının duygularını anlayabilme

Şekil 8. Etkinlik planlarının ve materyallerin hazırlanması

3.6.2. Alan Uzmanlarının Görüşlerinin Alınması

Programda bulunan etkinliklerden seçilen beş tanesi üç farklı okul öncesi eğitimi alanında uzman akademisyene gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler ışığında etkinlikler tekrardan düzenlenmiştir. Daha sonra 20 etkinlik beşerli gruplara ayrılarak her alan uzmanına beş etkinlik olacak şekilde tekrardan uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda son halini alarak uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

Programın uygulanmasına ilişkin Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Ek-3) ve Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan (Ek-4) gerekli izinler alınrak pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.6.3. Pilot Uygulama ve Değerlendirilmesi

Uygulamaya geçilmeden önce uzman görüşü neticesinde son halini almış 20 etkinliğin 8'inin pilot uygulaması yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulaması deney ve kontrol grubuna benzerlik gösteren 55-66 aylık çocuklardan oluşan bir grupla yapılmıştır. Pilot çalışma Ankara ilinin Çankaya ilçesinde tam zamanlı özel bir anaokulunun 55-66 aylık çocuklarıyla yapılmıştır. Çalışmaya 13 çocuk katılmıştır. Çalışmada pozitif disiplin, duygu ve davranış düzenleme temaları içeren 20 etkinliğin 8'i uygulanmıştır. Etkinlikler seçilirken her temadan eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Pilot çalışmaların amacı, programın tümünü değil, küçük bir kısmını veya seçilmiş bölümlerini test etmektir. Ana çalışmanın tüm unsurlarını içermek zorunda değildir; müdahalenin bir bölümünü test etmek potansiyel sorunları belirlemek için sıklıkla yeterlidir (Van Teijlingen ve Hundley, 2001). Ayrıca gerçekleştirilen pilot uygulamada, geliştirilen programın tamamının değil, genellikle %30 ila %50'sinin uygulanması önerilmektedir. Uygulamanın sınırlı tutulması, hem uygulama sürecine ilişkin potansiyel sorunların önceden belirlenmesine olanak tanımakta hem de zaman, maliyet ve katılımcı yönetimi açısından araştırmacıya esneklik sağlamaktadır. Bununla birlikte, uygulanacak oranın belirlenmesinde programın toplam süresi, içerik yoğunluğu ve araştırmanın genel kapsamı dikkate alınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Büyüköztürk et al., 2021). Etkinliklerde aktif katılım, etkinliklerin hareketli-sakin olması, çocukların dikkat ve odaklanma sürelerini hesaba katılarak küçük düzeltmelerde bulunulmuştur. Pilot çalışma esnasında nicel bir ölçüm gerçekleşmemiştir.

Uygulama esnasında video kaydı alınmış, fotoğraflar çekilmiştir. Uygulamanın video kayıtları ve fotoğrafları uzman görüşleri için üç alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler neticesinde öğrenme sürecine çocukların aktif katılımı, çocukların aktif katılımını arttırmak için cesaretlendirilmesi, hareketli etkinliklerin çoğaltılması ve etkinliklere daha fazla müzik eklenmesi, bazı materyallerin tekrardan gözden geçirilmesi, zaman yönetimi ve çocuklarda dikkat kaybının önlenmesi açısından etkinliklerdeki bazı bölümlerin tekrar gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesine karar verilmiştir. Üç alan uzmanından gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak etkinliler revize edilmiştir.

Çalışmanın pilot uygulaması 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde uygulanmıştır. Uygulanan pilot çalışmanın amacı, araştırmacının etkinlikleri sınıf ortamında uygulanırken yaşanılacak olumsuzlukların ortadan kaldırılması, etkinliklerin çocuklar için daha dikkat çekici hale getirilmesi ve hedeflenen kazanımlar için en üst verimin elde edilmesini sağlamaktır. Ayrıca etkinliklerin çocukların seviyesine uygunluğunu belirlemektir.

3.6.4. Deney ve Kontrol Grupları için Okul ve Velilerle Görüşme

Program uygulamasına başlanmadan önce deney grubunun yer aldığı okulun müdürü ve sınıfın öğretmenine; programın amacını, programda kullanılacak etkinlikleri ve kullanılacak ölçme araçlarıyla ilgili sunum yapılmıştır. Ayrıca ebeveynler için programın amacını, uygulama şeklini ve kullanılacak ölçme araçlarını anlatan ‘Veli Bilgilendirme Mektubu’ ve ‘Veli Onam Formları’ hazırlanarak (Ek- 5) sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Çalışmanın hangi gün ve hangi saatlerde uygulanacağı okul sorumlusu, sınıf öğretmeni ile birlikte karar verilmiştir. Aynı süreç kontrol grubunun yer aldığı okulun yöneticisi ve sınıf öğretmeniyle de uygulanacak ölçme araçlarının bilgilendirilmesi yapılarak uygulanmıştır. Veli onam formları hazırlanarak kontrol grubu çocuklarının bulunduğu sınıf öğretmenine teslim edilmiştir.

3.6.5. Öntest Uygulaması

Araştırmanın verilerini elde etmek için, ‘Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) ve “Duygu Düzenleme Ölçeği”, kullanılmıştır. Araştırmacı ön test uygulamadan önce okul sorumlusu ve uygulama yapılacak sınıfın

öğretmeni ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçeğin çocuklara uygulanacağı uygun gün ve ortama birlikte karar verilmiştir. Çocuklar gönüllük esasına göre çalışmaya katılmıştır. Araştırmacı ön test uygulaması öncesi çocukların yabancılık çekmemesi için çocuklarla tanışmıştır. Araştırmacı, sınıfın öğretmeni ve çocuklar birlikte oyunlar oynamış, etkinlikler yapmıştır. Araştırmacı çocuklara yapacağı ölçekleri anlatmıştır. Duygu düzenleme ölçeğinde çocuklara önce ölçeğin materyallerini tanıtmıştır. Materyalleri tanıtırken '*Çocuklar sizinle tanışmak isteyen iki sevimli tavşan var. İsimleri Dodo ve Zeze. Sizlere anlatmak istedikleri hikayeleri var. Ama her hikâyenin sonunda sizlere iki tane soruları olacak* 'denilerek hikâye anlatacağını, hikayelere göre sorulara cevap vereceklerini; davranış düzenleme ölçeğinde (BADO) ise birlikte oyun oynayacaklarını '*Eğer ben başına dokun dersem başına; ayaklarına dokun dersem ayaklarına dokunacaksınız. Oyunun başka bir bölümünde ise dediğim tersini yapacaksınız. Başına dokun dersem ayağına, ayağına dokun dersem başına dokunacaksınız'* diyerek oynayacakları oyunu anlatmıştır. 'Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) ve "Duygu Düzenleme Ölçeği", araştırmacı tarafından okulun sakin ve uyaranı az bir odasında çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken, her bir çocuğa aynı günde tek bir ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçek uygulamasına geçilmeden önce çocukların araştırmacının yanında yabancılık çekmediğinden emin olunmuştur. Daha sonra ölçek uygulamasına geçilmiştir. Ön test uygulamasının tamamlanmasının ardından deney grubunu oluşturan çocuklara "Pozitif Disipline Dayalı Eğitim Programı" uygulanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenine araştırmacının uygulama esnasında yaptıklarını gözlemlemesi için araştırmacı tarafından oluşturulan, Ek- 5'de sunulan gözlem formu verilmiştir. Programdaki her etkinlik için sınıf öğretmeni araştırmacıyı gözlemleyerek formu doldurmuştur. Programın uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır.

3.6.6. Pozitif Disiplin Modeline Dayalı Eğitim Programının Uygulama Süreci

Ön test ve PDM'ye Dayalı Eğitim Porgramı uygulanmadan önce okul sorumlusu ve deney grubu öğretmenine program, kullanılacak ölçeklerle ilgili bir sunum yapılmış; ebeveynlere programın amacını, içeriğini, ölçeklerin nasıl uygulanacağını, alınan izinleri (MEB ve Etik Kurul İzni), araştırmacının tanıtımını içeren 'Veli Mektupları' hazırlanmış elden verilmiştir (Ek-5). Aynı zaman dilimi içerisinde araştırmacı çocuklarla tanışma etkinlikleri düzenlemiştir. Velilerden 'Veli Onam Formları 'alınmıştır. Daha sonra deney ve kontrol

grubundaki çocuklara öntest uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce uygulama yapılacak olan sınıf incelenmiş, öğretmeninde izniyle sınıfa 'Duygu Merkezi', 'Yoklama Panosu', 'Nasıl Hissediyorsun? Panosu' ve 'Problem Çözüm Panosu' eklenmiştir. PDM'ye Dayalı Eğitim Programı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde (26.02.2023 ve 29.03.2024) deney grubuna 5 hafta boyunca haftada 4 gün (Pazartesi-Çarşamba-Perşembe Cuma) olmak toplam 20 gün uygulanmıştır. Etkinlikler, bir yarım günlük eğitim akışını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Uygulama saatleri çocukların öğle yemeğinden sonra (12:30) başlamış ve ikindi kahvaltı saatine kadar gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken; çocuğun etkin katılımına, etkinliklerin aktif-pasif dengesine dikkat edilmiştir. Etkinlikler çoğunlukla çocukların sınıflarında ve bazen okulun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik için kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce PDM'nin rutinleri uygulanmıştır. Rutinler uygulanırken çocuklar çember şeklinde oturmuştur. Bu rutinler; *yoklamanın alınması*; gelmeyen çocukların çocuklar tarafından fark edilmesinin sağlanması (aitlik hissi) *duygu panosu yoklamasının yapılması;* her çocuğa 'bugün nasıl hissediyorsun?' sorusu yöneltilerek çocukların duygu durumları öğrenilmiş ve duyguları hakkında konuşması sağlanmıştır, *problem çözüm panosu*; her gün bir çocuk seçilerek istediği bir problem durumunu ortaya koyması ve arkadaşları tarafından problemine çözüm bulması (beyin fırtınası tekniğiyle) sağlanmıştır. *Plan yapma becerisini artırmak;* için daha sonra çocuklara bugün hangi merkezde oynamak istedikleri, yarın hangi merkezde oynayacakları sorulmuştur. Birlik beraberlik duygusunu ve aitlik hissini pekiştirmek için çocuklarla ortak bir slogan bulunmuştur. Çocuklar serbest zamana geçmeden önce bu slogan söylenmiştir. *'Biz yap bozun parçaları gibiyi birlikte bütünüz. Problemlerden korkmayız çünkü biz onları çözeriz'*. Çocuklar etkinliğe geçmeden önce merkezlerde zaman geçirmeleri sağlanmıştır. Yeni kurulan duygu merkezine dikkat çekilmiştir. Etkinliklerin sonunda etkinliği hatırlatıcı ve bir sonraki etkinliğe hazırlayıcı resimler çocukların etkinliklere olan motivasyonu artırmak için sınıfa asılmıştır. Etkinlik sonlarında çocuklarla etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Tüm uygulama boyunca yapılan etkinliklerle ilgili ve bir sonraki gün yapılacak olan etkinlikler için sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve sınıf öğretmeninin görüşleri dikkate alınmıştır. İlgili zaman aralığında ise kontrol grubundaki çocuklar kendi öğretmenleri eşliğinde günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir. Bir günlük etkinlik planı örneği Ek- 7'da verilmiştir.

3.6.7. Son Test Uygulaması

Eğitim programı uygulaması bitiminde araştırmacı tarafından 27.03.2023 ve 29.03.2023 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklar ile bireysel uygulamalar ile son test verileri toplanmıştır. 'Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) ve "Duygu Düzenleme Ölçeği", çocuklara sessiz bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır.

3.6.7. Kalıcılık Testi Uygulaması

Son test uygulamasının ardından deney grubundaki çocuklara altı hafta sonra 'Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)' ve "Duygu Düzenleme Ölçeği' uygulanarak kalıcılık ile ilgili veriler elde edilmiştir.

3.7. Nitel Veri Toplama Süreci

Çalışmanın nitel boyutunda kullanılmak üzere, eğitim programı uygulaması boyunca çocuklar araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur.Ayrıca çocuklarla yapılan etkinliklerde verdikleri cevaplar, yaptıkları resimlerin anlatımları, etkinlikle ilgili akran konuşmaları ya da araştırmacıyla yaptıkları konuşmalar ufak notlar olarak kaydedilmiştir. Araştırmacı etkinlikler esnasında aldığı kısa notları etkinlik biter bitmez ayrıntılı bir şekilde kayıt altına almıştır. Bunun yanı sıra eğitim programı uygulaması öncesi ve sonrası ebeveynlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları gönderilmiştir. Deney grubu öğretmeni ile PDM'ye Dayalı Eğitim Programı ve programın çocuklara etkisine yönelik görüş ve düşüncelerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu eşliğinde sessiz bir odada 40 dakikalık bir yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama sürecinde, veri toplama araçlarının nesnelliğini artırmak amacıyla bağımsız bir gözlemci olarak uygulama sınıfının öğretmeni görevlendirilmiştir. Gözlemci, araştırmacının uygulama sürecini gözlemleyerek, önceden hazırlanmış yapılandırılmış bir gözlem formunu kullanarak veri kaydı yapmıştır. Gözlemcinin kullanımı, sürecin daha sistematik ve önyargısız bir şekilde belgelenmesini sağlamıştır (Creswell, 2014).

Ayrıca hem nitel veriler hem de nicel veriler toplanırken, çocuk katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği gözetilerek, tüm kayıtlar ve raporlamalar Ç1, Ç2, Ç3; ebeveynleri ile

ilgili yapılan görüşmelerde örneğin Ç1'in ebeveyni için A1, Ç2'nin ebeveyni için A2 ... gibi kodlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama, insan katılımcılarla yapılan araştırmalarda kimlik gizliliğinin korunmasına yönelik etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür (American Psychological Association, 2020; Israel ve Hay, 2006)."

3.8. Verilerin Analizi

Karma yöntemlerde veri analizi, nicel (sayısal) ve nitel (anlamsal) verilerin sistematik bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve entegre edilmesini içerir (Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırmada nicel veriler, istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiş; nitel veriler ise tematik analiz yaklaşımıyla incelenmiştir.

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) ve "Duygu Düzenleme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi SPSS -27 istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. BADO ve Duygu Düzenleme Ölçeğinden ön test ve son test deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ilgili ölçeklerden elde ettikleri puanlar üzerinde hangi test türünün (parametrik/non-parametrik) kullanılmasına karar vermek için elde edilen verilen dağılımı için normallik varsayımları Shapiro-Wilk testi kullanılarak test edilmiştir. Shapiro-Wilk testinin sonuçları Tablo'3 de verilmiştir.

Tablo 3
Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Grup		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P
Deney	BADO			
	Ön test	0,937	12	,465
	Son test	0,836	12	,25
	Kalıcılık	0,932	12	,397
Kontrol	BADO			
	Ön test	0,968	10	,869
	Son test	0,843	10	,48
Deney	Duygu Düzenleme			
	Ön test	0,910	12	,211
	Son test	0,948	12	,615
	Kalıcılık	0,957	12	,740
Kontrol	Duygu Düzenleme			
	Ön test	0,937	10	,515
	Son test	0,950	10	,672

Tablo 3'de görüldüğü gibi Shapiro-Wilk testi kullanılarak ölçek verilerinden elde edilen puanların normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin n=12; n=10 olması ve normallik varsayımın karşılanması için gruplarda en az n=30 katılımcı olması gerekçesinin karşılanamaması ve verilerden elde edilen histogram grafiklerinin de normal dağılmaması dolaysıyla verilere parametrik olmayan test türünden Mann –Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna ek olarak, Mann–Whitney U testi sonuçlarının etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Parametrik olmayan analizlerde etki büyüklüğünü göstermek için sıklıkla kullanılan ölçütlerden biri r etki büyüklüğü katsayısıdır (Field, 2013). Bu katsayı, aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

r=ZNr = \frac{Z}{\sqrt{N}}r=NZ

Burada:

- Z: Mann–Whitney U testinden elde edilen standartlaştırılmış z-değeri,
- N: İki grubun toplam örneklem büyüklüğü ($N = n_1 + n_2$) anlamına gelmektedir.

Etki büyüklüğü yorumlanırken genel kabul gören sınırlar şunlardır (Cohen, 1988):

- 0.1 → Küçük etki

- 0.3 → Orta düzeyde etki
- 0.5 → Büyük etki

Bu çalışmada, Mann–Whitney U testi sonrasında hesaplanan **r** değerleri kullanılarak, gruplar arasındaki farkın büyüklüğü değerlendirilmiştir.

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunun analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının verileri dikkatlice irdeleyerek tekrar eden konuları, fikirleri ve anlam desenlerini belirlemesini içermektedir (Caulfield, 2019). Tematik analiz aşamaları Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 9. Tematik analiz aşamaları, *Braun, V. ve Clarke, V, 200.*

Araştırmanın tematik analizi annelerle yapılan görüşme kayıtları ve öğretmen görüşme kayıtları ve araştırmacı gözlem kayıtları olmak üzere üç aşamada yapılmıştır;

Ebeveyn Tematik Analiz Süreci;

Ebeveyn görüşmelerinin tematik analiz süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar;

1. Verilere Aşinalık (Veriyi Tanıma); İlk aşamada, ebeveyn görüşmeleri araştırmacı tarafından defalarca okunarak veriye bütünsel bir hâkimiyet sağlanmıştır. Bu süreçte, her katılımcının anlatım biçimi, örnek olaylar, tekrar eden ifadeler ve duygusal vurgulara dikkat edilmiştir. Örneğin Ç4 'ün annesi A4 *"Eğitim sonrası duygularını daha net ifade edebiliyor." ifadesi* veya Ç5'in ebeveynin *"Artık diğer kişilerin duygularını daha iyi anlayabiliyor."* söylemi, duygusal farkındalık kategorisine dair dikkat çeken ilk ipuçları olmuştur.
2. İlk Kodların Oluşturulması; Veriye aşinalık sağlandıktan sonra anlamlı veri parçaları tanımlanmış ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Örneğin;
    - *"Bağırarak tepki veriyor"* → *Öfke kontrolü eksikliği*
    - *"Artık sırayla oynamaya çalışıyor"* → *Kurallara uyum*

- *“Duyguların isimlerini net koyuyor” → Duyguları tanıma*
- *“Kardeşiyle anlaşmazlıkta ortak çizgi film seçti” → Problem çözme stratejisi*

3. Kodların Temalar Altında Gruplandırılması; Oluşturulan kodlar arasında kavramsal yakınlık dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Temalar, çocukların gelişim alanlarını temsil edecek biçimde daha büyük yapılar hâlinde düzenlenmiştir. Bu temalar ise daha sonra dört ana **kategori** altında toplanmıştır. Ana kategoriler belirlenirken araştırma sorularıyla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

Her kategoriye ilişkin bazı örnek temalar ve kodlar şunlardır:

- Duygusal Farkındalık: “Duyguları tanıma”, “duyguları ifade etme”, “empati kurma”, “duygu düzenleme”
    - Örnek: Ç2’in annesi A2*“Babaannesini özledim diyen kuzenine, 'özlemek güzeldir' dedi.” → Empati Gelişimi*
- Dikkat ve Davranış Kontrolü: *“Dikkatini toplama”, “yönergelere uyma”, “öz denetim”, “öfke yönetimi”*
    - Örnek: Ç1’in annesi *“Yatma saati geldiğinde artık daha az direnç gösteriyor.”* → Kurallara Uyum / Öz Denetim
- Benlik Algısı ve Aidiyet: *“Kendine güven”, “okula karşı olumlu tutum”, “sosyal bağ kurma”*
    - Örnek: Ç5’in ebeveyni *“Öğretmeni ve arkadaşlarına resimler yapıyor, duygularını paylaşıyor.”* → Okula ve sınıfa bağlılık
- Problem Çözme: *“Kendi sorununa çözüm bulma”, “arkadaşlarının sorunlarına yaklaşım”, “çözüm odaklılık”*
    - Örnek: Ç8’in ebeveyni *“Arabamız bozulduğunda 'taksi tutarız' gibi seçenekler sundu.” → Problem Çözme*

4. Temaların Gözden Geçirilmesi: Kodlar ve temalar, anlam bütünlüğü, iç tutarlılık ve kategoriye uygunluk açısından yeniden incelenmiştir. Gerektiğinde kodların yeri değiştirilmiş veya birleştirilmiştir. Örneğin*, hem “bağırmak yerine neden yapmak istemediğini açıklıyor” hem de “öfke süresi kısaldı”* ifadeleri başlangıçta ayrı kodlansa da daha sonra *"Duygu Yönetimi-"* teması altında birleştirilmiştir.

5. Temaların Tanımlanması ve İsimlendirilmesi: Her tema, temsil ettiği kavramsal yapıyı en iyi ifade edecek biçimde isimlendirilmiş ve tanımlanmıştır. Örneğin:
    - Duyguları Tanıma: Çocuğun temel ve karmaşık duyguları ayırt edebilmesi.
    - Öz Denetim: Kendi davranışlarını kontrol etme, dürtüsel tepkileri azaltma.
    - Çözüm Odaklı Yaklaşım: Sorun karşısında sakin kalma, çözüm üretme stratejileri geliştirme.

Bu temaların isimlendirilmesinde kavramsal netlik ve temsiliyet ilkesi esas alınmıştır.

6. Temaların Raporlaştırılması: Son aşamada her tema ayrıntılı şekilde açıklanmış ve ebeveyn görüşmelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Temaların altında, çocukların gelişimindeki değişimler yorumlanmış ve temalar arası ilişkiler analiz edilmiştir. Örneğin; Duyguları Tanıma ve İfade Etme: Ç4'ün annesi A4 çocuğunun artık mutlu, üzgün gibi duyguları kelimelere dökebildiğini, daha önce ise bu duygularını sadece davranışlarla ifade ettiğini belirtmiştir. Dikkat ve Davranış Kontrolü Ç2'nin eğitim sonrası yönergeleri daha dikkatle uyguladığı, itirazlarının azaldığı ve günlük rutinlere daha rahat uyum sağladığı ifade edilmiştir. Benlik Algısı ve Aidiyet: Ç3'ün ailesi çocuğun okuldan keyif aldığını ve artık arkadaş ortamlarında daha aktif rol aldığını belirtmiştir. Problem Çözme: Ç5'in ailesi, çocuğun artık sadece durumu gözlemlemekle kalmayıp, arkadaşlarının problemlerine de aktif çözümler sunduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen Görüşmeleri Tematik Analizi;

Öğretmen görüşmeleri analiz süreci 6 aşamada tematik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

1. Veriye Aşinalık ve İlk Okumalar

Öğretmen görüşmesi ses kaydı birkaç kez dinlendikten sonra metne dönüştürülmüş, oluşturulan metin defalarca okunarak veriye bütüncül bir bakış geliştirilmesiyle başlamıştır. Bu aşamada dikkat çeken ifadelerin altı çizilmiş, anlamlı görülen kısımlar not edilmiştir. Örneğin, öğretmenin "*Geçen bir velim söyledi, evde ufak bir öfke krizi geçirmiş ve rahatlamak için gidip yastığa vurmuş. Sonra sakinleşmek için 10'a kadar saymaya başlamış*." ifadesi, çocuğun öfkesini yönetebilmek için geliştirdiği stratejilere dair önemli bir gözlem olarak not edilmiştir. Yine bir başka dikkat çekici ifade "*Bugün size bir bebek getirdim ama kendisini korkmuş hissediyor*" ifadesidir; bu ifade çocuğun yalnızca kendi

duygusunu değil, getirdiği sembolik nesne aracılığıyla başkasının duygusunu da ifade etme yetisini göstermektedir.

2. İlk Kodların Belirlenmesi

Veriler parçalara ayrılarak küçük anlamlı birimlere, yani kodlara dönüştürülmüştür. Örneğin, öğretmenin "*şimdi konuşarak ifade etmeye başladı, ben üzüldüm şu nedenle diyebiliyor*" ifadesi "*duygu ifadesinde gelişim*" olarak kodlanmıştır. "*Etkinlikleri karalayıp bırakıyordu, şimdi daha fazla yönergeye uymaya çalışıyor*" ifadesi ise "*yönergelere uyum" veya "dikkat süresinde artış*" şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar, veri içindeki tekrar eden örüntüler dikkate alınarak çıkarılmıştır.

3. Kodların Gruplandırılması ve Temaların Oluşturulması

Kodlar arasında benzerlikler belirlenerek ana temalar altında gruplandırılmıştır. Örneğin, "*ben üzüldüm çünkü...*" diyebilmesi, "*yastığa vurması*", "*10'a kadar sayması*" gibi kodlar bir araya getirilerek "duygu düzenleme ve ifade becerileri" teması altında toplanmıştır. Benzer şekilde, "*etkinlikleri dikkatle yapma*", "*yönergelere uyma*", "*kendi kendine konuşma*" gibi ifadeler "davranış kontrolü ve dikkat yönetimi" teması altında birleştirilmiştir. '*şu anda ona soru sormayın, kendisini üzgün hissediyor*' dedi" ifadesi ise "empati gelişimi" teması içinde değerlendirilmiştir. Çocukların kendi aralarındaki problem çözme diyalogları "*Bunu biz halledelim, yoksa öğretmen çözmek zorunda kalır*"ise "problem çözme becerilerinin gelişimi" temasını destekleyen önemli bir örnektir.

4. Temaların Gözden Geçirilmesi

Oluşturulan temalar hem verinin bütününe hem de araştırmanın amacıyla olan ilişkisine göre tekrar değerlendirilmiştir. Bazı temalar daha geniş bir kavram altında birleştirilmiş; örneğin "duyguları tanıma" ve "duyguları ifade etme" gibi kodlar "duygusal farkındalık" başlığı altında toplanmıştır. Yine "içsel konuşma", "yönergeye uyum" ve "dikkat süresi" gibi davranışsal kodlar "Dikkat ve davranış kontrolü" temasında birleştirilmiştir.

5. Temaların İsimlendirilmesi;

Her tema, veriyi ve katılımcının anlatımını açıkça yansıtacak biçimde isimlendirilmiştir. Örneğin, Duygusal farkındalık ve düzenleme becerileri: Çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve bu duygularla başa çıkma yolları geliştirme sürecini kapsamaktadır. "Ben üzüldüm çünkü oyuncağımı aldı" gibi ifadeler bu temaya örnektir. Dikkat ve davranış kontrolü: Çocukların yönergeleri dinleme, etkinliklerde daha dikkatli davranma ve öz

denetim geliştirme davranışlarını içerir. Öğretmenin "etkinlikleri daha özenli yapıyorlar" gözlemi bu tema kapsamındadır. Ait Olma ve Benlik Algısı: Diğer bireylerin duygularına karşı hassasiyet ve duygusal tepkilere uygun yanıtlar verme becerileri bu temada toplanmıştır. "*O üzgün, soru sormayalım*" ifadesi bu beceriyi yansıtır. Problem çözme becerileri: Günlük yaşamda karşılaşılan küçük problemleri çözmek için alternatif yollar geliştirme, fikir üretme ve sosyal işbirliği davranışları bu temanın odağındadır. "*Kaybolursak mangal kokusunu takip ederim*" gibi yaratıcı çözümler bu gelişimi göstermektedir.

6. Raporlaştırma

Son aşamada her tema, öğretmenin kendi ifadeleriyle örneklendirilerek raporlanmıştır. Temalar arasında hiyerarşik bir ilişki kurularak, çocukların pozitif disiplin uygulamaları sonrasında duygusal, bilişsel ve sosyal alanlarda gelişim gösterdikleri açıklanmıştır. Böylece, öğretmen görüşmeleri üzerinden çocukların duygularını tanıma, ifade etme, dikkat ve özdenetim geliştirme, empati kurma, problem çözme, ait olma ve olumlu benlik algısı becerilerindeki olumlu değişim açık biçimde ortaya konulmuştur.

Araştırmacı Gözlemleri Tematik Analiz Süreci;

Araştırmacının gözlem notlarına dayalı araştırma verileri tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. *İlk aşama* olan verilere aşinalık sürecinde, araştırmacı uygulama başlamadan önce sınıfta gözlem yapmaya başlamış, uygulama süresince tüm oturumlara katılarak çocukların davranışlarını, sözlü ifadelerini ve ürünlerini ayrıntılı biçimde kaydetmiştir. Her oturumdan sonra alınan alan notları tekrar tekrar okunarak dikkat çeken duygu, davranış ve sosyal etkileşimlere dair ifadelerin altı çizilmiştir. Örneğin, bir çocuk "*Çok konuştuğum için dudağıma kilit çizdim. Çünkü kimse konuşmamı istemiyor."* ifadesiyle, benlik algısına yönelik olumsuz bir değerlendirmede bulunmuş, bu durum araştırmacı açısından dikkat çekici bir gözlem olarak işaretlenmiştir. Aynı şekilde, bir başka çocuk etkinlik sonrası "*Ben arkadaşımı üzmemek için hediyemi ona verdim*." ifadesiyle empati gelişimini yansıtmıştır. Bu aşamada hedef, veriye bütüncül şekilde hâkim olmak ve anlamlı olabilecek her birimle yakın temas kurmaktır. *İkinci aşamada*, veriler küçük anlamlı parçalara ayrılarak ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi sırasında çocukların sözlü ifadeleri, gözlenen davranışları ve ürünleri birbirleriyle ilişkilendirilmiş; kodlar manuel olarak oluşturulmuş ve her bir gözlem notuna açıklayıcı etiketler eklenmiştir. Örneğin, "Orkestra şefi olunca herkes sırayla çalıyor" ifadesi, "kurallı ortam farkındalığı" şeklinde kodlanırken; "Topum ağaca kaçtı, sopa ile aldım" ifadesi "çözüm üretme becerisi" olarak kodlanmıştır. Bu aşamada oluşturulan

kodlar, verideki davranış ve ifadelerin anlamını yansıtan küçük yapıtaşları olarak değerlendirilmiştir. *Üçüncü aşamada*, elde edilen kodlar arasında tematik benzerlikler aranmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek daha kapsayıcı temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal gelişimlerine karşılık gelen başlıklar altında gruplandırılmıştır. Örneğin, "duygunun gerekçelendirilmesi", "duygusal neden-sonuç ilişkisi kurma" ve "başkalarının duygularını anlama" kodları bir araya getirilerek "Duygu Düzenleme" teması altında sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde, "sıra bekleyememe", "yönerge takibi", "kuralları okul dışında da fark etme" gibi kodlar "Davranış Düzenleme" teması altında toplanmıştır. Bu süreçte çocuk ifadeleri, çizimleri ve gözlem notları arasında çapraz okumalar yapılmış ve her temanın içerdiği alt örüntüler belirlenmiştir. Dördüncü aşamada, geliştirilen temalar detaylı biçimde gözden geçirilmiş, her bir temanın iç tutarlılığı değerlendirilmiş ve temalar arası sınırlar netleştirilmiştir. Birbiriyle örtüşen ya da aynı davranışı açıklayan ancak farklı kategorilerde yer alan kodlar yeniden değerlendirilerek yer değişiklikleri yapılmıştır. Örneğin, "çok konuşmam süper gücüm" ifadesi hem "Benlik Algısı" hem de "Pozitif Disiplinin Temel Öğeleri" kategorisiyle ilişkili bulunmuş; ancak bağlamda çocuğun algısının değişimini yansıtması sebebiyle "Olumlu Benlik Algısı" teması altında değerlendirilmiştir. Beşinci aşamada, her tema anlamlı ve açıklayıcı biçimde isimlendirilmiştir. Temalar, yalnızca kategorik başlıklar olmaktan öte, çocukların gelişimsel kazanımlarını yansıtan yapılar hâline getirilmiştir. Örneğin, "Duyguları Tanıma ve İfade Etme" teması, çocukların yalnızca duygu ismi söylemesinden ibaret değil; bu duygunun gerekçesini açıklaması ve neden sonuç ilişkisi kurmasını da kapsayacak biçimde tanımlanmıştır. Bu aşamada, her temaya ilişkin temsilî çocuk ifadeleri belirlenmiş ve verinin zenginliğini yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır. Altıncı ve son aşamada ise analiz sonuçları sistemli biçimde raporlanmıştır. Her tema altında çocuklardan gelen örnek ifadeler, davranış gözlemleri ve etkinlik örnekleri bütüncül biçimde sunulmuştur. Her bir örnek, temanın içerdiği kavramsal çerçeveyi yansıtmakta ve çocukların duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimlerini belgelemektedir. Bu sayede verinin yalnızca betimlenmesi değil, pedagojik bağlamda yorumlanması da sağlanmıştır. Ayrıca raporlaştırılma kısmında araştırmada gözlem kayıtları oturum1, oturum 2 şeklinde açıklanmıştır.

3.9. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden eşzamanlı karma desen kullanılmıştır. Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirlik ilkeleri hem nicel hem de nitel veriler için ayrı ayrı dikkate alınmıştır.

3.9.1. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği ve BADO (Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar) Davranış Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. BADO (Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar) Davranış Düzenleme Becerileri Ölçeği yurt dışı kaynaklı olup Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik (içerik ve yapı geçerliği) ve güvenirlik çalışmaları daha önce yapılmış ve psikometrik özellikleri literatürde doğrulanmıştır. Çalışma kapsamında, kullanılan ölçeklerin uygunluğu ve kültürel bağlamda geçerliliği dikkate alınarak, veri toplama sürecinde ön test-son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik, örneklem grubuna sağlanan standart uygulama koşulları ve analiz sürecindeki objektif test prosedürleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan Mann-Whitney U testi, normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda tercih edilerek, testlerin istatistiksel uygunluğu gözetilmiştir. Güvenirlik, örneklem grubuna sağlanan standart uygulama koşulları ve analiz sürecindeki objektif test prosedürleri ile sağlanmaya çalışılmıştır.

3.9.2. Nitel Verilerde Geçerlilik ve Güvenirlik

Tematik analizde, nitel araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini artırmak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler araştırmacı yansıtması, katılımcı doğrulaması, kodlayıcılar arası güvenirlik, kalın betimleme, veri üçgenlemesi, kodlama sürecinin belgelendirilmesi, kodlama güvenirliği yaklaşımı yöntemleridir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizin güvenilir ve geçerli olması için bu yöntemlerden bir ya da birkaçının kullanılması gerekmektedir (Nowell vd., 2017). Bu araştırmada, araştırmacı yansıtması, katılımcı doğrulanması, kalın betimleme veri üçgenlemesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma süresince gözlemlere araştırmacı günlüğü tutularak kayıt altına alınmıştır. Ben bu verilerde ne görüyorum? Neden böyle görüyorum sorusunu tekrarlayarak veriler nesnel olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Öğretmen ve ailelerle yapılan görüşmelerin analizi tematik analiz yöntemiyle yapılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerle görüşmelerden çıkan veriler

dikkatli bir şekilde okunmuş veri aşinalığı sağlanmıştır. Verilerdeki dikkat çeken ve tekrar eden noktalar kaydedilmiş ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodlar tekrar okunarak zayıf olanlar elenmiş kalanlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra veriler örnek durumlarla birlikte raporlaştırılmıştır. Öğretmenle yapılan 40 dk'lık görüşme raporu öğretmene gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Ayrıca velilere görüşme soruları uygulama öncesi ve sonrası gönderilmiş ve soruların cevaplarını kendileri kaydetmiştir. Verilerle ilgili birden fazla örneğe yer verilmiş detaylı ve zengin bir sunum sağlanmaya çalışılarak kalın betimleme yapılmıştır. Son olarak öğretmen, veli görüşmeleri ve araştırmacı gözlemlerindeki veriler karşılaştırılarak veri üçgenlenmesi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada iç güvenirliğin artırmak için, uygulama sürecinde bağımsız bir gözlemciden (uygulama sınıfının öğretmeni) yararlanılmıştır. Bu yöntem, gözlem sürecinin sistematikliğini ve doğruluğunu desteklemiş, araştırmacı yanlılığının en aza indirilmesine katkı sağlamıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Ayrıca veri setleri arasında geçerlik karma yönteme uygun olarak, nicel ve nitel veriler birbiriyle karşılaştırılmış, bulguların tutarlılığı ve birbirini destekleyici yapısı gözetilmiştir. Böylece, yöntemsel üçgenleme yoluyla araştırmanın bütünsel geçerliği artırılmıştır.

3.10. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı PDM'nin kuramsal temellerinin ve felsefesinin oluşturulması, programın hazırlanması ve uygulanması sürecinde bu konudaki yetkinliğini artırmak için yurt içi ve yurt dışı kaynakları taramış, örnek programları incelemiştir. Bu bağlamda PDM'ye ilişkin olarak araştırmacı Positive Discipline Association (positive discipline.org) tarafından yürütülen, bu dernekte görev yapan ABD'li eğitim koçları tarafından yürütülen, 14-28 Ağustos 2021 tarihlerinde 'Erken Çocukluk Eğitimcileri İçin Pozitif Disiplin Eğitimi'ne interaktif olarak katılarak uygulayıcı sertifikası (Ek-8) almıştır. Ayrıca araştırmacı Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) ölçeği için https://health.oregonstate.edu/labs/kreadiness/measure adresli siteden ölçek eğitimi, ölçek eğitiminin akabinde yapılan interaktif sınavı geçerek ölçek kullanım iznini almıştır. Duygu düzenleme ölçek eğitimini ise ölçeğin uyarlayıcısı Öğr. Gör. Dr. Hilal Yılmaz tarafından düzenlenen interaktif eğitimle almıştır. Ölçek izinleri Ek-1' de sunulmuştur.

Araştırmada araştırmacının rolü katılımcı-gözlemcidir. Bu çalışmada katılımcı-gözlemci olarak temel rolleri uygulamayı yürütmek, gözlem ve görüşme yapmak ve veri toplamaktır. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak; doğal bir ortamda grubun faaliyetlerine katılır hem

grubun dinamiklerini anlar hem de bu dinamikleri analiz eder (Spradley, 1980). Hem katılımcı hem gözlemci olarak iki rol arasında denge kurmak önem taşımaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada araştırmacı hem eğitim programının uygulamasını gerçekleştirmiş hem de gözlem ve görüşmeler yaparak veri toplamıştır. Ayrıca araştırmacının programı boyunca uygulayacağı etkinliklere yönelik hazırladığı (Ek 7) 'Etkinlik Gözlem Formu' deney grubu sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Araştırmada alınan etik önlemler çalışmada alınan etik önlemler aşağıda ifade edilmiştir.

- Çalışmaya katılacak çocukların ailelerinden veli onam formu alınmıştır.
- Araştırmaya katılan kişilerin kimlik bilgilerinin saklı tutulması için katılımcılara kodlar verilmiştir.
- Araştırmaya katılan deney grubu çocuklarının ailelerine eğitim programının uygulamasına geçilmeden önce eğitim programı hakkında bilgilendirici bir mektup velilere elden teslim edilmek suretiyle verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

PDM'ye dayalı olarak 55-66 aylık çocuklar için hazırlanmış eğitim programının çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerini ne düzeyde etkilediğini inceleyen bu araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları ve önce nicel ardından nitel bulgular doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular

4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları

Birinci araştırma sorusu a bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu arasında duygu düzenleme becerileri açısından fark olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	12	12,50	10,08	48,00	,427
	Kontrol	10	10,30	9,03		

Not. SS: Standart sapma. p değeri iki yönlü anlamlılık testine göre verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde PDM'ye dayalı eğitim programı uygulanmadan önce deney (n = 12, sıra ortalaması =12,50; sıra toplamı 10,08) ve kontrol (n = 10, sıra ortalaması =10,30; sıra toplamı 9,03) gruplarının ön test puanları karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testi

sonuçlarına göre, p>0,05 olduğu için iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U = 48.00, p = 0,427). Deney grubunun sıra ortalaması kontrol grubundan daha yüksek olduğu görünsede uygulama öncesindeki duygu düzenleme becerilerinin istatiksel olarak benzer olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları

Birinci araştırma sorusu b bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocukların duygu düzenleme becerileri arasında fark olup olmamasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Son Test	Deney	12	15,13	181,50	16,500	0,004
	Kontrol	10	7,15	71,50		

Not. SS: Standart sapma. p değeri iki yönlü anlamlılık testine göre verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde PDM'ye dayalı eğitim programı uygulamasından sonra çocukların duygu düzenleme becerileri açısından Deney (n = 12, sıra ortalaması = 15,13; sıra toplamı= 181,50) ve kontrol (n = 10, sıra ortalaması = 10,15; sıra toplamı=71,50) gruplarının son test puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre p < 0,05 olduğu için iki grup arasında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (U = 16,50, p = 0,004). Bu bulgu, uygulama sonrasında deney grubunun duygu düzenleme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubu ÖnTest-Son Test Puanları

Birinci araştırma sorusu c bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programının öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P (2 yönlü)
Deney	Son test-Ön test	12	14,29	171,5	26,5	0,027
Kontrol	Son test-Ön test	10	8,15	81,5		

Not. SS: Standart sapma. p değeri iki yönlü anlamlılık testine göre verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde PDM' ye dayalı eğitim programının uygulanmadan öncesi ve sonrası uygulanan duygu düzenleme ölçeğinin Mann-Whitney U testi, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanlarını karşılaştırmak amacıyla uygulanmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki katılımcıların fark puanlarına ait sıra ortalaması 14,29; kontrol grubundaki katılımcıların sıra ortalaması ise 8,15 olarak bulunmuştur. Bu bulgu deney grubundaki bireylerin ön test ve son test arasındaki gelişimlerinin, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda elde edile U değeri =26,50; P değeri= 0,027 bulunmuştur. Bu p değeri 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için, iki grup arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle, uygulanan müdahalenin deney grubundaki bireylerin gelişimine anlamlı bir katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.1.4. Deney Grubu Son Test – Kalıcılık Puanları

Birinci araştırma sorusu d bendi kapsamında, PDM dayalı eğitim programı uygulandıktan sonra deney grubunun sontest-kalıcılık puanları arasındaki farka ilişkin **Wilcoxon** İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Deney Grubunun Son Test-Kalıcılık Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken	N	Z	P (2 yönlü)
Son test- Kalıcılık	12	0,36	0,720

Tablo 7 incelediğimizde, PDM'ye dayalı eğitim programı uygulandıktan sonra deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, son test ile kalıcılık testi arasında

anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, Z = 0,36, p = 0,720. Bu sonuç, son testten elde edilen öğrenmenin zamanla büyük ölçüde korunduğunu, PDM'ye dayalı eğitim programının etkililiğinin sürdüğünü göstermektedir.

4.1.2. Çocukların Davranış Düzenleme Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları

İkinci araştırma sorusu a bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	12	10,08	12, 47	43,00	0,261
	Kontrol	10	13,20	10, 24		

Not. SS: Standart sapma. p değeri iki yönlü anlamlılık testine göre verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde PDM'ye dayalı eğitim programı uygulanmadan önce deney grubu (n=12, sıra ortalaması= 10,08; sıra toplamı=12,47) ve kontrol grubu (n=10, sıra ortalaması= 13,20; sıra toplamı=10,24) arasında ön test puanları açısından yapılan Mann- Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. (U =43,00; p=0,261). Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki davanış düzenleme becerilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları

İkinci araştırma sorusu b bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programı uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Arasında Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test	Deney	12	12, 29	9,70	50,5	0,530
	Kontrol	10	10, 55	10,24		

Not. SS: Standart sapma. p değeri iki yönlü anlamlılık testine göre verilmiştir.

Tablo 9' a göre deney (n=12, sıra ortalaması= 12,29; SS=9,70) ve kontrol (n=10, sıra ortalaması= 10,55; SS=10,24) gruplarının son test puanları arasında yapılan Mann-Whitney U testi soncunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. (U=50,5; p=0,530). Bu sonuç, deney grubuna uygulanan müdahalelerin son test puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir.

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanları

İkinci araştırma sorusu c bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programı uygulaması öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,92	155,0	43,00	0,262
Kontrol	10	9,80	98,0		

Not. SS: Standart sapma. p değeri iki yönlü anlamlılık testine göre verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde deneysel bir uygulamanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan analiz tekniklerinden biri olan Man Whitney U Testi tercih edilmiştir. Bu test, bağımsız iki grup arasındaki medyan farklarını karşılaştırmak için uygun bir yöntemdir ve özellikle örneklem büyüklüğünün küçük olduğu durumlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Test sonucuna göre deney grubunun fark puanlarına ait sıra ortalaması= 12,92. Kontrol grubunun fark puanlarına ait sıra ortalaması= 9,80 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar, deney grubunun ön test-son test arasındaki gelişiminin, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir, ancak istatiksel olarak anlamlı

değildir. Man Whitney U istatistik değeri U= 43,00, anlamlılık düzeyi p=0,262 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, iki grup arasındaki farkın şans eseri oluştuğu ve istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı kabul edilir.

4.1.2.4. Deney Grubu Son Test – Kalıcılık Puanları

İkinci araştırma sorusu d bendi kapsamında, PDM'ye dayalı eğitim programı uygulandıktan sonra deney grubunun son test-kalıcılık puanları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Deney Grubunun Son Test-Kalıcılık Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken	N	Z	P (2 yönlü)
Son test- Kalıcılık	12	-1,56	0,119

Tablo 11 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Z = -1.56, p = .0,119). Bu sonuç, PDM'ye dayalı eğitim programının, çocuklara kazandırdığı davranış düzenleme becerilerinin zaman içerisinde sürdürülebildiğini ve kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

4.1.3.Çocukların Duygu Düzenleme Becerine Pozitif Disiplin Modelinin Etkilerine Yönelik Nicel Bulgular

Genel olarak bakıldığında; deney grubunda uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreçte PDM'ye dayalı eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde gösterdiği değişime ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
PDM'ye Dayalı Eğitim Programının Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindendeki Etkisi

Test Türü	Grup	N	Ortalama Sıra	U Değeri	Z Değeri	p	Etki Büyüklüğü (r)	Yorum
Mann-Whitney U	Deney	12	Daha yüksek	35,50	-2,113	0,035	0,43 (Orta)	Pozitif Disiplin Modeli orta düzeyde etkili

Tablo 12 incelendiğinde PDM'ye dayalı eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindendeki etkisi Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü (r) şu formülle hesaplanır:

$r = Z \div \sqrt{n} = -0.431$

Bu, orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret eder (Cohen, 1988'e göre: 0.1 = küçük, 0.3 = orta, 0.5 = büyük). Mann-Whitney U testi sonuçları, deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir (U = 35.50, Z = -2.113, p = .035, r = .43). Bu sonuç, PDM'ye dayalı eğitim programının, çocukların duygu düzenleme becerilerini orta düzeyde anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

4.1.4.Çocukların Davranış Düzenleme Becerine Pozitif Disiplin Modelinin Etkilerine Yönelik Nicel Bulgular

Genel olarak bakıldığında, deney grubunda uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreçte PDM'ye dayalı yapılan etkinliklerin çocukların davranış düzenleme becerileri üzerinde gösterdiği değişim Tablo-13 'de sunulmuştur.

Tablo 13.
PDM'ye Dayalı Eğitim Programının Çocukların Davranış Düzenleme Becerileri Üzerinde Gösterdiği Etkisi

Test Türü	Grup	N	Ortalama Sıra	U Değeri	Z Değeri	p	Etki Büyüklüğü (r)	Yorum
Mann-Whitney U	Deney	12	17,92	7,00	-3,764	<,001	0,77 (Büyük)	Güçlü düzeyde etkili

Tablo 13 incelendiğinde PDM'ye dayalı eğitim programının çocukların davranış düzenleme becerileri üzerinde gösterdiği etkisi Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü (r) şu formülle hesaplanır: Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü (r) şu formülle hesaplanır:

$r = Z \div \sqrt{n} = 3.764 \,/\, \sqrt{24} \approx 3.764 \,/\, 4.899 \approx 0.77$

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının davranış düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (U = 7.00, Z = -3.76, p < .001). Deney grubunun ortalama sıra değeri (Mean Rank = 17.92), kontrol grubuna göre (Mean Rank = 7.08) çok daha yüksektir. Bu durum, PDM'ye dayalı eğitim programının çocukların davranış düzenleme becerilerini güçlü biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

r = 0.77, büyük düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade eder. Bu sonuç, uygulamanın davranış düzenleme becerileri üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerine yönelik, uygulama sınıfının öğretmeninin uygulanan programa yönelik görüşlerine, araştırmacı gözlemlerine ve deney grubu çocuklarının ebeveynlerinin programın etkililiği hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular paylaşılmıştır.

4.2.1. Deney Grubunda PDM'ye Dayalı Yapılan Etkinliklerin Çocukların Duygu ve Davranış Düzenleme Becerileri Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan deney grubunda PDM'ye dayalı yapılan etkinliklerin çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri üzerinde etkisine ilişkin bulgular

sırasıyla sınıf öğretmeninin görüşleri, araştırmacının gözlemleri ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda üç kategori altında ele alınmıştır.

4.2.1.1. Öğretmen Görüşleri

Deney gurubunda uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreçte PDM'ye dayalı yapılan etkinliklerin çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri üzerinde gösterdiği değişimin sınıf öğretmeninin bakış açısından incelendiği Tablo 14"de yapılan tematik analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 14.
Deney Grubunun Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine ilişkin Tematik Analiz

Kategori	Tema
Duygusal farkındalık	Duyguları tanıma
	Duyguları isimlendirme
	Kendi duygularını tanıma
	Empati
	Öfke kontrolü
	Duygu Yönetimi
Dikkat ve davranış kontrolü	Dikkat Toplama
	Odaklanma
	Yönergelere Uyma
	Otokontrol
	Öz Denetim
Benlik algısı ve aidiyet	Özgüven
	Özsaygı
	Okula sınıfa bağlılık
	Arkadaşlık bağları
Problem çözme	Kendi Sorunlarına Çözüm Bulma
	Arkadaş Problemlerine Çözüm Üretme
	Çözüm Odaklı Yaklaşım
	Duyarlı olma

Araştırmanın deney grubunun sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme neticesinde elde edilen bulgular Tablo 14'de gösterilmiş olup bulgular üç başlık altında toplanarak sunulmuştur. İlk başlık PDM'ye dayalı uygulanan eğitim programı sonrasında duygu düzenleme becerilerine ilişkin duygusal farkındalıkla ilgili kategoride elde edilen bulgular ele alınmıştır. İkinci olarak dikkat ve davranış kontrolü kategorisi altında davranış düzenlemeyi ve üçüncü olarak benlik algısı ve aidiyet ile problem çözme kategorilerinde PDM'nin temel öğelerini içermektedir. Aşağıda elde edilen bulgular bu sıra ile sunulmuştur.

4.2.1.1.1. Duygu Düzenleme

Öğretmen görüşmesi neticesinde, yapılan eğitim sonrası çocukların duygularını daha rahat ifade ettiğini, kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularına karşı da duyarlılıklarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen, yapılan görüşmede şu ifadelerle bu durumu net bir şekilde açıklamaktadır. *'Duygu düzenleme becerilerinin daha hızlı geliştiği ve kendi duygularının yanında başkalarının da duygularını anlamaya başladılar. Ayrıca duygusal farkındalıklarının geliştiğini gözlemledim. Duyguları tanıma anlatma konusunda eskiye oranla daha rahat ifade ediyorlar. Bir de her gün sorulan 'Nasıl hissediyorsunuz? sorusu duygularını anlamaları ve açıklamalarına neden oldu. Mesela bugün bir şey oldu Ç6 bir bebek getirmiş çok da tatlı bir bebek ama suratı biraz düşük. Öğretmenim bugün size bir bebek getirdim dedi ama kendisini çok utangaç ve korkmuş hissediyor dedi. Neden peki dedim. Bugün okula ilk kez geliyor çünkü dedi. Birazda korkuyor benden ayrılacağı için korkuyor dedi. Bu durum çok hoşuma gitti duygularını nedenleriyle açıkladı çünkü.'*

Ayrıca öğretmen verdiği örnekle çocukların duygu kontrolü ve öfke yönetimi konusunda çocuklardaki gelişmeyi ortaya koymaktadır. '*Geçen bir velim söyledi evde ufak bir öfke krizi geçirmiş ve rahatlamak için gidip yastığa vurmuş. Sonra sakinleşmek için 10'a kadar saymaya başlamış. Bu durum çok hoşuma gitti. Bir diğer örnek olarak ta* Ç4'ü *verebilirim. Ç4 bir durum olduğunda çok çabuk küsüyor ve bu durumu çok uzatıyordu. Sorsak ta akşama kadar cevap vermiyordu. Şimdi konuşarak ifade etmeye başladı. Ben üzüldüm şu nedenle diyebiliyor. Duygu durumunu değiştirebiliyor.* Ç3 *ise kurallar konusunda çok sıkıntılıydı şimdi yıldız panosu bile dolduğunu görüyorum.'*

4.2.1.1.2. Davranış Düzenleme

Öğretmen sınıfında bazı zamanlarda çocuklarda davranış düzenleme konusunda problemler yaşadığından bahsetmektedir. Eğitimin çocukların yönergelere uyma, dikkat süresi, odaklanma kabiliyetlerini eğitim öncesine göre arttırdığından bahsetmektedir.

'Kendi kendilerine yönerge verme ve içsel konuşma süreçlerini kullanabilme gibi becerilerinin kazanılmasında destek oldu. Dikkat süreleri arttı özellikle Ç2'de bu durumu çok hissetim. İlgisi çok dağınıktı. Etkinlikleri karalayıp bırakıyordu şimdi daha fazla yönergeye uymaya çalışıyor. Etkinliklerde daha özenli davranıyor daha fazla odaklanıyor.'

4.2.1.1.3. PDM'nin Temel Öğeleri

Modelin temel öğelerinden biri olan benlik algısı ve aidiyet hissi kategorisi açısından bakıldığında öğretmen, eğitim öncesi çocukların genel anlamda pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu ancak empati becerileri ve birbirlerine karşı duyarlılıklarının eksik olduğundan bahsetmektedir. Eğitimin bu konuda fark yarattığından *'Grubum birbirlerine karşı sevgi dolu bir grup ve anlayışlılar fakat eğitimden sonra daha çok birbirlerini anlamaya yardımcı olmaya ve empati kurma yeteneklerinin geliştiğini fark ediyorum. Birbirlerinin duygularına karşı oldukça duyarlı olmaya başladılar. Mesela Ç4 mutsuz oturuyordu Ç1 gelerek şu anda ona soru sormayın kendisini üzgün hissediyor. Ç3 bir kurala uymadığında ya da birbirlerini üzdüklerinde şu an senin yüzünde eve üzgün gidecek gibi birbirlerinin duygularının ifade etmeye başladılar. Örneğin bir süre sonra sizi gördüklerinde hemen gelmeyen arkadaşlarının ismini söyleyerek neden gelmediğini açıkladılar. Bazen gelmeyen çocuk hasta ise ona resim veya video göndermek istiyorlar. Bu da sınıftaki bağın güçlendiğini gösteriyor.*' İfadeleriyle bahsetmektedir.

Modelin diğer bir temel öğesi problem çözme kategorisinde öğretmen çocukların problemler karşısında daha yaratıcı çözümler bulmaya başladığından bahsetmektedir, eskiye oranla problemlerini kendi aralarında çözmeye çalıştıklarını ve kendisinden daha az yardım aldıklarını ifade etmektedir.

'Bir sorun karşısında hepsinin bir çözümü olduğunu fark ettim. Fikir alışverişleri arttı. Özellikle eğitimden sonra akıl yürütme yeteneğinin, yaratıcılığının, hayal güçlerinin gelişimini ve çevresine karşı daha duyarlı olduklarını gözlemledim. Problem çözme rutini de çok başarılıydı. Önceden sadece bir problem durumunda belli çocuklar fikirlerini söylerdi. Şimdi herkesten ayrı fikirler geliyor. Herkes sürece katılıyor, beyin fırtınası yapıyorlar. Hepsinin ayrı ayrı fikirleri var artık problemle ilgili. Ayrıca benim dışımda da birbirlerinin problemlerine karşı daha duyarlı olmaya başladılar. Benim kulak misafiri olduğum durumlar oldu kendi aramızda halledebiliriz yoksa bu problemi öğretmen çözmek zorunda kalır gibi söylevleri oluyor. Ç6 ile Ç4 *bir tartışma yaşadılar oyuncakla ilgili bunu burada halledelim dediler ve konuşarak çözdüler. Problem durumlarına verdikleri örneklerinde gitgide değişiklik gösterdiğini daha akılcıl çözümler bulduklarını gözlemledim. Örneğin kaybolursak piknikte ne yaparsınız sorusuna mangal kokularını takip ederim yolu bulurum gibi cevaplara şahit oldu. Önceleri ağlarım bağırırım derlerken bu gelişim çok güzeldi'.*

4.2.1.2.Araştırmacı Gözlemleri

Deney gurubunda uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreçte PDM'ye dayalı yapılan etkinliklerin çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri üzerinde gösterdiği değişimin araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak incelendiği Tablo 15"de yapılan tematik analize ilişkin bulgular duygu düzenleme, davranış düzenleme ve PDM'nin temel öğeleri başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 15.
Araştırmacının Gözlemlerine İlişkin Tematik Analiz

Kategori	Tema
Duygu düzenleme	Başkalarının Duygularını Anlama Duygu Tanıma ve İfade Duyguların Gerekçelendirilmesi Duygusal neden-sonuç ilişkisi kurma yetenekleri Empati kurma Sosyal duyguları anlama becerileri
Davranış Düzenleme	Dürtü Kontrolü ve Bekleme Sosyal Kuralları Genelleme Dikkat Yönerge takibi ve kurallara uyum Kuralların yalnızca okulda değil, her ortamda var olduğunu fark Dürtü kontrolü
Benlik Algısı ve Aidiyet	Olumlu Benlik Algısı ve Aidiyet Olumsuz algının yerini olumlu ifadeler Arkadaşlık ve Sosyal Algı Aidiyet duygusu ve sosyal bağlılık
Problem Çözme Becerisi	Problem Çözme Stratejileri Yaratıcı Problem Çözümü Yaratıcı düşünerek alternatif çözüm yolları Zor durumlara karşı plan geliştirme becerileri

4.2.1.2.1. Duygu Düzenleme

Programın uygulanmasına başlamadan yaklaşık 15 gün önce araştırmacı uygulama yapacağı sınıfta bazı düzenlemeler yapmıştır. Sınıfta duygu merkezi oluşturmuştur. Bu merkezde duygulara yönelik görseller, yap-bozlar, duygu oyunları, duygulara ilişkin hikâye kitapları bulunmaktadır. Araştırmacı bu merkezde çocuklarla vakit geçirmiş ve onlara rehberlik etmiştir. Ayrıca sınıfın görünür yerine çocukların resimlerinin olduğu 'Nasıl Hissediyorsun? panosu oluşturulmuştur. 'Nasıl Hissediyorsun' panosu PDM nin rutin etkinliklerinden biri olup çocuklara etkinlik öncesi nasıl hissettiğini ifade etmesini sağlamaktadır. Bu rutin

çocuklarda duygulara ilişkin konuşmayı sağlamakta, duyguları tanımasını ve ifade etmesini pekiştirmektedir.

1.Oturum öncesi etkinliğe başlamadan çocuklarla duygulara ilişkin sohbet edilmiştir. Çeşitli insan görselleri gösterilerek 'Bu *resimdeki insanın yüz ifadesi nasıl*?' '*Sizce bu insan nasıl Hissediyor*?' '*Neden böyle hissediyor'* tarzında sorular sorulmuştur. Çocukların bu sorulara verdikleri cevaplardan duygu ifadelerini tanısalar da tam olarak isimlendiremedikleri, neden bu duyguyu hissettiklerine dair cevapların duygu durumuyla tam örtüşmediği görülmüştür. Ayrıca mutluluk duygusunun en bilinen duygu olduğu ve çocukların neden mutlu oluruz? sorusuna duygu durumuyla örtüşen cevaplar verdikleri görülmüştür.



Şekil 10. 1. Oturumda kullanılan görsel örneği (Kaynak:google görsellerden alınmıştır).

Araştırmacı: Bu bebeğin yüz ifadesi nasıl?

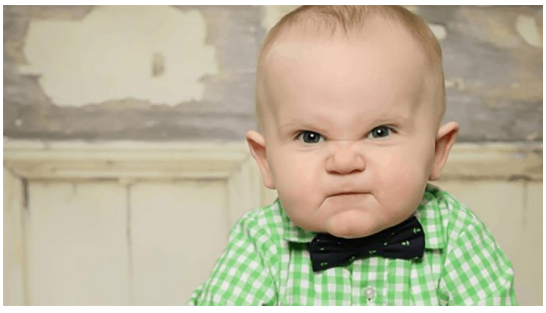
Ç9 : Gülüyor.

Araştırmacı: Nasıl Hissediyor?

Ç9: Mutlu

Araştırmacı:Neden Böyle hissediyor olabilir?

Ç9: Annesi oyuncak almıştır.



Şekil 11. 1. Oturumda kullanılan görsel örneği (Kaynak:google görsellerden alınmıştır).

Araştırmacı: Bu bebeğin yüz ifadesi nasıl?

Ç12: Kaşlarını çatmış.

Araştırmacı: Nasıl Hissediyor ?

Ç12: Üzgün Gibi

Araştırmacı: Neden Böyle hissediyor olabilir?

Ç12: Oyuncağı kırılmıştır.

Görüldüğü üzere Ç9 mutluluk duygusunu nedeniyle birlikte doğru ifade ederken Ç12 kaşlarını çatmış demesine rağmen duyguyu üzüntü olarak ifade etmektedir.

Daha sonra etkinliğe geçilmiştir. Etkinlikte 'Renk Canavarı' adlı kitap okunmuştur. Kitapta hikâyenin kahramanının renklere göre duygu durumu değişmektedir. Örneğin sarı renk mutluluk; mavi renk üzüntü, pembe renk huzur; siyah renk korkuyu ifade etmektedir. Ancak hikâyenin kahramanı kitabın başında rengarenk olmuştur. Duygusunu isimlendirememektedir. İçindeki renkleri kavanozlara koyarak ayırmıştır. Etkinlikte, kartondan yaptığımız renk canavarı içerisindeki karışık renkteki ponponları ayırarak renk canavarının duygularını aynı kitaptaki gibi düzenledik. Değerlendirme kısmında ise her çocuk boş renk canavarını istediği duygunun rengine boyadı ve neden bu renge boyadıkları soruldu. Çocukların duygu durumu olarak genellikle mutluyu seçtikleri ve nedeni sorulduğunda net ve doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. Farklı duygu durumlarında ise karmaşa yaşadıkları görülmüştür.



Şekil 12. 1. Oturumda kullanılan görsel örneği, *(Kaynak: Pinterest)*



Şekil 13. 1. Oturumda Ç7'nin boyadığı resim *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır).*

Ç7: Yarın tatile gideceği için çocuk mutlu



Şekil 14. 1. Oturumda Ç5'in boyadığı resim *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

Ç5: Mutlu çünkü annesi yarın parka götürecek arkadaşlarıyla oynayacak.

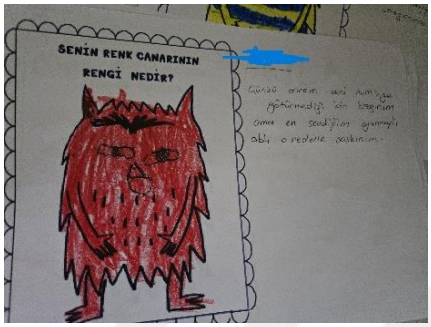
Görüldüğü üzere Ç7 ve Ç5'in resimlerinde yüz ifadesi ve renk olarak mutluluk duygusunu doğru ifade ettikleri aynı zamanda neden mutlu olduklarını da doğru açıkladıkları görülmektedir.



Şekil 15. 1. Oturumda Ç2'nin boyadığı resim *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

Ç2: Duyguları karışık. Aynaya baktığı zaman duygularının karıştığını anladı.

Örneğe baktığımız zaman duygu karmaşası kavramıyla ilk kez tanışmasına rağmen Ç2 renk canavarına herhangi bir yüz ifadesi çizmemiştir. Nedeni sorulduğunda *'karmaşık duygulu yüz olmaz'* diye cevap vermiştir. Etkinlikten duygulara ilişkin doğru çıkarımlar yaptığı görülmektedir.

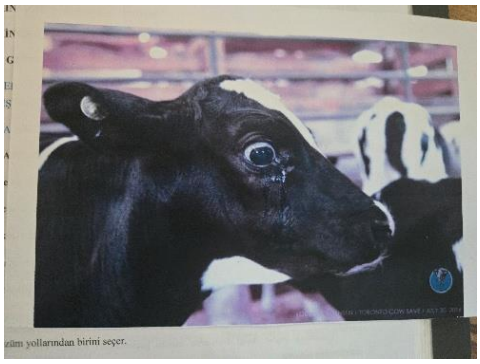


Şekil 16. 1. Oturumda Ç3'ün boyadığı resim *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

Ç3: Çünkü annem beni avm ye götürmediği için kızgınım ama en sevdiğim oyuncağı aldı o nedenle şaşkınım ve mutluyum.

Ç3'ün duygu durumunu açıklarken birçok duygu durumunu ifade etmesi bu konuda kavram karmaşası yaşadığını göstermektedir.

13. Oturumda yapılan etkinlikte 'Hayvanların Duyguları Var mıdır?' sorusu üzerine çeşitli hayvan resimleri gösterilmiştir ve hayvanların duygu durumları sorularak neden böyle hissettikleri sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda onların duygu durumlarını doğru adlandırdıkları, duyguları nedenleriyle birlikte doğru açıkladıkları görülmüştür. 1. Oturumun aksine çocukların duygu durumlarını adlandırma, nedenleriyle açıklama konusunda kavram karmaşalarının ortadan kalktığı görülmektedir.



Şekil 17. 13. Oturumda kullanılan görsel örneği *(Kaynak:google görsellerden alınmıştır)*.

Araştırmacı: Bu hayvan nasıl hissediyor? Neden Böyle hissediyor?

Ç6: Üzgün. Bence karnı aç.

Ç8: Üzgün çünkü samanı bitmiş.



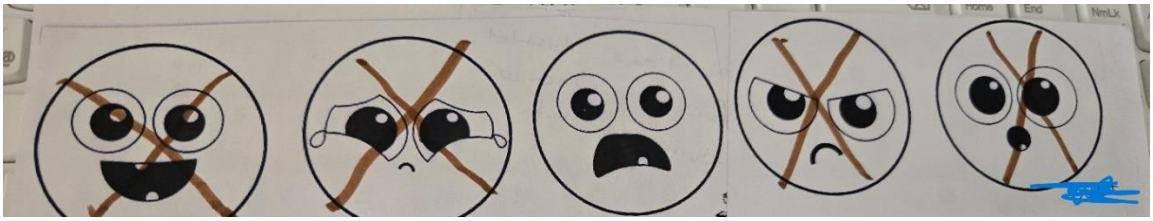
Şekil 18. 13. Oturumda kullanılan görsel örneği *(Kaynak:google görsellerden alınmıştır)*.

Araştırmacı: Bu hayvan nasıl hissediyor? Neden Böyle hissediyor?

Ç2: Mutlu. Sahibi her istediğini yapmıştır.

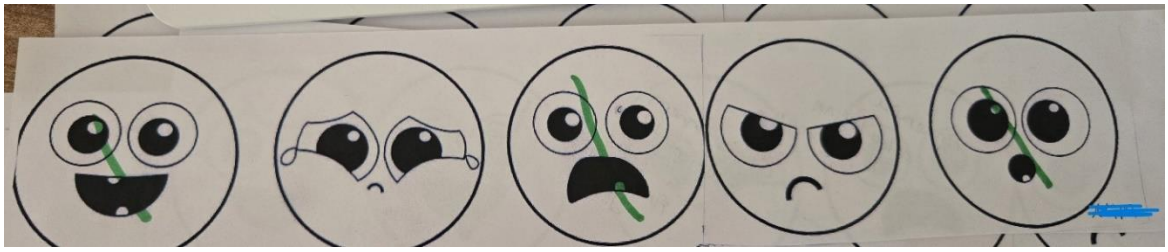
Ç9: Mutlu çünkü sahibi onu çok seviyor.

Ayrıca etkinlik öncesi PDM'nin rutini olan nasıl hissediyorsunuz? sorusuna verilen yanıtların zaman içerisinde netlik kazandığı görülmüştür.



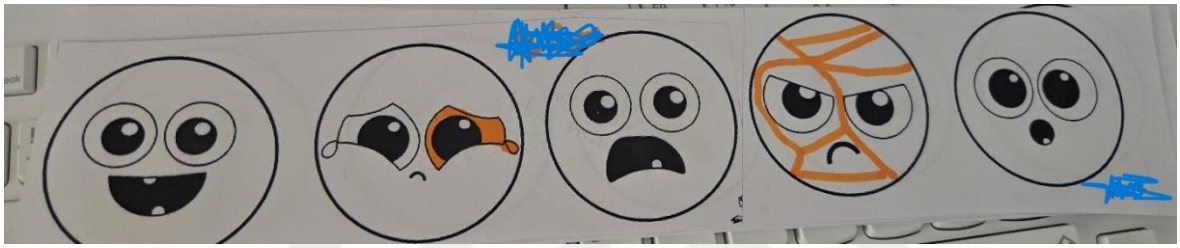
Şekil 19. 1. Oturumda Ç2'nin kullandığı görsel *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

Örneğin 1. Oturumda Nasıl hissettiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Ç2 korku hariç tüm duygu durumlarını işaretlemiş ve nedenine ilişkin olarak da annesinin dün akşam balık aldığını ama onun ayıklamasına izin vermediğini belirtmiştir.



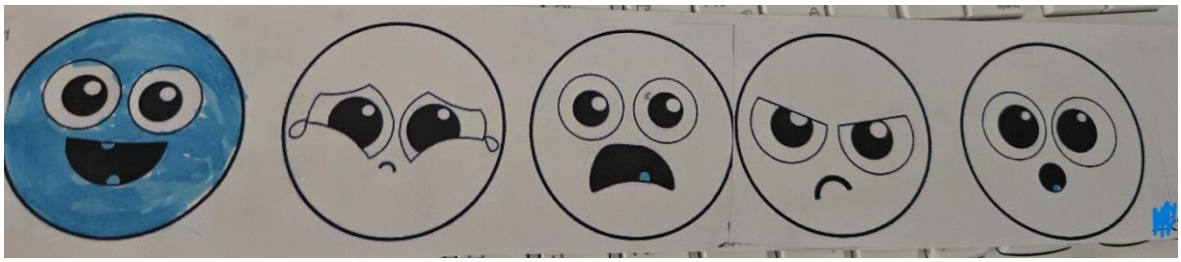
Şekil 20. 1. Oturumda Ç6'nın kullandığı görsel *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

Aynı etkinlikte Ç6 ise nasıl hissettiğine dair mutlu, korkmuş ve şaşkını işaretlemiş ve neden bu duyguları işaretlediği sorulduğunda annem bana sürpriz doğum günü yapacak cevabını vermiştir.



Şekil 21. 15. Oturumda Ç12'nın kullandığı görsel *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

İlerleyen oturumlarda aynı etkinlik tekrarlandığında cevapların nedenleriyle net ve doğru olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin 15. Oturumda Ç12'nin kızgın ve üzgünü işaretlemiş ve neden olarak da '*arkadaşım parkta bana tekme attı canım yandı üzüldüm, ağladım ve ona çok kızdım'* yanıtını vermiştir. Duygu durumu, nedeni ve anlattığı durumun birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 22. 15. Oturumda Ç3'ün kullandığı görsel *(Kaynak: Boş hali Pinteresten alınmıştır)*.

Bu etkinliğe ilişkin olarak Ç3 ise mutlu olduğunu çünkü hava çok güzel ve bugün tiyatro gelecek cevabını vermiştir. Bu bağlamda çocukların başkalarının duygu durumlarını fark ettikleri ve başkalarının duygu durumlarına karşı duyarlı duruma geldikleri görülmektedir.

Sınıfa yeni gelen Ali'nin hikayesinin anlatıldığı etkinlikte çocuklara okula yeni başladığınızda nasıl hissetmiştiniz? sorusu yönetilmiştir.

Ç3: Korkmuş anneme sarıldım.

Araştırmacı: Neden korktun Ç3?

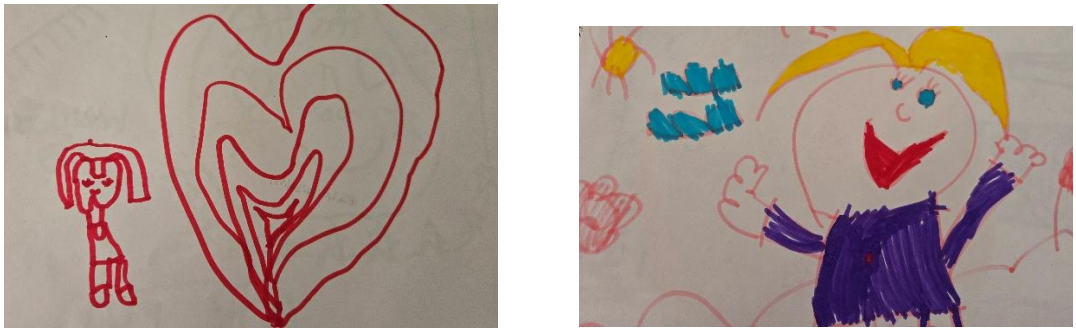
Ç3: Çünkü kimseyi tanımıyordum.

Çocuklardan söz hakkı isteyenlere aynı soru yöneltildiğinde üzgün, şaşkın, korkmuş cevapları alınmıştır. Daha sonra Ali'nin hikayesine geri dönüldü. Ali'nin gittiği sınıfta iyi karşılanmadığı anlatılmıştır. Sınıfta kimsenin ona arkadaşça davranmadığından bahsedilmiş ve Ali'nin duygu durumu sorulduğunda;

Ç6: Çok üzgün, kimse onu sevmiyor.

Ç4: Çok üzülmüştür, ağlamıştır. Ç4 bu cümleleri kurarken oldukça üzgün görünüyordu.

Sonrasında Ali olarak tasvir edilen bir çocuk çizmeleri. Sınıfındaki çocukların kırıcı sözleri karşısında onu katlamanızı istenildiği söylendi. 'Bizimle oynama', 'Seni tanımıyoruz' gibi sözlerin sonrası çocuklar kâğıdı katlamaya başladılar. Ç4 katlamak istemediğini söyledi. Nedeni sorulduğunda Aliye üzüldüm cevabını verdi. Daha sonra Ali bizim sınıfa gelseydi siz nasıl davranırdınız sorusu üzerine Ç2 ben ona çok iyi davranırdım. Bende istanbuldan geldim başka bir okuldan cevabını verdi Ç12 ben onunla oynardım; Ç4 arkadaşım ol derdim cevaplarını verdi. Sonuç olarak çocuklardan Ali için resim yapmaları istendiğinde genel olarak kalp ve hediye paketleri çizdikleri onu mutlu resmettikleri görülmüştür.



Şekil 23. Ç9 ve Ç10 un oturumda yapmış oldukları resim

İlk resimde Ç9 aliye kocaman bir kalp çizdiğini belirtirken Ç10 ona gülümsediği resmini çizmiş



Şekil 24. Ç6'nın oturumda yapmış olduğu resim.

Ç6'nın ise Ali'yi mutlu etmek için hediye paketleri çizdiği görülmektedir.



Şekil 25. Ç11'in oturumda yapmış olduğu resim.

Ç11, ise Ali'yi artık mutlu çizdiğini belirtmiştir.

Bu etkinlikten anlaşıldığı üzere çocukların başkalarının duygu durumlarını anladığı hatta bu duygu durumunu değiştirmek için çaba sarfettikleri görülmektedir.

Bir diğer etkinliğin bir kısmında ise aile üyelerinin duygu durumlarını çizmeleri istendiğinde duygu durumlarını ve nedenlerini net bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür.



Şekil 26. Ç12'nin çizdiği aile resmi

Ç12: Babam, ablam ve ben gezmeye gideceğiz mutluyuz ama annem kızgın çünkü o evi toplayacak.



Şekil 27. Ç7'nin çizdiği aile resmi

Ç7: Annem ve babam kızgın çünkü kardeşim onları çok üzüyor ama ben mutluyum odamda oyun oynuyorum.



Şekil 28. Ç2'nin çizdiği aile resmi

Ç2: Annem ve babam kavga ediyor üzgünler ama ben güneşleniyorum o nedenle mutluyum.



Şekil 29. Ç4'ün çizdiği aile resmi

Ç4: Çok mutluyuz. Gezmeye gidiyoruz.

Görüldüğü üzere çocukların yakın çevresindeki insanların duygu durumlarını tasvir ettikleri nedenleriyle doğru açıkladıkları görülmüştür.

Duyguların kontrol edilebilmesine yönelik etkinlikte ise öfkeli kaplumbağa Tıs Tısın hikayesi anlatılarak çocuklara öfkelendiklerinde, sinirli olduklarında nasıl hissettikleri sorulmuştur. Çocukların cevapları incelendiğinde genel anlamda oyun oynayarak ve ailesinden yardım alarak rahatladıkları gözlemlenmiştir.

Ç2: Arkadaşımla oyun oynarım.

Ç12: Oyun oynarım.

Ç5: Ağlarım anneme giderim.

Daha sonra çocuklara kaplumbağa Tıs Tıs'a öğretmenlerinin öfkelendiğinde öfkesini dindirecek bir poster hazırlattıkları aynı posterleri beraber hazırlayacakları ve aileleriyle birlikte sakin ol kutusu hazırlayabilecekleri söylenmiştir. Ayrıca etkinlikte Vivaldi eşliğinde mandala boyaması yapılmıştır. Boyama yapmanın ve müziğin çocuklar üzerinde rahatlatıcı etkisi gözlemlenmiştir.



Şekil 30. Oturumda kullanılan görsel *(Kaynak: Pinterest).*

Daha sonraki etkinliklerde aynı soru yöneltildiğinde farklı rahatlama yöntemlerine yönelik cevaplardan bahsedilmiştir.

Ç2: Derin bir nefes alırım.

Ç11: 5'e kadar sayarım.

Ç5: Resim çizerim ve müzik dinlerim.

Ç7: Oyun oynarım.

Çocukların ilerleyen etkinliklerde verdikleri cevaplardan duygularını yönetme anlamında aşama kaydettikleri ayrıca öfke yönetimi konusunda farklı sakinleşme metodları gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca duyguları tanıma, anlama, isimlendirme, duygulara ilişkin konuşma, başkalarının duygularını anlama gibi becerilerin etkinlikler ilerledikçe geliştiği görülmektedir.

4.2.1.2.2 Davranış Düzenleme

Etkinlik öncesi sınıf gözlemlerinde çocukların dikkatlerinin ilgi alanlarına göre şekillendiği ilgi alanlarına girmeyen etkinliklerde dikkatlerinin kısa sürdüğünü tespit edilmiştir. Ayrıca pilot uygulamada çocukların hareketli, oyunlu ve müzik olan etkinliklerde yönergelere uyum sağlamaya çalıştıkları etkinliklerin süresi uzadıkça dikkatlerinin dağıldığı yönergeye uymayan davranışların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu nedenle programdaki etkinlikler oluşturulurken davranış düzenleme becerisini geliştiren etkinliklerin müzikli, oyunlu ve hareket barındıran ve merak uyandıran etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca gözlemlerim esnasında çocukların bazılarının kurallara uyma konusunda sıkıntı yaşadığını fark edilmiştir.

Örneğin Ç2 etkinlik esnasında gruptan ayrılıp farklı bir oyuncağa yöneldiği ya da sürekli konuşarak etkinliği bölmeye çalıştığı gözlenmiştir. Ç3 ise dürtüsel davranarak bir problem karşısında (arkadaşı ona kâğıdı uzatmadıysa ya da istediği boya kalemi ortamda yok ise vb) öfkeli davranışlar sergilediği, bağırma ya da ağlamaya başladığı gözlemlenmiştir. Ç4 ise istediği olmadığı zaman küsme ve etkinlik boyunca küs kalma davranışı göstermiştir. Sırası gelmeden konuşmak isteme, etkinlik esnasında başka arkadaşının dikkatini dağıtma gibi durumlara sık sık rastlanmıştır. Bu nedenle program öncesi PDM nin yöntemlerinden olan kuralların çocuklarla belirlenmesi, kuralların açık ve net açıklanması, kuralların görselleştirilmesi, pozitif mola alanının oluşturulması gibi yöntemler uygulanmıştır. Çocuklara Etkinlikler esnasındaki kurallarımız neler olmalı sorusu yöneltildiğinde;

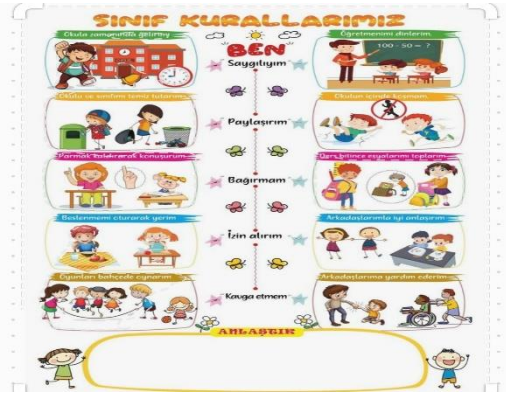
Ç2: Arkadaşımızla konuşmamak.

Ç3: Arkadaşımıza vurmamak.

Ç12: Gülmemek.

Ç7: Öğretmenimizi dinlemek tarzında cevaplar verdiler. Bunun üzerine görsellerle birlikte kural panosu oluşturuldu. Kurallar uzun, karmaşık cümlelerle değil görsellerle ve kısa net

cümlelerle çocuklara zaman zaman hatırlatılmıştır. Çocuklar kuralların altına imza niteliğinde parmak basmışlardır.



Şekil 31. Hazırlık aşamasında kullanılan görsel, *(Kaynak: Pinterestten alınmıştır)*.

Kuralların belirlenmesinden sonra etkinliklere geçilmiş ve etkinlikler çocukların dikkat süresi dikkate alınarak oluşturulmuştur.

4.oturumda çocuklara bir hikâye okunmuştur. Hikâyede bazı renklere göre çocuklardan bazı hareketler yapılmaları istenmiştir. Örneğin hikâyede kırmızı geçtiği zaman başına, sarı geçtiği zaman omzuna mavi geçerse ayaklarına dokunacaksın tarzında yönergeler verilmiştir. Çocukların ilk okunduğunda odaklanmalarının ve dikkatlerinin dağınık olduğu ancak hikâyenin bir oyun olduğunu anladıklarında heyecanla katıldıkları tespit edilmiştir. Oyun esnasında bazı çocukların arkadaşlarını düzelttiği örneğin Ç7, Ç2'ye mavi *diyor başına dokunamazsın ayağına dokunman lazım* diyerek yönergeyi yanlış yaptığını Ç2'nin bunun üzerine diğer oyunda hareketi düzelttiği gözlemlenmiştir.

5. oturumdaki etkinlikte ise 1'den 10'a kadar sayı kartları rastgele konulmuş çocuklardan 1'den 10 a kadar sıralaması istenmiştir. Her sayının arkasında çocukların uygulaması gereken bir yönerge bulunmaktadır. Bazen bu yönergelerin tersinin yapılması da istenmektedir. Örneğin 7 sayısının arkasında 3 kere çift zıpla 3 kere tek zıpla ya da 8 sayısının arkasında hızlı dersem yavaş koş yavaş dersem hızlı koş tarzında yönergeler bulunmaktadır. Bu yönergeler her çocuk için sırayla uygulanmıştır. Bu nedenle çocuklardan sırasını beklemesi istenmiştir. Sırasını beklemeyi başaramayan çocuklar sıranın en arkasına geçerek yönergeyi görme fırsatını da ertelemiş olmaktadır. Bu etkinlik esnasında Ç3'ün sıra esnasında arkadaşlarını konuşturduğu Ç12'nin ise arkadaşını iterek onun önüne geçtiği gözlemlendi. Oyunun kuralı nedeniyle bu davranışlarından sonra sıranın arkasına geçmek durumunda kaldılar. Oyunun kuralları net bir şekilde tekrar hatırlatıldıktan sonra Ç3 ve Ç12

in yönergelerini görmek ve oyuna katılmak için dürtüsel davranışlarını tekrarlamadıkları, sıranın düzenini bir daha bozmadıkları gözlemlenmiştir.

16. oturumda etkinlik sürecinde çocukların rutinlere, kurallara bağladıkları dikkat, yönergelere uyma davranışlarının oldukça geliştiği gözlemlenmiştir. Orkestra etkinliğinde çocuklara orkestra nedir? Orkestra şefi kimdir? Konser, sinema, tiyatro da nasıl davranmalıyız? Konser, sinema ve tiyatro ya nasıl gideriz? tarzında sorular sorulmuştur.

Araştırmacı: Konser, sinema ve tiyatro ya nasıl gideriz?

Ç9: Bilet alırız.

Ç3: Annem internetten bilet alır.

Ç2: Bilet alırız. Saat yazar bilette ve öyle gideriz.

Araştırmacı: Konser, sinema, tiyatro da nasıl davranmalıyız?

Ç3: Kurallara uyarız.

Ç9: Akıllı ve uslu davranmalıyız.

Ç5: Sessizce dinlemeliyiz

Ç7: Zamanında gitmeliyiz. Geç kalırsak gidemeyiz.

Daha sonra biri orkestra şefi olmak üzere çocuklar gruplandırılmış ve davulcular, zilciler ve marakasçılar olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Her grup bir renk seçer. Orkestra şefinin elinde ise bu grupların renkleri olan kartlar bulunur. Orkestra şefi hangi kartı kaldırırsa o grup çalmaya başlar. Öncelikle orkestra şefi olmadan herkes bildiği gibi çalsın dendiğinde çocuklar dilediği gibi çalarlar. Ortaya gürültü çıkar. Daha sonra orkestra şefinin elindeki renklere göre çalarlar. Çocuklara hangisi hoşunuza gitti diye sorulduğunda orkestra şefi olan cevabı alınmıştır. Bunun nedeni sorulduğunda;

Ç7: Herkes istediği gibi çalınca kulağım ağrıdı.

Ç12: Çok kötü ses çıktı başım ağrıdı.

Ç5: Diğeri daha güzeldi, gibi cevaplar alınmıştır. Ayrıca çocuklardan değerlendirme kısmında konser bileti tasarlamaları istenmiştir.



Şekil 32. Ç4, Ç7, Ç10'un 16. oturumda yaptığı resimler

Ç4'ün resminde flüt ve saat çizdiği Ç7'nin ise notalar, org ve tarih yaptığı, Ç10 nun ise müzik aletleri ve tarih koyduğu görülmektedir. Çocukların yönergelerin ve kuralların okul dışı ortamlarda da olduğunu her ortamın uyulması gereken kurallar içerdiğini fark ettikleri konser biletine saat ve tarih koymaya çalışmalarından anlaşılmaktadır.

Çocukların etkinlik esnasında ilgili ve aktif olduğu ayrıca ilk etkinliklerde dikkat süreleri kısa olan çocuklarında daha dikkatli, olduğu gözlemlenmiştir. Orkestra şefinin elinde renk kartını dikkatle takip ettikleri, kendi sıraları değilse enstrümanı çalmadıkları, oldukça az hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Tüm bu gözlemler neticesinde çocukların davranış düzenleme becerilerinin geliştiği, kurallara uyma konusunda oldukça geliştikleri, dikkat sürelerinin arttığı ve ilgi alanlarının dışında da odaklanma becerisi geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

4.2.1.2.3 Pozitif Disiplin Modelinin Temel Öğeleri

Pozitif disiplin modeli çocuklarda aidiyet duygusu, olumlu benlik algısı, problem çözme becerisini geliştirerek duygu ve davranış düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu nedenle etkinliklerde bazı rutinlerle ve içeriklerle bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. PDM ye göre çocuklar ait hissetmedikleri ortamlarda davranış problemleri ortaya koyar ve duygularını sağlıklı yönetemezler (Nelsen, 2019). Çocukların sınıfa ait hissetmeleri ve sınıfta çocuklar arasındaki iletişimin ve bağın güçlenmesi için bazı etkinlikler programa alınmıştır.

PDM'nin rutinlerinden olan sınıf toplantısında sınıf yoklaması alınmıştır. Yoklama panosu çocukların resimlerinden oluşturulmuş her çocuğun mandalı kendi resminde takılı olacak şekilde konulmuştur. Çocuk okuyla gelmediyse mandal çocuğun resminden çıkarılmıştır. Yoklama yapılırken önemli nokta gelmeyen çocuğun sınıftaki diğer çocuklar tarafından fark edilmesini sağlamaktır. İlk oturumlarda çocuklar gelmeyen çocuğu fark ederken zorlandıkları ama bu rutine alıştıktan sonra araştırmacı sınıfa girer girmez gelmeyen arkadaşlarının ismini yoklama etkinliği başlamadan söyledikleri gözlemlenmiştir.



Şekil 33. Hazırlık aşamasında kullanılan görsel, *(Kaynak: Pinterestten alınmıştır)*.

Ayrıca grup etkinlikleri, paylaşmayı sağlayacakları birlikte çözüm yolu bulabilecekleri etkinlikler planlanarak çocukların aralarındaki bağ güçlendirilmeye çalışılmıştır.

8. oturumda sınıfın bir parçasıyız etkinliğinde çocukların toplu resminde yap-boz hazırlanarak küçük hediye kutularına her çocuğa ve sınıf öğretmenlerine bir kutu denk gelecek şekilde hazırlanmıştır. Çocuklara kutular dağıtılmıştır. Çocuklar içerisinde ne olduğunu bilmeden kutuları süslemeleri istenmiştir. Süslenmesi biten kutuları her çocuk yanında oturan arkadaşına verecek şekilde hediye etmesi istenmiştir. Etkinlik esnasında çocukların yanlarına oturan arkadaşlarından daha çok sınıftaki yakın arkadaşlarına hediye etmek istedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin Ç7, Ç3'e vermek istemediğini Ç10'a vermek istediğini belirtmiştir. Ç4'de, Ç2'ye hediye kutusunu verirken istemsiz davranışlar sergilemiştir. Ancak etkinliğin kuralı net olarak belirtilmiş ve ilerleyen etkinliklerde grup çalışmalarında birbirlerine hediye vermek istemeyen çocukların bir arada çalışması sağlanmıştır. Daha sonra kutular açılarak içinden çıkan yap boz parçalarının hep birlikte yapmaları istenmiştir. Parçalar bir araya geldikçe sınıfın yapbozu ortaya çıkmıştır. Ancak çocuklar yapbozun olmayan parçaları olduğunu fark etmişlerdir. Bu parçalar nerde olabilir sorusu sorulduğunda gelmeyen arkadaşları olduğunu onun kutusu olabileceğini açıklamışlardır. Diğer parçanın nerde olabileceği konusunda önce cevap verememişlerdir. Sonra ipuçlarıyla sınıfın öğretmeninde olduğunu anlayarak çocuklar yap bozu arkadaşları gelince tamamlanacağını, hep birlikte tam olacaklarını algılamışlardır. Ayrıca çocuklarla

birlikte sınıfın sloganı oluşturularak zaman zaman program boyunca tekrarlanılmıştır. Sınıfın sloganı '*Biz yap bozun parçaları gibiyi birlikte bütünüz. Problemlerden korkmayız çünkü biz onları çözeriz.'* şeklindedir.

Ayrıca çocukların kendilerine ve sınıf arkadaşlarına yönelik algılarını tespit etme ve olumsuz algıları olumluya çevirmek için bazı etkinlikler planlanmıştır.

8. oturumda küçük sanatçılar etkinliğinde sınıfa ayna ile gelinmiştir. Her çocuktan ayna ayna söyle bana ben kimim sorusunu yöneltmesini ve kendisini tanıtması istenmiştir. Çocuklar kendilerinin fiziksel özelliklerini ve yapmaktan hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları aktiviteleri sınıftaki arkadaşlarına anlattıkları bir etkinlik olarak planlanmıştır.



Şekil 34. 8. Oturum için Ç6'nın kendini çizdiği resim

Ben Ç6, kahverengi saçlı, yeşil gözlüyüm. Dans etmeyi severim. Arkadaşlarımı çok severim. Parkı çok severim. Havuç ıspanak sevmem. Ç6'nın çizimin kendiki fiziki özellikleriyle örtüşmektedir.



Şekil 35. 8. Oturum için Ç5'in kendini çizdiği resim

Ç5'in çiziminde kendisine yönelik olumlu bir algısı olduğu kalp figürleriyle resmini süslemesi kolye toka gibi aksesuarlar çizmesinden belli olmaktadır.



Şekil 36. 8. Oturum için Ç10'un kendini çizdiği resim

Ç10 kendini çizerken fiziksel özellikler noktasında zıt bir çizim yapmıştır. Bunun nedenini sorduğumda *ben sarı saçlı ve mavi gözlü olmak istiyorum. Kendi saç rengimi (siyah saçlı) ve göz rengimi (Kahverengi gözlü) sevmiyorum* cevabını vermesi kendisine olan algısının düşük olduğunu göstermektedir.



Şekil 37. 8. Oturum için Ç3'ün kendini çizdiği resim

Ç3 ise çiziminde dudağını neden farklı çizildiği sorulduğunda *çok konuştuğum için dudağıma kilit çizdim çok konuşmamı kimse istemiyor* cevabını vermiştir. Çocukların genel anlamda olumlu benlik algısına sahip oldukları ancak bazı çocukların örnekte olduğu gibi farklı görünmenin daha güzel olduğuna ya da bazı özelliklerinin benlik algılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu etkinlikle herkesin kendi özelliklerinin özel ve güzel olduğu algısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

11.oturumda süper kahramanlar etkinliğinin bir kısmında ise herkes bana süper kahraman özelliğini söylesin sorusu yöneltilerek hepsinin içinde özel güçleri ve yetenekleri olduğu ancak kendilerini severlerse ortaya çıkacağı anlatılmıştır.

Araştırmacı: Süper gücünüz nedir ? sorusuna cevapları;

Ç6: Duvara tırmanabilirim.

Ç2: Çok hızlı bisiklet sürerim.

Ç5: Herkesi mutlu ederim.

Ç3: Hızlı koşarım, resim yaparım ve çok konuşurum.

Ç7: kurallara uyarım ve resim yaparım.

Ç3'ün cevabındaki çok konuşurumu süper gücü gibi görmeye başlaması 8. oturumdaki etkinlikte yaptığı çiziminde, ağzına kilit yapması ve bunu olumsuz olarak görmesinin değiştiğini göstermektedir.

12. oturumda sınıfın hazineleri etkinliğinin bir kısmında çocukların seçilen çocuğun özelliğini anlatan şiirler oluşturulacağı söylenmiştir. Çocukların arkadaşları için söylediklerinden örnekler verilirse;

Ç4 için kurallara uyar, kibar ve tatlıştır. (Ç3 ve Ç12 söylemiştir.)

Ç1 için resimleri harikadır, çok güzeldir (Ç2 söylemiştir)

Ç9 için bıcır bıcır konuşur çok güzel bir çocuktur (Ç6 ve Ç7 söylemiştir) tüm çocukların birbirleri hakkında olumlu yorumlar yaptığı tespit edilmiştir.

Ayrıca herkes kendi hazinesini çizsin dendiği zaman çocukların bazıları sınıf arkadaşlarını çizmişlerdir.



Şekil 38. Ç6 ve Ç10'un sınıf arkadaşlarını kalp ve çiçek olarak tasvir ettikleri resimler

Ç6 cevap olarak sınıf arkadaşlarını kalp olarak çizdiğini söylerken Ç10 çiçek olarak çizmiştir. Çocukların etkinlikler ilerledikçe sınıf aidiyetlerinin arttığı, kendilerine ve arkadaşlarına karşı olumlu bir algı oluşturdukları görülmektedir.

PDM'nin diğer hedefi olan problem çözme becerisini geliştirme muhakeme kabiliyetini artırma PDM'nin hem günlük rutininde hem de programın etkinlikleriyle geliştirilmeye çalışılmıştır.

PDM'nin günlük rutini olan sınıf toplantılarında her gün bir çocuğun problem durumu ele alınmıştır. Bu rutin için bir liste oluşturulmuş ve bu listeye göre çocuk seçilerek anlatmak istediği problem durumu ele alınmıştır. Beyin fırtınası yöntemiyle her çocuk söz hakkı alarak arkadaşının bahsettiği probleme çözüm yolu bulmaya çalışmıştır. Söz hakkı almak istemeyen çocuklar cesaretlendirilmiş ancak zorlanmamıştır. İlk oturumlarda bu rutinde çocukların çoğu söz hakkı almak istemezken son etkinliklere doğru neredeyse tüm çocukların fikrini dile getirdiği görülmüştür.

İlk oturumlardan bir örnek;

Problem durumu: İki arkadaşımın konuşmasını duydum. Karanlıktan bahsediyorlardı. O nedenle çok korktum.

Bu problemin çözümü için sadece iki çocuk söz hakkı almıştır.

Ç2: bu durumu öğretmenine anlat.

Ç6: Seni korkutan konuşmayı arkadaşlarına söyle beni korkutuyorsunuz de.

Son oturumlardan bir örnek;

Problem durumu: kardeşim annemi bazen üzüyor çözüm ne olabilir?

Ç6: Çok dikkatli olması gerekir bu konuda

Ç5: Üzmeye devam ederse annen hastalanabilir o yüzden ona dur demelisin.

Ç9: Böyle devam ederse doğum günüme gelemez.

Ç2: Bence özür dileyip uslu durursa bu durum biter.

Ç8: Bence odasına kuralları as.

Ç4: Oyun oynama onunla.

Ç12: 10'a kadar saymalı.

Ç11: biraz dinlenmeli yap boz ya da resim yapmalı.

Neredeyse tüm sınıfın soruna çözüm yolu önerdikleri görülmektedir.

17. oturumda çocuklara zor görevin tanımını sorulduğu etkinlikte 3 farklı zor görev 3 grup oluşturularak hazırlanmıştır. Çocuklar zor görevleri tamamlarken birlikte çalışmanın, plan yapmanın ve çözüm yolları bulmanın yollarını bulmuşlardır. Değerlendirme kısmında zor görevler çizip onlara çözüm yolları bulmaları istenmiştir.



Şekil 39. 17. Oturum için Ç2'nin resmi

Ç2, resminde rüyaların onu korkuttuğunu ancak uyandığında nefes alarak onlarla yüzleştiğini çizmiştir. Çözüm yolu olarak rahatlama teknikleri kullandığı korku duygusunu düzenlemeye çalıştığı görülmektedir.



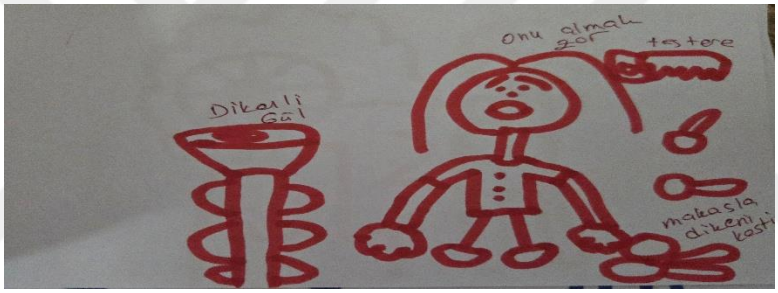
Şekil 40. 17. Oturum için Ç4'ün resmi

Ç4 ise resminde özel bir kapı olduğunu oradan geçmek için plan yaptığından bahsetmektedir.



Şekil 41. 17. Oturum için Ç7^nin resmi

Ç7 ise ağaçtan topunu uzun sopa yardımıyla aldığını, problemini bu yöntemle çözdüğünü belirtmiştir.

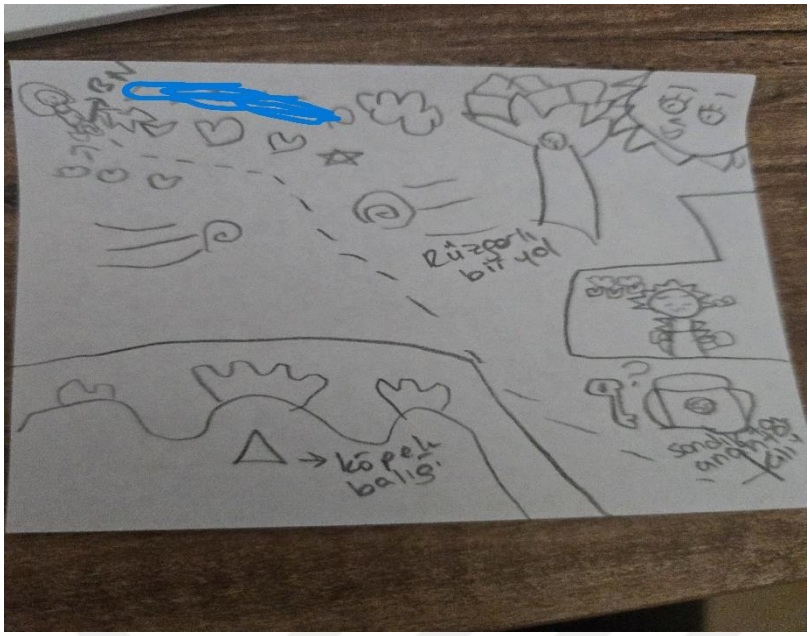


Şekil 42. 17. Oturum için Ç8'in resmi

Ç8 ise oyuncağının dikenli bir gülün içinde olduğunu resimde çizdiği makas, testere bıçak yardımıyla alabileceğini resmetmiştir.

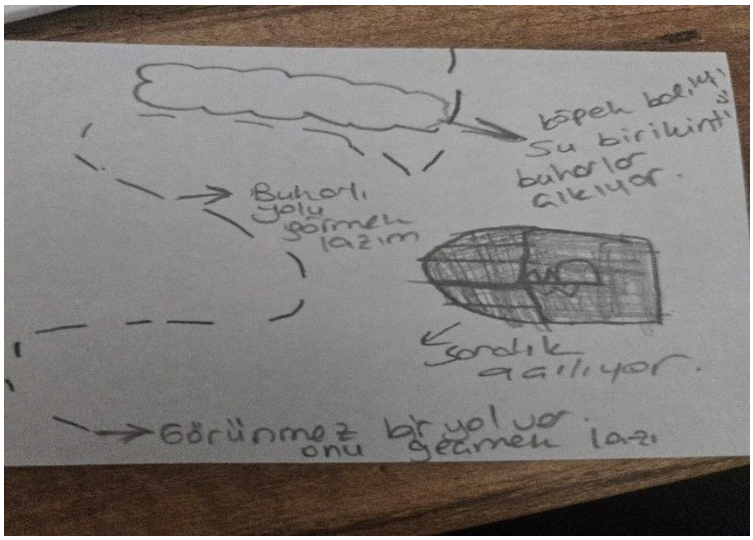
Görüldüğü üzere çocuklar problem durumu olarak gördükleri etkinlikler karşısında çözüm yollarını ortaya koyabilmektedir.

20. oturumda yapılan etkinliğin bir kısmında kurtarılması gereken bir prenses vardır ve çocuklardan bu problemi çözmek için yardım istemiştir. Çocuklardan prensesi şatoya götürecek yol haritalar çizmeleri ve nasıl şatoya ulaşatıklarını anlatmaları istenmiştir.



Şekil 43. 20. Oturum için Ç9'un resmi

Ç9 in çiziminde görüldüğü üzere şatoya giden yolda birçok problem durumu ortaya koyduğu (köpek balığı, rüzgarlı yol vs) , güneşin yüz ifadesinde anlaşılacağı gibi yolun geçilmesi zor bir yol olduğu ancak Ç9 un prensesi şatoya ulaştırdığı görülmektedir.



Şekil 44. 20. Oturum için Ç7'nin resmi

Aynı şekilde Ç7 de zor bir yol çizmiş sonuç olarak prensesi şatoya ulaştırmıştır.

Çocukların program başından sonuna kadar uygulanan etkinliklerde problem durumlarına daha çözümcül yaklaştığı ilk etkinliklerde öğretmenime söylerim annemden yardım isterim

yerine kendileri çözümler oluşturduğu muhakeme yeteneklerinin artığı yaratıcı çözümler buldukları tespit edilmiştir.

4.2.3. Ebeveyn Görüşmeleri

Deney gurubunda uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreçte PDM'ye dayalı yapılan etkinliklerin çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri üzerinde gösterdiği değişimin ebeveynlerin bakış açısından incelendiği Tablo 16"da yapılan tematik analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 16.
Ebeveyn Görüşlerine ilişkin Tematik Analiz

Kategori	Tema
Duygusal farkındalık	Duyguları tanıma
	Duyguları ifade etme
	Empati Gelişimi
	Duygu Yönetimi
Dikkat ve davranış kontrolü	Dikkat Toplama ve Odaklanma
	Yönergelere Uyma
	Öz Denetim ve Öfke
Benlik algısı ve aidiyet	Kendine Güven ve Özsaygı
	Okula sınıfa bağlılık
	Arkadaşlık ve sosyal ilişkiler
Problem çözme	Kendi Sorunlarına Çözüm Bulma
	Arkadaş Problemlerine Çözüm Üretme
	Çözüm Odaklı Yaklaşım

Ebeveyn görüşmelerinden çıkan sonuçlar yukarıdaki tablo da gösterildiği gibi kategori ve temalarına tematik analiz yöntemiyle ayrılmıştır. Elde edilen bulgular daha önce sınıf öğretmeninin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinde olduğu gibi üç kategori altında ele alınmıştır. Bu kategorilere ilişkin temalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

4.2.3.1. Duygu Düzenleme

Çocuklarda PDM dayalı eğitim programının duygu düzenleme becerisine yönelik veli görüşmeleri duyguların tanınması, ifade edilmesi ve empati ve Duyguların yönetimi ve öfke kontrolü olmak üzere iki başlık altında açıklanacaktır.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde çocukların duyguları tanıdığı ancak ifade etmelerinde eksiklik veya karışıklık olduğu, duyguların sözel ifadelerden daha çok hareket,

ses tonu ve mimiklerle ifade edildiği görülmüştür. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise duyguların daha net ifade edildiği ayrıca duyguların nedenlerinin de anlaşılmaya başlandığı, çocukların empati yeteneğinin arttığı sonuçlarına varılmıştır.

Örneğin Ç12'nin annesi A12 uygulama öncesi görüşmede 'İstemediği *bir şey olduğunda öfkelenir, sinirlenir hareketlerinden anlarız'* ifadesinde Ç12'nin duygularını ifadelerden çok hareketleriyle gösterdiğini belirtmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmede ise *' Eğitimden sonra duygularını daha net ifade ettiğini gözlemliyorum'* diyerek duyguların sözel olarak dile getirildiğinden bahsetmektedir.

A5 ise uygulama öncesi ' *Örneğin kendisine bir iyilik yapılması veya yardım edilmesi gibi anlarda duyduğu minnet ve mutluluğu mimikleri ve ses tonunu doğru biçimde ayarlamak suretiyle teşekkür ederim demektedir*.' ifadesinden de anlaşıldığı ses tonu ve mimiklerle duygularını anlatmaya çalıştığı görülmektedir. Uygulama sonrası görüşmede ise '*Duygularını daha sık ifade etmeye başladı. Üzüldüğümde üzüldüm çok üzüldüm, mutluluğunda çok mutluyum ve heyecanlandığında içimden bir şey kaydı sanki gibi cümleler paylaşıyor. Ayrıca eğitimin çocuğumun empati yeteneğini geliştirdiğini değerlendiriyorum. Diğer kişilerin duygularını anlamaya başladığını, duyguların isimlerini daha net ortaya koyduğuna nasıl hissettiğini gösterme konusunda yaptıklarına özellikle şahit oluyoruz.'* İfadesiyle duygulara yönelik konuşmalarının arttığı, kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularına karşıda farkındalık olduğu görülmektedir. Bir başka veli görüşmemizde A7 uygulama öncesinde '*mutlu olduğu zaman temas etmeyi sarılmayı seviyor. Kızdığı zaman ise bağırarak tepki veriyor. Genelde mutlu olduğu zaman paylaşıyor'* ifadesinde bulunmuşken uygulama sonrası '*duygular konusunda terapilerde almıştık ama bu eğitiminde faydasını gördük. Duygularını daha net ifade etmeye başladı'* ifadesiyle duygularını fiziksel hareketlerden daha çok sözcüklerle ifade ettiğini belirtmiştir.

Uygulama öncesi görüşmelerde duyguların kontrolü ve öfke yönetiminde zorluk yaşayan çocuklar olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasındaki görüşmelerde ise çocukların duygu yönetimi konusunda olumlu değişimler gözlemlendiği aktarılmıştır.

Örneğin uygulama sonrasında yapılan görüşmede A3 'eğitimin *fark yarattığını düşünüyorum. Özellikle ani öfke duygusunun azaldığını eğer öfkelenirse bu duygusunun eskisine oranla kısa sürdüğünü gözlemledim. Yapmak istemediği bir durum karşısında (benim seçtiğim giysiyi giymek gib) itiraz etmek yerine ya da bağırmak yerine sakince bana neden yapmak istemediğini anlatıyor. Birkaç gündür sakin ol anne merak etme yaparız gibi*

cümleleri sıklıkla kullanıyor' ifadeleriyle Ç3'ün duygu kontrolü konusundaki gelişimini net şekilde ifade etmektedir. Hatta annesine bu konuda telkin verdiği görülmüştür.

4.2.3.2. Davranış Düzenleme

Uygulama öncesi görüşmelerde dikkat süresinin çocukların kişisel tercihlerine ve ilgi alanlarına göre değişkenlik gösterdiği, zaman zaman yönergelere uyma ve otokontrol konusunda eksikler görüldüğü sonuçları çıkmıştır. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise çocukların dikkat toplama, kurallara uyma ve otokontrol becerilerinde iyileşme görüldüğü aktarılmıştır. Örnek verilecek olursa;

Yapılan görüşmelerde A4 uygulama öncesinde *'Etkinlik, suluboya ya da dikkat gerektiren etkinliklerde gerektiği kadar konsantre olabiliyor. Havuza yüzmeye gidecekse kendi çantasını hazırlaması gerektiğini bilir ve kendi eşyalarını düzgün bir şekilde hazırlar. Ancak otokontrolünü henüz tam anlamıyla sağlayamıyor'* uygulama sonrasında **'***dikkatini toplama ve yönergelere uyma konusunda gözle görülür artışlar olduğunu gözlemliyorum'* ifadeleriyle sevdiği etkinliklerde dikkat süresinin yüksek olduğunu konsantrasyon sıkıntısını ifade ederken uygulama sonrası genel bir ifadeyle dikkat süresindeki artıştan bahsetmektedir. A12 uygulama öncesi '*dikkatini toplama konusunda kendisini rahat hissettiği ortamlarda daha iyi. Örneğin akıl oyunları oynarken başarı gösterebiliyor' ifadesinde bulunmuşken uygulama sonrası 'eğitim sonrası yanlış olan davranışları yapmamaya daha gayret gösteriyor. Daha dikkatli olduğunu da fark ettim'* ifadeleriyle yönergelere uyma ve dikkat düzeyindeki değişimden bahsetmektedir. A7 uygulama öncesi '*Odaklanabilirse çok dikkatli olabiliyor. Yönergelerimize genelde uyuyor. Kendisine zarar vereceğini düşündüğü bir olayla karşılaştığı vakit kendisini durdurabilir***'** ifadeleriyle dikkatinin duruma göre değiştiğini belirtmiştir uygulama sonrasında ise **'***duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme yeteneği oldukça gelişti bunu hatta bize de aşılamaya çalışıyor'* duygu ve davranış kontrolünün değiştiğini vurgularken eğitimde öğrendiklerini çevresine uygulamaya çalıştığı sonucuna da varılmıştır. A5 ise davranış düzenleme becerisindeki gelişimi uygulama öncesi ve sonrası görüşmelerde şu şekilde ifade etmiştir. Uygulama öncesinde '*kendisine bazı işleri yapmak için süreler ayırmaktadır. Örneğin resim yapıyorsa resmine konsantre olurken lego yapma ya da YouTube izleme zamanlarında bu işlere odaklanır. Ancak yemek yeme gibi rutin işlerde dikkatini yaptığına vermemektedir'* ifadesiyle ilgi alanlarında dikkatini verdiğini yönergelere uyduğunu belirtirken uygulama sonrasında '*Otokontrolünün ve odak süresinin arttığını düşünüyorum. Hareketli yapısına karşın dikkat süresi arttı. Uyması gereken*

kuralları her zaman bilmekle beraber eğitimden sonra kurallara uymadığı zamanlar olsa bile kendisini toplamayı ve doğru olanı bulmaya çalışıyor' ifadeleriyle değişimi belirtmektedir. A2'nin ifadelerinde de davranış düzenleme, dikkat süresi ve yönergelere uyumdaki değişim net şekilde görülmektedir. A2 uygulama öncesi *'Kolay odaklanan bir çocuk ama dikkat süresi kısa sıkılmaya başlayınca baştan savmaya da başlar yarım bırakmasa da özenli yapmaz. Yönergelere genelde uyar yapılmaması gerekeni bilir örneğin ağzında lokma varken çişim geldi diye koşup saniyesinde kapıdan çıktı ağzındaki bittikten sonra tekrar girdi. Tehlikeli bir durum içerisindeyse göz göze geldiğimizde yapmayı durdurur'* uygulama sonrasında *'odaklanmasında sıkıntı yoktu ama eğitimden sonra dikkat süresi oldukça arttı. Yönergelere uyma konusunda daha sorunsuz ilerlemeye başladık. İnatlaşmalar bitti* 'ifadelerinde bulunmuştur.

Davranış düzenleme becerisindeki değişimlerle ilgili bir diğer görüşünde ise A3 uygulama öncesinde '*Genel anlamda dikkati iyidir. Boyama el becerisi gerektiren aktivitelerde sessizce ve dikkatli bir şekilde boyar. Bulunduğu ortam gürültülüyse biz sohbet ediyorsak sessiz olmamızı ve dikkatinin dağıldığını söyler. Yaptığı işte isteksizse dikkati kolay dağılır. Aslında uyumlu ve kolay bir çocuk olmasına rağmen verilen yönergelerin sadece %50 sine uyar. Yatma zamanı tuvalete gidelim oyuncaklarını topla giysini giy komutlarına uymaz. Olumsuz davranışları yapmaz. Toplumsal kuralları benimser. Arkadaşlarıyla iyi geçinmek, temiz olmak gibi*' ifadelerinde dikkatinin ilgi alanına göre şekillendiğini ve yönergelere uyum konusunda tutarlı olmadığından bahsetmektedir. Uygulama sonrasında ise '*verilen yönergelere uyma ve yapılmaması gereken davranışları yapmama konusunda olumlu değişimler gösterdiğini söyleyebilirim. Yatma saati geldiğinde genelde sorun yaşarız. Direnir, itiraz eder. Bu durum oldukça azaldı. Ekran süresi gibi kuralları daha rahat uyum gösteriyor'* davranış düzenleme becerisindeki değişimi net bir şekilde ifade ederek Ç3'ün inatlaşma ve itiraz gibi davranışlarının oldukça azaldığından bahsetmektedir. A8 ise uygulama öncesi '*Ciddiye alırsa hemen dikkatini toplar. Evde etkinlikler esnasında oldukça dağınık dikkati, bir oyun oynarken bir anda kalkıp başka şeyle ilgilenebiliyor*' dikkat süresinin kısalığı ve ilgisine göre hareket ettiğinden bahsederken uygulama sonrası '*Dikkat süresi daha da arttı. Her sabah yatağını toplama gibi daha önceden yapmadığı davranışları yapmaya başladı'* davranışlarını düzenlemedeki değişimlerinden bahsetmektedir.

4.2.3.3 Pozitif Disiplin Modelinin Temel Öğeleri

Bu bölüm PDM'nin uygulamalarının çocuklarda Benlik algısı ve okul aidiyeti ve problem çözme becerisine ilişkin etkilerine yönelik ebeveyn görüşleri iki başlık altında ele alınmıştır. İlk başlıkta benlik algısı ve aidiyet açısından uygulama öncesi yapılan görüşmelerde çocukların kendilerine güvene bir tutum sergilediği, okula karşı da olumlu duyguları olduğu ancak zaman zaman okula olan bağlarının zayıfladıığı durumların yaşandığı belirtilmiştir. Uygulama sonrasında ise çocukların kendilerine olan güvenlerinin pekiştiği okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan ilgi ve sevgilerinin arttığı hatta bu durumun ' okula gitme isteği arttığı ' cümlesiyle sık sık ifade edildiği görülmüştür. Görüşme örneklerinden;

A8 uygulama öncesi '*Genel anlamda mutlu özgüvenli diyebilirim. Okuluna severek geliyor. Farklı bir etkinlik varsa okula gitmek için sabırsızlanıyor'* uygulama sonrasında ise '*özgüveni daha da gelişti önceden yeni bir ortamda daha sıkılganken şimdi parka gittiğinde arkadaş bulup oynayabiliyor'* ifadeleriyle özgüven duygusundaki artıştan bahsetmiştir. Okul aidiyeti konusunda ise A2 uygulama sonrası görüşmede '*Ç2 çalışmalar boyunca keyif aldığından bahsetti. Genel anlamda okulda yaşadıklarını anlatmaz ama eğitimden her gün bahsetti. Genel motivasyonuna olumlu etki ettiğini ve okula sınıfına aidatının artığını düşünüyorum. Biz İstanbul'dan yeni taşındığımız ve bu okulda ilk senesi dolayısıyla zaman zaman sınıfa sonradan gelen çocuk olmanın dezavantajını yaşadığını düşünüyorum. Benden ayrılıp okula gitmekte zorlandığı zamanlar sıklıkla oluyordu. Şimdi ise bu sorunumuz oldukça azaldı. Kendi adıma size teşekkür ediyorum*' ifadeleriyle yapılan uygulamanın aidiyet hissini arttırdığını belirtmektedir. A3 '*Okula daha istekli gidiyor. Öğretmeni ve arkadaşlarıyla bağı daha kuvvetli ve okula ilgisi dahada arttı*' İfadelerinde uygulama sonrası okula isteğinin arttığını ifade etmektedir. A7 uygulama öncesi '*özbakımına ve görünüşüne önem verir. Öğretmenini sevdiğini biliyoruz ama arkadaşlarından çok bahsetmiyor*' uygulama sonrası '*öğretmenini sevdiğini biliyorduk fakat arkadaşlarıyla ilişkileri ve duyguları konusunda paylaşımları oldukça arttı. Daha emin cümleler kuruyor arkadaşlarından bahsediyor.*' İfadeleriyle arkadaşlarıyla bağının arttığını belirtilmektedir. A1 ise uygulama sonrası görüşmede '*okul arkadaşlarıyla olan anlaşmazlıklarında daha yapıcı söylemleri oluştuğunu farkettik. Daha önce inat ettiği ve kendisine karşı olumsuz durumlara sert tepkiler gösterse de eğitim sonrası daha anlayışlı , daha çözümcül davrandığını fark ettik. Arkadaşlarını olduğu gibi kabul ettiğini ona göre arkadaş seçtiğini gözlemledim. Okula ve öğretmenine bağını daha da güçlendirdi eğitim. Hatta okula gitmek için daha heyecanlı arkadaşlarına ve öğretmenlerine resimler yapıyor evde. Muhtemelen*

okula olan sevgisinin be bağlılığını minnetini bu şekilde yanıtlamaya çalışıyor' ifadeleriyle arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde daha çözümcül yaklaşım sergilediğini ve okula gitme isteğinin arttığını belirtmektedir.

Problem çözme becerisi açısından bakıldığında görüşmelerden çıkan sonuç neticesinde uygulama öncesi çocukların sorunlara çözüm bulmaya çalıştıkları ancak uygulama sonrası buldukları çözümlerin daha yaratıcı olduğu belirtilmektedir. Örneklendirecek olursak: A7 uygulama öncesinde 'problemlere çözüm üretebiliyor diyebilirim' uygulama sonrası 'özellikle öfke yönetimi konusunda kendini sakin tutabilmek için bazı yöntemler kullandığı gözümden kaçmadı. Problemlere çözüm önerilerinde bulunmaya başladı' ifadelerinde bulunmuş, uygulama öncesi çok net bir görüş bildiremezken uygulama sonrası özellikle öfkeli olduğu durumlarda diyerek örneklendirmiş daha net ifadelerde bulunmuştur. A7 ise uygulama sonrası görüşmesinde 'problem çözme becerisi iyiydi ama daha da geliştiğini düşünüyorum. Örneğin kardeşiyle bir sorun yaşadığında orta yolu daha rahat buluyor. Çizgi film seçerken ikisini inde sevdiği ortak bir çizgi filmde karar kıldılar.' sözleriyle problem çözme becerisinin gelişimini net bir şekilde ortaya koymaktadır. A12 ise uygulama öncesi 'problemler karşısında genelde gözlemci ve sakin kalmayı tercih ediyor. Parkta yaşıtlarıyla ya da kendinden küçüklerle oynarken uyumlu davranmaya çalışıyor uygulama sonrasında' problemler karşısında çözümler üretmeye başladı. Daha paylaşımcı ve kurallara uyma konusunda daha gayretli davranıyor.' İfadeleriyle uygulama öncesi ve sonrası problemler karşısındaki tutumunu belirtmiştir. Ayrıca görüşmelerde uygulama öncesi ve sonrasına göre çocukların sorunlar karşısında çözüm odaklı yaklaşımlarının arttığı ifadelerle belirtilmiştir. A8 uygulama öncesi 'arkadaşlarıyla problem yaşadığı zaman şoka girebiliyordu' ifadesi uygulama sonrası 'arkadaşlarıyla sorun yaşadığında daha çözümcül yaklaşıyor' ifadesine dönüşmüştür. A3'ün uygulama sonrası ifadesinde ise 'daha fazla çözüm üretmeye başladı. Oyun esnasında herkesin sırayla oynamasına adaletli davranması gerektiği gibi örnekler verebilirim' çözümcül yaklaşımın arttığını göstermektedir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde çocukların başkalarının problemlerine karşı yaklaşımı oldukça sınırlı ve yüzeysel iken uygulama sonrası ifadelerden başkalarının problemlerine karşı farkındalıklarının arttığı, farklı çözüm yolları üretebildikleri görülmüştür. Bu konuda A3 uygulama sonrası görüşmede '*Arkadaşları bir anlaşmazlığa düştüğünde bu çoğunlukla oyuncaklarla oynarken yaşanıyor. Sırayla oynayabilirsiniz diye duruma yaklaşıyor. Ya da sen bunu böyle yaparsın, sende böyle yap gibi cümleler kurarak*

ortamı sakinleştirebiliyor' diyerek Ç3'ün başkalarının problemlerine karşıda farkındalığının arttığından bahsetmektedir.

4.2.4. Araştırmacının PDM Hakkındaki Düşünceleri

Dördüncü alt amaç olan 'Araştırmacının pozitif disiplin modelinin uygulamaları sonucunda bu modelin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nedir?' Sorusuna ilişkin olarak araştırmacının görüşleri şöyle özetlenebilir. PDM'ye dayalı eğitim programının çocuklarla saygıya dayalı bir iletişim kurmayı zorunlu kılan bir eğitimdir. Çocuklar kendini değerli hissettikleri ortamlarda öğrenmeye açık hale gelmektedir. Örneğin uygulamanın başında Ç3 etkinliklere katılmazken zaman içerisinde, kurulan sağlıklı iletişimle programın etkinliklerine tam katılım sağlamıştır. PDM uygulamalarında ödül ya da ceza sistemi bulunmamakla beraber Pozitif Mola yöntemi kullanılmaktadır. Pozitif Mola, çocuklara duygularını düzenleyebilmeleri için fırsat tanımayı amaçlamaktadır. Uygulama esnasında pozitif mola kullanmak isteyen çocuklara rastlanmamıştır. Bunun nedeni etkinliklerin çocukların ilgisini canlı tutmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ancak uzun süreli bir uygulamada çocuklar için faydalı bir yöntem olarak düşünülmektedir. PDM çocukların okula olan aidiyetlerini artırarak okul bağlarını güçlendirmektedir. Ayrıca problem çözme yeteneklerini, duygu yönetimlerini ve davranış düzenleme becerilerini artırdığı uygulama esnasında görülmüştür. Tüm bu avantajlarının yanısıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. PDM uygulamaları zaman ve sabır gerektirmektedir. PDM eğitimi alınmadan uygulanacak bir eğitim modeli değildir. Eğitim alınmadan uygulanması modelin yanlış uygulanmasına yol açması muhtemeldir. Kısa vadede sonuç yerine uzun vadede değişime odaklanır. Bu durumda uygulayıcının sabırlı ve kararlı hareket etmesini gerektirir. Doğru uygulanmaması aşırı serbestlik ya da yetersiz kontrole yol açabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, PDM'nin, okul öncesi dönem çocukların duygu ve davranış düzenleme becerisine etkisi incelenmiştir. Bunun yanı sıra uygulama sürecinde duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerilerinde nasıl bir değişim olduğu ve PDM'nin temel öğeleri olan 'problem çözme', 'benlik algısı' ve'okula ait hissetme' gibi kavramların çocuklarda nasıl geliştiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan sonuçlar oluşturulmuştur. PDM'nin duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerisine etkisine yönelik nitel ve nicel verilerden; PDM nin temel öğeleri olan benlik algısı, problem çözme becerisi ve aitlik hissine ilişkin elde edilen nitel verilerden ortaya çıkan sonuçlar irdelenerek literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tüm sonuçlardan yola çıkılarak öneriler sunulmuştur.

5.1. PDM'nin Duygu Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel ve Nitel Sonuçlar

Bu bölümde PDM'nin 55-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerisine etkisi nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar olmak üzere iki başlık altında detaylı incelenecektir.

5.1.1. PDM'nin Duygu Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

PDM'nin duygu düzenleme becerisine etkisini incelemek için Deney ve Kontrol gruplarına 'Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği' uygulanmıştır. Ölçeğin sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum uygulama öncesi başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.
- Deney ve kontrol gruplarına uygulanan duygu düzenleme ölçeğinin son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun başarı düzeyi anlamlı derecede yükseldiği görülmektedir.
- Deney grubuna uygulanan duygu düzenleme ölçeğinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarına oranla anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu durum PDM'ye dayalı eğitim programının deney grubu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.
- Kontrol grubuna uygulanan duygu düzenleme ölçeğinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum müdahale yapılmamış grubun puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.
- Deney grubunun son test -kalıcılık testi puanlarına bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum PDM'ye dayalı eğitim programının etkililiğini sürdürdüğünü göstermektedir.
- Sonuç olarak PDM'ye dayalı eğitim programının duygu düzenleme becerisini orta düzeyde anlamlı şekilde artırdığı görülmektedir.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde PDM'ye dayalı eğitim programının çocukları duygu düzenleme becerisini olumlu yönde değiştirdiği ve geliştirdiği görülmektedir. PDM'nin çocuklarda duyguları tanımayı, yönetmeyi ve başkalarını duygularını anlamayı öğretmeyi, empatiyi ve duygusal zekayı geliştirdiği bilinmektedir (Tekyi-Arhin, 2024). Zheng(2025) çalışmasında 6-12 yaş grubundaki 400'den fazla ebeveyn ve çocukla yapmış olduğu çalışmasında pozitif disiplin yaklaşımlarının aile ve okul eğitim programlarında kullanılmasının çocukların duygularını kontrol etmeyi öğrenmelerine ve iletişimi kuvvetli, etkili bireyler olmalarında belirleyici rol oynadığı vurgulamaktadır. PDM eğitim programlarının ailelerin ebeveynlik tarzını olumlu yönde etkilediği bu durumunda çocukların duygusal durumları üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Apaydın ın (2022) yapmış olduğu çalışma bu durumu desteklemektedir. 6-10 yaş arası çocuğu olan 30 ebevyne uygulana 6 haftalık PDM aile programının, ailelerin ebeveynlik stresini azaltarak ebeveyn-çocuk iletişimi olumlu yönde etkilediği, çocukların duygu durumlarını pozitif olarak değiştirdiği görülmüştür (Apaydın, 2022).

Pozitif Disiplin Derneğinin (2024) çalışmalarında çocukların duyguları tanımasının ve onları baskılamadan yönetmeye çalışmasının öz düzenleme ve öz denetim becerilerini geliştirdiğinden bahsetmektedir. Bu becerilerin gelişiminin sosyal ilişkilerde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. PDM'nin hedefinin bireyin iç dünyasına odaklanarak kalıcı bir değişim göstermek olduğunu belirtmektedir (Positive Discipline Association, 2024). Çevik (2021) çalışmasında, 9. Ve 10. Sınıf, 221 öğrenci içerisinden 'Şiddet eğilim ölçeği' sonucunda şiddete eğilim gösteren 24 öğrenci seçilerek deney (n=12) ve kontrol (n=12) gruplarına ayırmıştır. Deney grubuna 8 hafta PDM programı uygulanmıştır. Deney gruplarının ön test ve son test soınuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum deney grubunun duygularını düzenleme becerisinin gelişerek, öfke kontrolünü sağlayabilme becerisini edindiğini, bu durumunda şiddet eğilimini düşürdüğü göstermektedir (Çevik, 2021). PDM ye dayalı eğitim programlarının yaş düştükçe etkililiğinin artığı bilinmektedir. Elkadi ve Sharaf (2023) çalışmalarında 3-5 yaş ve 6-12 yaş grubu olmak üzere iki farklı yaş grubuyla çalışmış. PDM programının psikolojik olarak iyi oluş ve akademik başarıya etkisini ölçmüşlerdir. İki grup karşılaştırıldığında 3-5 yaş grubunun diğer gruba göre daha üstün olduğu sonucuna varmışlardır. Bu durum küçük yaşlardan itibaren uygulana PDM programlarının sonuçlarının daha etkili olacağını ispatlamaktadır. Çalışmanın 55-66 aylık çocuklara uygulandığı düşünülürse ileri yaş gruplarına göre etkililiğinin daha fazla olacağı görülmektedir.

5.1.2. PDM'nin Duygu Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler 'Öğretmen Görüşmesi', 'Anne Görüşmeleri' ve 'Araştırmacı Gözlemleri' yapılarak toplanmıştır. Nitel veri sonuçları, nicel verileri desteklediği görülmektedir. Nitel veri sonuçlarına bakıldığında, çocukların uygulama sonrasında duygularını fiziksel eylemlerden daha çok kelimelerle ifade ettikleri; başkalarının duygularını farkına varıp daha duyarlı hareket ettikleri; duygularını kontrol altına alma becerilerinin geliştiği, olumsuz duygu durumlarını daha kısa sürede olumluya çevirdikleri görülmüştür. Ayrıca öfke yönetimi konusunda gelişme gösterdikleri, öfkeyi yönetebilmek için farklı yöntemler uyguladıkları ve bu yöntemleri aile ve arkadaşlarına önerdikleri yapılan gözlem görüşmelerde ortaya çıkmıştır. PDM'nin sınıf içi uygulamalarının temel amaçlarından biri çocukların duygularını tanıyarak, gerektiğinde onları değiştirerek öz kontrol sahibi olmalarını sağlama ve olumsuz duygularıyla başa çıkabilen sağlıklı bireyler

yetiştirerek onları hayata hazırlayabilmektir (Atak ve Rayana, 2022). Curby vd (2022) çalışmalarında 18 farklı ilköğretim sınıfında 77 çocuk ve öğretmeni gözlemlemiş. Öğretmen destekli PDM uygulamalarının çocuklarda duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde değiştirdiği sonucuna varmışlardır (Curby vd., 2022). Ayrıca Chen ve Hu (2023) Çin' in kırsal ve kentsel olmak üzere iki farklı bölgesinde yer alan iki anaokulundaki, PDM uygulamalarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini gözlemledikleri çalışmalarında farklı uygulansa dahi her iki okulda da PDM uygulamalarının çocukların duyguları tanıma, ifade etme ve yönteme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır (Chen ve Hu, 2022). Tüm bu çalışmaların sonuçlarının araştırmadaki sonuçları desteklediği, PDM'ye dayalı tüm eğitim programlarının çocuğun duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

5.2. PDM'nin Davranış Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel ve Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde PDM'nin 55-66 aylık çocukların davranış düzenleme becerisine etkisi nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar olmak üzere iki başlık altında detaylı incelenecektir.

5.2.1. PDM'nin Davranış Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

PDM'nin duygu düzenleme becerisine etkisini incelemek için deney ve kontrol gruplarına 'Davranış Düzenleme (BADO) Ölçeği' uygulanmıştır. Ölçeğin sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum uygulama öncesi başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.
- Deney ve kontrol gruplarına uygulanan davranış düzenleme ölçeğinin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Deney ve Kontrol grubuna uygulanan davranış düzenleme ölçeğinin ön test son test sonuçlarına bakıldığında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum PDM'ye dayalı eğitim programının deney grubu üzerinde

pozitif bir etkisi olduğunu gösterirken; kontrol grubunda da anlamlı bir farkın ortaya çıkma nedenini doğal etkenler, hali hazırda kullanılan eğitim programının etkisi, test -tekrar test gibi faktörlerden kaynaklı olduğunu varsaymaktadır.

- Deney grubunun son test -kalıcılık testi puanlarına bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum PDM'ye dayalı eğitim programının etkililiğini sürdürdüğünü göstermektedir.
- Sonuç olarak PDM'ye dayalı eğitim programının davranış düzenleme becerisini güçlü bir biçimde etki ettiği sonucuna varılmaktadır.

PDM yönelik eğitim programları olumsuz davranışları cezalandırmak yerine sorunlara kalıcı çözümler bulmaya odaklanmaktadır. Çocukların hatalarından ders çıkarmalarını, sorumluluk duygusunu geliştirmelerini, davranışlarını yönetebilme becerisine sahip olmalarını hedeflemektedir (Tekyi-Arhin, 2024). Bu hedeflere ulaşmak için özellikle sınıf içi uygulamalarla çocuklarda dikkat süresini, çocuğun okula olan bağını, özsaygısını artırıp; problem davranışı ortadan kaldırır (Nelsen, 2019). Geçmişten günümüze bu konuda yapılan araştırmalar PDM nin bu yönünü desteklemektedir. Sacremento'da yer alan düşük gelirli bir devlet okulunda PDM eğitim porgramının uygulanmasıyla okuldan uzaklaştırma oranlarının %64'den %4'e düştüğü, vandalizmin ise %24'den %2'ye düştüğü görülmüştür (Platt, 1979). Eğitimin her kademesinde etkililiği görülürken lise kademesinde uygulanmaya başlanmasıyla madde kullanımı, problem davranışların azalması gibi olumlu etkileri bulunmaktadır (Eggert, Nicholas ve Owen, 1995). Yüz yüze eğitimde olduğu kadar interaktif eğitimde de olumlu sonuçlar göstermektedir. Arionto ve Mulyono (2023) çalışmalarında pandemi döneminde uzaktan eğitim koşullarında uygulanan PDM yaklaşımlarının etkililiğini incelemek amacıyla Endonezyadaki ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin interaktif derslerini, öğretmen gözlemlerini, öğrencinin derse katılım durumunu ve ders kayıtlarını incelemiş; PDM uygulamalarından sonra derse katılımlarda artış, kural ihlallerinde azalma, çocuklarda öz disiplin gelişimi ve derse etkin katılım gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca Abonyi ve Salifu (2023) yaptıkları çalışmada Gana Eğitim Servisinin okullardaki tüm fiziksel cezaların kullanımını yasaklamasının ardından okullardaki PDM uygulamalarının entegresyonu ve etkililiğini incelemişler bu kapsamda 15 öğretmenle görüşme yapmışlardır. Sonuç olarak PDM yi tam anlamıyla uygulayan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin davranış problemlerinde azalmalar olduğu görülmüştür. Aksoy (2020) de ABD'de bulunan 10 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı görüşmelerde PDM uygulamalarının çocukların öz denetimini artırdığı dikkat, yönergelere uyum gibi becerileri

olumlu etkilediği, sınıf içi zorlayıcı davranışları azaltarak sınıf yönetimi konusunda öğretmene yardımcı olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Tüm bu araştırmlara PDM nin davranış düzenleme becerisine yüksek düzeyde olumlu etkisi olduğu noktasında çalışmayla parallelik göstermektedir.

5.2.2. PDM'nin Davranış Düzenleme Becerisine Etkisine Yönelik Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler 'Öğretmen Görüşmesi', 'Anne Görüşmeleri' ve 'Araştırmacı Gözlemleri' yapılarak toplanmıştır. Nitel veri sonuçları, nicel verileri desteklediği görülmektedir. Nitel veri sonuçlarına bakıldığında uygulamanın çocukların dikkat süresini artırdığı, çocukların uygulama öncesi ilgi alanları dışında dikkatlerinin oldukça kısa olduğu ancak uygulama sonrası ilgi alanları dışındaki konularda da dikkat sürelerinin artığı, yönergelere uyum, odaklanma kabiliyetlerinde gözle görülür değişimlerin olduğu sınıf içerisinde olan bazı davranış problemlerinin oldukça azaldığı görülmüştür. PDM ye dayalı eğitim programını çocukların davranış düzenleme becerisine yüksek oranda olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır. PDM uygulamalarının çocukların öz denetim becerisini geliştirdiği bilinmektedir. Demirbağ ve Uzungöl Dost (2025) çalışmalarında PDM yöntemlerini kullanan ailelerin çocuklarındaki davranışsal değişimi incelemişlerdir. Cesaret verici konuşmalar, aile toplantıları, sorumluluk verme ve empati geliştirme gibi PDM tekniklerini kullanan ailelerin çocuklarının davranış düzenleme becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Mevcut araştırmada bu tekniklerin sıkça kullanıldığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bir diğer araştırma ise pandemi döneminde kullanılan PDM uygulamalarının ebeveynlerin stres seviyesini düşürürken çocuklardaki istenmeyen davranışları azaltmıştır (Estiningsih,Laksana, Syam, Katni ve Ariyanto , 2023). Tüm bu araştırmalar uygulanan eğitim programının çocuklarda davranış düzenleme becerisini geliştirdiğini desteklemektedir.

5.3. PDM'nin Temel Öğelerine Yönelik Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler 'Öğretmen Görüşmesi', 'Anne Görüşmeleri' ve 'Araştırmacı Gözlemleri' yapılarak toplanmıştır. Nitel veri sonuçları; PDM uygulamalarının doğal akışının çocukların benlik saygısını, okula aitlik hissini ve problem çözme becerisini

olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Jovanović ve Stanojević (2021) 13-17 yaş arası 200 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında okullarda uygulanan PDM uygulamalarının çocukların öz saygılarını geliştirdiği, geleneksel otoriter disiplin yöntemleri yerine öğrenci merkezli, empatik, yapıcı ve saygı temelli disiplin modeli olması ve öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin kuvvetli olması nedeniyle bu etkiyi gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bayuaji (2024) çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırma, üniversite düzeyindeki İngilizce yabancı dil sınıflarında uygulanan pozitif disiplin stratejilerinin öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, pozitif disiplin uygulamalarının öğrencilerin özsaygılarını artırdığını göstermektedir. Bu bulguların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Ayrıca PDM, olumsuz davranışların altındaki neden olarak çocuğun ait olma hissini yaşayamaması olarak görmektedir.(Nelsen, 2019). PDM uygulamaları çocuğun öncelikle bulunduğu ortama ait hissetmesini sağlamaya çalışmaktadır. Pozitif Disiplin Derneği bir çalışmalarında çözüm odaklı disiplin yöntemlerinin öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurarak öğrenme topluluğu oluşturduğunu ve öğrencilerin kendilerini sınıfın değerli bir parçası olarak hissetmelerini sağladığını belirtmektedir (Positive Discipline Association, 2006). Benlik saygısı ve bulunduğu ortama ait hisseden çocuğun problem çözme becerisi gelişmektedir. PDM uygulamaları çocukları problemlere çözüm bulmaya teşvik eder. Beyin fırtınası tekniği sıkça kullanılırken düzenlenen sınıf/aile toplantılarında çocuklar problemlere çözüm yolları bulmaya çalışırlar (Nelsen, 2019) Bangoy (2025) çalışmasında farklı disiplin modelleri uygulanan sınıflardaki çocukların problem çözme becerilerini incelemiştir. 34 öğretmen ve 170 6. sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada demokratik ve pozitif disiplin ortamı olan sınıflardaki öğrencilerin geleneksel disiplin modeli kullanılan sınıflardaki öğrencilere oranla problem çözme becerilerinin daha ileride olduğu görülmüştür. Bu bulgu, araştırmanın PDM'nin problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları, PDM uygulamasının her iki beceri alanında da olumlu sonuçlar doğurduğunu, ancak davranış düzenleme becerilerinde daha belirgin ve güçlü bir etki sağladığını ortaya koymaktadır. Duygu düzenleme becerileri açısından bakıldığında program deney grubundaki çocukların üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda modelde yer alan duygulara yönelik yapılandırılmış etkinliklerin çocukların duygusal farkındalıklarını ve regülasyon kapasitelerini desteklediği görülmektedir (Denham vd., 2012; Eisenberg vd., 2011). PDM programında yer alan duyguları tanıma-anlama, duygular hakkında konuşma, duyguları somutlaştırma, gerektiğinde duyguları değiştirme ve

kontrol etme gibi becerilere yönelik uygulamalar ile “Duygu Panosu”, “Duygu Merkezi” ve “Pozitif Mola” gibi sınıf rutinleri, çocukların duygusal farkındalıklarını artırmada etkili olmuştur. Bu kapsamda, her etkinlik öncesinde yöneltilen “Bugün nasıl hissediyorsun?” ve “Neden böyle hissediyorsun?” gibi sorular çocukların duygularını tanımasına ve neden-sonuç ilişkisi kurarak duygularını ifade etmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca görsellerle desteklenen ve olumsuz duygularla başa çıkma stratejilerinin ele alındığı bu tarz uygulamalar, duygusal regülasyonun gelişimini desteklemektedir (Reyes vd., 2012). Davranış düzenleme becerilerinde ise çocukların dikkatini toplama, yönergeleri takip etme, kurallara uyum sağlama ve problem çözme gibi alanlarda anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, PDM'nin davranışsal kazanımları destekleme açısından daha etkili olduğunu göstermektedir. Programın temel yapı taşları olan sınıf toplantıları, problem çözme panosu, sınıf yoklaması gibi rutinler aracılığıyla çocukların olumlu benlik algısı, sosyal sorumluluk duygusu, problem çözme becerileri ve okula aidiyet hislerinde de gelişme gözlenmiştir (Nelsen, 2006; Jensen ve Snider, 2013). Araştırmacının gözlemleri ile öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri de bu gelişmeleri doğrular niteliktedir. Kontrol grubundaki çocukların davranış düzenleme becerilerinde sınırlı düzeyde bir gelişim olduğu gözlemlenmiş, bu durum öğretmenlerin bireysel çabalarının etkili olabileceğini ancak bu tür kazanımların sistematik ve yapılandırılmış bir programla daha anlamlı hale geleceğini işaret etmiştir. Nitekim planlı ve kapsamlı programların, çocukların sosyal-duygusal gelişiminde daha sürdürülebilir ve kalıcı etkiler yarattığı literatürde de vurgulanmaktadır (CASEL, 2020; Webster-Stratton vd., 2008). Sonuç olarak, Pozitif Disiplin Modeli’nin okul öncesi dönemde çocukların duygu ve özellikle davranış düzenleme becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programlarında PDM gibi sosyal-duygusal gelişimi bütüncül olarak destekleyen uygulamalara yer verilmesi, çocukların duygusal farkındalıklarının ve sosyal uyumlarının güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, PDM’ye dayalı eğitim programının, çocukların özellikle davranış düzenleme becerisi üzerinde daha yüksek düzeyde etki sağlaması; ceza temelli geleneksel yaklaşımların aksine çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını önemseyen, saygı, empati ve aidiyet duygusuna öncelik veren, ceza karşıtı yaklaşımların da etkili ve uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda, PDM sadece sınıf yönetimini kolaylaştıran bir araç değil çocukların uzun vadeli sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen, davranışı ve duyguyu düzenleme becerisini içselleştiren müdahale programı ve geleneksel yöntemlerin eksikliklerini gideren güçlü bir alternatiftir. Farklı eğitim modelleriyle bütünleştirilerek, uzun vadeli uygulanmasının daha fazla pozitif etkileri olacağı düşünülmektedir.

5.4.Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar, araştırmacılar ve ebeveynler için şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada uygulanan PDM'ye dayalı eğitim programının çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerine olumlu etkilerinden yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları sağlanabilir.
- PDM'ye dayalı eğitim programının, uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilebilir.
- PDM uygulamalarına yönelik bilgilendirme kitapçığı oluşturularak okullara dağıtılabilir.
- PDM uygulamaları teknoloji ile bütünleştirilerek interaktif hale getirilebilinir.
- Pozitif Disiplin Derneği'nin tüm etkinlikleri Türkçeye uyarlanarak daha çok eğitimciye ulaşması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Araştırma beş hafta olarak planlanmıştır. Gelecekte genişletilerek tüm eğitim öğretim yılına uygun olarak planlanabilir.
- PDM'nin çocuğun bu araştırmada ele alınan alanlar dışındaki gelişim alanlarına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- PDM eğitim programları aile eğitim ve katılım etkinlikleriyle bütünleştirilerek okullarda uygulanabilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler;

- Pozitif Disiplin Modeli ile ilgili ebeveyn, çocuk, öğretmen iş birliği sağlanabilir. Böylece ebeveynler, pozitif disiplin uygulamaları konusunda bilinçlendirilerek evde de pozitif disiplin modelini kullanmaya teşvik edilebilir.
- Aile eğitimleri artırılarak aile çocuk iletişimi en iyi seviyeye getirilip çocukların olumlu etkilenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abonyi, U. ve Salifu, I. (2023). Assessing the implementation of school discipline policy in Ghanaian basic schools. *Research in Educational Administration and Leadership, 8*(3), 636–674.

AÇEV. (1999). *7 çok geç Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: AÇEV.

Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). Öğretmen adaylarının pozitif disiplin anlayışına göre istenilmeyen davranışları önleme becerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,2002*(15)*,* 1-10.

Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.

Adler, A. (1929). *The science of living*. London: George Allen & Unwin.

Adler, A. (1930). *The education of children*. Chicago: Alfred Adler Institute.

Adler, A. (1931). *What life could mean to you*. Boston: Little, Brown.

Adler, A. (1937). Significance of early recollections. *International Journal of Individual Psychology*, *3*(4), 283-287.

Adler, A. (1956a). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. Ansbacher, H. L. ve Ansbacher, R. R. (Eds.). New York: Basic.

Adler, A. (1956b). *Superiority and social interest*. New York: W.W. Norton & Co.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.

Akgün, E. Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(3), 1-9.

Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 442-455.

Aksoy, P. (2020). The challenging behaviors faced by the preschool teachers in their classrooms, and the strategies and discipline approaches used against these behaviors: The sample of United States. *Participatory Educational Research, 7*(3), 79–104.

Aküzüm, C. ve Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(31), 779-802.

Altan, E.A. (2024). *Davranış düzenleme becerilerini destekleyen öğretmen eğitimi programına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

American Psychological Association. (2015). Stress in America: The impact of discrimination. https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2015/impact-of-discrimination sayfasından erişilmiştir.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition sayfasından erişilmiştir.

Ansbacher, H. L. ve Ansbacher, R. R. (1956). *The ındividual psychology of alfred adler: a systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic.

Apaydın, S. (2022). *The effect of Positive Discipline Parenting Program on parental disciplinary practices, parenting stress, and parenting self-efficacy*. Doktora Tezi, Middle East Technical University, Ankara.

Aquilino, W. S. ve Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, *22*(3), 289-308.

Arianto, T. D. ve Mulyono, R. (2023). Positive discipline to build student character in learning during the pandemic. *Gema Wiralodra*, *14*(3), 1106–1116.

Atak, H. ve Rayana, S. (2023). Gestalt odaklı pozitif ebeveynlik destekleme programının etkililiği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 15(*Suppl 1), 161–176.

Aykut, Ç., Apaydın, G. A. M. Z. E. ve Çelik-Şahin, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, *2*(1), 16-34.

Azevedo, R. (2009). The acquisition of self-regulatory skills: Theoretical models and instructional interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 199–222). New York: Routledge.

Baker, S. (2018). *The effects of parenting on emotion and self-regulation. In Handbook of parenting and child development across the lifespan*. London: Springer.

Balcı, Ö. ve Yumuşak, G. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(40), 223-254.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bangoy, R. M. (2025). The power of discipline: Unveiling its impact on students' problem-solving skills. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, *33*(4), 442–447

Banks, J. B. (2002). Childhood discipline: Challenges for clinicians and parents. *American Family Physician, 66*(8), 1447–1452.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford.

Barrett, K. C. ve Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 555-578). New York: Wiley.

Baş, Z. ve Şimay, H. (2013). Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları. *Eğitim Dergisi*, *38*(7), 31-40.

Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications.* New York: Guilford.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D. ve Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 351–355.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal Of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95.

Bayuaji, B. (2024). Positive discipline impact on students' self-esteem in EFL class in tertiary level. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, *9*(2), 123–135.

Beerli, A. (2020). *Implementatıon of positive discıplıne practise*. Master Thesis, Kalmonovitz College, USA.

Berk, L.E. (1994). Why children talk to themself. *Sciencitific American*, *271,* 78-83.

Blair, C. ve Ursache, A. (2011). *A bidirectional model of executive functions and self-regulation.* In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 300–320). New York: Guilford.

Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78(2),* 647-663.

Blair, C., Zelazo, P. D. ve Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology, 28*(2)*,* 561–571.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). London: Routledge.

Borg (2001): Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research, 5*(2), 156–177.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford.

Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: A self-determination theory perspective. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 105–124). Hoboken, NJ: Wiley.

Bulut Özsezer, M.S. ve Kaf, Ö. (2016). Views of prospective teachers on the leadership qualities of teachers1. Emine A., Recep, E., Iwona, J. & Hülya, Y. (Eds). In *Current advances in education* (pp. 172-180). Sofıa: St. Klıment Ohrıdskı Unıversıty.

Burden, P.E. (1995). *Clasroom managemant and Discipline, methods to faciitate coopertion and İnstruction.* USA: Longman.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Calkins, S. D. ve Dollar, J. M. (2014). Emotion regulation and children's early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). New York: The Guilford.

Calkins, S. D. ve Hill, A. (2007). *Caregiver influences on emerging emotion regulation. Handbook of emotion regulation*. New York: Guılford.

Cameron, L. D., Carroll, P. ve Hamilton, W. K. (2018). Evaluation of an intervention promoting emotion regulation skills for adults with persisting distress due to adverse childhood experiences. *Child Abuse & Neglect, 79*, 423–433.

Candan, H. D. ve Doğan, S. (2023). Effectiveness of the positive discipline program applied to parents of preschool children: A randomized-controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*, *72*, e87-e97.

Carlson, S. M. ve Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*(4), 1032-1053.

Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, *22*(4), 489-510.

Carr, M. E., Moore, D. W. ve Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children, 81*(1), 28–44.

Carroll, P. ve Brown, P. (2020). The effectiveness of positive discipline parenting workshops on parental attitude and behavior. *The Journal of Individual Psychology, 76*(3), 286-303.

Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3–21). New York: Guilford.

Caulfield, J. (2019). *How to do Thematic analysis.* Scribbr. https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/ sayfasından erişilmiştir.

Cesur, E. (2025). Duygu düzenleme eğitiminin mesleki duygusal iletişim becerilerine yansıması: Çocuk gelişimciler üzerine bir inceleme. *Öneri Dergisi, 20*(63), 77–98.

Charles, C.M. (1998). *Building classroom discipline*. New York: Pearson

Chen, G. ve Hu, Y. (2023). Exploring positive discipline in preschools: An analysis of educator strategies and parental perceptions in two kindergarten settings. *Curriculum and Teaching Methodology, 6*(20), 50–56.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum.

Cohen, J. S. ve Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, *20*(6), 1016-1037.

Cole, P. M., Armstrong, L. M. ve Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59–77). New York: American Psychological Association.

Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73-102.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). Core SEL competencies. https://casel.org, sayfasından erişilmiştir.

Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy.* Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Cömert, S. ve Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış düzenleme: Arka planda dinletilen Türk müziğinin etkisi. *Eğitim ve Müzik Dergisi, 24*(1), 205–225.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). New York: SAGE

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). New York: SAGE.

Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). New York: Sage.

Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. ve Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, *1*, 541-545.

Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir Çev.) Ankara: Pegem

Curby, T. W., Zinsser, K. M., Gordon, R. A., Ponce, E., Syed, G. ve Peng, F. (2022). Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors. *Emotion*, *22*(8), 1869.

Çetin, A. ve Kısaoğlu, Ş. Y. (2024). Anne bildirimlerine göre çocuklarda öz düzenlemenin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 53*(242), 1113–1138.

Çetinel, R. (2022). *Pozitif öğretmen özelliklerinin mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Istanbul.

Çevik, Ö. (2021). Şiddeti önlemede pozitif davranış desteğinin rolü. *Humanistic Perspective, 3*(1), 12-26.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bahar Dergisi*, *37,* 155-174.

Dayılar Candan, H. ve Doğan, S. (2023). Effectiveness of the positive discipline program applied to parents of preschool children: A randomized-controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing, 72,* e87–e97.

De Veld, D. M. J., Riksen-Walraven, J. M. ve de Weerth, C. (2012). The relation between emotion regulation strategies and physiological stress responses in middle childhood. *Psychoneuroendocrinology, 37(*8), 1309-1319.

Dede, Ş. (2022). *Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

DeLorenzo, C. ve Nelsen, J. (2010). Teacher follow through and classroom harmony. *Montessori Life*, *23*(1), 36-37.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 209–251). New York: Academic.

Demirbağ, T. ve Uzgöl Dost, M. (2025). Pozitif disipline ilişkin davranışlar: Ebeveynlere yönelik bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 180–204.

Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143.

Denizel Güven, E. ve Cevher, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 71-92.

Diamond, A. ve Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959–964.

Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 339–342.

Dreikurs, R. ve Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. New York: Hawthorn.

Dreikurs, R. (1950). *The psychology of everyday life*. New York: Greenberg.

Dreikurs, R. (1968). *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B. ve Pepper, F. C. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: classroom management techniques*. New York: Harper & Row.

Eddy, C. L., Huang, F. L., Prewett, S. L., Herman, K. C., Hrabal, K. M., de Marchena, S. L. ve Reinke, W. M. (2024). Positive student-teacher relationships and exclusionary discipline practices. *Journal of School Psychology*, *105,* 101314.

Eggert, L. L., Nicholas, L. J. ve Owen, L. M. (1995). *Reconnecting youth: A peer group approach to building life skills*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 111–126). New York: Guilford.

Eisenberg, N. Smith, C. L. ve Spinrad, T. L. (2011). Relations with emotionregulation, adjustment and socialization in childhood. In Kathleen D. Vohs &Roy F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (p. 263-283). New York: Guilford

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. ve Maszk, P. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(4), 776–797.

Eisenberger, R. ve Adornetto, M. (1986). Generalized Self-Control of Delay and Effort. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(5), 1020-1031.

Elkadi, E. ve Sharaf, R. (2023). The ımpact of positive discipline on students' well-being and academic achievement: a case of ınternational school in cairo. *European Scientific Journal, ESJ*, *19*(16), 1

Ergüner-Tekinalp, B. (2016). Adleryan kuramın pozitif psikoloji bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *4*(1), 34-49.

Ernst, J. ve Stelley, H. (2024). Supporting young children's self-regulation through nature-based practices in preschool. *Behavioral Sciences, 14*(11), 1013.

Ersan, G. (2017). *Çocukların öz-düzenleme becerileri, ilkokula hazır bulunuşlukları ve okul ilişkileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk Kara, H.G., Güler Yıldız, T. ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri.* Ankara: Anı.

Estiningsih, D., Laksana, S. D., Syam, A. R., Katni ve Ariyanto, A. (2023). Application of positive discipline in children to reduce parenting stress during pandemic. In A. Suparman, A. Setiawan ve I. Prasetyo (Eds.), *Proceedings of the 3rd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Science (BIS-HSS 2021)* (pp. 972–980). Atlantis.

Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1-4.

Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. A. Aypay (Ed.). Ankara: Nobel.

Ezmeci, F. (2019). *Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın çocukların özdüzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *39*(176), 317-328.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). New York: Sage.

Fineberg, N. A., Potenza, M. N., Chamberlain, S. R., Berlin, H. A., Menzies, L., Bechara, A., Sahakian, B. J., Robbins, T. W. ve Hollander, E. (2010). Probing compulsive and impulsive behaviors, from animal models to endophenotypes: A narrative review. *Neuropsychopharmacology, 35*(3), 591–604.

Freud, S. (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton

Friedlmeier, W., Corapci, F. ve Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(7), 410–427.

Gfroerer, K., Nelsen, J. ve Kern, R. M. (2013). Positive Discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *The Journal of Individual Psychology, 69*(4), 4-36.

Glass, D. C., Reim, B. ve Singer, J. E. (1971). Behavioral consequences of adaptation to controllable and uncontrollable noise. *Journal of Experimental Social Psychology, 7*(2), 244-257.

Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. USA: Harper Perennial.

Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden ıq den önemlidir?* İstanbul: Varlık.

Gordon, F. (2000). *Çocukta iç disiplin mi? Dış disiplin mi?* (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem.

Grant, J. E., Potenza, M. N., Weinstein, A. ve Gorelick, D. A. (2010). Introduction to behavioral addictions. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 36*(5), 233–241.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). New York: Guilford.

Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3-24). New York: Guilford.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2011). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1094-1103.

Gündüz, A. (2020). *Öz Düzenleme Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, M. (2022). Pozitif disiplin ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 89-103.

Gyurak, A., Gross, J. J. ve Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual process framework. *Cognition and Emotion, 25*(3), 400-412.

Havu-Nuutinen, S. ve Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(1), 1-16.

Helvacı, M.A. (2010). *Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A. ve Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(5–6), 642–663.

Hoffman, E. ve Bluvshtein, M. (2022). Promoting Adlerian psychology in the American classroom: The first attempt and its contemporary implications. *The Journal of Individual Psychology, 78*(2), 175–188.

Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(1), 1–18.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. ve Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*(1), 101-120.

Humphreys, T. (1999). *Disiplin nedir? Ne değildir.* İstanbul: Epsilon.

Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. USA: Teachers College.

Israel, M. ve Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance.* Londom: SAGE.

Işık, Ş. ve Aslan, M.A. (2018). *Modern bir disiplin anlayışı: Pozitif disiplin*. X.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Işıksolu Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Izard, C. E. ve Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis ve J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 253-264). New York: Guilford.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S. ve Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369–397.

Jensen, B. ve Snider, A. (2013). *Building social and emotional skills in elementary students: A schoolwide approach to promote learning and success.* New York: Scholastic.

Jones, L. (2012). Rudolf dreikurs and the foundations of positive discipline. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 67-79.

Jones, V.F. ve Jones, L.S. (1998). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems.* USA: Allyn and Bacon

Jovanović, D. ve Stanojević, D. (2021). Applying positive discipline in school and adolescents' self-esteem. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, *9*(1), 1–9.

Karaduman, S. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2024). 4-5 yaş çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne-babalarının kabul-red düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2389–2422.

Karamızrak, N. (2019). Kardiyovasküler hastalıklarda müzik ile terapi. *Koşuyolu Kalp Dergisi, 22*(2), 120–125.

Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kim, Y. H., Stormont, M. ve Espinosa, L. (2009). Contributing factors to South Korean early childhood educators' strategies for addressing children's challenging behaviors. *Journal of Early Intervention*, *31*(3), 227-249.

Kochanska, G., Coy, K. C. ve Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*(4), 1091-1111.

Koç, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçyigit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 287.

Konok, V., Binet, M.-A., Korom, Á., Pogány, Á., Miklósi, Á. ve Fitzpatrick, C. (2024). Cure for tantrums? Longitudinal associations between parental digital emotion regulation and children's self-regulatory skills. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry, 3,* 1276154.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18(2),* 199-214.

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., van Kuijk, M. ve Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, *86*(3), 643-680.

Köçer, G. ve Çınar, F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü? *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 410-429.

Kurt Bilici, D. (2019). *60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kurt, Ş. H. ve Dikici Sığırtmaç, A. D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *5*(1), 135-151.

Lee, H. (2020). Global Perspectives on Positive Discipline. *International Journal of Child Development*, *23*(4), 311-325.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, *17*(1), 307-319.

Lezak, M.D. (1982). *Neuropsychological assesment.* New York: Oxford Univercity Press

Lickona, T. (2018). *How to raise kind kids and get respect, gratitude, and a happier family inthe bargain.* New York: Penguin Books.

Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

Linehan, M. M. (2015). *DBT skills training manual* (2nd ed.). New York: Guilford.

Liu, J., Liu, X. ve Ding, M. (2024). The impact of a positive discipline group intervention on parenting self-efficacy among mothers of young children. *Front Public Health, 12,* 1461435.

Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer USA: Science and Business Media.

McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *133,* 29–44.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43,* 947–959.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A. ve Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 599.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B. ve Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education, 1*,113-137.

Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin T. (çev). Ankara: Nobel.

Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H. ve Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009). The many faces of the still-face paradigm: A review and meta-analysis. *Developmental Review, 29*(2), 120–162.

Miller, T. (2011). The impact of positive discipline on academic and social outcomes. *Journal of Educational Research*, *36*(3), 301-314.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: mastering self-control.* New York: Little Brown.

Mischel, W., Shoda, Y. ve Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, *244*(4907), 933-938.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology, 52*(11), 1744–1762.

Morrison, F. J., Pointz, C. C. ve McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement. In M. A. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (2nd ed., pp. 213–234). New York: American Psychological Association.

Muir, R. A., Howard, S. J. ve Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, *35*(1), 27.

Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. ve Hamoudi, A. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (OPRE Report No. 2015-21). *Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.* https://fpg.unc.edu/publications/self-regulation-and-toxic-stress-foundations-understanding-self-regulation-applied sayfasından erişilmiştir.

Muthmainnah, N. ve Manggala, F. B. A. (2024). Positive discipline impact on students' self-esteem in EFL class in tertiary level. *IJIP: Indonesian Journal of Islamic Psychology, 6*(1), 80–96.

Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. New York: Ballantine.

Nelsen, J. (2016). *Positive discipline*. New York: Ballantine.

Nelsen, J. (2019). *Pozitif disiplin*. İstanbul: Pegasus

Nelsen, J., Erwin, C. ve Duffy, R. A. (2007). *Positive discipline for preschoolers*. New York: Harmony.

Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, H. S. (2013). *Positive discipline AZ: 1001 solutions to everyday parenting problems*. USA: Harmony.

Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, H.S. (2000). *Positive discipline in the classroom*. New York: Three Rivers

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. ve Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13.

Nuoffer, M. (2011). *A case study on positive and relational discipline techniques.* Doctoral thesis, Walden Unıvercity, USA.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. ve Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(7), 889–901.

Odabaşı, B. (2010). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

OECD (2013). *Assessment and analytical framework: mathematıcs, reading, science, problem solvıng and fınancıal litaracy*. Brüksel: PISA.

Onchwari, G. ve Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal, 39*(4), 279–284.

Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *56,* 1441-1458.

Özcan, G. (2008). *İlköğretim I. kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.

Özcan, Ö. (2020). *Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Özdemir, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinde pozitif disiplin yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(4), 315-329.

Öztürk Özer, D. Ö. ve Üstün, A. (2024). Okullarda karşılaşılan öğrenci disiplin problemleri ve bunların akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Socıal, Humanıtıes and Admınıstratıve Scıences*, *8*(53), 745-758.

Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 593-608.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(13), 171-179.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533-544.

Patton, M. Q. (2002a). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, *1*(3), 261-283.

Patton, M. Q. (2002b). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. New York: Random House.

Piaget, J. (1967). *Six pschological studies*. New York: Random House.

Platt, A.R. (1979). *Efficacy of class meeting school in elemantary schools*. Master Thesis, California State unıvercity, California.

Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(2), 141–158.

Pons, F., Harris, P. L. ve de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152.

Positive Discipline Association (2006). *The Positive Discipline School: Using Solution Focused Discipline to Build a Powerful Learning Community*. https://positivediscipline.org/resources/documents/pdsbrchr-8-06.pdfpositive discipline.org sayfasından erişilmiştir.

Positive Discipline Association. (2024). *Teaching kids emotional regulation skills*. https://www.positivediscipline.com/articles/teaching-kids-emotional-regulation-skills, sayfasından erişilmiştir.

Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (1998). Summary and commentary: Developing attentional skills. In J. E. Richards (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention: A developmental perspective* (p. 317–323). USA: Lawrence Erlbaum.

Poyraz, H. ve Özyürek, A. (2005). Okul öncesi 5-6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 33*(166), 83-97.

Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology, 14*, 1180223.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology, 45*(4), 958.

Rosanbalm, K. D. ve Murray, D. W. (2017). *Promoting self-regulation in early childhood: A practice brief* (OPRE Brief #2017-79). Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. https://www.acf.hhs.gov/opre/report/promoting-self-regulation-first-five-years-practice-brief sayfasından erişilmiştir.

Rosemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 15(2),* 98-101.

Rothbart, M. K. ve Rueda, M. R. (2005). The Development of Effortful Control. In U. Mayr, E. Awh ve S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167–188). USA: American Psychological Association.

Rothbart, M. K., Sheese, B. E. ve Posner, M. I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, *1*(1), 2-7.

Sadık, F. ve Türkoğlu, A. (2007). *Aile içinde çocuğa uygulanan disiplin yöntemlerinin ebeveyn ve çocukların algılayışlarına göre incelenmesi.* XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 382-389.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlemlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(13), 88-97.

Sadık, F. (2016). Sınıf önetiminde temel kavramlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed). *Okul öncesine sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem.

Sakız, G. (2020). *Özdüzenleme öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler.* Ankara: Nobel.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(1), 281-288.

Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, *184*(11), 1692–1705.

Schunk, D. H. ve DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.

Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmaklar, dizler-omuzlar (BADO) görevleri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 7*(3), 53-71.

Sezgin, E. (2024). Çocukların duygu düzenleme becerileri, motivasyon düzeyleri ve mizaç özelliklerinin liderlik becerilerini yordamadaki rolünün incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(91), 1022–1040.

Sezgin, E. Y., Ulus, L. ve Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *9*(1), 107–128.

Shanker, S. (2012). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Canada: Pearson.

Sherwood, C. (2017). *Sense of belonging to the clasroom communıcaion: ımplementing positive dsicipline.* Master thesis, Kalmonovitz College, USA.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G. ve Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256–267.

Siegler, R.S. (1989). Machanism of cognitive development. *Annual Rewiev of Psychology*, *40*, 353-379.

Smith, J. (2010). The Roots of Positive Discipline. *Journal of Child Development*, *45*(2), 123-135.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Suchodoletz, A. v., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir F., Gunzenhauser, C. ve Ragnarsdóttir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 62-73.

Sweeney, T. J. (2009). *Adlerian Counseling and Psychotherapy: A Practitioner's Approach*. New York: Routledge.

Şahin Demirkapı, E. (2014). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Şahin, A. ve Mutlu, B. G. (2024). Liselerde disiplin sorunları: Nedenler, stratejiler ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 45-67.

Tekyi-Arhin, O. (2024,). *Understanding positive discipline*. ResearchGate. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27314.21448, sayfasından erişilmiştir.

Telli, F. B. ve Bartan, M. (2024). Okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(3), 2361–2379.

Tertemiz, N. Ş. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Ed). *Sınıf yönetimi* içinde (110-131). Ankara: Pegem Akademi.

Thanasetkorn, P. (2009). *The impact of The 101s: A guide to positive discipline teacher training on teacher interaction practices, teacher-child relationship quality, school adjustment, and academic outcomes in kindergarten classrooms in Bangkok, Thailand*. Doctoral dissertation, Old Dominion University, Bangkok.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269–307.

Thompson, R. A. (2015). Relationships, regulation, and early development. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (pp. 201–246). New York: Wiley.

Thompson, R. A. ve Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). London: Blackwell.

Thompson, R. A., Lewis, M. ve Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives, 2*(3), 124–131.

Thompson, R.A. ve Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, *8*, 163-182.

Thümmler, R., Engel, E.-M. ve Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—As a key task in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(7), 3978.

Turgut, M. ve Sop, A. (2023). Self-regulation in children attending preschool institutions that implement different educational approaches. *Boğaziçi University Journal of Education, 40*(2), 29–52.

Uyanık Balat. ve G. Ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 3-14). Ankara: Anı.

Uysal, B. B. ve Güven, Y. (2022). 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 94-109.

Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ünlü, C. ve Pekkan, Z. T. (2019). Okul öncesi sınıfında olumlu eğitim iklimi geliştirmek için durum çalışması ile çözüm arayışı. *Bogazici University Journal of Education*, *36*(2), 67-91.

Van Teijlingen, E. ve Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, *35,* 1-4.

Varma, M. ve Bhatt, S. (2024). *To study the role of emotion regulation in interpersonal communication skills and life satisfaction among young adults*. https://www.researchgate.net/publication/380396919_to_study_the_role_of_emotıon_regulatıon_ın_ınterpersonal_communıcatıon_skılls_and_lıfe_satısfactıon_among_young_adults, sayfasından erişilmiştir.

Vohs, K.D. ve Baumeister, R.F. (Ed.). (2004). *Handbook of the Self-regulation: Research theory and applications* (s. 341-357). Newyork: The Guilford.

Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C. ve Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral selfregulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 62-73.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and word.* USA: Mit.

Walker, H. M., Colvin, G. ve Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. New York: Brooks/Cole.

Wang, W. L. ve Kuo, C. Y. (2019). Relationships among teachers positive discipline, students' well-being and teachers' effective teaching: A study of special education teachers and adolescent students with learning disabilities in Taiwan. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(1), 82-98.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Hammond, 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.

Wenar C ve Kerig P. (2005). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence.* New York: McGraw Hill.

Williamson, P. A. (2014). *Does positive discıplıne work the study of dıscıplıne ın the home.* Doctoral Thesis, Arizone Unıversity, Arinona, USA.

Willis, P. (2015). Engage, collaborate, explore. *The future of coaching and mentoring: evolution, revolution or extinction?* USA: Routledge

Yavuzer, H. (1986). *Aile ve çocuk*. İstanbul: Ak.

Yavuzer, H. (2000). *Resimleriyle çocuğu tanıma.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldız, S. (2021). Pozitif disiplin yöntemlerinin ilkokul öğrencilerinin davranışları üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 245-259.

Yılmaz, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretimi kullanımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, H. (2018). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods: Applied social research and methods series. S*econd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yu, Y., Fang, J. ve Chen, H. (2024). A comprehensive three-level meta-analysis of the positive discipline programme: effectiveness and moderating variables. *Early Child Development and Care*, *194*(15–16), 1468–1484.

Zheng, J. (2025). *The effects of parenting styles on children's emotional and social skill development: The mediating role of emotion regulation skills*. https://www.researchgate.net/publication/388372279_The_Effects_of_Parenting_Styles_on_Children%27s_Emotional_and_Social_Skill_Development_The_Mediating_Role_of_Emotion_Regulation_Skills sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, M. Zeidner ve P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic.

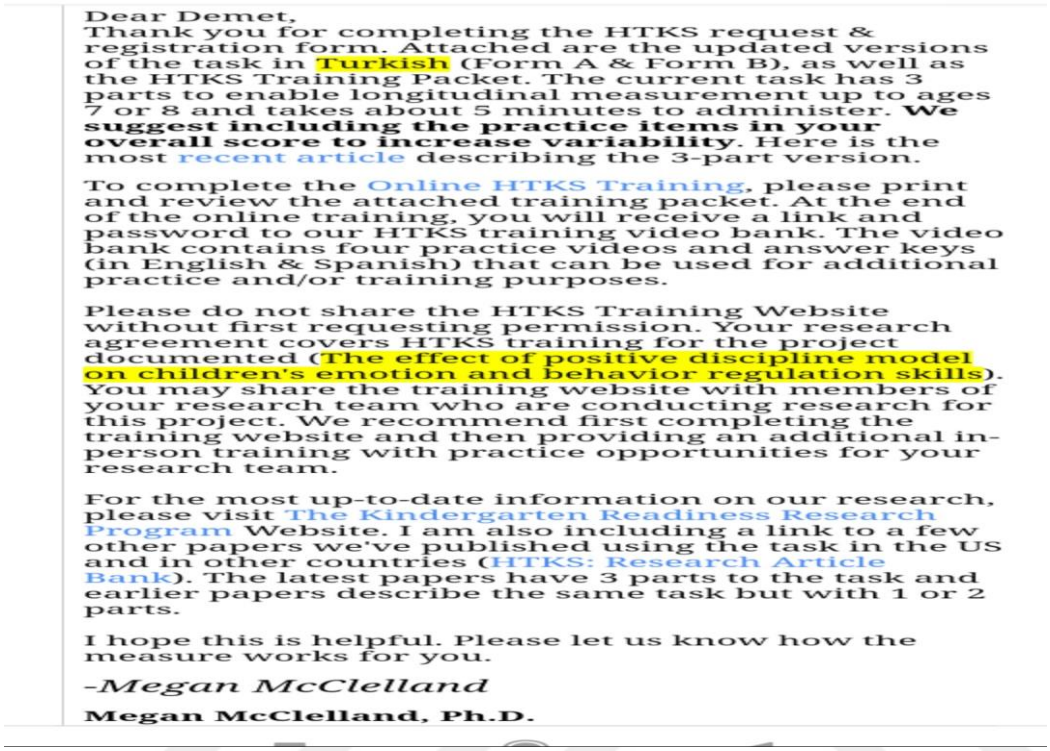
Zimmerman, B.J. ve Schunk, D.H. (2011). *Handbook of self regulation of learnıng and performance.* New York: Routledge.

Zinsser, K. M., Curby, T. W., Gordon, R. A. ve Moberg, S. (2023). A unidimensional model of emotion-focused teaching in early childhood. *Learning Environments Research*, *26*(3), 933-949.

EKLER

Ek-1. Ölçek izinleri

Davranış Düzenleme (BADO) ölçeği izni.



Dear Demet,
Thank you for completing the HTKS request & registration form. Attached are the updated versions of the task in Turkish (Form A & Form B), as well as the HTKS Training Packet. The current task has 3 parts to enable longitudinal measurement up to ages 7 or 8 and takes about 5 minutes to administer. **We suggest including the practice items in your overall score to increase variability**. Here is the most recent article describing the 3-part version.

To complete the Online HTKS Training, please print and review the attached training packet. At the end of the online training, you will receive a link and password to our HTKS training video bank. The video bank contains four practice videos and answer keys (in English & Spanish) that can be used for additional practice and/or training purposes.

Please do not share the HTKS Training Website without first requesting permission. Your research agreement covers HTKS training for the project documented (The effect of positive discipline model on children's emotion and behavior regulation skills). You may share the training website with members of your research team who are conducting research for this project. We recommend first completing the training website and then providing an additional in-person training with practice opportunities for your research team.

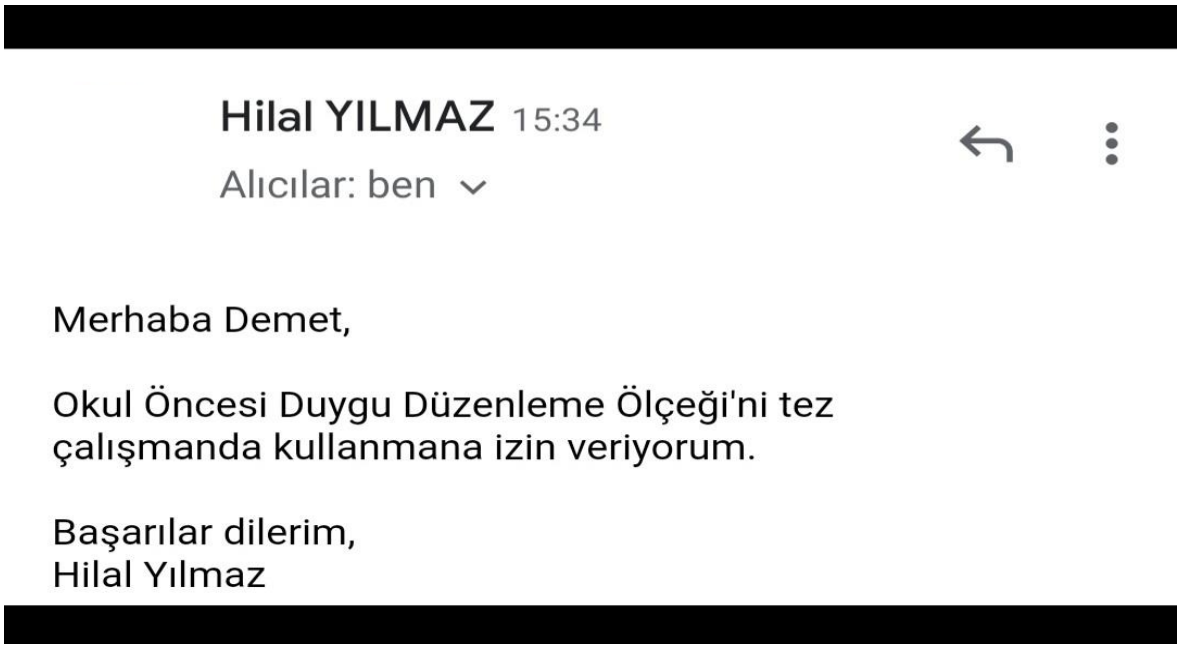
For the most up-to-date information on our research, please visit The Kindergarten Readiness Research Program Website. I am also including a link to a few other papers we've published using the task in the US and in other countries (HTKS: Research Article Bank). The latest papers have 3 parts to the task and earlier papers describe the same task but with 1 or 2 parts.

I hope this is helpful. Please let us know how the measure works for you.

-Megan McClelland

Megan McClelland, Ph.D.

Duygu Düzenleme Ölçeği



Hilal YILMAZ 15:34

Alıcılar: ben

Merhaba Demet,

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'ni tez çalışmanda kullanmana izin veriyorum.

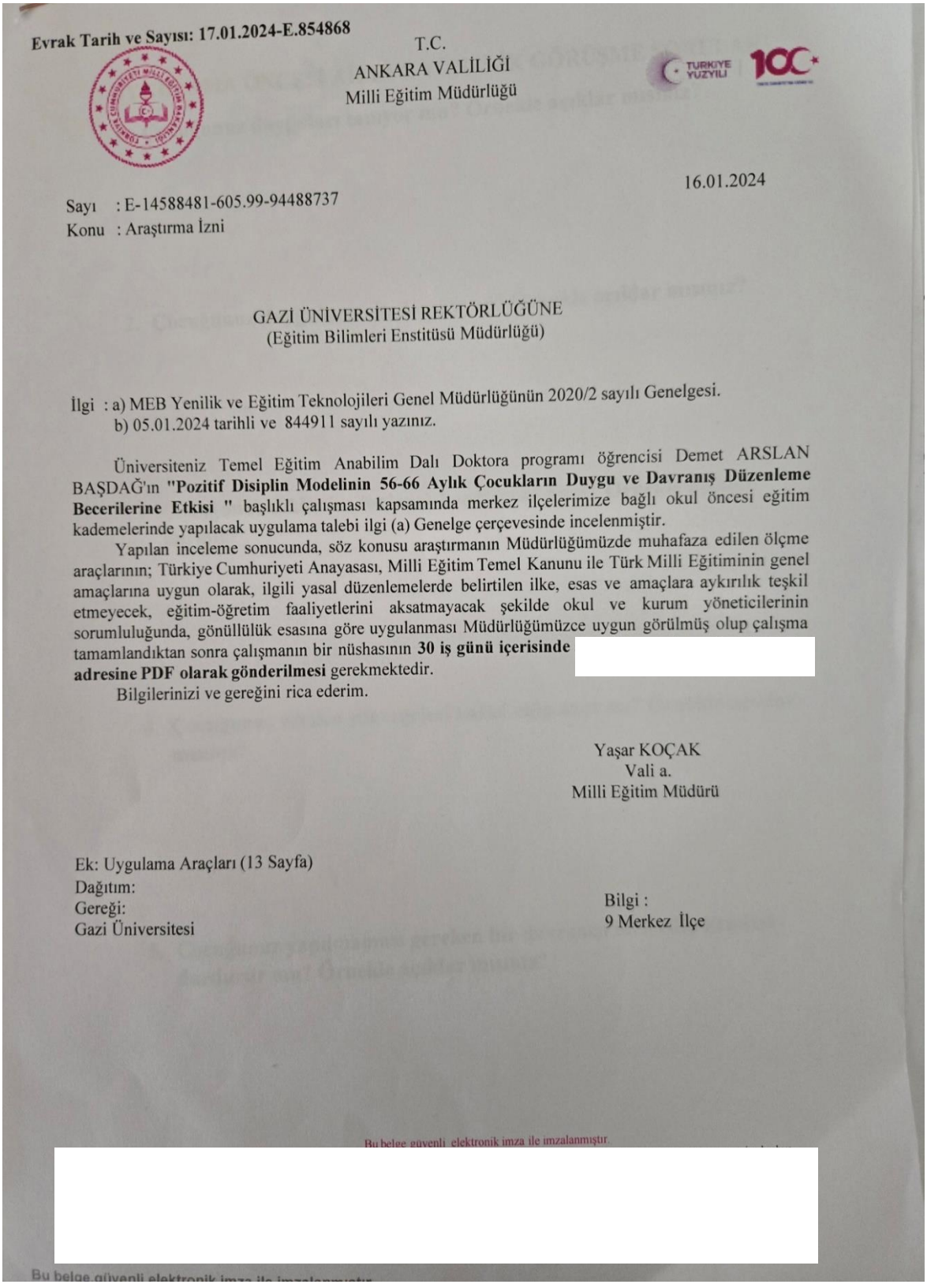
Başarılar dilerim,
Hilal Yılmaz

Ek-2. Programda Yer Alan Etkinliklerin Kazanım Göstergeleri

Etkinlik no	Etkinlik Türleri	Kazanım Göstergeler				
		Bilişsel	**Dil**	**Motor**	**Sosyal Duygusal**	**Öz bakım**
1(SINIFIN BİRER PARÇASIYIZ)	SANAT OYUN	K1,G1 K2,G4 K15,G4 K19,G1,G2,G3, G4,G5,G6,G7	K7,G1 K5,G4,G5, G6,G8,G9,G10	K4,G10, G11,G12	K1,G4 K4,G1	
2(UÇAN BALONLAR)	Sanat Oyun Müzik	K3,G1 K20, G1,G2,G3,G4 K1,G1	K8,G2	K4,G14 K5,G6	K4,G1,G2,G3 K7,G2	
3 (DUYU ÇARKI)	Müzik Oyun	K1,G1 K2, G1, G2	K5,G4,G5 ,G6,G8 **K1, G3,** **K8, G6**	**K5; G4-** **G5-G6**	**K4;G1-G2-G3** **K15; G2**	
4 ORKESTRA)	Müzik Sanat Oyun	K1,G1 K3,G2 K2,G2,G3,G4 K8,G6	K8,G2 K10,G1	K4,G2,G11, G12 K5,G2,G3		
5 (KIRIK KALP)	Sanat Drama Türkçe			K4,G11,G12 ,G16,17,18	K4,G1,G2,G3 K5,G1 K15,G2	
6 (ŞAPKADAN NE ÇIKACAK)	Oyun Drama Türkçe	K1,G1 K19,G1,G2,G3,G4,G5,G 6,G7		K5,G5	K4,G1,G2,G3 K17,G1	
7 (YAĞMUR)	Fen Drama Müzik Türkçe	K17; G1,G2 **K1;G1**	**K8, G2, G6**	**K1;G2-G3 ;** **K5; G3-G6**	K15, G2	K3, G2
8 (HAYVANLAR ALEMİ)	Fen Drama Müzik	**K3, G1** **K5, G7**	K3, G1-G5 ; K4; G1-G10 K5; G4,G5,G6,G8 K8; G2,G6 **K1; G5 ;** **K7,G2,G3;** **K10, G1,G3,G4**		K4,G1,G2,G3 K3,G1	
9(LABİRENTLER)	Müzik Hareket Türkçe	K1; G1 K19; G1-G7 K17,G1,G2	K3;G1,G2, G3,G4,G5 K1,G3	K4, **G3,G4,** **G5,G6,G7,** **G23** **K1,G2,G3,G10,G11**	K7,G1,G2	
10 (SAYI KARTLARI)	Matematik Hareket	K1,G1,G3 K13,G2 K4,G1,G5,G6 K6,G1	K7,G1;	K1;G1,G2, G3,G5,G10 K2; G2,G3,G4 K5; G6		K2,G1,G2
11 **(SINIFIN HAZİNELERİ)**	Türkçe Oyun Hareket	K2, G1,G2,G4 K4,G1	K5;G4,G5,G6,G7 ,G8 K6; G3	K1, G2,G3,G5,G8,G9,G10 ,G11 K2, G7,G9 K4,G1,G3,G8,G11,G2 0 K5,G1,G3,G4	K1;G1-G2-G3- G4 K3; G1 ; K15; G1-G2	K3, G2
12(KAPLUMBAĞA TIS TIS)	Türkçe Sanat Drama	K1,G1 K4,G1	K7,G2 K8,G2		K4,G1,G2,G3	

					K5,G1,G2	
13 **(KÜÇÜK SANATÇILAR)**	Müzik Oyun Türkçe	K1,G1,G2,G3	K2,G3 K3,G1	K5, G4,G5	K1;G1,G2,G3, G4; K3, G1 K15,G2	
14 (SÜPER KAHRAMANLAR)	Sanat – Türkçe-Fen	K1,G1 K2,G2	K8,G4 K5,G4,G5,G6,G7,G8	K3,G1 K4,G11,G12	K3,G1,G3 K1,G3,G4 K15,G1,G2,G3	K3,G2,G3,G5
15 (PRENSESİ KURTAR)	Türkçe Hareket	K19, G1,G2,G3,G4,G5,G6,G7 K1,G1; K2,G2,G4 K13, G1,G2	K5, G4,G5,G6,G7,G8,9	K7,G1-K1; G2,G3,G10,G11,G13 K2,G6,G7		
16 **(DUYGUSAL SANDALYELER)**	Drama Oyun	K1,G3	K7,G1	K4; G16	K4,G1,G2,G3,G4 K3, G1,G2 K5,G1,G2	
17 (**ELİFİN TSHİRTÜ**)	Matematik Hareket Türkçe	K9; G1 K19; G1,G2,G3,G4,G5,G6,G7 K5,G5	K8,G2 K10,G1	K1; G10-G11K4; G14 K2,G6,G7,G8; K3,G1		
18 (**DUYGU OYUNLARI**)	Oyun Drama	K1,G1 K2,G2,G3,G4		K4,G21,G22,G23	K4,G1	
19 (**DOĞUM GÜNÜ PASTASI**)	Türkçe Hareket Sanat	K19,G1,G2,G3,G4,G5,G6, G7		K4,G3,G4,G5,G15,G16, G17,G18,G19,G20	K4,G1,G2,G3 K3,G3	
20 **(RENK CANAVARI)**	Türkçe Matematik	K1;G1 K19;G1,G2,G3,G4,G5,G6,G7		K4; G16,G18	K3;G1- K4;G1,G2,G3.	

Ek-3. MEB İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2024-E.854868

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

16.01.2024

Sayı : E-14588481-605.99-94488737
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 05.01.2024 tarihli ve 844911 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Demet ARSLAN BAŞDAĞ'ın **"Pozitif Disiplin Modelinin 56-66 Aylık Çocukların Duygu ve Davranış Düzenleme Becerilerine Etkisi "** başlıklı çalışması kapsamında merkez ilçelerimize bağlı okul öncesi eğitim kademelerinde yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli 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 görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde** [redacted] **adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (13 Sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

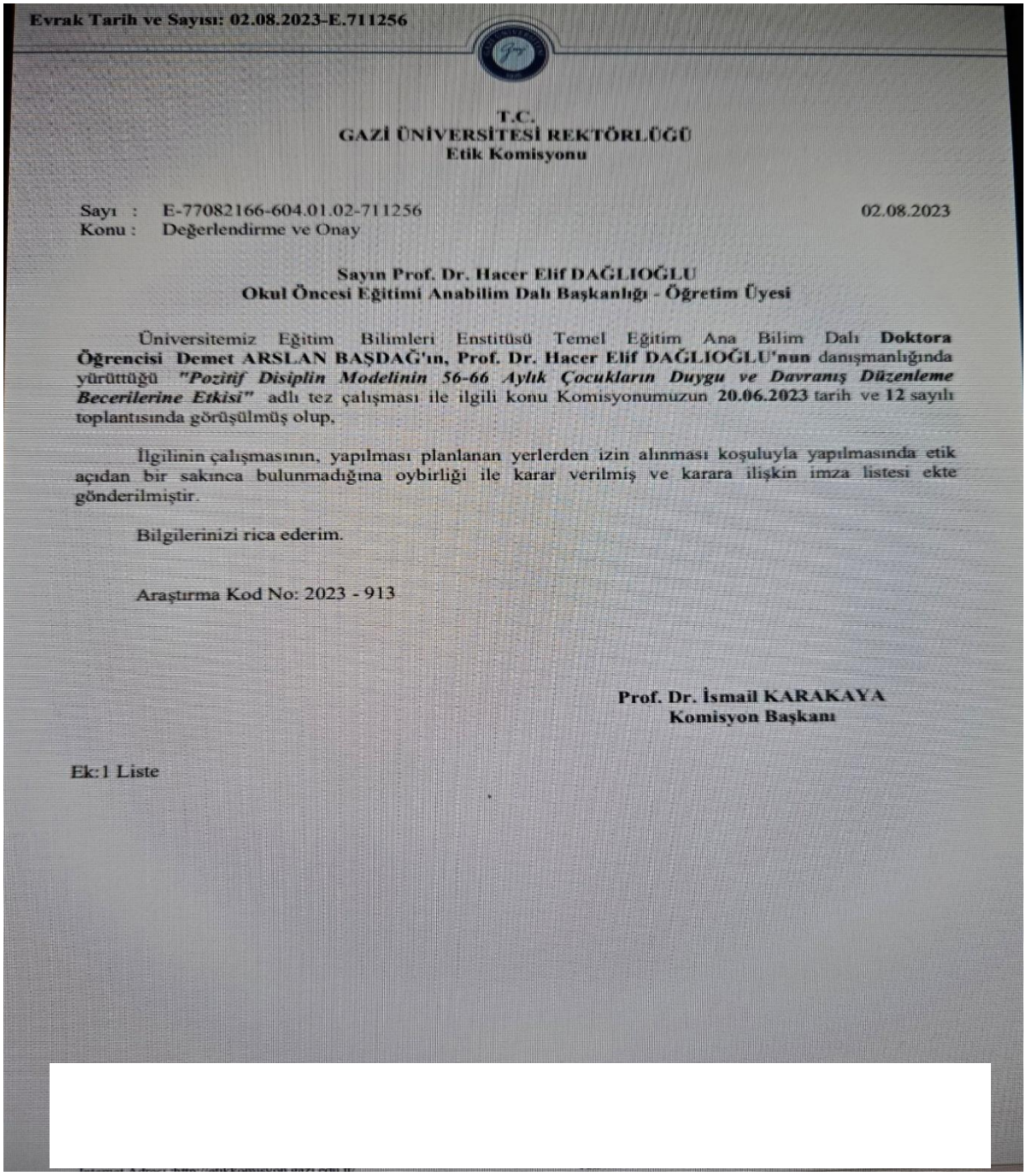
Bilgi :
9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

[redacted]

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek-4. Etik Komisyon İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 02.08.2023-E.711256

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-711256 02.08.2023
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Demet ARSLAN BAŞDAĞ'ın, Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü ***"Pozitif Disiplin Modelinin 56-66 Aylık Çocukların Duygu ve Davranış Düzenleme Becerilerine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **20.06.2023** tarih ve **12** 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 rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 913

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Ek-5. Veli Onam Formu

POZİTİF DİSİPLİN MODELİNİN 55-66 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU VE DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ ARAŞTIRMASINA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Anneler-Babalar,

Yapacağım çalışma ile çocuklarınızın duygu ve davranış düzenleme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunmak istiyorum. Bu amaçla 20 etkinlikten oluşacak eğitim programı oluşturdum.

Bu programda; duyguları tanıma, anlama, empati, öfke kontrolü, problem çözme, duyguları ifade etme, davranış düzenleme içeriğine sahip etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerdeki amaç çocuğun duyguları tanıması anlaması, olumsuz duygularla başa çıkabilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve davranışlarını düzenleme becerisini kazanmasıdır.

Programa başlamadan önce, programı tamamladıktan sonra çocukların duygu ve davranış beceri düzeylerini ölçmek amacıyla ölçekler uygulanacaktır. Bu ölçeklerden 48- 72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan duygu düzenleme becerisi ölçeği; araştırmacının 48-72 aylık çocuk ile sessiz bir odada kukla eşliğinde anlatılan hikâyedeki karakterle kendisini özdeşleştirip, hikâyenin sonunda sorulan sorulara verdiği cevapları temel alan bir yapıya sahiptir.

Davranış düzenleme ölçeğinde ise çocuklara verilen yönergeleri canlandırması istenir. Örneğin elini başına koy ya da elini burnuna koy gibi.

Eğitim programının öncesinde ve sonunda ise, siz değerli velimizden, çocuğun duygu ve davranış becerilerindeki değişimine yönelik gözlemlerinizi yönelteceğim görüşme soruları esnasında bana aktarmanızdır.

Yapacağım çalışma için Milli Eğitim Bakanlığından uygulama izni ve Gazi Üniversitesi Etik Kurulun Etik Komisyon İzni Alınmıştır.

Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler sadece bilimsel araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu çalışma ile sizden alınan bilgiler, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerinin gelişiminde pozitif disiplin modelinin etkisinin anlaşılması ve alan

yazına sağlanacak katkı için önem arz etmektedir. Araştırmayla ilgili sorularınız için aşağıdaki e-posta adresi üzerinden bana ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla,

E-posta:

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek (☒) belirtiniz.

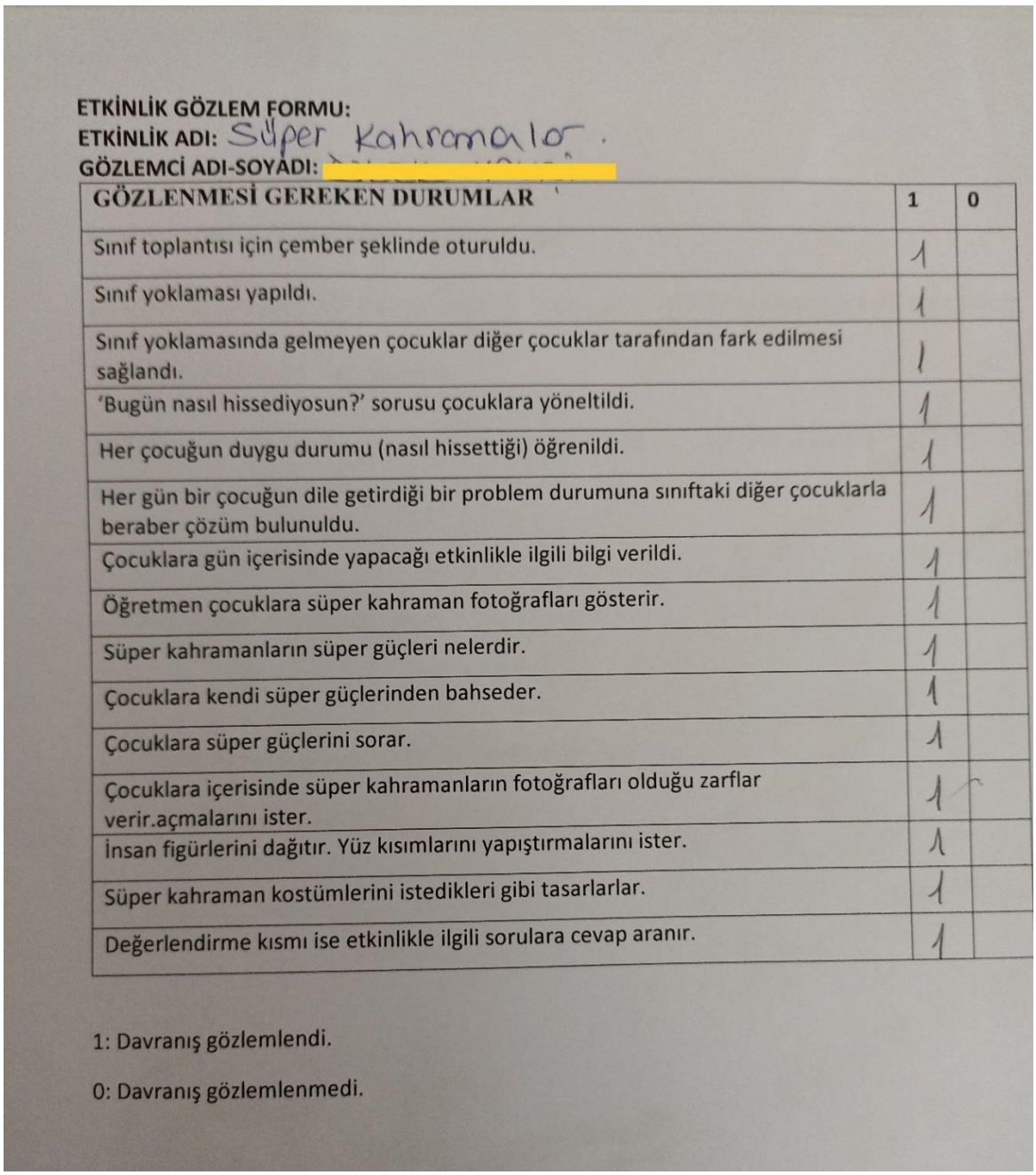
☐ Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

☐ Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Adı Soyadı :.....

İmza :.....

Ek-6. Araştırmacıyı Gözlem Formu



ETKİNLİK GÖZLEM FORMU:
ETKİNLİK ADI: Süper Kahramanlar.
GÖZLEMCİ ADI-SOYADI: [redacted]

GÖZLENMESİ GEREKEN DURUMLAR	1	0
Sınıf toplantısı için çember şeklinde oturuldu.	1	
Sınıf yoklaması yapıldı.	1	
Sınıf yoklamasında gelmeyen çocuklar diğer çocuklar tarafından fark edilmesi sağlandı.	1	
'Bugün nasıl hissediyosun?' sorusu çocuklara yöneltildi.	1	
Her çocuğun duygu durumu (nasıl hissettiği) öğrenildi.	1	
Her gün bir çocuğun dile getirdiği bir problem durumuna sınıftaki diğer çocuklarla beraber çözüm bulunuldu.	1	
Çocuklara gün içerisinde yapacağı etkinlikle ilgili bilgi verildi.	1	
Öğretmen çocuklara süper kahraman fotoğrafları gösterir.	1	
Süper kahramanların süper güçleri nelerdir.	1	
Çocuklara kendi süper güçlerinden bahseder.	1	
Çocuklara süper güçlerini sorar.	1	
Çocuklara içerisinde süper kahramanların fotoğrafları olduğu zarflar verir.açmalarını ister.	1	
İnsan figürlerini dağıtır. Yüz kısımlarını yapıştırmalarını ister.	1	
Süper kahraman kostümlerini istedikleri gibi tasarlarlar.	1	
Değerlendirme kısmı ise etkinlikle ilgili sorulara cevap aranır.	1	

1: Davranış gözlemlendi.

0: Davranış gözlemlenmedi.

Ek-7. Bir Günlük Etkinlik Örneği

ETKİNLİK NO: 1

ETKİNLİK ADI: SINIFIN BİRER PARÇASIYIZ.

ETKİNLİK ÇEŞİDİ: SANAT- OYUN BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ETKİNLİK

YAŞ GRUBU: 5-6

HEDEF: DUYGU DÜZENLEME BECERİSİ

TEMA: AİT OLMA (SINIFIN BİR PARÇASI OLMA)

KAZANIM GÖSTERGELER:

Bilişsel Gelişim

K1Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar.

G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

K19 Problem durumlarına çözüm üretir.

G7 Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

Dil gelişimi

K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

G1 Sözel yönergeleri yerine getirir.

Motor Gelişim

K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

G10 Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.

G11 Malzemeleri keser.

G12 Malzemeleri yapıştırır.

Sosyal- Duygusal Gelişim

K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır.

G4 Duyuşsal özelliklerini söyler

K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

G1 Başkalarının duygularını söyler.

MATERYALLER: Çocuk sayısı kadar küçük karton kutular, pul, düğme, renkli kâğıtlar, yapıştırıcı, boyalar, yap-boz parçaları

ÖĞRENME SÜRECİ:

Hazırlık süreci:

 Öğretmen bir ders öncesi çocuklarla fotoğraf çekinir. Bu fotoğrafla haftaya size bir sürprizim olacak der. Fotoğrafı çocuk sayısına denk gelecek kadar parçalara ayırarak yapboz haline getirilir ve her bir parça bir kutuya gelecek şekilde kutulara yerleştirilir.

 Çocuklar sınıfa gelmeden önce etkinlik masası pul, düğme, renkli kağıtlar, boyalar konularak hazırlanır.

Etkinlik

 Pozitif disiplin programının rutinlerinden olan sınıf toplantısı yapılarak güne başlanır.

 Sınıf toplantısında, öğretmen çocuklara hediye vermek, hediye almak size nasıl hissettirir? Başkaları için hediye hazırlamayı sever misiniz? diyerek hediyeleşmekle ilgili sohbet eder.

 Daha sonra öğretmen çantanın içinden kutuları çıkarır.

 Her çocuğa bir kutu verir.

 Bu kutular size özel kutular. Bu kutuları kendi isteğinize göre istediğiniz gibi süsleyebilirsiniz der.

 Çocukları daha önceden hazırladığı etkinlik masasına geçebileceklerini ve kutuları süsleyebileceklerini söyler. (MG K4; G 10- G 11- G 12)

 Süsleme işlemi bittikten sonra öğretmen; Çocuklara kutuların içinde ne olabileceğini sorar. Çocukların tahminlerini dinler?

 Daha sonra çocukları çember şeklinde oturtarak herkesin yaptığı kutuyu yanındakine hediye etmesini söyler.

 Öğretmen çocuklara kutuyu açabileceklerini söyler. (DG K7; G11)

 Çocukların kutuyu açarken ki hallerinin fotoğrafını çeker.

 Çocuklara kutunun içinden ne çıktığını sorar?

 Çocuklara yapboz parçalarının neyin resmi olabileceğini sorar?

 Aldığı yanıtların ardından bu yapboz parçalarını birleştirmeyi teklif eder. (BG K1; G1-K15; G4)

 Yapboz tamamlandıktan sonraki hallerinin de resimlerini çeker.

 Ortaya çıkan sınıf fotoğrafının ardından sorular sormaya başlar?

Sizce yapbozumuzun bir parçası eksik olsa bu resmi tamamlayabilir miydik?

Eksik parçanın yerine ne koyabilirdik? (BG K19; G7)

Sonuç olarak çocuklara hepsinin bu sınıfın bir parçası olduğunu, bir bütün halindeyken aynı yapbozun parçaları gibi resmi tamamladıkları vurgusu yapılır.

 Daha sonra öğretmen etkinlik esnasında çektikleri resimleri paylaşır. Çocuklara kendi ifadelerini sorar?

…….. sence burada ne hissetmişsin? Suratın nasıl gözüküyor? Mutlu musun? Şaşkın Mısın? (SDG K 1; G4 , K4; G1)

DEĞERLENDİRME:

Betimleyici Sorular

o Sürpriz kutunu hangi malzemelerle süsledin?

o Farklı hangi malzemelerle süsleyebilirdin?

o Süslediğimiz kutuların içinden ne çıktı?

o Yapboz parçalarını birleştirdiğimizde nasıl bir resim çıktı?

Duyuşsal Sorular

o Hediye almak sana nasıl hissettirdi?

o Başkası için hediye hazırlarken nasıl hissettin?

o Kutunun içinden ne çıksaydı daha fazla mutlu olurdun?

Yaşamla İlişkili Sorular

o Anneniz hediye alsa surat ifadesi nasıl olurdu?

o Babanız hediye alsa surat ifadesi nasıl olurdu?

Kazanımlara yönelik sorular

o Etkinlik esnasında nasıl hissetiniz?

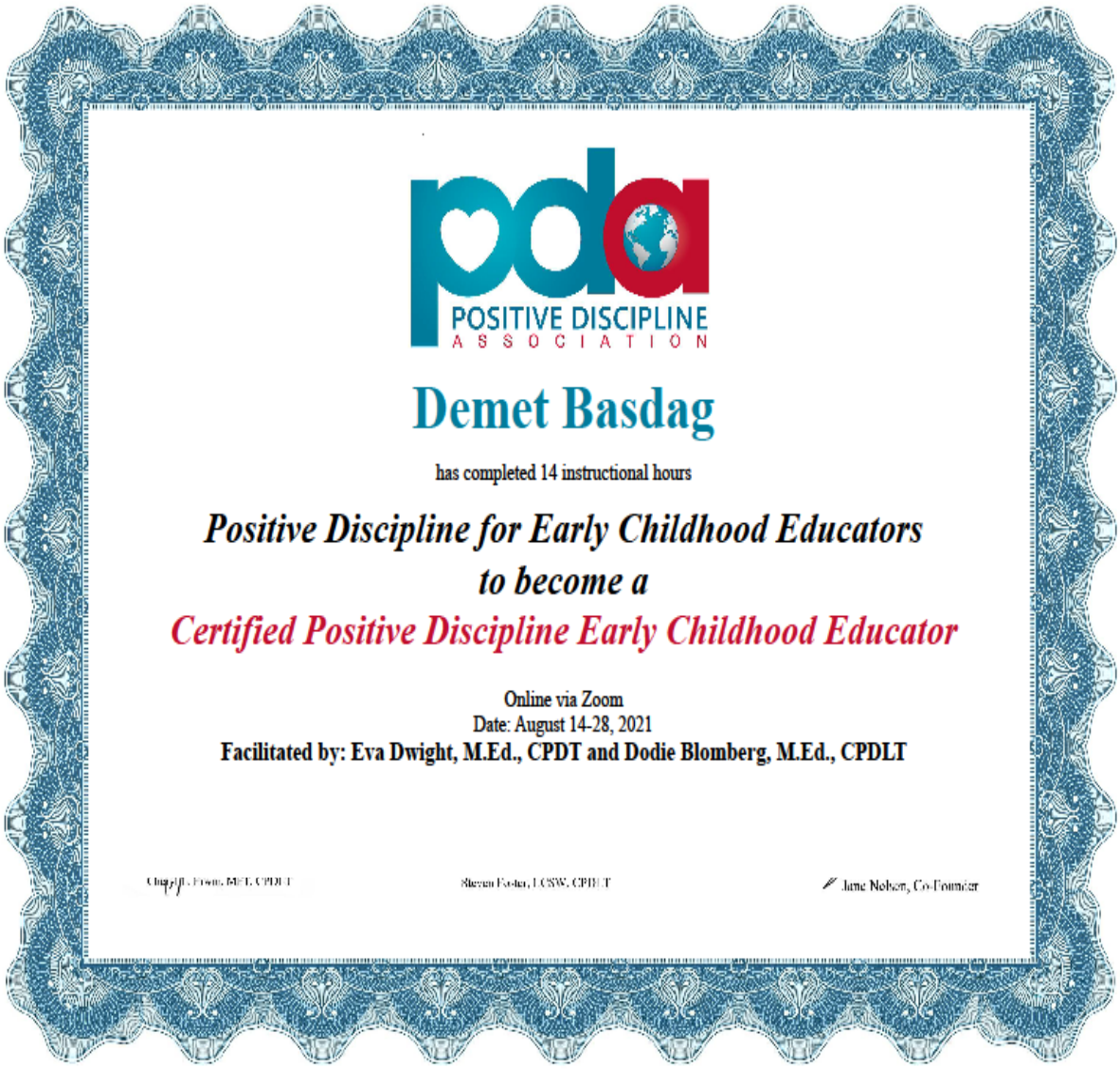
o En çok hangi duyguları hissettiniz?

o Yapboz parçaları eksik olsaydı yapbozu tamamlayabilir miydik?

o Eksik parçayı nasıl tamamlayabilirdik?

o Kutuları süslerken en çok hangi malzemeyi kullanmayı sevdiniz?

Ek-8. Pozitif Disiplin Uygulayıcısı Sertifikası



POSITIVE DISCIPLINE ASSOCIATION

Demet Basdag

has completed 14 instructional hours

Positive Discipline for Early Childhood Educators
to become a
Certified Positive Discipline Early Childhood Educator

Online via Zoom
Date: August 14-28, 2021
Facilitated by: Eva Dwight, M.Ed., CPDT and Dodie Blomberg, M.Ed., CPDLT

Jane Nelsen, Co-Founder



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...