
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

DUYGUSAL OKURYAZARLIK EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUK EVLERİNDE KALAN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sümeyya Tatlı Harmancı

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Sümeyya

Soyadı : Tatlı Harmancı

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

Tezin

Türkçe Adı : Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programının Çocuk Evlerinde Kalan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of Emotional Literacy Education Program on Emotion Regulation Skills of Children Living in Child Homes

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 : Sümeyya Tatlı Harmancı

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sümeyya Tatlı Harmancı tarafından hazırlanan "Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programının Çocuk Evlerinde Kalan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Neriman ARAL
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Neslihan Avcı
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Fatma Elif Kılınç
Çocuk Gelişimi ABD, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 08/11/2021

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı' nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Ailesinden Uzakta Büyümek Zorunda Kalan Tüm Çocuklara…

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecimin başlamasından bu zamana yanımda olan, her koşulda desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. F. Abide Güngör Aytar'a sunduğu bilgiler ve verdiği destek için teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan, araştırmanın tamamlanmasında önemli destekleri bulunan ve her toplantıda anlayışlı yaklaşımları ile beni kucaklayan sayın Prof. Dr. Neriman Aral ve Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy hocalarıma, doktora dönemi süresince engin bilgilerinden yararlandığım kıymetli hocam Prof. Dr. Neslihan Avcı'ya ve çalışmamın tamamlanmasında büyük desteği olan çocuklar ile kurum yetkililerine teşekkür ederim.

Kilis'te başlayıp Çankırı'da son bulan doktora eğitimim sürecimde manevi olarak desteklerini hep hissettiğim arkadaşlarıma, benim bu hayattaki en güzel nasibim ablam Emine Genç'e, annem Şükran Tatlı'ya, babam İbrahim Tatlı'ya, kardeşlerim Kübra Çetiner ve M. Alperen Tatlı'ya, yeğenlerim Berkay ve Koray Genç'e, ailemizin en yeni üyeleri Yiğit ve Yağız Çetiner'e sağladıkları motivasyon için ve bu süreç içerisinde hayatıma giren, sabrı ile zorlandığım her koşulda beni rahatlatmayı kendisine görev edinen yârim, yol arkadaşım Murat Harmancı'ya teşekkür ederim. İyi ki varsınız siz olmasanız başarılı olmak benim için çok daha zor olurdu…

DUYGUSAL OKURYAZARLIK EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUK EVLERİNDE KALAN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Sümeyya Tatlı Harmancı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2021

ÖZ

Bu araştırma, duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla ortaya konulmuştur. Karma yöntemin kullanıldığı deneysel araştırmanın deney ve kontrol grubunu Çocuk Evlerinde kalan 22 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan "Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programı" deney grubunda yer alan çocuklara 12 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmaya ait nicel veriler; kişisel bilgi formu ve bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" ile "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise; odak grup görüşmeleri, çocukların ve araştırmacının tuttuğu günlükler ile DOEP çalışma kağıtları aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin normal dağılıma uygun olup olmama durumlarını belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi

kullanılmıştır. Normallik durumlarının karşılandığı durumlarda parametrik testler olan; t testi, tek yönlü ANOVA, iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Normallik durumlarının karşılanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden; Mann-Whitney U testi, Friedmann testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmış ve Gross'un belirlemiş olduğu beş temel duygu düzenleme startejisinin her biri bir kategori olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda; duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların öfke, korku, üzüntü ve heyecan duygularını düzenleme ve duygu yoğunluklarını azaltmada etkili ve kalıcı bir eğitim program olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim programının çocukların öfke, korku ve üzüntü duygularını düzenlemek için duygu düzenleme stratejilerine başvurma düzeylerini desteklediği belirlenmiştir. Heyecan duygusunun düzenlenmesine yönelik strateji kullanımına ise çok fazla rastlanılmamıştır. Elde edilen sonuçlar alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çocuk evleri, Duygusal okuryazarlık, Duygu düzenleme, Duygu düzenleme stratejileri, Karma yöntem.

Sayfa Adedi : 215

Danışman : Prof. Dr. F. Abide Güngör Aytar

INVESTIGATION OF THE EFFECT ON THE CHILDREN'S EMOTION REGULATION SKILLS THE EMOTIONAL LITERACY EDUCATION PROGRAM GIVEN TO CHILDREN STAYING IN CHILD HOMES

(Ph.D Thesis)

Sümeyya Tatlı Harmancı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2021

ABSTRACT

This research was conducted to examine investigation of the effect on the children's emotion regulation skills the emotional literacy education program given to children staying in child homes. In the experimental research carried out with the mixed method, the experimental and control group consisted of 22 children living in Child Homes. The prepared "Emotional Literacy Education Program" was applied to the children in the experimental group for 12 weeks. Quantitative data of the research were obtained through the personal information form and “Emotion Regulation Scale for Children” and “Emotion Regulation Scale for Children-Adult Form” which were adapted within the scope of this research. Qualitative data were collected through focus group interviews, diaries kept by the children and the researcher, and worksheets of the training program. Shapiro-Wilk test was used to determine whether the quantitative data were suitable for normal distribution or not. In cases where normality conditions were met; parametric tests such as t-test, one-way ANOVA, and two-factor ANOVA tests were used. In cases where normality conditions were not met, non-parametric Mann-Whitney U test,

Friedmann test and Wilcoxon test were used. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. Each of the five basic emotion regulation strategies determined by Gross was accepted as a category. As a result of the research, it has been determined that the emotional literacy education program is an effective and permanent education program in regulating children's anger, fear, sadness and excitement and reducing their emotional intensity. In addition, it was determined that the education program supported the level of children's use of emotion regulation strategies to regulate their anger, fear and sadness. The use of strategies for regulating the emotion of excitement has not been encountered very often. The results obtained were discussed in line with the literature and suggestions were made.

Key Words : Child homes, Emotional literacy, Emotion regulation, Emotion regulation strategies, Mixed method.

Page Number : 215

Supervisor : Professor F. Abide Güngör Aytar

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **v**
ÖZ ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **2**
1.2. Araştırmanın Amacı **4**
1.3. Araştırmanın Önemi **5**
1.4. Varsayımlar **9**
1.5. Sınırlılıklar **9**
1.6. Tanımlar **10**
BÖLÜM II **11**
KURAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. Duygular **11**
2.2. Duygu Düzenleme **16**
2.2.1. Tanımı ve Özellikleri **17**
2.2.2. Duygu Düzenleme Stratejileri **21**
2.2.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimi **24**
2.2.3.1. Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme ***25***
2.2.3.2. Okulöncesi Dönemde Duygu Düzenleme ***26***

2.2.3.3. İlkokul Döneminde Duygu Düzenleme....28

2.2.4. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler....29

2.2.4.1. Bireysel Faktörler....30
2.2.4.2. Ailesel Faktörler....31
2.2.4.3. Kültürel Faktörler....34

2.2.5. Duygu Düzenlemenin Yararları....35

2.3. Duygusal Okuryazarlık....36

2.3.1. Tanımı ve Özellikleri....38

2.3.2. Duygusal Okuryazarlığın Önemi....40

2.3.3. Duygusal Okuryazarlık Eğitimi....42

2.4. İlgili Araştırmalar....45

2.4.1. Duygusal Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar....45

2.4.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar....51

BÖLÜM III....60
YÖNTEM....60

3.1. Araştırmanın Modeli....60
3.2. Çalışma Grubu....63
3.3. Veri Toplama Araçları....65

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları....65

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu....65
3.3.1.2. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)....66
3.3.1.3. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği- Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)....67

3.3.1.3.1. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun Türkçe'ye Uyarlanması....67

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları....87

3.3.2.1. Duygu Günlükleri....88
3.3.2.2. Araştırmacı Günlüğü....88
3.3.2.3. DOEP Çalışma Kağıtları....89
3.3.2.4. Odak Grup Görüşmeleri....89

3.4. Veri Toplama Süreci 91

3.4.1. Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programı 91

3.4.1.1. Kuramsal ve Felsefi Temellerin Belirlenmesi 91
3.4.1.2. Program Tasarımının Saptanması 92
3.4.1.3. Konu Başlıklarının Oluşturulması 93
3.4.1.4. Amaç ve Kazanımların Belirlenmesi 93
3.4.1.5. Etkinliklerin Geliştirilmesi 95

3.4.2. Ön-Testlerin Uygulanması 101

3.4.3. Eğitim Programının Uygulanması 102

3.4.4. Son -Testlerin Uygulanması 104

3.4.5. İzleme-Testinin Uygulanması 104

3.5. Verilerin Analizi 104

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi 105

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi 110

3.6. Etik İlkeler 111

BÖLÜM IV 113
BULGULAR 113

4.1. Nicel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular 113

4.1.1. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öfke Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler .. 114

4.1.2. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Korku Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler 117

4.1.3. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Üzüntü Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler 122

4.1.4. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Heyecan Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler 125

4.1.5. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Toplam Puanlara İlişkin Elde Edilen Veriler 131

4.1.6. ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Veriler 135

4.2. Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular 137

4.2.1. Durum Seçimi Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler 138

4.2.2. Durum Değiştirme Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler 140

4.2.3. Dikkati Yönlendirme Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler.....141

4.2.4. Bilişsel Değişim Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler 143

4.2.5. Tepki Düzenleme Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler 144

BÖLÜM V 147
TARTIŞMA VE YORUM 147
BÖLÜM VI 159
SONUÇ VE ÖNERİLER.....159

6.1. Sonuçlar 159
6.2. Öneriler.....162

KAYNAKLAR.....164
EKLER 192
EK 1. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler.....193
EK 2. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu Örnek Maddeler ...194
EK 3. Ölçeklerin Uyarlanmasına İlişkin İlgili Yazardan Alınan İzin 195
EK 4. Ölçeklere ait Uygulama İzni.....196
EK 5. Veli Onam Formu 197
EK 6. Etik Kurul İzni 198
EK 7. Araştırmanın Çocuk Evlerinde Yürütülmesine dair Alınan Uygulama İzni ..199
EK 8. Uygulamaya dair Örnek Fotoğraflar 200

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çalışma Grubuna ait Özellikler* 64

Tablo 2. *ÇDDÖ Örneklem Grubuna ait Veriler* 71

Tablo 3. *ÇDDÖ-YF Örneklem Grubuna ait Veriler* 71

Tablo 4. *ÇDDÖ için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-Birinci Düzey DFA* 74

Tablo 5. *ÇDDÖ için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-İkinci Düzey DFA* 77

Tablo 6. *ÇDDÖ-YF için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-Birinci Düzey DFA* 80

Tablo 7. *ÇDDÖ-YF için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-İkinci Düzey DFA* 82

Tablo 8. *ÇDDÖ'nden Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Güvenirlik Değerleri* 84

Tablo 9. *ÇDDÖ-YF'ndan Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Güvenirlik Değerleri* 85

Tablo 10. *ÇDDÖ Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Sonuçları* 86

Tablo 11. *ÇDDÖ-YF Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Sonuçları* 87

Tablo 12. *DOEP Konu Başlıkları, Amaçlar, Etkinlikler ve Kullanılan Yöntem-Teknikler* .96

Tablo 13. *DOEP Örnek Oturum* 98

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatisti.kler ve Normallik Testi Sonuçları* 105

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Gruplarının Korku Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları* 106
Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarının Üzüntü Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları* 107
Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları* 108
Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarının ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları* 109
Tablo 19. *Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları* 114
Tablo 20. *Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları* 115
Tablo 21. *Deney Grubunun Öfke Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları* 116
Tablo 22. *Deney ve Kontrol Gruplarının Korku Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları* 118
Tablo 23. *Deney ve Kontrol Gruplarının Korku Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları* 119
Tablo 24. *Deney Grubunun Korku Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları* 120
Tablo 25. *Deney ve Kontrol Gruplarının Üzüntü Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları* 122
Tablo 26. *Deney ve Kontrol Gruplarının Üzüntü Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları* 123
Tablo 27. *Deney Grubunun Üzüntü Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları* 124

Tablo 28. *Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....126
Tablo 29. *Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu ÇDDÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları* 127
Tablo 30. *Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 128
Tablo 31. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Heyecan Alt Boyutu ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 129
Tablo 32. *Deney Grubunun Heyecan Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova ve Friedmann Testi Sonuçları* 130
Tablo 33. *Deney ve Kontrol Gruplarının ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öntest Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları* 131
Tablo 34. *Deney ve Kontrol Gruplarının ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları* 132
Tablo 35. *Deney Grubunun ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları* 134
Tablo 36. *ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları* 136

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmaya ait yöntem şeması 61

Şekil 2. Yakınsayan paralel desen modeli 61

Şekil 3. Nicel desene ilişkin sembolik gösterim.....62

Şekil 4. ÇDDÖ'ne ilişkin birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler) 77

Şekil 5. ÇDDÖ'ne ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler) 79

Şekil 6. ÇDDÖ-YF'na ilişkin birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler) 82

Şekil 7. ÇDDÖ-YF'na ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler) 83

Şekil 8. Duygu düzenleme stratejilerine ilişkin kategorilere ait veri dağılımı 138

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bebekler yaşama basit duygularla başlarlar ve zamanla duygu becerileri repertuarlarına kademeli olarak karmaşık duygular eklerler. Büyüdükçe ve geliştikçe duygularını isimlendirmeyi ve sosyal ilişkilerinde bu duyguları düzenlemeyi öğrenirler (Goleman, 2016; Hansen & Zambo, 2007). Duygu düzenleme, bireyin deneyimlediği yaşantıların yoğunluğu, çeşitliliği, zamanı ve bunlara bağlı tepkilerine göre duygularını değiştirerek düzenleme girişimidir. Bu girişimler sırasında hem olumlu hem de olumsuz duyguların yoğunlukları azaltılabilir ya da artırılabilir (Gross, 1999). Bu bakımdan duygu düzenleme korku, endişe, stres, sevinç, heyecan gibi olumlu veya olumsuz duygu yüklü tüm sosyal normlar ve roller sırasında bireyin aktif bir biçimde mevcut durumunu kontrol edebilme becerisidir (Russell, 2003). Duygu düzenleme becerisi duygusal yeterliliğin en önemli öğesidir ve gelişimsel kilometre taşlarına erişmede diğer becerilerle etkileşim halindedir (Curby vd., 2015). Duygu düzenleme becerisi yüksek bireyler hayatın getirdiği kötü sürprizleri ve olumsuzlukları daha olgun karşılayarak kolay toparlanabilirken, duygu düzenleme becerisi zayıf bireyler hızlı çöküşler yaşayabilmekte ve kendilerini sürekli bir mücadele içerisinde hissedebilmektedir (Goleman, 2016). Duygusal okuryazarlık ise; duyguları tanıma, anlama, özümseme, nasıl düzenlenebileceğine yönelik stratejiler geliştirme ve kontrol edebilmenin yanı sıra bireyin yaşanılan duyguyu hem kendisine

hem de başkalarına uygun zaman, yer ve biçimde ifade edebilme becerisini içeren çok boyutlu bir yapıdır (Bruce, 2010; Roffey, 2006; Sharp, 2012; Steiner, 2003).

Çocuk evlerinde kalan çocuklara verilen duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Duygular, bireyin olaylar karşısında yaşadığı yoğun hislerdir ve bireyin kendisine özgüdür. Karşılaşılan duruma göre bireyin vücudunu biyolojik olarak o olaya adapte eden bir özelliğe sahiptir. Kişiden kişiye değişmesinin yanı sıra psikolojik bir değişimi de beraberinde getirir ve farklı davranış kalıplarına girilmesine sebep olur (Reeve, 2014). Duygular; düşünceleri ve davranışları yönetmede bireye motivasyon sağlayarak karar verme, problem çözme, hatırlama ve kişiler arası etkileşim kurma süreçlerinde aktif bir işleve sahiptir. Bu bakımdan duygular insan yaşamının en önemli ve yaşamsal fonksiyonlarından biridir. Bu yaşamsal fonksiyon uygun zaman ve durumda doğru bir biçimde düzenlenemezse bireyin yaşamı zorlaşabilir (Gross, 2014).

Duygu düzenleme becerisi gün içerisinde karşılaşılan farklı duyguları tanıma, anlama ve bunlara uygun tepkiler verebilme durumudur. Ruh sağlığının korunması ve huzurlu bir yaşam için duygu düzenleme becerisine sahip olmak ve günlük yaşam içerisinde bu beceriyi kullanabilmek oldukça önemlidir. Birey sosyal çevreden bağımsız değildir ve sosyal ilişkiler her zaman aynı seyirde devam etmeyebilir. Aynı gün içerisinde farklı duygular yaşanmakta ve her biri için yeni bir düzenleme yapılmaktadır (Nyklíček vd., 2011). Duygular olduğu gibi kabul edildiğinde davranışları uygun formlara dönüştürmek zorlayıcı iken düzenlenen yapılar olduğu fark edildiğinde daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Kendi duygularını düzenleme, başkalarının duygularını düzenleme, duygunun

kendisini düzenleme ve duygunun altında yatan nedenleri düzenlemeyi kapsayan çok yönlü yapıda duygular aktif olan değil biçimlendirilebilen bir halde bulunmaktadır (Thompson & Calkins, 1996). Duygu düzenleme; bireyin amacına ulaşabilmek üzere o an içinde bulunduğu yoğun fakat geçici duygusal durumlarını gözden geçirerek değerlendirmesi ve bunun sonucunda değiştirmesi ile ilgili içsel ve dışsal süreçlerin tamamıdır (Thompson, 1994).

Duygu düzenlemesi yaparken bireyin en önemli amaçlarından biri duygusal bir uyaran ile karşılaştığında çevresiyle uyumu yakalayarak sosyal etkileşim sürecini devam ettirmektir. Birey uyumu bozabilecek problemi çözmeye odaklanır ve buna yönelik strateji geliştirir. Geliştirilen stratejinin uygulanabilir olması, kaygıyı ve zorlukları kontrol altına alabilmesi en önemlisi de sosyal etkileşim sürecini olumlu etkilemesi gerekir. Bu bakımdan duygu düzenleme süreci kişilerarası ilişkiler ve bireyin sosyal gelişimi bakımından oldukça önemlidir (Eisenberg & Spinrad, 2004).

Duygusal okuryazarlık ise; bireyin hem kendisinin hem de başkalarının duygularına ilişkin farkındalık geliştirmesiyle birlikte bu duyguları anlayabilmesi, düşüncede özümseyebilmesi, tanımlayabilmesi ve hatta kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bruce, 2010). Duygusal okuryazarlık, sadece duyguları fark etmeyi ve tanımlamayı içeren bir yapı değil aynı zamanda kişiyi rahatsız eden duyguları ortadan kaldırmak için geliştirilen stratejilerin kullanımını da içermektedir. Bu nedenle duygusal okuryazarlık, duygusal becerilerin geliştirildiği bir eğitim sürecinde duygu düzenlemenin nasıl yapılacağının içselleştirilmesini sağlayan stratejiler bütünü olarak düşünülebilir (Roffey, 2006).

Okuryazarlık becerisi okuma yazmanın temelini oluştururken, duygusal okuryazarlık becerisi de duygusal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bir dili anlamak için o dile ait kuralları öğrenme gerekliliği bulunduğu gibi duyguların dilini anlamak için de duygusal okuryazarlığın içinde barındırdığı kavramlara aşina olmak gerekir. Nasıl duygusal

okuryazar olunabileceğinin öğrenilmesi ise insanın kendisi ve geleceği için en büyük yatırımlardan biridir. Çünkü bu dil aracılığıyla birey güvenli ve hızlı bir biçimde diğer bireylere ve duygusal refah haline ulaşabilir (Srikanth & Sonawat, 2012). Bu amaçla bazı ülkelerin eğitim programlarının içeriğinde duygusal okuryazarlık derslerine yer verilmekte ve en az matematik ve temel okuma gibi temel derslerle eş değer tutulmaktadır (Faupel vd., 2017).

Duyguların tanınmasında ve anlamlandırılmasında erken yaşta edinilen deneyimlerin ve sosyal etkileşimlerin önemi büyüktür. Bu dönemdeki ebeveyn ihmali çocuğun ilerleyen dönemlerde yüz ifadelerini tanımada ve ayırt etme de güçlük yaşamasına sebep olabilmektedir. Ayrıca kurum bakımı altında kalan çocukların psikososyal yoksunluk durumlarına maruz kalması sebebiyle duygu tanıma bozukluğu yaşama riskleri daha fazladır (Pollak vd., 2000). Kurum bakımında bulunan çocukların duygu tanıma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların sonuçları da (Camras vd., 2006; Luke & Banerjee, 2012; Terwogt vd., 1990; Tottenham vd., 2010) çocukların bu becerilerde güçlük yaşadıklarını destekler niteliktedir.

Bu bakımdan araştırmada; "Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi nedir?" sorusuna cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, duygusal okuryazarlık eğitim programının, çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi var mıdır?
2. Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi kalıcı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygusal okuryazarlık etkili bir disiplin unsurudur. Birey bu beceri sayesinde bulunduğu ortamlardaki diğer insanların ne hissettiklerini, ihtiyaçlarının ne olduğunu veya sorunların adil çözümü için neyin gerekli olduğunu fark edebilir. Böylece davranışlarını kontrol altına alabilir ve diğerleri ile olan ilişkilerini sağlıklı bir biçimde geliştirebilir (Bruce, 2010; Park, 1999). Bu beceri bireyin ilişkilerinde derinlik kurmasına, başkaları ile geliştirdiği bağların sevgi temelli olmasına ve dolayısıyla biz duygusunun ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Bu beceriye sahip bireyler yaşamlarının her alanında diğerlerine göre daha başarılıdır, mutludur ve daha kaliteli bir yaşam sürdürürler. Ayrıca duygusal okuryazar bir birey bu özelliği ile hem kendi yaşam kalitesinin artmasını sağlarken hem de etkileşimde olduğu diğerlerinin yaşam kalitelerini de artırmaktadırlar. Tüm bunların bireyin ruhsal sağlığı ve iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Bocchino, 1999; Steiner, 2003).

Duygusal okuryazarlığın içeriğinde bulunan duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerileri çocukların sosyal çevrelerinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Duygusal düzenleme becerisine sahip çocuklar olumlu bir benlik algısı ve daha geniş bir sosyal çevreye sahipken, bunun aksine duygu düzenleme becerisi yetersiz ve desteklenmeyen çocukların agresif, uyum problemleri ve sosyal izolasyon yaşayan bireyler olması olasıdır. Bu bakımdan duygusal ifade ve düzenleme sosyal ilişkilerin temelidir (Curby vd., 2015; Goleman, 2016).

Kazanımı kritik bir öneme sahip olan duygu düzenleme becerisinin çocukluk döneminde kazanılması bu dönemde beklenen gelişimsel görevlerden biridir. Okul çağı dönemi birçok çocuk için diğerleriyle bir arada bulunma ve birtakım kurallara uyum sağlamanın ilk basamağı olması sebebiyle duygu düzenleme becerilerinin farkına varıldığı ve yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Okul çağı döneminde duygusal düzenleme becerisi henüz tam anlamıyla kazanılmamış ancak farkında olunan bir beceri haline gelmektedir.

Çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularıyla ilgili düşüncelerini ifade edebilmekte ve duygu düzenleme stratejilerini zaman zaman kullanabilmektedir (Cole vd., 1994; Macklem, 2008). Saarni (1984) 6-11 yaş arası çocuklarla yürüttüğü çalışmada çocuklara beğenmeyecekleri türde hediyeler sunmuştur. Daha küçük çocuklar bu hediye karşısında yaşadıkları olumsuz duyguyu açığa vururken, çalışma grubundaki daha büyük çocuklar duygularını gizlemeye çalışarak dudak ısırma, gülümseme gibi duygu düzenleme davranışları göstermişlerdir. Bu çalışma sonucunda bu yaştaki sosyal kural kazanımının ve bilişsel gelişim süreçlerinin duygular ve gösterilmesi gereken davranışlar üzerinde etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

Duygusal gelişim yaşam boyu devam eder ve duygusal değişimler duyguların farklı dönemlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmasına neden olur. Özellikle ergenlik döneminde duygusal ve davranışsal sorunlar daha yaygın hale gelmektedir. Artan bilişsel beceriler ve farkındalıklar her ne kadar duygusal dalgalanmalar ve stresle başa çıkmak için ergenleri hazırlasa da birçok ergen duygularını uygun biçimde yönetememektedir. İlişkiler karmaşıklaşmakta, daha yoğun duygu deneyimleri geçirilmekte ve duygusal çalkantılarla daha fazla karşılaşılmaktadır. Bu sebeple ergenlik dönemine ulaşmış bir bireyin yaşayacağı duygusal anlamdaki olumsuzlukların üstesinden gelebilmesi için duygularını tanımlayabilmesi ve düzenleyebilmesi kritik bir öneme sahiptir (Silk vd., 2003; Somerville vd., 2010). Buna paralel olarak Keefer (2013), çocuklar 10-11 ve 16-17 yaşlarındaki iken duygusal zeka dinamiğini boylamsal olarak değerlendirdiği çalışmasında geç çocukluk ve erken ergenlik döneminin duygusal zeka gelişimi için elverişli bir dönem olmadığını belirlemiştir.

Duygu düzenleme becerisinin gelişimi mizaç, genetik faktörler gibi hem içsel hem de bakım veren ile çocuk arasındaki etkileşimler ve yetişkinlerin çocuğa verdiği duygusal tepkiler gibi dışsal faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Duygulara yönelik bakış açısı ve açığa vurulan davranışlar bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevreden ve bakım veren yetişkinlerin duygulara yönelik değerlendirme

süreçlerinden bağımsız olmaması önemli bir durumdur. Duygu düzenleme süreçlerinin ileriki dönemlerde etkili bir biçimde kullanılabilmesi bu ortam ve kişilerle yakından ilişkilidir. Diyaloglar sırasında çocuk kendi duygularını kelimelere aktardıkça ve başkalarının hangi duyguları yaşadığını öğrendikçe davranışlarla ifadeleri birleştirecek ve duygusal okuryazarlık becerisini geliştirecektir (Calkins & Hill, 2007; Gross, 1999; Matthews, 2006). Ebeveyn çocuk bağlanması ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi analiz eden çalışmalarda (Brumariu, 2015; Cassidy, 1994; Cooke vd., 2019; Kerns vd., 2007) ebeveynleri ile güvenli bir şekilde bağlanan çocukların etkili duygu düzenleme stratejilerini içselleştirdiği ve duygu düzenleme stratejilerini bağlanma ilişkisi dışında başarılı bir şekilde kullanabildiği belirlenmiştir. Güvensiz bağlanma kalıplarının (kararsız, kaçınan ve düzensiz) ise duygu düzenleme süreçleri açısından yetersizliğe sebep olduğu ortaya konmuştur. Bu bakımdan duygu düzenleme süreçleri açısından ilk dönemlerden itibaren ebeveyn bakımı önem taşımakta ve aile ortamının çocuğa sunduğu sıcaklık onun duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bebeklerin duygular ile ilgili ilk deneyimleri başkaları ile olan ilk ilişkileri aracılığıyla şekillenmektedir. Bu açıdan bakım veren ile deneyimlenen yaşantılar bebeğin duygularını fark etmesinde ve düzenlemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Çorapçı, 2017; Kağıtçıbaşı, 2017; Trawick-Smith, 2013).

Kurum bakımı altında bulunan çocuklar ise her ne kadar iyi düzenlemeler yapılmış olursa olsun aile ortamının sağladığı yakın ilişkilerdeki sıcaklık, bedensel temas, duygusal uyarım gibi unsurlardan yoksun kalmaktadır. Burada bulunan bakım verenlerin birden fazla çocukla ilgilenmesi, sabit biri olmayıp değişiklik göstermeleri, çocukların beslenme, güvenlik, temizlik işlerinin bakım verenler için öncelikli olması çocukların duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum ise buradaki çocukların duyguları tanıma ve düzenleme konusunda daha fazla zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır (Giese & Dawes, 1999; Maclean, 2003; Tarren-Sweeney, 2008). Tottenham vd. (2010) kurum bakımı altında uzun süre kalan çocukları diğer çocuklarla

karşılaştırdıkları çalışmada, uzun süre kurum bakımında olmanın duygu düzenleme güçlüğüne sebep olduğunu ortaya koymaları alan yazındaki bilgileri destekler niteliktedir.

Aile ortamında gelişimlerini sürdüremeyen çocuklara, literatürde de açıklandığı üzere ergenlik dönemi gibi zorlayıcı bir döneme girmeden duygusal okuryazarlık eğitimi için uygun bir dönem olan okul çağı döneminde duygusal okuryazarlık becerisinin kazandırılması böylece çocukların duygusal gelişimle ilgili dezavantajlarının en aza indirgenmesi ve bu konuda bir eğitim programının alana kazandırılması bakımından bu çalışmanın ortaya konulmuş olması önem taşımaktadır. Duygusal okuryazarlık ülkemizde son yıllarda çalışma sayılarının artış gösterdiği bir konu alanıdır. Konu ile ilgili ülkemizde eğitim alanında ortaya konan çalışmalar daha çok tanımlayıcı çalışmalar (Alemdar, 2014; Balta Özkan, 2019; Bozkurt Yükçü, 2017; Koçak, 2018; Öksüz, 2016; Özden vd., 2018; Palancı vd., 2014; Yazgılı, 2019) olup, deneysel çalışmaların (Coşkun, 2015; Özoğlu, 2016; Tuyan, 2003) olmadığı görülmektedir. Ayrıca ülkemizde çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programlarına yer veren yalnız iki çalışma bulunmakta; bunlardan biri okul öncesi dönem çocukları (Aksakal, 2020), diğeri ise ergenler (Pur, 2015) ile yapılmıştır. Bu bakımdan çalışmanın hem konu hem de çalışma grubu itibariyle alan yazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma sürecinde uyarlama çalışması yapılan Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği - Çocuk ve Yetişkin Formu (ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF) ile de literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ülkemizde kullanılan duygu düzenleme ölçeklerinin genellikle ergenler, üniversite öğrencileri veya yetişkinler için geliştirildiği (Ahçı-Gültekin vd., 2020; Duy ve Yıldız, 2014; Eldeliklioğlu ve Eroğlu, 2015; Rugancı ve Gençöz, 2010; Totan, 2015; Tuna, 2020; Vatan, 2019; Vatan ve Oruçlular-Kahya, 2018; Yiğit ve Guzey-Yiğit, 2017) görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik geliştirilen (Altan, 2006; Ecirli ve Ogelman, 2015; Ersan, 2017; Yılmaz, 2020) ölçeklerde bulunmaktadır. İlkokul dönemindeki çocukların duygu

düzenleme süreçlerini değerlendiren daha önce geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçeklerden ilkinin (Kapçı vd., 2009) çocuklar adına yetişkinler tarafından doldurulduğu ve tüm duyguların birlikte ele alındığı; bir diğer ölçeğin (Gülgez, 2018) ise öfke, üzüntü, neşe olmak üzere üç temel duyguya odaklandığı ve hem çocuk hem de yetişkin formu bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında geçerlik güvenirlik çalışması yapılacak olan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği"nin hem öfke, üzüntü, korku ve heyecan duygularının düzenlenmesini ayrı ayrı ele alarak önceki ölçeklerden farklılaşması, hem de çocukların duygu düzenleme süreçlerinin hem kendi bildirimleri hem de yetişkin bildirimleri doğrultusunda değerlendirilerek çoklu kaynak yönteminin kullanılmasına fırsat tanıması ile önceki ölçeklere ait özellikleri kapsayıcı olmasıyla alana kazandırılmasının da önemli olduğu ifade edilebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Çocukların nitel ve nicel verilere yönelik ölçümlerde içten ve doğal davrandıkları varsayılmıştır.
2. Çocuklar adına ÇDDÖ-YF'nu dolduran yetişkinlerin çocukları yeterli düzeyde tanıdıkları ve çocuklara ait özellikleri doğru yansıtacak şekilde cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" ile "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu"nun ölçtüğü kriterler ve araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma Kasım 2020-Şubat 2021 tarihleri arasında belirli il merkezlerindeki Çocuk Evlerinde kalan ve araştırmaya katılmaya istekli olan 8-11 yaş arası çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çocuk Evleri: Kurum bakımı altında bulunan çocukların gereksinimleri ve yaş özellikleri dikkate alınarak site içerisinde müstakil evler olarak inşa edilen, aile ortamına benzer ilişki yapısında hizmet veren ev tipi modelinde yatılı sosyal hizmet kurumlarıdır (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, 2008).

Duygusal Okuryazarlık: Duyguları tanıma, anlama, duygularla baş edebilmenin yanı sıra bireyin yaşanılan duyguyu hem kendisine hem de başkalarına uygun zaman, yer ve biçimde ifade edebilme ve kendisiyle birlikte başkalarının duygularını da yönetme becerisidir (Steiner, 2003).

Duygu Düzenleme: Bireyin amacına ulaşabilmek üzere o an içinde bulunduğu yoğun fakat geçici duygusal durumlarını gözden geçirerek değerlendirmesi ve bunun sonucunda değiştirmesi ile ilgili içsel ve dışsal süreçlerin tamamıdır (Thompson, 1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek üzere yürütülen araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel kavramları olan duygular, duygu düzenleme ve duygusal okuryazarlık ile ilgili literatürde var olan kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Duygular

Yaşamla mücadele etme ve doğaya uyum sağlama becerisi duygular aracılığıyla başarılır ve deneyimlenen duygular hayatı anlamlı kılar. Tehlikeli bir durum söz konusu olduğunda bireyin korku duygusuna kapılarak kendisi için önlem alması veya kokusundan midesi bulanarak tiksinti duyduğu bozulmuş bir yemeği yememesi yaşamda kalma olasılığını artırmaktadır. Bu anlamda duygular zeka için sınırsız ve içsel kaynaklı bir pusuladır (Dökmen, 2000; Goleman, 2016). Duyguların sınırsız kaynağa sahip olması sebebiyle her ne kadar geniş bir literatür var olsa da duygunun tanımına yönelik çoğunluk tarafından kabul edilen tek bir tanım bulunmamaktadır. Duygular ve işlevlerine yönelimle birlikte duygular bir kavram olarak ele alınmaya ve farklı duygu tanımlamaları yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu tanımlamalarda duyguların somut bir biçimde ortaya

konmasından ziyade, duyguların biyolojik, bilişsel ve işlevsel yapılarına vurgu yapılmıştır (Burkitt, 2019; Southam-Gerow, 2014).

Duyguların biyolojik temellerine vurgu yapan James (1884) yaşanılan bedensel değişikliklerin duyguların ortaya çıkması için bir ön koşul olduğunu ileri sürmüştür. Bedensel işaretlerin ortadan kaldırıldığında duygudan da geriye bir şey kalmayacağını ifade etmiş ve bu duruma örnek olarak; göğüs bölgesinin şişmesi, yüzün kızarması, burun deliklerinin genişlemesi, dişlerin sıkılması, kuvvet içeren harekete geçme dürtüsü gibi öfke duygusuna ait özellikler yerine, sakin bir yüz ifadesi ile normal nefes alıp verme durumuna sahip bir bedende öfkenin var olduğunu söylemenin ne kadar mümkün olabileceğini dile getirmiştir (James, 1884). Bu görüşe paralel olarak Lange (1885) da bedensel mekanizmaların duygular üzerinde önemli etkisi olduğunu ifade etmiştir. Her iki psikologun duygular hakkındaki ortak fikirleri James-Lange duygu teorisini ortaya çıkarmıştır. Bu teoriye göre uyaranın algılanması ve yorumlanmasıyla birlikte bedensel bir tepki ortaya çıkmakta ve bu durum duyguyu meydana getirmektedir (Ellsworth, 1994).

James-Lange teorisini eleştiren ve duyguların ortaya çıkmasında bilişsel yapılara vurgu yapan teorisyenlerden biri olan Cannon (1927); duyguların ortaya çıkışında iç organlar ve kasların kaynaklık etme durumundan çok daha önemli karmaşık zihinsel süreçlerin aktif olduğunu ifade etmiştir. Buna göre duygular onlara kaynaklık eden deneyimler aracılığıyla beyindeki bir takım sinirsel hareketler sonucunda zihinsel bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Nash (1989) ise yine bilişsel yapılara vurgu yaparak Yeni Bilişsel Teori ismiyle ortaya koyduğu teoride düşüncelerin duyguları ortaya çıkarabileceğini ve zihinsel olayların yoğunluğunun duygu durumunu belirlemede etkili olduğu görüşünü ileri sürmüştür.

Duyguların nasıl oluştuğuna yönelen teorilerin aksine işlevselci duygu teorileri ise duyguların yaşam içerisindeki önemini ve değerini ön plana çıkarmışlardır. Duygular

bireyin içsel ve dışsal çevresi arasındaki ilişkiyi yönetmede etkin işlevler olarak tanımlanmış ve bireyin çevresi ile ilişki kurma, sürdürme veya ilişkiyi sonlandırma süreci içerisinde duyguların önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır (Campos vd., 1989). Smith & Lazarus (1990) duygunun yaşam içerisindeki rolünü kişinin karakter boyutunun yansıması olarak çevresel uyaranlara karşı verdiği tepki şeklinde ifade etmişler ve duygunun hem bilişsel, hem davranışsal boyutları olan karmaşık bir yapı olduğunu savunmuşlardır. Duygunun karmaşık yapısının anlaşılmasında bireyin sahip olduğu biyolojik ve fizyolojik durumunların yanı sıra maruz kalınan çevresel faktörlerinde duygunun oluşmasında ayrıca göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir (Gross & Thompson, 2007).

Duyguların ele alındığı teorilerin vurguladığı özellikler dikkate alındığında duygulara ilişkin daha önce de ifade edildiği gibi standart tek bir tanımın bulunmadığı görülmektedir. Bu bakımdan her araştırmacının duygunun sınırlarını kendi çalışma alanı doğrultusunda belirlenmesi ve kavramsallaştırması önem taşımaktadır (Cole vd., 2004). Bu görüşten yola çıkarak Cole vd. (2004) duyguyu; deneyimlerin değerlendirilerek bu değerlendirme sonucuna göre harekete geçmeye hazırlanma imkanı tanıyan bir çeşit hızlı yanıt sistemi olarak tanımlamışlardır. Gross (2002) ise; bireyin çevresini, kendi iç dünyasını ve fizyolojik deneyimlerini bilişsel yapılar aracılığıyla anlamlandırmasını sağlayan ve bireyin ihtiyaçları hakkında sinyaller veren araçlar olarak ifade etmiştir.

Duygular beyne ve vücuda sinyaller göndererek bireyi harekete yöneltmektedir. Hayatta kalma iç güdüsü ise bireyin en temel gereksinimidir. Bu sebeple duyguların yaşam içerisindeki işlevlerinden en temeli; kişinin temel ihtiyaçlarını ve yaşamsal amaçlarını karşılama konusunda bilgilendirici olmasıdır. (Ekman, 2003; Smith & Lazarus, 1990). Üzerine çığ düşme tehlikesi olan bireyin endişe hissederek o alandan uzaklaşması bu duruma örnek olarak verilebilir. Duyguların yaşamsal amaçlar içerisinde sosyal ilişkiler kurma ve bu ilişkileri uyum içinde sürdürme bakımından da önemli rolleri bulunmaktadır (Campos vd., 2011; Izard, 2010). Bunların yanı sıra duyguların anıların belleğe

kaydedilmesi, bilişsel değerlendirme yapabilmeye imkan tanıması, uzun vadeli hedefler planlanması gibi güdüleyici işlevlerinin de bulunduğuna dikkat çekilmiştir (Hwang & Matsumoto, 2021). Duyguların işlevsel özelliklerinin yanı sıra yanlış formlarda, uygun olmayan bağlamlarda, çok yoğun veya uzun süreli ortaya çıktığı durumlarda zarar verici olma durumu da söz konusu olabilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Bu bakımdan duygunun en temel iki özelliğinden biri duygunun ne zaman ortaya çıktığı, ikincisi ise duygunun çok yönlü olma durumudur. Birey bir olayı değerlendirerek o olaya ilişkin bakış açısı geliştirdiği anda duygu belirli bir forma dönüşerek kendisini göstermektedir. Ortaya çıkan duygu ise tamamen bireye özgü bir deneyimdir (Smith & Lazarus, 1990).

Alanyazında duygunun belirli bir tanımının olmaması duyguya ilişkin sınıflandırmalara da yansımış ve evrensel bir duygu sınıflandırmasının var olmamasına sebep olmuştur (Keltner, 2019). Ayrıca Ortony ve Turner (1990) duyguların açığa çıkma biçiminin kültürlere özgü olduğunu savunmuş ve duygulara ilişkin yapılan sınıflandırmaların evrensel olamayacağını belirtmişlerdir.

Duygular konusunda yapılan en genel sınıflandırmalardan ilki olumlu ve olumsuz duygular şeklinde yapılandırılan iki yönlü sınıflandırmadır (Watson vd., 1999; Watson & Tellegen, 1985). Olumlu duygular hissedildiğinde bireye zevk veren ve arzu edilen duygularken, olumsuz duygular bireyin kaçındığı ve hissedildiğinde bireye sıkıntı veren duygulardır (King, 2013). Her ne kadar olumsuz duygular rahatsız edici ve birey tarafından maruz kalınmak istenmeyen duygular olarak görülse de bütün duyguların kendilerine has önemli işlevlerinin var olduğu söylenebilir. Olumlu veya olumsuz tüm duyguların belirli bir ihtiyaç, değer veya hedefe yönelik olmaları sebebiyle yaşamımızda önemli rolleri bulunmaktadır (Frijda, 1986). Hem olumlu hem de olumsuz duygular yeteri kadar ve uygun zamanlarda hissedildiğinde bireyin ruh sağlığını olumlu olarak etkilerken, her iki gruptaki duygular çok uzun veya çok yoğun hissedildiklerinde bireye rahatsızlık hissi verebilmektedir. Belirli bir düzeydeki kaygı başarıyı artırıcı bir etken olabilirken yoğun olduğunda kişiyi strese sokabilmekte ve başarısızlığa neden

olabilmektedir. Aynı şekilde heyecan, mutluluk gibi olumlu duygularda çok yoğun ve uzun süreli yaşandığında bireyde huzursuzluk yaratabilmektedir (Du vd., 2018). Ayrıca olumlu duyguların varlığının olumsuz duygular ile başa çıkma sırasında bireylerin daha esnek olmalarını ve işlevsel stratejileri fark etme potansiyellerini yükseltmeleri sebebiyle duyguların eş zamanlı varlığının kişiye fayda sağladığı ifade edilmiştir (Diamond & Aspinwall, 2003).

Duyguların ortaya çıkış sebebi ve yoğunluğuna göre yapılan bir diğer duygu sınıflamasında ise birincil duygular ve ikincil duygular ayrımına gidilmiştir. Birincil duygular; yaşanan duruma yönelik doğrudan gösterilen ilk tepkiyi ifade ederken, ikincil duygular yaşanan duruma yönelik ortaya çıkan duygu ve düşüncülerin ortaya çıkardığı tepkilerdir. Birincil duyguya örnek olarak yaşanan kayıp sonrası hissedilen üzüntü duygusu verilirken, ikincil duyguya hissedilen incinme duygusundan dolayı öfkelenmek veya öfkelendiği için suçluluk duymak verilmiştir (Greenberg, 2006). Bu bakımdan birincil duygular daha yalınken ikincil duygular biliş, kişilik, kültür gibi farklı yapılarla bir arada ortaya çıkan karmaşık süreçler olarak ifade edilmiştir (Izard, 2011).

Duyguların sınıflandırılmasına ilişkin bir diğer gruplama ise temel duygular başlığı altında yapılmıştır. Ekman, (2003) temel duyguları; belirli kültür çevrelerinden ziyade tüm insanlar için evrensel olan, yaşamda kalma güdüsüyle ortaya çıkan ve devamlılık taşıyan ayırt edici özellikleri bulunan yalın duygular olarak ifade etmiştir. Bu tanım ve farklı kültürlerde yapılan çalışmalar dayanak alınarak; mutluluk, şaşkınlık, öfke, korku, üzüntü ve tiksinti olmak üzere altı duygunun temel evrensel duygu olduğunu ileri sürülmüştür (Berk, 2013; Ekman, 2003; Levenson, 2011). Diğer duyguların ise; temel duyguların içerdiği özellikler dikkate alınarak oluşturulan duygu ailelerinin içerisinde yer aldığından söz edilmiştir. Buna göre mutluluk duygu ailesinin; zevk alma, rahatlama, heyecan, memnuniyet, coşku, gurur gibi duyguları, üzüntü duygu ailesinin; suçluluk ve utanma duygularını, korku duygu ailesinin; kaygı ve ürpermeyi, öfke duygu ailesinin ise; intikam ve nefret duygularını kapsayabileceği belirtilmiştir (Ekman & Cordaro, 2011). Bir

diğer araştırmacı grubu ise temel duyguların mutluluk, öfke, üzüntü ve korku olmak üzere dört grupta toplandığını, şaşkınlığın korku duygu ailesi, tiksintinin ise öfke duygu ailesi içinde yer aldığını iddia etmişlerdir (Jack vd., 2014). Keltner (2019) ise duyguların temel duygu başlığı altında ele alınmasının duygu ifadelerini yansıtmak için yetersiz kalacağını ve yirmiden fazla duygunun zaman zaman yer değiştirerek zaman zaman da bir arada bireyin yaşamı içerisinde aktif olduğunu vurgulamıştır.

2.2. Duygu Düzenleme

1990'lı yıllarda ortaya konan araştırmalarda (Cicchetti vd., 1991; Cole vd., 1994; Gross, 1998, 1999; Thompson, 1991, 1994) sıklıkla ele alınan duygu düzenleme ile ilgili çalışmalar psikolojik iyi oluş üzerine inşa edilmiştir (Gross, 1999; Gross & Muñoz, 1995; Werner & Gross, 2009). Duygu düzenlemenin en önemli amacı; bireyin psikolojik iyi olma durumunu sürdürme olarak gösterilmiştir (Werner & Gross, 2009). Psikolojik iyi oluş; bireyin kendisini kabul ve geliştirme konusunda yaşamsal amaçlara sahip olmasının yanı sıra diğerleriyle olan ilişkisinin olumlu olmasını ve çevresel faktörleri düzenleyebilmedeki özerk tutumunu ifade etmektedir (Ryff & Keyes, 1995). Duygu düzenleme becerisi aracılığıyla birey kişiler arası ilişkilerini olumlu bir biçimde yönetmekte böylece hem çevreyle uyumunu artırarak hem de kendi ruh sağlığı koruyarak psikolojik iyi oluşuna katkı sağlamaktadır (Coats & Blanchard-Fields, 2008). Duygu düzenlemenin bir diğer amacı olarak sunulan durum ise baş etmedir. Ancak baş etme genel anlamda stresli veya olumsuz duygu durumlarını vurgulamaktadır (Gross, 1998). Duygu düzenleme, bireyin yaşantıların yoğunluğu, çeşitliliği, zamanı ve bunlara bağlı tepkilerine göre duygularını değiştirerek düzenleme girişimleridir. Bu girişimler sırasında hem olumlu hem de olumsuz duyguların yoğunlukları azaltılabilir ya da artırılabilir (Gross, 1999). Bu anlamda duygu düzenleme baş etmeden çok daha kapsamlı bir amaca

yöneliktir ve baş etme duygu düzenlemenin amaçlarından biri olmaktan ziyade bir özelliği olarak ifade edilebilir (Gross, 2002).

Duygu düzenleme kavramının ortaya çıkışına zemin hazırlayan bir diğer durum Thompson, (1994)'ın duyguların davranışlar üzerinde karşı konulamaz bir etkisi olduğu düşüncesine yeni bir bakış açısı getirmesidir. Önceleri duygular benzer durumlarda kendini gösteren, deneyimlenen ve kaybolan bir olgu gibi görülürken sonrasında bireyin bunlar üzerinde etkisi olabileceği, aynı duygu durumları için farklı bireylerin farklı tepkiler verebileceği fark edilmiştir. Bu durum duyguların olduğu gibi kabul edilecek bir yapıdan ziyade düzenlenebilecek esnekliğe sahip olduğu bilgisine ulaştırmıştır (Thompson, 1994). Duygu düzenleme süreci ile ilgili olarak duyguların düzenleyen mi yoksa düzenlenen mi olduğu önemli tartışma konularından biridir. Farklı farklı durumlar incelendiğinde duyguların hem düzenleyen yapılar hem de düzenlenen yapılar olduğu görülebilir (Cole vd., 1994). Bireyin kendi davranışlarını değiştirmesi duyguların düzenlendiğini gösterirken bu sırada diğerlerinin davranışları da değiştirmesi düzenleyici olduğu yönüne vurgu yapmaktadır. Örneğin; korkan bir bebeğin ağlayarak içinde bulunduğu davranışı değiştirmesi duygularını düzenlediğine işaret ederken, bakım verenin bebeği yatıştırmak gereksinimi hissetmesi ve davranışını bu yönde değiştirmesi ise duyguların düzenleyici olduğunun göstergesidir (Cole vd., 2004). Gross (1999) ise; konuyla ilgili duyguların süreçleri düzenlemesinden ziyade duyguların birebir kendisinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine odaklanmanın kapsam ve işlev bakımından çok daha yararlı olacağını ileri sürmüştür.

2.2.1. Tanımı ve Özellikleri

Tıpkı duygunun tanımlanmasında olduğu gibi duygu düzenlemenin tanımında da ortak bir uzlaşma bulunmamasına karşın tanımlarda değinilen üç temel nokta bulunmaktadır (Naragon-Gainey vd., 2017). Bunlardan ilki hem olumlu hem olumsuz duyguların düzenlenmesi (Cracco vd., 2015; Diamond & Aspinwall, 2003; Gross, 1999, 2002; Gross

& Thompson, 2007; Russell, 2003; Thompson, 1994; Thompson & Goodvin, 2007), ikincisi bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını düzenlemesini içeren içsel ve dışsal duygu düzenlemesi (Cicchetti vd., 1991; Ford & Gross, 2018; Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007; Phillips & Power, 2007; Thompson, 1994), üçüncüsü ise duygu düzenleme sürecinin duyguların yoğunluğu ve süresinden etkilenmesidir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998, 1999; Thompson, 1994; Thompson & Goodvin, 2007) .

Duygu düzenleme, bireyin yaşantılarının yoğunluğu, çeşitliliği, zamanı ve bunlara bağlı tepkilerine göre duygularını değiştirerek düzenleme girişimleridir. Bu girişimler sırasında hem olumlu hem de olumsuz duyguların yoğunlukları azaltılabilir ya da artırılabilir (Gross, 1999). Bu bakımdan duygu düzenleme korku, endişe, stres, sevinç, heyecan gibi olumlu veya olumsuz duygu yüklü tüm sosyal normlar ve roller sırasında bireyin aktif bir biçimde mevcut durumunu kontrol edebilmesini gerektirir (Russell, 2003). Duygu düzenleme becerisi her ne kadar ilk etapta olumsuz duyguların düzenlenmesi gibi bir algı oluştursa da duygu düzenleme tanımları incelendiğinde; hem olumlu hem olumsuz duygularla başa çıkma sürecinden bahsedilmekte ve süreç olumlu duyguların düzenlenmesi sürecini de kapsamaktadır (Thompson, 1994). Örneğin; olumlu bir duygu olarak bilinen heyecan dikkat eksikliği yaşayan çocuklar tarafından yoğun biçimde yaşanmakla birlikte etkisi çocuk için zorlayıcı olabilmektedir. Düşen birini gören bir bireyin o andaki gülme hissini bastırması yine olumlu duygunun düzenlenmesi gerektiğinin bir göstergesidir (Cole vd., 1994).

Tanımlarda vurgulanan bir diğer olgu içsel ve dışsal duygu düzenlemesidir. Birey duygusal bir uyarıcı ile karşılaştığında dengeyi tekrar sağlamak için içsel veya dışsal faktörlere başvurmakta ve duygusal uyaranı bu şekilde kontrol ederek duygu düzenlemesi yapmaktadır (Cicchetti vd., 1991). İçsel ve dışsal olarak ifade edilen durumlar bireyin duygu düzenlemesi yaparken kullandığı kaynakların kişisel mi yoksa çevresel mi olduğuna işaret etmektedir (Phillips & Power, 2007). Bir duygu ortaya çıktığında kişinin o duyguyu tanımlamasına ilişkin inancı içsel kaynaklı bir durumdur. Örneğin; sınav öncesi yaşanan kaygı durumu kimi

bireyler için başarıyı artırıcı bir etken olarak bulunup olumlu algılanabilirken, kimi bireyler için odaklanma sorununa sebep olarak olumsuz bir uyaran olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum tamamen bireyin kendi içsel inancıyla ilgilidir ve birey bu tanımlama doğrultusunda duygunun düzenlenip düzenlenmeyeceğine karar verir. Dışsal kaynaklı düzenleme ise bireyin diğerlerinin duygularını veya duygu düzenlemelerini dikkate alarak düzenleme yapmasıdır. Örneğin; çocukların ebeveynlerinin yönergelerine göre düzenleme yapması veya onların üzüldüğü sevindiği durumlara zaman içerisinde benzer tepkiler göstermesi dışsal kaynaklı bir düzenlemedir (Ford & Gross, 2018). İçsel ve dışsal kaynaklar kişinin amacı doğrultusunda işlevsel olabileceği gibi işlevsel olmayabilir de. Örneğin; bir öğrencinin öğretmeninin uyarısına kırılmış olsa da tepki vermemesi içsel işlevsel olmayan bir düzenlemedir. Buna karşın olaya yönelik bakış açısını değiştirerek bu uyarıyı kişisel algılamaması ve uyarıcıyı olumsuzdan olumluya çevirmesi içsel işlevsel bir düzenlemedir. Aynı şekilde yaşadığı duyguyu çevresindeki insanlara bağırarak, şiddet göstererek düzenlemeye çalışan birey işlevsel olmayan dışsal bir düzenleme yaparken, duygusunu konuşarak paylaşan bir birey işlevsel olan bir dışsal düzenleme yapmaktadır (Phillips & Power, 2007).

Duygu düzenleme sürecini etkileyen bir diğer durum duygunun yoğunluğu ve süresidir. Duygu düzenleme sürecini tanımlarken bireyin özellikle yoğun ve uzun süreli duygusal tepkilerine dikkat çekilmiştir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998, 1999; Thompson, 1994; Thompson & Goodvin, 2007). Duygular uygun olmayan ortamlarda, uzun süreli ve yoğun yaşandığında bireye huzursuzluk verebilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Duygu düzenlemenin içeriğinde mutlaka duygunun yoğunluğunu ve süresini iyileştirme çabasını barındırması beklenmektedir (Thompson & Goodvin, 2007). Duyguların yoğunluğunu ve süresini azaltma veya artırma hedefi durumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Gross (1999); duygu düzenlemesi yaparken fiziksel saldırı veya şiddet içeren işlevsel olmayan tepkilere sebep olan, hızlı değerlendirmeler sonucu oluşan ve yaşamsal hedeflere ters düşen duygu durumlarının yoğunluk açısından azaltılmaya; olumlu durumlara odaklanılamayacak

kadar zihnin yoğun olduğu zamanlar ve olumlu duygular ile olumsuz duyguların yer değişmesinin istendiği zamanlarda ise duygu yoğunluğunun artırılmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

Duygu düzenlemeyi tanımlamak için kullanılan; "Olumlu veya olumsuz her türlü duygusal tepkiyi fark ederek ortaya çıkış zamanı ile yoğunluğunun değerlendirilmesi ve düzenlenmesinden oluşan içsel ve dışsal süreçlerdir" (Gross, 1998; Thompson, 1994) ifadesinin duygu düzenlemenin tanımına yönelik alan yazında var olan tüm bilgileri kapsayan bir tanım olabileceği söylenebilir.

Duygu düzenleme içsel duygu durumlarının, duyguyla ilgili dikkat süreçlerinin, motivasyonel durumların oluşumu, şekli, yoğunluğu ve süresini başlatma, engelleme, sürdürme ve organize etmenin tamamını içeren karmaşık bir süreçtir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Koole, 2009). Bu becerinin içerisinde barındırdığı en önemli özellikler ise şu şekilde özetlenebilir (Cole vd., 1994, 2004; Gross, 2014; Gross & Thompson, 2007; Nyklíček vd., 2011; Russell, 2003; Thompson, 1994);

- Hem olumlu hem de olumsuz duyguları içerir,
- Farkında olunan bir çabayla başlar ve zamanla otomatik hale gelir,
- Düzenleme sürecinde duygular artabilir veya azalabilir,
- Düzenleme süreci için belirli kurallar bulunmayıp duruma göre farklı yollar izlenebilir,
- Duyguları fark etme, anlama, ifade etme ve değiştirme gibi tüm süreçleri kapsar,
- Düzenleme kişinin kendisi veya başkası tarafından yapılabilir yani duygu düzenleme hem içsel hem de dışsal süreçlerden etkilenir,
- Duygular hem düzenleyen hem düzenlenen formdadır.

2.2.2. Duygu Düzenleme Stratejileri

Bireylerin duyguları üzerinde etkili olan ve duygularını düzenlemek üzere faydalandıkları her türlü girişim duygu düzenleme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme stratejilerine ilişkin en bilinen model Gross (1998)'a ait olan süreç modelidir. Duygu düzenleme stratejilerinin duygusal tepki süresince değişmesi, süreç modelinin ortaya çıkmasını sağlayan en önemli etken olmuştur. Duygusal tepki süreci, bireyin ilgi alanı içinde yer alan duyguya yönelik içsel ve çevresel faktörlerin değerlendirilmesiyle başlamaktadır. İçsel ve çevresel faktörler değerlendirildiğinde ise deneyimsel, davranışsal ve psikolojik yapıları içeren duygusal tepkiler ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri duygusal tepki sürecinin herhangi bir veya daha fazla aşamasında ortaya çıkarak duyguya etki etmekte ve yeni bir duygusal tepki meydana getirebilmektedir (Goldenberg vd., 2016; Gross, 2001; Gross & Thompson, 2007). Gross (1998) ortaya koyduğu duygu düzenleme modelinde beş duygu düzenleme stratejisine yer vermiştir. Bunlar durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve tepki düzenlemedir.

Durum seçimi; ortaya çıkma ihtimali bulunan duygunun önceden tahmin edilerek düzenlemek için belirli insanlara, yerlere veya nesnelere yaklaşma veya bunlardan kaçınmayı ifade etmektedir. Örnek olarak; yoğun ve stresli geçen bir günün ardından partiye gitmek yerine evde film izlemeyi tercih etmek veya sıklıkla el şakası yapan kimse ile karşılaşmamak için farklı bir güzergah seçmek verilebilir. Bebekler ve küçük çocukların ilk dönemlerde çevreleri konusunda çok fazla seçim şansları olmadığı için duygusal yaşamları ile ilgili durum seçimleri genel olarak ebeveynleri tarafından şekillenmektedir (Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007).

Durum değiştirme; duygu düzenlemesi yapmak için bireyin içinde bulunduğu durumu doğrudan değiştirmesine yöneliktir. Bireyin annesinin dağınık odayı görmesinden endişelenerek odayı toparlaması ve muhtemel yaşanacak olan olumsuz duygu durumunu bu şekilde gidermesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Durum değiştirme sırasında yeni

bir durum seçiminin de beraberinde olması sebebiyle iki strateji arasındaki fark bazen fark edilemeyebilir fakat durum değiştirmede esas olan ana unsur fiziksel koşullar üzerinde değişikliğe gidilmesidir (Gross, 1998, 2014; Gross & Thompson, 2007).

Dikkati yönlendirme; bireyin deneyimlediği duygu durumunun belirli yönlerine odaklanarak veya dikkatini tamamen durumdan uzaklaştırarak yaptığı duygu düzenlemesidir. Bazı durumlarda dikkatin duygusal olmayan yöne odaklanması veya ulaşılması mümkün olmayan hedeflerden iç odağını tamamen uzaklaştırılması söz konusudur. Örneğin; görmemezlikten veya duymamazlıktan gelme bu stratejide duygu düzenlemeleri için tercih edilen durumlardır (Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007).

Bilişsel değişim; algıların sürece dahil edilerek içinde bulunulan duygu durumunun yeniden değerlendirilmesi zihinsel olarak değişikliğe gidilmesini içermektedir. Olumsuz duyguların azaltılması ve kişinin kendisini telkin etmesi için başvurabileceği bir stratejidir. Bu stratejiye örnek olarak; kaygı yaratan durumlar için en fazla ne olabilirin düşünülerek kişinin kendisini rahatlatması veya başarı durumunu değerlendirerek yapabildiklerine odaklanma verilebilir. Uyarıcının kişinin kendi yararına olacak şekilde yeniden değerlendirilerek bilişsel dönüşümün sağlanması söz konusudur (Gross, 1998; Hofmann vd., 2009; Smith & Lazarus, 1990).

Tepki düzenleme; duygusal durum ortaya çıktıktan sonra davranışsal, deneyimsel ve psikolojik durumlar üzerinde yapılan düzenlemedir. Heyecanlanan bir bireyin bu duyguyu bastırmak için derin nefesler alıp vermesi veya başı ağrıyan bireyin ağrının verdiği olumsuz duygudan kurtulmak için ilaç alması bu bireylerin tepki düzenleme stratejisini kullandığının göstergesidir (Gross, 1998, 2014; Gross & Thompson, 2007).

Duygu düzenleme stratejileri ortaya çıkış zamanlarına göre öncül ve tepki odaklı olarak ayrılmaktadır. Durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme ve bilişsel değişim öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri iken, tepki düzenleme ise tepki odaklı duygu düzenleme stratejisidir (Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007) Öncül odaklı duygu

düzenleme stratejileri; içsel ve çevresel faktörlerin duygusal tepki sürecini aktifleştirdikten sonra fakat davranışa veya fizyolojik bir tepkiye dönüşmeden önce ortaya çıkarak duygusal tepkiyi düzenlemektedir. Tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi ise; duygusal tepki sürecinin davranışa veya fizyolojik bir tepkiye yansıması sonrasında yapılan duygusal tepki düzenlemesidir (Gross, 2001; Gross & John, 2003). Duygu düzenleme stratejilerinde kullanılan iki önemli önemli temel süreçten biri yeniden değerlendirme diğeri ise baskılamadır. Yeniden değerlendirmede duygusal tepki ortaya çıkmadan değerlendirmenin yapılarak düşünme biçiminin ve olası duygusal etkinin değiştirilmesi söz konusudur. Baskılama ise ortaya çıkan duygusal tepkinin yönünün değiştirilmesini içerir. Bu bakımdan yeniden değerlendirmenin öncül odaklı, baskılamanın ise tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi olduğu ifade edilebilir. Yeniden değerlendirme duygusal tepkiyi değiştirerek yaşantıya yansımasını engellediği için çok fazla hafıza üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Baskılama ise duygunun davranışa yansımasına engel olur fakat hafızada olumsuz iz bırakabilir. Bu bakımdan öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerinin duygusal tepki ortaya çıkmadan önce düzenleme yapmaları, duygu yoğunluğunu azaltmayı sağlamaları ve hafızayı daha olumlu yönde etkilemeleri sebebiyle tepki odaklı duygu düzenleme stratejisine göre daha işlevsel olduğu söylenebilir. Ayrıca hangi duygu düzenleme stratejisinin kullanılması gerektiğine ve daha etkili olacağına karar vermede içinde bulunulan bağlama göre karar verilmesi daha uygun olmaktadır (Gross, 2002; Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007).

Biliş ve bilişsel süreç duygu düzenlemede bireye destek veren önemli yapılardır. Duygu düzenleme sürecinin bilişsel yapılardan bağımsız gerçekleşemeyeceğini ileri süren araştırmacılar ise bu süreçlere odaklanmış ve bilişsel başa çıkma stratejilerini tanımlamışlardır. Bu stratejiler; kişinin yaşadıklarından dolayı kendini sorumlu tutan düşüncelere yöneldiği *kendini suçlama,* tam tersi yaşanılanların suçunun başkalarına yöneltildiği *başkalarını suçlama*, yaşanılanlara teslim olma düşüncesini içeren *kabul*, durumla başa çıkmak için yeni bir yol haritasının belirlendiği *yeniden planlama*, durumun

gerçek sonuçlarından ziyade olumlu yönlerinin dikkate alındığı *olumlu yeniden odaklanma*, olumsuz olayla ilgili düşüncelere odaklanılmasını içeren *düşünme ve düşünceye odaklanma*, olayların yeniden değerlendirilerek düşüncelere olumlu anlam yüklenildiği *olumlu yeniden değerlendirme*, olayın ciddiyetinin küçümsendiği veya olduğundan daha fazla vurgulandığı düzenlemelere yönelinilen *perspektif içine alma* ve duygunun sebep olduğu düşünceleri açıkça dışa vurma şeklinde ortaya çıkan *felaketleştirme* olarak ifade edilmiştir. Karşılaşılan duygusal bir tepkiye ilişkin hangi bilişsel duygu düzenleme stratejisinin tercih edileceğine ise yine bilişsel değerlendirmeler aracılığıyla karar verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Garnefski vd., 2001; Sakakibara & Endo, 2016). Bu anlamda eğer seçilen duygu düzenleme stratejisi duygusal tepki üzerinde amaca yönelik bir değişim sağlıyorsa işlevsel, duygusal tepkiyi yok sayan veya reddeden bir strateji ise işlevsiz olarak tanımlanmaktadır. Yeniden planlama, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme işlevsel olan bilişsel duygu düzenleme stratejileri iken, kendini suçlama, başkalarını suçlama, kabul, felaketleştirme ise işlevsiz bilişsel duygu düzenleme stratejileridir (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012). Tüm stratejiler her zaman işlevsel veya her zaman işlevsiz olmayabilir. Örneğin; birey önemli bir performans sergileyeceği bir anın hemen öncesinde aldığı olumsuz bir haber sebebiyle hissettiği duygusal tepkiye çok fazla odaklanırsa işlevsiz sonuçlarla karşılaşabilir. Fakat o an için duygusal tepkiyi yok sayması veya görmezden gelmesi işlevsel sonuçlar almasını sağlayabilir (Naragon-Gainey vd., 2017). Bireylerin olumsuz bir duygusal tepki ile karşılaşmaları ise doğru duygu düzenleme stratejisini seçebilmelerine ve duygusal tepki ile daha iyi başa çıkabilmelerine etki eden bir diğer unsur olarak gösterilmiştir (Barrett vd., 2001).

2.2.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygu düzenleme bireylerin daha karmaşık psikolojik süreçlerle karşılaşması ve bu durumlara yönelik bağlamsal yöntemler geliştirmesi ile yaşla birlikte gelişmekte ve bu gelişim çocukluk döneminde daha yoğun biçimde yaşanmakla birlikte zaman içerisinde

bireyin kendisi ve diğerleriyle uyumunu sağlamada çekirdek bir gelişim görevi görerek esnek bir beceriye dönüşmektedir (Saarni, 1999; Stifter & Augustine, 2019).

2.2.3.1. Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme

Öfke, korku, üzüntü, mutluluk gibi temel duygular doğuştan vardır fakat bunların ortaya çıkma ve tepkiye dönüşümü zamanla öğrenilmektedir. Bebeklerin duygulara yönelik ilk tepkileri uyaranlara yönelik kaçınma veya yaklaşma eğilimleridir (Thompson, 1991). Duygu düzenleme davranışları bebek dünyaya geldikten sonraki ilk birkaç ay içerisinde kendisini göstermektedir. Bebeklerin emme veya ağlama davranışları bir nevi kendisini düzenleme becerisi olarak algılanabilir (Gross & Thompson, 2007). Her ne kadar bu davranışlar doğuştan gelen refleksif davranışlar olarak görülse de zaman içerisinde bebeklerin bu davranışları düzenleme yapmada amaçlı olarak kullandıkları ifade edilebilir. Üç aylık bir bebeğin kendisini rahatsız eden bir uyarıcı ile karşılaştığında başını çevirmesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Mangelsdorf vd., 1996). Bir yıl sonrasında bebek duygu düzenleme süreçlerinde daha aktif olmakla birlikte tam anlamıyla duygu düzenleme süreçlerinde kendi stratejilerini henüz kullanamamakta ve kontrol anlamında başarısızlıklar yaşayabilmektedir (Trevarthen, 2009).

Bebeklik döneminde duygu düzenlemenin gelişiminde etkili olan farklı unsurlar söz konusudur. Bunlar olgunlaşma süreçlerini içeren fizyolojik gelişim, benlik anlayışının oluşumuna kaynaklık eden zihinsel gelişim ve bakım veren başta olmak üzere bebeğin yakın çevresi ile olan etkileşimidir (Thompson & Goodvin, 2007). Duygu düzenleme becerisinin gelişimi için temel olan bu durumlardan bebek ile bakım veren arasındaki etkileşim durumu diğer gelişimsel süreçleri de etkileyen önemli bir faktördür. Bakım verenin bebeğin ihtiyaçlarına zamanında cevap vererek onu psikolojik olarak rahatlatması ve geçiş durumlarında bebeği desteklemesi duygu düzenlemenin gelişimi için oldukça etkilidir (Calkins, 1994; Schore, 2012). Bebekler bakım verenin davranışları, tutumu ve

kişilik özellikleriyle yöneltmiş olduğu duygu düzenleme süreçlerinden etkilenmelerinin yanı sıra içinde bulundukları çevreye ait kültür unsurlarından da etkilenmektedirler ve tüm bu etkenler çerçevesinde zamanla kendi duygu düzenleme süreçlerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bebeklik dönemindeki duygu düzenlemenin daha çok dışsal süreçlerden etkilendiği söylenebilir (Consedine, 2011; Holodynski & Friedlmeier, 2005; Thompson, 1994).

Bebekler yürümeye başlamalarıyla birlikte daha aktif olmakta, amaçlı davranışlara yönelmekte ve çevreyi organize etme durumları artmaktadır. Çevreyi organize ederken bir yandan da duygu düzenleme süreçlerini deneyimlemektedirler. Yeni yürümeye başlayan çocuklarda zihinsel gelişimin yanı sıra dil gelişiminin de ön plana çıkmasıyla sosyal ve duygusal deneyimler artmakta ve bakım verenin etkisi ilk zamanlara göre azalmaktadır (Calkins, 2007). Dili kullanmaya başlayan çocukların duygularını ifade etmesi ve onlar hakkında konuşması duygularının nedenlerini ve sonuçlarını keşfetmesi ile neden hissettiğini anlaması bakımından önemli bir deneyimdir. Duyguları hakkında konuşan çocuk çevresiyle daha fazla etkileşime girmekte, isteklerini aktararak ve gerektiğinde çevre şartlarına göre ayarlayarak duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedir. Bu anlamda üç yaşındaki bir çocuğun ilk doğduğu aylara göre duygu düzenleme becerileri bakımından önemli bir gelişme sağladığı ifade edilebilir (Bretherton vd., 1986; Cole vd., 2010; Thompson & Goodvin, 2007).

2.2.3.2. Okulöncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi diğer gelişim alanlarıyla iç içe devam etmektedir. Motor gelişimin hızlanması duyguların hareketlere eşlik etmesi ve onlara ayak uydurmasını gerektirirken, bir yandan da artan dil becerileri kendini ifade etme ve duygusal durumları uygun biçimde açığa vurmayı gerektirmektedir (Calkins, 2007). Duyguları açığa vurmak için kullanılan dil becerileri bireyin hissettiklerini

anlamlandırmasının yanı sıra düşünceleri ve duygusal tepkileri de şekillendirmektedir (Barrett vd., 2007). Ayrıca bu dönemde çocuğun artan zihinsel becerileri duygusal işaretleri fark etmelerini ve bu işaretlere göre düzenleme yapmalarını da sağlamaktadır. Örneğin; 3-6 yaş arası bir çocuk çatık kaşlar ve kısılmış gözler ile ilgili bir duygusal ifadenin kişinin kızgın olduğuna işaret ettiğini anlayabilmekte ve duyguyu ifade edebilmektedir (Izard vd., 2011).

Bu dönemde çocukların sosyal çevreleri de genişlemekte özellikle okul öncesi eğitime katılımla birlikte bakım verenleri dışında kendi yaşıtları ve diğer yetişkinlerle de etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim çocukların tıpkı kendilerinin istekleri olduğu gibi başkalarının da istekleri olabileceğini ve bunların çeliştiği zamanlarda duygusal dengeyi yakalamak için düzenleme yapmanın zorunlu olduğunu fark etmelerini sağlamaktadır. Akranların duyguları yönetme biçimlerine yönelik örneklerde çocukların bu farkındalıkları üzerinde etkilidir (Cole vd., 1994). Aynı zamanda bu sosyal çevre içerinde yer alan yetişkinlerin duyguları ifade ediş tarzları ve duygulara ilişkin davranış şekilleri çocuğun model almayı bir öğrenme biçimi olarak kullanması sebebiyle oldukça önemlidir. Çocuklar bu dönemdeki duygu düzenleme süreçlerinin büyük bir kısmını yetişkinlere yönelik izlenimlerinden edinmektedir (Warren & Stifter, 2008). Ayrıca yetişkinlerin duyguları düzenleme süreçlerinde çocuklara sundukları destek de bu süreçte çocukların başarılı olması için oldukça önemlidir (Eisenberg vd., 1998).

Bu dönemde çocukların dışsal süreçlerle birlikte içsel süreçlere de yöneldikleri ve duygularını düzenlemede kendi stratejilerini kullanmaya başladıkları görülmektedir. 3-6 yaş arası çocuklar temel duygularının yanı sıra utanç, gurur, suçluluk gibi temel duygu aileleri içerisinde yer alan diğer duygu durumlarının da farkına varabilirler. Duygularını tanımlayabilir, kabullenebilir hatta zaman zaman erteleyebilirler (Cole vd., 1994). Çevresel öğrenmeler sonucu yeri geldiğinde beğenmediği bir hediye aldığında mutlu gözükmek gibi gerçek duygularını gizleyerek duruma uygun duygusal tepkiler verebilirler (Harris vd., 1986; Thompson & Lagattuta, 2006). Çocukların bu dönemde

göstermiş olduğu sırasını bekleme ve hazzı erteleme davranışları duygu düzenleme yapabildiklerinin göstergesidir (Cole vd., 2004).

2.2.3.3. İlkokul Döneminde Duygu Düzenleme

Okula başlamayla birlikte çocuk çevre içerisindeki konumunu fark ederek kendini daha iyi tanımaya ve diğerlerinin duyguları hakkında iç görü kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar kendilerinin ve başkalarının hissettikleri duygular konusunda doğru tahminlerde bulunabilmektedirler. Gerçeklik algısının oluşması, bakış açısının olaylara farklı değerler ve sonuçlar yansıtabildiğinin fark edilmesi, sosyal çevrenin genişlemesiyle sosyal bilginin de artması bu dönemde duygular ve duygusal yaşantıların artmasına ve karmaşıklaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum duygusal deneyimlerin anlaşılmasında karmaşık süreçlerin fark edilmesine zemin hazırlayarak çocukların duygularını düzenleme konusunda daha içsel stratejilere ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Bu bakımdan duygu düzenleme gelişiminin en hızlı ve en yoğun yaşandığı dönem bu dönemdir (Luerssen & Ayduk, 2014; Macklem, 2008; Southam-Gerow, 2014; Thompson, 1991).

Çocuklar bu dönemde yaşıtlarıyla ve yetişkinlerle yaşadıkları duygusal durumlara göre yaşanılan duygusal durumu değerlendirerek yeniden tanımlama, duyguyu olumlu olan yöne çevirme, duyguyu bastırarak dikkatini duygusal olmayan yöne çevirme gibi farklı duygu düzenleme stratejilerini fark ederek kullanmaya başlamaktadırlar. Başlangıç aşamasında; duygu bir problemi ortaya çıkardıktan sonra çözüme odaklanarak geliştirilen problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanan çocuklar, zaman içerisinde duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullanarak problem ortaya çıkmadan önce duyguyu düzenleyebilmeyi başarabilmektedirler. Bu stratejileri kullanırlarken duygularıyla baş etmeyi ve iyilik halini sürdürmeyi hedeflemekte ve bunu bilinçli bir çaba içerisinde ortaya koymaktadırlar. Geliştirilen stratejiler çeşitli olmakla birlikte bu stratejilerin cevap

verme durumlarına göre kimisi işlevsel kimisi ise işlevsiz olabilmektedir. İşlevsel stratejilerin diğerlerinden ayrıştırılarak kalıcı hale getirilmesi ise yine bu dönemde oluşmaktadır (Contreras vd., 2000; Denham, 2007; Hampel & Petermann, 2005).

Ebeveynlerin duygu düzenlemenin gelişimi için bu dönemde de önemli rolleri bulunmaktadır. Çocukların duygularını ifade etmelerine izin vermeleri ve bu konuda destekleyici bir tavır takınmaları doğru duygu düzenleme süreçleri için destekleyici olmaktadır (Morris vd., 2007). Bu dönemde çocukların karmaşık duyguları fark edebilme ve düzenleyebilme becerisi geliştirmeleri, ilerleyen süreçlerde zorluk yaşamamalarına ve ergenlik dönemine girilmesiyle birlikte artacak olan duygusal çalkantılardan çocuğun başarıyla çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Calkins & Hill, 2007). Ergenlik dönemi gibi duygu yoğunluğu ve geçişlerinin sıklıkla yaşandığı bir dönemde duygu düzenleme stratejilerinin işlevsel olarak kullanımı bu bakımdan önemli bir beceridir (Phillips & Power, 2007). Ayrıca duyguların ve duygu düzenlemenin çocukluk yıllarında tam anlamıyla kavranılması sadece ergenlik döneminde değil kişinin yaşam boyu sürecek olan duygusal gelişimi için de önem taşımaktadır (Cracco vd., 2015).

2.2.4. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Duygu düzenleme süreçleri; yaş, cinsiyet, mizaç gibi çocuğa ait bireysel faktörlerden, ebeveynlerin duygulara yönelik tutumu, inançları, duygu yoğunlukları ve ebeveynlik tarzları gibi ailesel faktörlerden, içinde bulunulan kültüre ait bağlamsal faktörlerden etkilenmektedir (Eisenberg vd., 1998).

2.2.4.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörlerden yaşın bireyin duygu düzenleme sürecini nasıl etkilediği duygu düzenlemenin gelişimi ve belirli yaş dönemlerinde duygu düzenleme süreçlerinin nasıl geliştiği açıklanmıştır.

Cinsiyet faktörünün duygu düzenleme süreçlerine etkisi daha çok içerisinde bulunulan durumsal bağlamlardan etkilenmektedir. Toplumların erkek çocukların kız çocuklarına göre duygularını daha az dışa vurmaları ve kız çocuklarının da erkek çocuklarına göre daha duygusal olduğu yönündeki görüşleri cinsiyet açısından duygu düzenlemenin farklılık göstereceği algısına sebep olmaktadır. Buna göre; erkek çocuklardan duygularını açığa vurmamak için daha fazla duygusal düzenleme yapmaları beklenirken, kız çocuklardan da sosyal uyum ve empati kurallarına bağlı kalarak duygu değişimlerine yönelik daha yüksek anlayış göstermeleri beklenir. Aslında her iki cinsiyet içinde duygu düzenleme yapmaları bir beklenti iken bu beklentinin sebepleri birbirinden farklıdır (Eisenberg & Lennon, 1983; Underwood, 1997). Kız ve erkek çocukların duygu düzenleme becerileri karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar cinsiyete atfedilen nitelikleri destekler niteliktedir. Erkek çocuklar daha fazla olumsuz duygu ve saldırgan davranışlar göstererek duygu düzenleme ihtiyacını ortaya koyarken, kız çocukları duygu düzenlemelerini uyumlu olma amacı doğrultusunda şekillendirmiştir (Hanish vd., 2004).

Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği duygu ve davranışlarında gözlemlenen kendine özgü tepkisellik ve düzenlemelerdir (Rothbart, 1991). Mizacın getirdiği duygusal yoğunluk özelliği duygu düzenleme ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Öfke, üzüntü, korku gibi olumsuz duygu yoğunluklarının duygu düzenlemelerine ihtiyacı olmasının yanı sıra olumlu duyguların aşırı yoğunluğunun da duygusal düzenleme gerektirdiği belirlenmiştir. Bu sebeple duygu yoğunluğunun ayarlanması duygu düzenleme için bir gerekliliktir (Eisenberg vd., 1996). Bebeklerin doğuştan getirdiği endişeli, utangaç veya öfkeli mizaç özellikleri yaşamın sonraki yıllarında farklı sosyal problemlerle karşılaşmalarına ve

müdahale edilmediği sürece düşük duygu düzenleme becerilerine sebep olabilmektedir (Eisenberg vd., 2009; Mun vd., 2001). Ayrıca çocuğun sahip olduğu mizaç özellikleri çevresi tarafından yansıtılan dışsal düzenleme süreçleri için de belirleyici olabilmektedir (Prior vd., 2000).

Duygu düzenlemeyi etkileyen bireysel faktörlerden bir diğeri; bireyin duygularını yönetebileceğine yönelik geliştirdiği inanç, beklenti ve amaçlardır. Bireyler duygularına ilişkin kontrol edilebilir veya kontrol edilemez şeklinde beklenti ve inançlar geliştirmektedir. Duygu düzenleme sürecine ilişkin bireyin beklentisi ve inancı duygularını kontrol edebileceğine yönelik ise bu durum duygu düzenlemeyi olumlu biçimde etkilerken, duygularını kontrol edemeyeceğine yönelik ise duygu düzenlemeyi olumsuz etkilemektedir. Bireyin deneyimlediği olaylar esnasındaki amaçları da duygu düzenleme süreci için yine belirleyici olmaktadır. Birey duygularını amaçları doğrultusunda düzenler ve bu durum duygu düzenleme sürecini önemli biçimde etkiler (Gross, 1998; Tamir vd., 2007).

2.2.4.2. Ailesel Faktörler

Çocukların duygu düzenleme süreçlerini etkileyen en önemli yapılardan biri ailedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları, kendi duygusallık seviyeleri, duygu tipleri ve ifade ediş biçimleri; çocukların duygu ifadelerinde, duygu anlamlandırmalarında ve duyguları ortaya koyma biçimlerinde belirleyici olmaktadır (Campos vd., 1989; Eisenberg vd., 1998; Fox & Calkins, 2003; Morris vd., 2007).

Ebeveyn çocuk ilişkisi içerisinde; duygulara yer verilmesi, duygular hakkında konuşulması ve duygulara yönelik kabul edici bir yaklaşım içerisinde olması çocukların duygularını düzenlemede daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca aile içerisinde duyguları rahatlıkla ortaya koyma durumu çocuklarda duygu düzenlemeyi olumlu

etkilerken, davranış problemleriyle karşılaşma oranını da azaltmaktadır (Lunkenheimer vd., 2007).

Çocuk yetiştirme tutumlarından aşırı sert ve otoriter ebeveynlik tarzı, çocukların duygu düzenleme süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek duygu düzenleme güçlüğüne sebep olmaktadır (Morris vd., 2007). Duygu düzenleme güçlüğü, yaşantılar sırasında ortaya çıkan farklı duygusal durumların düzenlenmesinde yaşanılan zorluktur (Cole vd., 1994). Bu zorluğun ortaya çıkmasında duyguların fark edilememesi, tanımlanamaması, düzenleme stratejilerinin bilinmemesi veya kullanılamaması, daha önce deneyim kazanılmamış olması gibi yetersizlikler etkilidir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Çocuk sürekli ebeveyni tarafından kontrol altında tutulduğunda; özerk davranışlar göstermede, ortaya çıkan duygular sırasında ne yapması gerektiği veya nasıl bir strateji geliştirmesi gerektiğine ilişkin fikir yürütmede zorluk yaşamakta ve bu durumda duygu düzenleme güçlüğüne neden olmaktadır (Morris vd., 2007). Ebeveynin çocuğunu duygusal olarak desteklediği güvenli bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin bulunduğu durumda ise çocuk hissettiği destek sayesinde duygularını tanımlayarak açığa vurabilmekte ve gereken düzenlemeyi yapabilmede daha başarılı olmaktadır (Houltberg vd., 2012).

Ebeveynin duygu düzenleme konusunda çocuğuna olumlu bir rol model olabilmesi de oldukça önemlidir. Bunun için ise, öncelikle kendisinin duygularının farkında olması ve duygularını etkili bir şekilde nasıl yöneteceğini ve ifade edeceğini bilmesi gerekmektedir (Dix, 1991). Duygularını genel olarak olumsuz ifade eden ve öfke, üzüntü gibi duygularını düzenlemek yerine çocuğa yansıtan ebeveynlere maruz kalan çocukların bu duygularla karşılaştıklarında ebeveynleri gibi tepkiler vermesi olasıdır (Berking & Whitley, 2018; Thompson, 2014). Olumlu ve olumsuz muamele ile duygu ifadelerine maruz kalan çocukların duygu düzenleme becerileri incelendiğinde; ebeveynlerin olumlu tutum ve ifadelerine maruz kalan çocukların daha olumlu duygu ifadeleri gösterdikleri, olumsuz tutum ve ifadelere maruz kalan çocukların ise duygularını düzenlemede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Robinson vd., 2009).

Ebeveyn çocuk ilişkisi içerisinde en fazla vurgu yapılan bağlam ise anne-çocuk ilişkisidir. Duygulara ilişkin inançların ve düzenleme süreçlerinin aktarımında anneler babalara göre daha baskın bir rol oynamaktadır (Bariola vd., 2012; Biringen & Robinson, 1991; Klimes-Dougan & Zeman, 2007; Rutherford vd., 2015). Annelerin genellikle ilk bakım veren ve bebekle en yoğun ve yakın temas kuran kişiler olmaları; duyguların anlamlandırılması, olumlu duygulanımın sağlanması ve duygu anlayışının yerleştirilmesi için belirleyici olmaktadır. Anne çocuk etkileşiminin duygu aktarımı sırasında olumlu gerçekleşmesi bebeğin sonraki yaşantısında uyumu yakalamasını ve kabul edilebilir davranışlar göstermesini sağlamaktadır. Bakım verenin bebeğin ihtiyaçlarına zamanında cevap vererek duyguları düzenlemede dışsal düzenleyiciler kullanması zaman içerisinde içsel düzenleyicilerin ortaya çıkmasını destelemektedir (Carrère & Bowie, 2012; Green & Baker, 2011; Thompson, 2014). Annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek üzere Morelen vd. (2014) tarafından yürütülen çalışma sonucunda da, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan ve duygu ebeveynliği konusunda yetersiz olan annelerin çocuklarında da duygu düzenleme güçlüğünün söz konusu olduğu ortaya konulmuştur.

Ailenin yokluğu durumunda ortaya çıkan kurum bakımının da çocukların duygu düzenleme süreçlerine etki eden önemli bir faktör olduğu yapılan çalışmalar (Camras vd., 2006; Luke & Banerjee, 2012; Pollak vd., 2000; Terwogt vd., 1990; Tottenham vd., 2010) ile ortaya konulmuştur. Kurum bakımı altında bulunan çocuklar, her ne kadar iyi düzenlemeler yapılmış olursa olsun aile ortamının sağladığı yakın ilişkilerdeki sıcaklık, bedensel temas, duygusal uyarım gibi unsurlardan mahrum kalmaktadır. Burada bulunan bakım verenlerin birden fazla çocukla ilgilenmesi, sabit biri olmayıp değişiklik göstermeleri, çocukların beslenme, güvenlik, temizlik işlerinin bakım verenler için öncelikli olması çocukların duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Giese ve Dawes,1999; Tarren-Sweeney, 2008; MacLean, 2003). Kurum bakımı altında kalan çocukların psikososyal yoksunluklara daha fazla maruz kalmaları ve aile içi sosyal

anlayıştan yoksun olmaları sebebiyle; duygu tanıma bozukluğu yaşama riskleri daha yüksektir (Camras vd., 2006; Luke & Banerjee, 2012; Pollak vd., 2000). Ayrıca uzun süreli kurum bakımında kalmanın çocuklarda duygu düzenleme güçlüğüne (Tottenham vd., 2010) ve duyguların fark edilmesi ile düzenlenmesi gereken yapılar olmadığına ilişkin bir algı geliştirmelerine sebep olduğu (Terwogt vd., 1990) belirlenmiştir.

2.2.4.3. Kültürel Faktörler

Duygu düzenleme süreci sadece bireyin kendisiyle ilgili olmayıp dış faktörlerden de önemli derecede etkilenmektedir. Aile her ne kadar bu dış faktörlerin en belirleyici rolünü üstlenmiş olsa da içinde bulunulan kültür ve çevre aileyi de kapsayarak daha genel bir bağlamda duygu düzenleme süreçlerini etkileyebilmektedir. Duygulara ilişkin sosyal yapılar ve değerler bireyin duygu düzenlemesinde belirleyici olabilmektedir (Thompson, 2014).

Bireycilik ve toplulukçuluk kavramları insan davranışlarındaki kültürel farklılıkları açıklamak için uzun süredir kullanılan kavramlardır (Triandis, 2001). Tayland ve Amerika'da yaşayan çocukların duygusal süreçlerinin karşılaştırıldığı araştırmada, çocukların duygularla başa çıkma ve duygu düzenlemeye ilişkin amaçları toplumların kültürel farklılıklarındaki bireycilik ve toplulukçuluk kavramlarına dayandırılmıştır Toplulukçu öğelerin baskın olduğu Tayland'da yaşayan çocukların duygularını düzenlerken yetişkin bir otorite karşısında olduklarında örtük başa çıkma yöntemlerini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum toplulukçu kültürlerde yer alan büyüklere saygı kavramının bir yansıması olarak görülmüştür. Amerika'da yaşayan çocuklar ise duygusal dışavurumlarda daha rahat davranmış ve düşüncelerin değişimini içeren stratejiler tercih etmişlerdir. Çocukların kendini rahatlıkla dışa vurması ise çocukların içerisinde yaşadığı toplumdaki bireycilik anlayışının varlığı olarak düşünülmüştür (Weisz vd., 1987). Ayrıca bazı kültürlerde duygunun dışavurumuna

durumun niteliğine göre karar verilebilmekte ve bu kararda kültürün etkisi söz konusu olabilmektedir. Örneğin, Asya kültüründe fiziksel sağlık ruhsal sağlıktan daha ön planda tutulmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da; Asya kültüründe yaşayan insanlar kültürün etkisiyle hissettikleri fiziksel problemler ile ilgili duygularını daha fazla dışa vurma eğilimi gösterirken, ruhsal olarak hissettikleri problemlere ilişkin duygularını daha fazla gizleme gereksinimi duymaktadırlar (Matsumoto, 2001).

2.2.5. Duygu Düzenlemenin Yararları

Duygu düzenleme becerisi duygusal yeterliliğin en önemli öğesidir. Erken yaşlardan itibaren duygu düzenlemenin edinimi ve kullanımı fiziksel sağlıktan sosyal ilişkilere dek yaşamın birçok alanında çocukların hayatlarını etkilemektedir ve duygu düzenleme diğer gelişimsel becerilerle etkileşim halindedir. İyilik halinin sürdürülebilmesi için uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılarak rahatsızlık veren hislerden uzaklaşılması ve olumlu duyguları artırılması gerekmektedir. Bu sebeple yaşama ayak uydurmada duyguları tanıma ve organize etmenin kazanımı en az temel gelişimsel becerilerin kazanımı kadar önem taşımaktadır (Curby vd., 2015; Gross, 2002; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994).

Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların duygularının farkında oldukları ve çeşitli başa çıkma stratejileri kullanarak duygularını uygun şekilde ortaya koydukları belirtilmektedir (Hyson, 2004). Duygularla başa çıkma stratejilerinin kullanımının ise; zihinsel sağlık, sosyal yeterlilik ve akademik başarı ile yakından ilişkili olduğu savunulmuştur (Denham, 2007). Duygu düzenlemeyle ilgili çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde; duygu düzenlemede başarılı olan çocukların daha yaratıcı oldukları ve daha fazla hayali oyun oynadıkları (Hoffmann & Russ, 2012), sosyo-duygusal anlamda çevreleri ile kurdukları ilişkilerde daha empatik, sosyal yaşantı kurallarına daha uyumlu oldukları ve akran kabulü, arkadaşlık kalitesi gibi sosyal becerilerde daha yetkin oldukları

(Blair vd., 2015; Eisenberg vd., 2007) ve saldırganlık eğilimlerinin daha az olduğu (Ramsden & Hubbard, 2002; Romanchych, 2014) belirlenmiştir. Ayrıca duygu düzenlemenin başlı başına erken okuryazarlık becerileri, matematik gibi akademik başarılara katkı sağlamasının yanı sıra öğretmen- öğrenci ilişkisini de destekleyerek akademik başarıya olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Graziano vd., 2007).

Duygu düzenleme becerisi yüksek bireyler hayatın getirdiği kötü sürprizleri ve olumsuzlukları daha olgun karşılayarak kolay toparlanabilirken, duygu düzenleme becerisi zayıf bireyler hızlı çöküşler yaşayabilmekte ve kendilerini sürekli bir mücadele içerisinde hissedebilmektedir (Goleman, 2018). Duygularını düzenlemede zorluk yaşayan çocuklar, daha sık davranış problemleri ve kaygı durumları yaşayabilmekte ve bu durum çocukların sosyal yetkinliklerine yansıyabilmektedir (Eisenberg vd., 1996; Macklem, 2008). Aynı zamanda erken dönemlerde duygu düzenlenin yeteri kadar kazanılmaması riskli davranışlar içeren zorlayıcı bir ergenlik dönemi geçirilmesine sebep olabilmektedir (Calkins & Hill, 2007; Hessler & Katz, 2010).

2.3. Duygusal Okuryazarlık

Duygusal okuryazarlık, bireyin duygularını kendi yararı için kullanmasını, ilişkilerinde derinlik kurmayı, başkaları ile geliştirdiği bağların sevgi temelli olmasını ve dolayısıyla biz duygusunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan ve böylece bireyin ruhsal sağlığı ve iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi bulunan bir beceridir (Steiner, 2003). Duygusal okuryazarlığa yönelik bu bakış açısı insanları birbirine yaklaştırmak ve biz duygusu ile hareket ederek yaşamı kaliteli hale getirmek amacı taşıdığı için sevgi ve kalp merkeze konmuş bu sebeple duygusal okuryazarlık terimi Steiner (2003) tarafından ‘kalp merkezli duygusal zeka’ olarak ifade edilmiştir. Duygusal zeka; kendimizi ne kadar etkili anladığımız, ifade ettiğimiz, başkalarını ne kadar anladığımız, onlarla ilişki kurduğumuz ve günlük talepler ile başa çıkabildiğimiz becerileri içeren bir yapıdır (Bar-On, 2006).

Duygusal zeka ile duygusal okuryazarlık kavramları tanım ve kapsam bakımından her ne kadar birbirine benzer gibi görünse de ortaya çıkışı daha eski yıllara dayanan duygusal okuryazarlığı duygusal zekadan ayıran en önemli özellik duygusal okuryazarlığın kalpten gelen duygusal zeka olmasıdır. Duygusal okuryazarlıkta duygular üzerine düşünme ve duyguların düşünceyi zenginleştirmesi söz konusudur (Bruce, 2010; Claxton, 2005; Steiner, 2003). Zekanın var olanı kastetmesi, okuryazarlık teriminin ise bir beceriyi düşündürmesi bakımından iki terim temel noktada birbirinden farklılaşmaktadır. Duygusal zeka, daha çok var olan duygusal bilgiyi anlamlandırmaya dönük becerilere ilişkin ve doğuştan sahip olunan bir yetenek iken duygusal okuryazarlık, duygusal becerileri sonradan bilinçli olarak geliştirmeye yönelik uygulamaları içeren stratejilere ve sosyal ilişkilere odaklanmaktadır (Bocchino, 1999; Goleman, 2016; Tew, 2007). Ayrıca duygusal okuryazarlık ilişkilerin tüm yönleriyle ilgili değerler temelli bir kavramdır. Bu kavram yalnızca bireye ait bilgi ve becerileri içermekle kalmayıp aynı zamanda içinde yaşanılan topluma ve sistemlere ait tutumları da içerir. Bu bir program değil, içinde bulunma halidir (Matthews, 2006; Roffey, 2006).

Gillum (2010), duygusal okuryazarlık ile duygusal zekanın temelini oluşturan teoriyi detaylı olarak incelediği tez çalışmasında iki kavram arasındaki ayrımın; duygusal zekanın sadece kişisel süreçlerden duygusal okuryazarlığın ise; hem sosyal hem kişisel hem de bu ikisi arasındaki etkileşimden meydana geldiğini belirtmiştir. Bir kişiye kendi menfaati söz konusu olmadan "kalp merkezli" yardım etme düşüncesi duygusal okuryazarlık ile ilgiliyken; kendi çıkarı doğrultusunda başkalarına yardımcı olma durumu kişisel süreçleri ön planda tutan duygusal zeka ile ilgilidir. Bu durumda duygusal zekaya sahip her birey duygusal okuryazar değilken, duygusal okuryazar bir bireyin aynı zamanda duygusal zeka kapasitesine sahip olduğu ve duygusal okuryazarlığın daha kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir (Steiner, 2003).

2.3.1. Tanımı ve Özellikleri

Duygusal okuryazarlık; duyguları tanıma, anlama, özümseme, nasıl düzenlenebileceğine yönelik stratejiler geliştirme ve kontrol edebilmenin yanı sıra bireyin yaşanılan duyguyu hem kendisine hem de başkalarına uygun zaman, yer ve biçimde ifade edebilme becerisini içeren çok boyutlu bir yapıdır (Bruce, 2010; Sharp, 2012; Steiner, 2003). Duygusal okuryazarlıkta, bireyin kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularını da tanıması ve düzenlemesi söz konusudur (Park, 1999). Ayrıca sadece duyguları fark etmeyi ve tanımlamayı içeren bir yapı değil aynı zamanda kişiyi rahatsız eden duyguları ortadan kaldırmak için geliştirilen stratejilerin kullanımını da içermektedir (Roffey, 2006). Buna göre duygusal okuryazarlık en genel anlamda; bireyin hem kendi hem de başkalarının duygularına yönelik farkındalık geliştirmesiyle birlikte bu duyguları anlayabilmesi, düşüncede özümseyebilmesi, tanımlayabilmesi ve hatta kontrol edebilmesi olarak tanımlanabilir (Bruce, 2010; Srikanth & Sonawat, 2012; Steiner, 2003).

Duygusal okuryazarlık; bireyin sosyal ilişkiler sırasında deneyimlediği iletişim ve etkileşimler yoluyla sosyal ve duyuşsal becerileri kazandığı strateji ve uygulamalardır (Tew, 2007; Weare, 2003). Duygusal okuryazarlık kavramı tanımlanırken kavramın içerisinde yer alan uygulama süreçlerine odaklanılmış ve bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamakta kullandığı duygusal etkileşim süreçleri ile bu süreçlerden edinilen bilgi doğrultusunda davranışlara yön verilmesi üzerinde durulmuştur (Haddon vd., 2005; Matthews, 2006). Duygusal okuryazarlık kavramının kullanımının yaygınlaşmasına öncülük eden Steiner (2003)'in kavramın içerisinde üzerinde durduğu en önemli noktalardan biri de yine duygusal etkileşimdir. Bireyin çevresindeki diğer bireylerle olan ilişkilerini düzene koyarken olumsuz duygulardan kaçınma, öz kontrol, kendisinin ve başkalarının duygularını anlama becerilerinin etkili iletişim kurma için zemin hazırladığı belirtilmiş ve böylece duygusal güçlüklerle başa çıkmada duygusal etkileşim süreçlerine dikkat çekilmiştir. Her ne kadar duygusal okuryazarlık kavramı içerisinde bireysel bir vurgu var gibi gözükse de duygusal etkileşim süreci bireyin var

olduğu çevreden bağımsız olmadığının, bireydeki değişimin çevreyi çevredeki değişiminde bireyi etkileyeceğinin kanıtıdır (Srikanth & Sonawat, 2012).

Bireysel duygusal okuryazarlığın kapsamı;

- Neyi niçin hissettiğimiz ile ilgili bireysel farkındalık, anlayış, bilgi ve yetenekler,
- Duyguları güvenli bir şekilde nasıl düzenleneceğini bilme,
- Başlıca duygusal kaynakların ne olduğu konusunda farkındalık,
- Duyguları güvenli bir şekilde ifade etmenin hangi yollarla olacağı konusunda bir listeye ve bunları zorlayıcı durumlarda pratiğe dökebilme becerisine sahip olmak,
- Başkalarının bilgi ve becerilerine karşı farkındalık,
- Pozitiflik üzerine odaklanabilme,
- Değerleri tanımlayabilme ve bunların temelleri üzerine tutarlı davranma,
- İçten denetimli ve sağduyu sahibi olmak,
- Ani tepkilerden ziyade düşünerek hareket etmek.

Kişilerarası duygusal okuryazarlığın kapsamı ise;

- Kabul, onaylama ve değerin gösterilmesi,
- Pozitif ve yapıcı iletişim kurma,
- Kendine güven yaklaşımını içeren etkili etkileşim,
- Dürüst olma, şeffaflık ve güven,
- Duygusal kaynakların iki taraflı desteklenmesi,
- Uzlaşmanın gerçekleşmesi için çözüme ulaşma konusunda isteklilik,
- Kişiliklerden ziyade meselelere odaklanma,
- Suçlamalar yöneltmek veya yargılamaktan ziyade yeterlilikleri ve imkanları keşfetmek,
- Durumlardan uygun ve güvenli bir şekilde geri çekilme yeteneğine sahip olmak olarak belirtilmiştir (Roffey, 2006).

2.3.2. Duygusal Okuryazarlığın Önemi

Duygusal okuryazarlık yaklaşımı; duygu birey ve toplum ilişkisini birlikte ele alan ve duygusal sağlığın en az zihinsel sağlık kadar önemli olduğunu vurgulayan bir disiplin unsurudur. Birey bu yaklaşım sayesinde bulunduğu ortamlardaki diğer insanların ne hissettiklerini, ihtiyaçlarının ne olduğunu veya sorunların adil çözümü için neyin gerekli olduğunu fark edebilir. Böylece davranışlarını kontrol altına alabilir ve diğerleri ile olan ilişkilerini sağlıklı bir biçimde geliştirebilir (Bruce, 2010; Park, 1999; Ripley & Simpson, 2007). Duygusal okuryazarlık, bireyin duygularını kendi yararı için kullanmasını, ilişkilerinde derinlik kurmayı, başkaları ile geliştirdiği bağların sevgi temelli olmasına ve dolayısıyla biz duygusunun ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Bu beceriye sahip bireyler yaşamlarının her alanında diğerlerine göre daha başarılıdır, mutludur ve daha kaliteli bir yaşam sürdürürler. Ayrıca duygusal okuryazar bir birey bu özelliği ile hem kendi yaşam kalitesinin artmasını sağlarken hem de etkileşimde olduğu diğerlerinin yaşam kalitelerini de artırmaktadırlar. Tüm bunların bireyin ruhsal sağlığı ve iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Bocchino, 1999; Steiner, 2003). Duygusal okuryazarlık becerisine sahip bireyler bu iyi oluş sayesinde psikolojik rahatsızlıklara daha az yakalanmaktadır. Özellikle ergenlik dönemi gibi ruhsal iniş çıkışların yoğun yaşandığı bir döneme girilmeden önce duygusal okuryazarlık becerisinin edinilmesi duygusal çalkantılar için önleyici olabilmektedir (Rae vd., 2005).

Okuryazarlık becerisi nasıl ki okuma yazmanın temelini oluşturmakta, duygusal okuryazarlık becerisi de duygusal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bir dili anlamak için o dile ait kuralları öğrenme gerekliliği bulunduğu gibi duyguların dilini anlamak için de duygusal okuryazarlığın içinde barındırdığı kavramlara aşina olmak gerekir. Okumanın temelinde harf ve sözcükler birer işaretken, duygusal okuryazarlığın temelinde de jest mimikler birer işaret olarak algılanmalı ve çözülmelidir. Bu işaretlerin çözülerek duygusal okuryazar olmanın öğrenilmesi ise insanın kendisi ve geleceği için en büyük yatırımlardan biridir. Çünkü bu dil aracılığıyla birey güvenli ve hızlı bir biçimde diğer

bireyler ile ilişkilerinde duygusal refah haline ulaşabilir (Faupel & Sharp, 2003; Srikanth & Sonawat, 2012). Duygusal okuryazarlık becerisinin empati kurma ve kişilerarası ilişkilerde uyumu yakalamada etkili olmasının yanı sıra akademik öğrenmeleri de daha etkili hale getirdiği ifade edilmektedir (Barnfather & Amod, 2012; Cornwell & Bundy, 2008).

Duygusal okuryazarlığın bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasını sağlayarak yaşam boyu bireyin duygusal refahına katkı sağlamasının yanı sıra okul çevresinin çocuğun duygusal ve sosyal çevresi için belirleyici olması duygusal okuryazarlığın okullarda öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu düşüncesini de beraberinde getirmiştir (Haddon vd., 2005; Killick, 2006; Weare, 2004). Ayrıca duygusal okuryazarlık yaşamın her döneminde öğrenilebilir (Steiner, 2003) fakat çocukluk dönemi yaşamsal birçok becerinin etkili ve kalıcı olabilmesi için kritik öneme sahip olduğu gibi duygusal becerilerin öğrenimi için de oldukça önemli bir dönemdir (Goleman, 2016). Bu amaçla bazı ülkelerin eğitim programlarının içeriğinde küçük yaşlardan itibaren duygusal okuryazarlık derslerine yer verilmekte ve en az matematik ve temel okuma gibi temel derslerle eş değer tutulmaktadır (Faupel vd., 2017; Matthews, 2006; Park, 1999).

Weare (2004), duygusal okuryazarlık becerilerinin okul ortamında öğreniminin çocuklara sağlayacağı avantajları beş başlık altında ifade etmiştir;

Standartları iyileştirmesi; okul iklimini geliştirmesi, öğrenmeyi etkili kılması, olumlu davranış kazanımı sağlaması, yüksek katılım ile motivasyon getirisi ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki maneviyatı güçlendirmesi bu yönde sağladığı avantajlardır.

Olumlu davranışları tüm çocukları kapsayıcı biçimde geliştirmesi; duygusal okuryazarlık eğitimine tüm çocukların dahil edilmesi zor çocukların başarı durumlarını ve olumlu davranışlarını artırmayla birlikte okuldaki tüm çocukların uyumunu sağlamada etkili olmaktadır.

İş yaşamına faydaları; gelecekteki iş yaşantılarında sahip olunması gereken liderlik, etkili iletişim ve uyum becerilerinin kazanımı için duygusal okuryazarlık becerileri avantaj sağlamaktadır. Ayrıca okulun bir işyeri olması ve buradaki personelinde çocuklarla etkili ilişkiler kurması etkili öğrenmeler için oldukça önemlidir.

Ruh sağlığını geliştirmesi; duygusal okuryazarlık becerilerinin varlığı sosyal duygusal uyumu artırarak depresyon, intihar, yeme bozukluğu ve stres gibi olumsuz ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkma durumuna engel olmaktadır.

Toplumsal yararları; geleneksel sosyal yapılarda meydana gelen çöküşlerin olumsuz etkilerinden kurtulmak için bireylerin kendi kendilerine yetmeyi öğrenmesi ve sosyal yaşantının olumlu devam etmesi için günümüzde duygusal okuryazarlık becerilerine daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Böylece bireye yönelik kazanımlar toplumu da olumlu yönde etkileyecektir.

2.3.3. Duygusal Okuryazarlık Eğitimi

Duygusal okuryazarlık becerisinin eğitim ile kazandırılması mümkün olan bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Steiner, 2003; Weare, 2004). Duygusal okuryazarlık eğitimi ile kazanımı hedeflenen beceriler ise şunlardır;

- Duyguları ifade etmeye yönelik kelimeleri edinmek ve geliştirmek,
- Kendi duygularını tanımayı ve anlamayı öğretmek,
- Başkalarının duygularını tanımayı ve anlamayı öğretmek,
- Duyguları doğru bir biçimde açığa vurmaya olanak tanıyan stratejilerin kazanımını ve geliştirilmesini sağlamak (Cornwell & Bundy, 2008).

Duygusal okuryazarlık, sadece duyguları fark etmeyi ve tanımlamayı içeren bir yapı değil aynı zamanda kişiyi rahatsız eden duyguları ortadan kaldırmak için geliştirilen stratejilerin kullanımını da içermektedir. Bu nedenle duygusal okuryazarlık, duygusal

becerilerin geliştirildiği bir eğitim sürecinde duygu düzenlemenin nasıl yapılacağının içselleştirilmesini sağlayan stratejiler bütünü olarak düşünülebilir (Roffey, 2006).

Duygusal okuryazarlık kavramının içerisinde bulundurduğu kavramlara bakıldığında; duygusal farkındalık, kendisinin ve başkalarının duyguları anlama, kabul etme, ifade etme, problem çözme, öz düzenleme, empati, sosyal beceri, kendini güdüleme gibi birçok boyuta rastlanmaktadır. Her biri kendine ait özelliklere sahip olup hepsi bir arada bulunduğu durumlarda birey duygusal okuryazarlık becerisine sahip bir birey olarak tanımlanabilmektedir. Bu sebeple duygusal okuryazarlık eğitiminin bu boyutları içeren becerilere yönelik olması önem arz etmektedir (Kandemir ve Dündar, 2013; Matthews, 2006; Sharp, 2012).

Weare (2003); duygusal okuryazarlığı açıklarken üç temel boyuttan bahsetmiştir. Bunlar; öz anlayış, duyguları anlama, ifade etme ve yönetme ile ilişkiler kurma ve sürdürmedir. Öz anlayış; içsel olarak bireyin kendisi ve çevresi hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasını ve kendisini anlamasını, sevmesini, saygı duymasını, başarısız olduğu durumlarda kendisine karşı iyimser olmasını ifade etmektedir. Kişinin tutarlı ve devamlılık gösteren bir yaşam hikayesinin olması da bu boyutun göstergesidir. Bu beceri duygusal okuryazarlığın en temel aşamasıdır. Bir sonraki aşama; duyguların anlaşılması, ifade edilmesi ve yönetilmesidir. Tüm duyguların deneyimlenmesi ve bu deneyimlenen duyguların nedenlerinin belirlenebilmesi, uygun biçimde açığa vurulabilmesi ve ortaya çıkan tepkilerin kontrol altında tutulabilmesi bu boyut için önemli durumlardır. Birey uzun süre iyi hissedebilmeli, sorunlarını çözmek için duygusal bilgiyi kullanabilmeli ve duygusal dayanıklılığa sahip olmalıdır. Duygusal okuryazarlık için gereken son aşama ise ilişkiler kurma ve bu ilişkileri olumlu biçimde sürdürmedir. Diğer insanlarla ilişki kurulması, kurulan bağların sağlıklı devam edebilmesi için bu ilişkilerde empati, etkili iletişim ve saygı durumlarına yer verilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Bunun için bireyin özgüvenli ve bağımsız olması gerekmektedir.

Duygusal okuryazarlık eğitimi ve programlarına ilişkin olarak Faupel (2003); öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerileri içeren; Stenier (2003) ise kendi hislerinin farkında olma, empati duygusuna sahip olma, duyguları yönetebilme, duygusal hasarı onarma ve bunları bütünleştirme becerisini içeren, beş boyutlu yapılardan söz etmişlerdir. Steiner (2003) tarafından ortaya konan ve bu araştırma kapsamında da dikkate alınan duygusal okuryazarlık eğitimine ilişkin beceriler şu şekildedir;

1. Kendi hissettiklerini farkında olmak; Çoğu insan hem aşk, utanç, gurur gibi duygularını tanımlayamaz hem de tanımlanmamış bu duyguların ortaya çıkmasının nedenlerini fark edemezler. Bireyin duygularının ne kadar güçlü olduğunu ve kendisi ile çevresini ne derece etkilediğinin farkında olması önemlidir.
2. İçten gelen empati duygusuna sahip olmak; Başkalarının ne hissettiklerinin, bu hislerin ne kadar güçlü olduğunun ve ortaya çıkmasına neyin sebep olduğunun önemli bir adımdır.
3. Duygularımızı yönetmeyi öğrenmek; Kendisinin ve başkalarının duygularını bilmek yeterli değildir. Umut, sevgi, neşe gibi olumlu duyguları nasıl açığa vurduğumuz kadar, öfke, korku, suçluluk gibi olumsuz duyguları ise nasıl zararsız bir şekilde ifade ettiğimiz de önemlidir.
4. Duygusal hasarı onarmak; İnsan olarak duygusal hatalar yapmak ve başkalarını incitmek karşılaşılabilecek durumlardır. Fakat bu hataları nasıl telafi edeceğimizi bilmek önem taşımaktadır. Özür dilemek kolay değildir ancak hataların onarılmaması ilişkileri kalıcı olarak zedelemektedir.
5. Bu dört özelliği bütünleştirmek; Tüm beceriler öğrenildikten sonra bunların bütünleştirilmesi "duygusal etkileşim" adı verilen yeteneğin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu yetenek başkalarının duygularını ayarlayabilmemize olanak tanıyarak olumlu etkileşime katkı sağlamaktadır (Steiner, 2003).

2.4. İlgili Araştırmalar

Duygusal okuryazarlık ve duygu düzenleme alt başlıkları altında sunulan ilgili araştırmalar yurt dışında ve yurt içinde yapılma durumlarına göre gruplandırılmış ve yıl kriteri dikkate alınarak sıralanmıştır.

2.4.1. Duygusal Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar

Liau vd. (2003), 203 Malezyalı lise öğrencisinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmalarında duygusal okuryazarlığın sorunlu davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği, Sorunlu Davranışları İçselleştirme ve Dışsallaştırma Ölçeği, Ebeveyn İzlemi Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal okuryazarlığın sorunlu davranışları içselleştirme ve dışsallaştırma ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Duygusal okuryazarlığın gelişmediği durumlarda olumsuz duyguların daha fazla içselleştirildiği ve bu durumunda depresyon, stres gibi sorunlu ruhsal problemlere, dışsallaştırma açısından ise suç işleme, şiddet gibi olumsuz davranış problemlerine sebep olduğu tespit edilmiştir.

Matthews (2004) bilim ve duygusal gelişimi destekleme amacıyla yürüttüğü çalışmasının alt problemlerinden birini; fen derslerinde öğrencilerin duygusal okuryazarlıklarının geliştirilip geliştirilemeyeceğine yönelik oluşturmuştur. Araştırmanın deney gurubunu 45'i erkek 37'si kız toplam 82 7. sınıf öğrencisi, kontrol grubunu ise 46'sı erkek 37'si kız toplam 83 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri; öğrencilerin bilime karşı tutumlarını, fen derslerine ilişkin görüşlerini, sosyal ve duygusal deneyimlerine yönelik hislerini ortaya koymaya yönelik hazırlanan anket formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda fen derslerinin sosyal ve duygusal becerileri geliştirdiği ve öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini artırdığı belirlenmiştir.

Coppock (2007), okullarda uygulanan duygusal okuryazarlık programının öğrenciler üzerindeki etkisini çok boyutlu nitel bir çalışma ile incelemiştir. Çalışmada üç temel

amaca odaklanılmıştır; ilki duygusal okuryazarlık programının amacına hizmet edip etmediği, ikincisi ne işe yaradığı, son olarak da çocukların, uygulayıcıların ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık ile ilgili kazandığı bilgi ve deneyimler. Çalışma gurubunu ilkokul öğrencileri, aileler, öğretmenler ve okul idarecileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin öz-saygı, öz-güven, empati becerileri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, ailelerin çocuklarıyla ilişkilerinde öz-farkındalık, öz-yönetim, paylaşım becerilerini kullanma düzeylerini artırdığını, öğretmen ve idarecilerin ise duygusal okuryazarlık etkinliklerini yürütmeye ilişkin çaba ve öz-güven sağladığı belirlenmiştir.

O'Hara (2011) akran rehberliğinin çocukların duygusal okuryazarlık yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında; ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanmıştır. Çalışmada öncelikle 9. sınıf öğrencileri akran danışmanı olarak eğitilmiş ve 10. sınıfa geldiklerinde ise kendileri için belirlenen 7. Sınıfa devam eden 16 çocuğa akran rehberliği yapmışlardır. Duygusal okuryazarlık yeterliliklerinin değerlendirilmesinde duygusal okuryazarlık kontrol listesi, davranışsal değerlendirmeler için ise güçler ve güçlükler anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akran rehberliği öncesinde düşük ve orta seviyede olan duygusal okuryazarlık yeterlilikleri rehberlik sonrasında önemli derecede artış göstermiştir. Ayrıca akran rehberliği ile davranış sorunları arasında da negatif korelasyona rastlanmıştır.

Hagelskamp vd. (2013) duygusal okuryazarlık eğitimini sınıf ortamına aktararak eğitim öğretim süreçlerinin kalitesini artırmayı hedefledikleri araştırmalarında, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımı (RULER)'ndan yararlanmışlardır. İki yıl süreyle devam edilen araştırma 62 okuldaki 164 sınıfta 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile eğitime devam eden 90 öğretmen ile yürütülmüştür. Eğitim programının uygulandığı sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda; sınıf ortamlarındaki duygusal birliktelik, iş birliği ve empati becerilerini önemli derecede arttığı ve bu durumunda öğretim kalitesini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Knowler ve Frederickson (2013), çocukların zorbalık davranışlarını azaltmak üzere duygusal okuryazarlık eğitiminden yararlanmışlardır. 8-9 yaş aralığındaki 50 ilkokul öğrencisinin dahil edildiği araştırmada çocuklardan 22'sine 12 hafta devam eden duygusal okuryazarlık eğitimleri verilmiştir. Eğitimin etkisini belirlemek üzere "Kime Tahmin Et Akran Değerlendirme Prosedürü"nde yer alan zorbalık ve mağduriyet maddelerinden, "Duygusal Okuryazarlık Öğrenci Değerlendirme Formu"ndan ve "Duygusal Zeka Anketi (Çocuk Formu)"nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların zorbalık ve mağduriyet davranışlarında azalma meydana gelirken duygusal zeka puanlarında ise artış meydana geldiği belirlenmiştir.

Tuyan (2003), İngilizce öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak bir hizmet içi eğitim programı geliştirmiş ve öğretmenlerin bu program aracılığıyla hem kendileri hem de başkalarıyla ilgili duygusal zekaya dayalı duygusal farkındalık geliştirmelerini hedeflemiştir. 17 öğretmen çalışmanın örneklem gurubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; "Duygusal Zeka Değerlendirme ve Kişisel Profil Çıkarma Testi", "Katılımcı Profil Formu", "Kurs Değerlendirme Anketi" ve araştırmacı ile katılımcı notlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen duygusal okuryazarlık eğitim programının öğretmenlerin duygusal okuryazarlığa yönelik beceri ve davranışları hem kişisel yaşamlarına hem de sınıf ortamlarına aktardıkları belirlenmiş v bu durum sınıf iklimini olumlu biçimde etkilemiştir.

Coşkun (2015), çalışmasında duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemiştir. Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendeki araştırmanın deney grubunu 16 çocuk kontrol grubunu 12 çocuk oluşturmuştur. Goleman'ın duygusal zeka modeli temelinde oluşturulan duygusal okuryazarlık eğitim programı haftada 4 saat olmak üzere 8 hafta süresince uygulanmıştır. Çocukların duygusal zeka düzeyleri "On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, kontrol gurubunun duygusal zeka performanslarında herhangi bir

değişiklik olmazken, duygusal okuryazarlık eğitiminin deney grubundaki çocukların duygusal zeka performanslarını anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiştir.

Öksüz (2016), duygusal okuryazarlık etkinliklerinin değerlendirilmesi isimli fenemolojik desendeki araştırmasında, öğrencilerin deneyimleri aracılığıyla duygusal okuryazarlık etkinliklerinin etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Etkinlikler Goleman'ın duygusal zeka ve Faupel'in duygusal okuryazarlık modeli dikkate alınarak oluşturulmuştur. Etkinlikler ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile 2 ay süresince uygulanmıştır. Değerlendirmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin duygusal okuryazarlık etkinliklerini olumlu olarak değerlendirdiği ve etkinliklerin etkili davranış ile duygusal değişimlere katkı sağladığını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Özoğlu (2016), çalışmasında DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu çocuklara verilen duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının, çocukların duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. 16 çocukla ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desendeki çalışmasında deney grubunda yer alan 8 çocuğa 10 oturum süresince Bar-On Duygusal Zeka Modeli temel alınarak oluşturulan "Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programı" uygulanmıştır. Çocukların dikkat becerilerini ölçmek üzere "d2 Dikkat Testi", duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için ise "Bar-On Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanmıştır. Araştırma sonucunda DEHB olan çocukların duygusal okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik uygulanan psikoeğitim programının duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu belirlenirken dikkat becerileri üzerinde ise etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kuru-Şevik (2020) Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı okul öncesi dönem çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemek üzere kullandığı çalışmasını, 48-72 ay aralığındaki 12 çocukla başlayıp 10 çocukla tamamlamıştır. Nitel yöntemlerden eylem araştırması deseninin tercih edildiği çalışmada; veriler katılımcı gözlem, video kayıtları,

ses kayıtları, araştırmacı günlüğü, çocuklara ait etkinlik dokümanları, odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Verilerin betimsel analizi sonucunda Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Steiner (2003)'in tanımlamış olduğu duygusal okuryazarlık becerilerini çocuklarda geliştirdiği tespit edilmiştir.

Duygusal okuryazarlık eğitim programlarının etkilerinin incelendiği daha önce gerçekleştirilen çalışmalara ait sonuçlar incelendiğinde; duygusal okuryazarlık eğitim programlarının birçok alanda gelişimi desteklediği görülmektedir. Coşkun (2015) ve Özoğlu (2016) duygusal okuryazarlık eğitim programlarının eğitim verdikleri gruplardaki çocukların duygusal zeka performanslarına önemli katkısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Coppock (2007), duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin öz-saygı, öz-güven, empati becerileri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği; ailelerin çocuklarıyla ilişkilerinde öz-farkındalık, öz-yönetim, paylaşım becerilerini kullanma düzeylerini artırdığını; öğretmen ve idarecilerin ise duygusal okuryazarlık etkinliklerini yürütmeye ilişkin çaba ve öz-güven sağladığını belirlemiştir. Tuyan (2003) İngilizce öğretmenlerine yönelik hazırladığı hizmet içi duygusal okuryazarlık eğitim programı ile öğretmenlerin duygusal zekaya dayalı duygusal farkındalık geliştirmelerini sağlamış ve bu durum öğretmenlerin hem kişisel yaşamlarına hem de sınıf ortamlarına yansıyarak sınıf iklimini olumlu biçimde etkilemiştir. Duygusal okuryazarlığın okul iklimini ve öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğine yönelik bu bulgular farklı çalışma sonuçları ile de desteklenmiştir. Hagelskamp vd. (2013); duygusal okuryazarlık eğitimlerinin sınıf ortamlarındaki duygusal birliktelik, iş birliği ve empati becerilerini artırdığını ve bu durumunda öğretim kalitesine olumlu yansıdığını belirlemişlerdir. Öksüz (2016) ise, duygusal okuryazarlık etkinlikleri hakkında katılımcı öğrencilerin deneyimlerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin duygusal okuryazarlık etkinliklerini olumlu olarak değerlendirdiği ve etkinliklerin etkili davranış ile duygusal değişimlere katkı sağladığını ifade ettikleri belirtilmiştir. Duygusal okuryazarlık eğitimlerinin çocukların gelişimsel becerilerini ve öğrenme süreçlerini desteklemesinin yanı sıra problem davranışları

azalttığına yönelik de çalışma sonuçları mevcuttur. Liau vd. (2003), duygusal okuryazarlığın sorunlu davranışları içselleştirme ve dışsallaştırma ile yakından ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Duygusal okuryazarlığın gelişmediği durumlarda olumsuz duyguların daha fazla içselleştirildiği ve bu durumunda depresyon, stres gibi sorunlu ruhsal problemlere, dışsallaştırma açısından ise suç işleme, şiddet gibi olumsuz davranış problemlerine sebep olduğu tespit edilmiştir. Duygusal ve davranışsal problemler sergileyen riskli gruplara uygulanan Öğrenci Yardım Programı (SAP) isimli erken destek müdahale programının ise çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini artırdığı belirlenmiştir (Carnwell & Baker, 2007). Knowler ve Frederickson (2013), çocukların zorbalık davranışlarını azaltmak üzere duygusal okuryazarlık eğitiminden yararlandıkları çalışma sonucunda da çocukların zorbalık ve mağduriyet davranışlarında azalma meydana gelmesinin yanı sıra duygusal zeka puanlarında da artış olduğu saptanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitimleri ile desteklenen durumların yanı sıra gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmında da farklı yaklaşımlar kullanılarak duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi söz konusu olmuştur. Bu anlamda Kuru Şevik (2020), okul öncesi dönem çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemek üzere Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı kullanmış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. O'Hara (2011) akran rehberliğinin çocukların duygusal okuryazarlık yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında; akran rehberliğinin duygusal okuryazarlık yeterliliklerini olumlu düzeyde artırdığını ve davranış sorunları ile karşılaşma düzeyini ise azalttığını belirlemiştir. Matthews (2004) ise, fen derslerinin öğrencilerin duygusal okuryazarlıklarına etkisini araştırmış ve fen derslerindeki grup çalışmalarının öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini artırdığını belirlemiştir.

2.4.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Izard vd. (2008), iki farklı müdahale çalışmasının çocukların duygu yeterliliğine etkisini incelemişlerdir. İlk araştırmada, kırsal kesimde yaşayan yaşları 3 ile 5 arası değişen 191 çocuktan deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Deney gurubunda yer alan çocuklara duygulara dayalı önleme programı (EBP) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinde artış olduğu, olumsuz duygu ifadeleri, saldırganlık, kaygı, yetişkin veya akranlarla olumsuz etkileşimlerinde ise azalma olduğu belirlenmiştir. İkinci araştırma ise şehir merkezinde yaşayan yaşları 3 ile 5 arası 177 çocukla yürütülmüştür. Bu araştırmada ise farklı bir program olan problem çözebilirim müdahale programı (ICPS) ile duygulara dayalı öğrenme programının etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda duygulara dayalı eğitim programına katılım sağlayan çocukların duygu bilgisi, duygu düzenleme becerileri ve sosyal becerilerinde diğer programa katılanlara göre daha fazla gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Tottenham, vd. (2010) kurum bakımı altında uzun süre kalan ve normal bakım yaşantısına sahip olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin, anksiyete davranışlarının ve beyin limbik yapılarının erken dönemlerde evlat edinilen çocuklarla karşılaştırıldığı çalışmaya 9-11 yaş arası 76 çocuk dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında, yapılandırılmış mülakat, İçselleştirme ve Anksiyete Anketi Ebeveyn formu, duygusal go-nogo paradigması ve manyetik rezonans görüntüleme (MRI) kullanılmıştır. Kurum bakımında uzun süre kalan çocukların diğerlerine göre beyin limbik gelişimlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca kurumda uzun süre kalan çocuklarda kaygı bozuklukları ve yarısından fazlasında psikiyatrik rahatsızlıkların var olduğu görülmüştür.

Wyman vd., (2010), ruh sağlığı sorunları yaşayan çocuklara duygusal düzenlemeyi geliştirici okul tabanlı "Rochester Dayanıklılık Projesi" destek programının etkisini

inceledikleri araştırmayı, okul öncesi ile ilkokul 1. 2. 3. sınıfa devam eden %54,4'ünü erkek çocukların oluşturduğu 226 çocuk ile yürütülmüştür. Okul danışmalarının da dahil olduğu 4 ay süresince devam eden 14 ders saatinde çocuklara kendisinin ve başkalarının duygularının izlenmesi, duygular üzerinde özdenetim sağlanması, denetimin devam ettirilmesi ve yeniden dengeyi kurma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Müdahale sonrasında çocukların öğretmenler tarafından bildirilen sınıf içi problem davranışlarında ve disiplin başvurularında azalma olduğu, akranları ile olan sosyal becerilerinde ise artış meydana geldiği belirlenmiştir.

Pat-Horenczyk vd. (2015), çocuk evlerinde kalan travmatik yaşam olaylarına maruz kalmış 7-12 yaşa gurubunda yer alan çocukların psikolojik dayanıklılığını artırmak üzere duygu düzenlemeyi güçlendirici bir grup müdahalesinde bulunmuşlardır. "BEAR" isimli programa ait pilot bir çalışma niteliğinde olan araştırmada 6-8'er kişilik 10 gruptan oluşan toplam 73 çocuk ile grup olma, fiziksel düzenleme, duygu düzenleme, bilişsel duygu düzenleme, kişilerarası düzenleme, başkalarına yardım etme ve yardım isteme başlıklı altı oturum gerçekleştirilmiştir. Program öncesi ve sonrasındaki ölçümler; çocukların program değerlendirmeleri, uygulayıcıların süreç değerlendirmeleri ve bakım verenlerin çocuklara yönelik izlenimlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocuklar, uygulayıcılar ve bakım verenlerin program ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Çocuklar etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmelerinin yanı sıra olumlu başa çıkma stratejilerini öğrendikleri ifade etmişlerdir. Uygulayıcılar; içeriğin çocuklar tarafından anlaşıldığını, iş birliği kurmada ve görevleri yerine getirmede başarılı olduklarını bildirmişlerdir. Bakım verenler ise; çocukların duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinde artış olduğunu, ruhsal sıkıntı durumlarında ise azalma olduğunu ifade etmişlerdir.

Claro vd. (2015), risk altında bulunan ergenlere yönelik uygulanan müdahale programının ergenlerin duygu düzenleme becerilerine etkisini belirlemek üzere okul temelli çalışmayı, 12-17 yaş arasındaki 41 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Okul başarısızlığı

riski bulunan ergenlerden 28'i deney gurubunu oluştururken 13'ü kontrol gurubunu oluşturmuştur. Bilişsel duygu düzenlemenin hedeflendiği müdahale programı duygu düzenleme ile ilgili uyarlanabilir stratejileri teşvik ederken, uyumsuz stratejileri azaltmayı amaçlamış ve oturumlar 12 haftada tamamlanmıştır. Veri toplamda; "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Ergenler için Riskli Davranışlar Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney gurunda yer alan ergenlerin kabul, olumlu odaklanma, bilişsel yeniden değerlendirme gibi işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanımlarında artış sağlarken, olumlu başa çıkma stratejileri kullanımlarını da teşvik edici olmuştur.

Deplus vd. (2016), farkındalık temelli bilişsel terapiden uyarladıkları duygu öz düzenlemesini artırmaya yönelik hazırladıkları bir müdahale programının ergenler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Program yaşları 11 ile 19 arasında değişen 21 ergene her hafta tek oturum olmak üzere 9 hafta süresince uygulanmıştır. Program içeriğinde duygular ile duyguların düzenlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiş fakat herhangi bir duygu düzenleme becerisi öğretilmemiştir. Program öncesi ve sonrası ölçümler için, Beş Yönü Farkındalık Anketi, Çok Puanlı Depresyon Envanteri, Dürtüsellik Ölçeği, Duyguların Düzenlenmesi Anketi ve Tekrarlayan Düşünceler Ölçeğinden yararlanılmıştır. Program sonrası elde edilen ölçümler, ergenlerin duygu düzenleme süreçleri ile ilgili bilinçli farkındalıklarının arttığını ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullanma oranlarının ise düştüğünü ortaya koymuştur.

Houck vd. (2016), ön ergenlik dönemindeki çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek ve riskli davranışlarını azaltmak için geliştirdikleri bir müdahale programı ile çocukların sağlık bilgisini geliştirmeyi hedefleyen bir müdahale programını karşılaştırarak her ikisinin de etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Benzer nitelikte iki farklı programın kullanıldığı araştırmada 12-14 yaş aralığında yer alan 420 çocuk 12 oturumdan oluşan Duygu Düzenleme veya Sağlığı Geliştirme müdahale programlarından birine dahil edilmiştir. Duygu düzenleme programında daha çok duygular ve

tetikleyicileri ile duyguları yönetebilme üzerinde durulmuştur. Duygu düzenleme süreçlerine ilişkin veriler; Duygu Düzenleme Davranışları Ölçeği, Duygusal Öz-Yeterlik Alt Ölçeği ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi aracılığıyla edinilmiştir. Duygu düzenleme müdahale programlarına katılan çocukların riskli davranışlarda bulunma olasılıkları azalırken, duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında ise artış gösterdikleri belirlenmiştir.

Pirsig (2017), klinik psikoloji programına ait tez çalışmasında, duygu düzenleme güçlüğü ve ilişkili psikiyatrik tanı alan yaşları 6-13 arasında değişen beş çocuğa uyguladığı farkındalık temelli bir stres azaltma (MBSR) müdahalesinin çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Müdahale programı sekiz hafta süresince grup seansları ve ev uygulamaları şeklinde devam etmiştir. Programın etkililiğini belirlemek üzere günlüklerin yanı sıra çocuk ve ebeveynlerinden alınan program öncesi ve sonrasına dayalı bildirimlerden yararlanılmıştır. Ebeveyn bildirimleri; Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği (BASC-2), Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (PRS), Davranış Sıklığı Kaydı (DBR) aracılığıyla alınırken, çocuk bildirimleri için; Çocuk ve Ergen Farkındalık Ölçümü (CAMM), BASC-2 Kişilik Öz-Raporu (SRP), çocuk memnuniyet anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda müdahale programının duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocuklar ve ergenler için tamamlayıcı bir program olarak uygulanabileceği ve programın duygu düzenleme, gelişmiş bilinçli farkındalık ile sosyal ilişki kalitesini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Loevaas vd. (2019), araştırmalarında anksiyete ve depresif belirtileri önleme programı olarak belirlenen “Emoiton” isimli müdahale programının 8-12 yaş çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemişlerdir. 18’i deney 18’i kontrol olmak üzere toplam 36 okulun dahil olduğu çalışmada hangi çocukların araştırmaya dahil edileceğine “Çocuklar için Çok Boyutlu Anksiyete Ölçeği” nden yararlanılmış ve 795 çocuk belirlenmiştir. Psikoeğitim, duygu düzenleme becerileri, davranışsal süreçler, korku hiyerarşisi oluşturma ve maruz kalma görevleri içeren program deney grubunda

yer alan 434 çocuğa haftada iki oturum olmak üzere 10 hafta süresince uygulanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası ölçümler ebeveynler tarafından doldurulan "Duygu Ayarlama Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda "Emotion" müdahale programının deney grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Altunbaş (2014), hazırladığı mükemmeliyetçilikle başa çıkma psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanımına etkisini incelemiştir. Deneysel desendeki çalışma deney grubunda 9, kontrol gurubunda 7 öğrenci ile tamamlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, bilişsel yaklaşım temeline dayalı hazırlanan "Mükemmeliyetçilikle Başa Çıkma Psikoeğitim Programı" 9 oturum süresince uygulanmıştır Öntest, sontest ve izleme ölçümleri için "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ)" ve "Mükemmeliyetçi Bilişler Envanteri (MBE)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, psikoeğitim programının öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme strateji kullanımlarına olumlu bir katkısı olmadığı saptanmıştır.

Pur (2015) çalışmasının ilk aşamasında, sokakta yaşama veya çalışma geçmişi bulunan ve mevcut koşulda devlete bağlı çocuk ve gençlik merkezlerinde yatılı olarak kalan, 14-17 yaş arası 12 erkek çocuğun duygu düzenleme stratejilerini araştırmıştır. İlk aşama sonucunda çocukların bastırma, yansıtma gibi savunma mekanizmalarını sıklıkla kullandığını belirlemiş ve ikinci aşamada çocukların duygu düzenleme güçlüklerine odaklanarak bir duygu düzenleme müdahale modeli geliştirmiş ve bunun çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Müdahale programı yaşlara göre ayrılan 8 ve 4'er kişilik iki grup çalışması şeklinde ve 10 seans süresince uygulanmıştır. Seanslarda duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme süreçlerine odaklanılmıştır. Program sonrasında ergenlerin duygusal farkındalık, özdeşim kurma ve kendini ifade etme gibi duygu düzenleme becerileri açısından gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Aktürk (2016), tez çalışmasında Oyun Tabanlı Psikoeğitim Programının ebeveynleri boşanmış olan okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desendek araştırmada ebeveynleri boşanmış olan 14 çocuk araştırmanın deney gurubunu oluştururken, yine ebeveynleri boşanmış olan 10 çocuk ise plasebo kontrol gurubunu oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklara haftada bir kez her biri 20 dakikalık 7 oturumdan oluşan oyun tabanlı psikoeğitim programı uygulanırken, plasebo kontrol grubunda yer alan çocuklara programdan bağımsız 4 oturum süren oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmede "Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği"nden faydalanılmış ve ölçek hem çocuğun velayetinin bulunduğu ebeveyn hem de öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine oranla anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiş ve oyun tabanlı psikoeğitim programının duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili bir program olduğu kanıtlanmıştır.

Gem (2018), duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programı olan beş oturumluk Bütünsel Duygu Düzenleme Eğitim Programı (B-DEP)'nı geliştirmiştir. Yarı deneysel desenin tercih edildiği araştırmanın çalışma grubunu 7'si deney 7'si kontrol grubunda yer almak üzere toplam 14 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Programın etkisini ortaya çıkarmak üzere katılımcılara ön test ve son test olarak; "Duygu Farkındalığı Anketi" ve "Duygu Mitleri Anketi", "Duygu Düzenleme Süreçleri Ölçeği", "Kabul Eylem Formu-II", "Toronto Aleksitimi Ölçeği" ve "Eysenck Kişilik Anketi" uygulanmıştır. "Duygu Farkındalığı Anketi" ve "Duygu Mitleri Anketi"ni geliştirme çalışmaları araştırma süreci içerisinde tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda çalışmanın sınırlılıkları sebebiyle hedeflenen etki düzeyine ulaşılamamış fakat elde edilen sonuçlar programa ait bir ön değerlendirme niteliğinde kabul edilmiştir.

Atalay (2019), hazırladığı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisini belirlediği çalışmasını yarısı deney

yarısı kontrol grubunda yer alan 30 öğrenci ile yürütmüştür. Hazırlanan psikoeğitim programı deney grubunda yer alan öğrencilere 12 oturum süresince uygulanmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak "Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği", "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ve "Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Uygulanan psikoeğitim programının deney gurubunda yer alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini ve bilinçli farkındalık düzeylerini önemli düzeyde artırdığı ve etkisinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2019), yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği deneysel araştırmasını 20'si deney 20'si kontrol grubunda yer alan 4-5 yaş aralığındaki 40 çocukla yürütülmüştür. Deney gurubunda yer alan çocuklara 6 hafta süresince haftada 3 kez olmak üzere yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı drama eğitimi alan çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğu belirlenmiştir. Aktaş (2019) ve Bayrak (2020) da benzer şekilde okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmış ve eğitimin duygu düzenleme süreçlerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Habiboğlu-Arık (2020), farkındalık temeline dayalı hazırladığı duygu düzenleme programının ergenlerin farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelediği araştırmasını 14-17 yaş aralığındaki 34 ergen ile tamamlamıştır. 17'si deney 17'si kontrol grubunda yer alan ergenlerin belirlenmesi için; 297 lise öğrencisine "Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanmıştır. Puanları düşük olup ikinci aşamaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden 34'ü gruplara seçkisiz olarak atanmıştır. İkinci aşamada veri toplama aracı olarak "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ve yine "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubuna 6 oturum süresince "Fark'andalık Temelli Duygu Düzenleme Programı"

uygulanmıştır. Uygulanan programın deney gurubunun duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Aksakal (2020), çocuk evlerinde bulunan 6 yaş çocuklara uygulanan "Oyun temelli sosyal beceri geliştirme" programının çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme süreçlerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya çocuk evlerinde kalan 6'sı deney 6'sı kontrol gurubunda yer almak üzere toplam 12 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklara her hafta tek oturumdan oluşan "Oyun Temelli Sosyal Beceri Geliştirme Programı" 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Öntest ve son testlere yönelik ölçümler "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)" ve "Duygu Ayarlama Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, "Oyun Temelli Sosyal Beceri Geliştirme Programı"nın çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Ender-Sarıçalı (2020), hazırladığı duygu düzenleme programının (DDP) ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ve duygulanımları üzerine etkisini incelediği deneysel araştırmasını 12'si deney 12'si plasebo 11'i ise kontrol grubunda yer alan 7. ve 8. sınıfa devam eden 35 çocukla yürütmüştür. Deney gurubuna DDP uygulanırken, plasebo gurubuna "Sağlıklı Yaşam Odaklı Grup Rehberliği" programı uygulanmıştır. Ön test, son test ve izleme testine yönelik ölçümler "Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının deney gurubunun içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejilerin kullanımında artışa, içsel işlevsel olmayan stratejilerin kullanımında ise azalmaya sebep olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise duygu düzenleme stratejileri ve duygulanım açısından anlamlı herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Topal (2021) çalışmasında, ilkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İki deney bir kontrol grubunun yer aldığı araştırmada ilk deney grubunu

eğitim alan 8 anne ve 8 çocuk, ikinci deney gurubunu eğitim alan 8 çocuk, kontrol gurubunu ise eğitim almayan 8 anne ve 8 çocuk oluşturmuştur. Deney gruplarında yer alan çocuklara on oturumluk "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanmış, annelere ise altı oturumluk "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı" uygulanmıştır. Nicel veriler "Duygu Ayarlama Ölçeği" ve "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği" ile, nitel veriler ise odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuk ve annelerin birlikte eğitim aldığı durumda çocukların duygu düzenleme becerilerinin diğer gruplara göre anlamlı düzeyde arttığı ve eğitimin çocukların kendini ifade etme, iletişim becerileri, sosyal becerileri ile sorun çözme becerilerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; duygu düzenlemeyi geliştirme hedefi ile hazırlanan programlardan bir kısmı olumsuz koşullardan kaynaklanan negatif etkileri azaltmaya yönelik bir önleme veya müdahale programı (Aktürk, 2016; Claro vd., 2015; Deplus vd., 2016; Gem, 2018; Houck vd., 2016; C. Izard vd., 2008; Loevaas vd., 2019; Pat-Horenczyk vd., 2015; Pirsig, 2017; Pur, 2015) olarak hazırlanırken, bir diğer kısmı ise destekleyici programlar (Aksakal, 2020; Aktaş, 2019; Altunbaş, 2014; Atalay, 2019; Bayrak, 2020; Chinekesh vd., 2014; Drake & Hodge, 2015; Ender-Sarıçalı, 2020; Habiboğlu-Arık, 2020; Topal, 2021; O. Turan, 2020; Uğur-Ulusoy, 2018; Wyman vd., 2010; G. Yılmaz, 2019) olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu programlardan bazılarının hazırlanmasında; psikoeğitim (Aktürk, 2016; Altunbaş, 2014; Atalay, 2019; Topal, 2021; Turan, 2020; Wyman vd., 2010), farkındalık eğitimi (Deplus vd., 2016; Habiboğlu-Arık, 2020; Pirsig, 2017), oyun veya sanat terapisi (Aksakal, 2020; Buharalı, 2019; Chinekesh vd., 2014; Drake & Hodge, 2015; Karataş, 2016), yaratıcılık ve yaratıcı drama (Aktaş, 2019; Bayrak, 2020; Karadayı, 2018; G. Yılmaz, 2019) gibi farklı yaklaşım ve tekniklerin kullanıldığı durumlarda söz konusudur. Geliştirilen ve uygulanan eğitim programlarının çok azı (Aksakal, 2020; Altunbaş, 2014) dışında diğerlerinin duygu düzenleme süreçleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

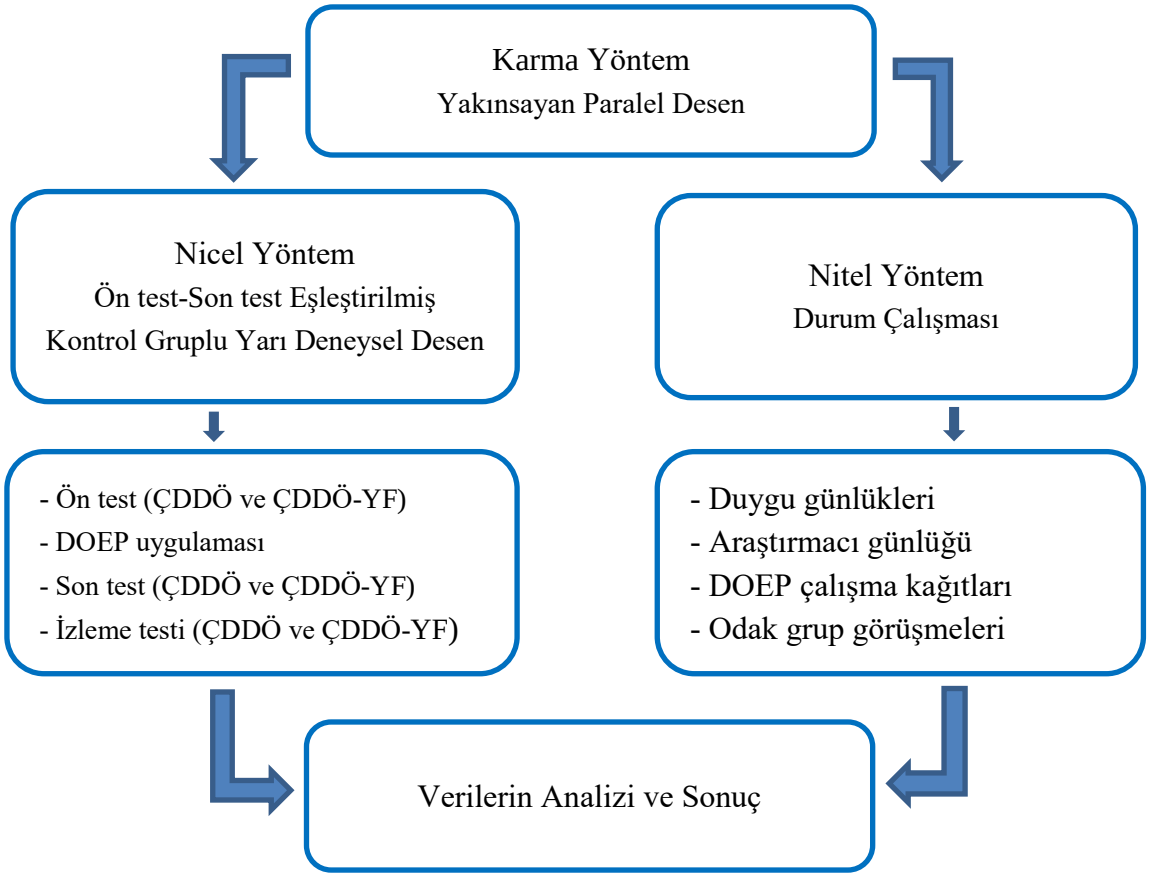
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek üzere yürütülen araştırmanın modeline, çalışma gurubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine, verilerin analizi ve benimsenen etik ilkeler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

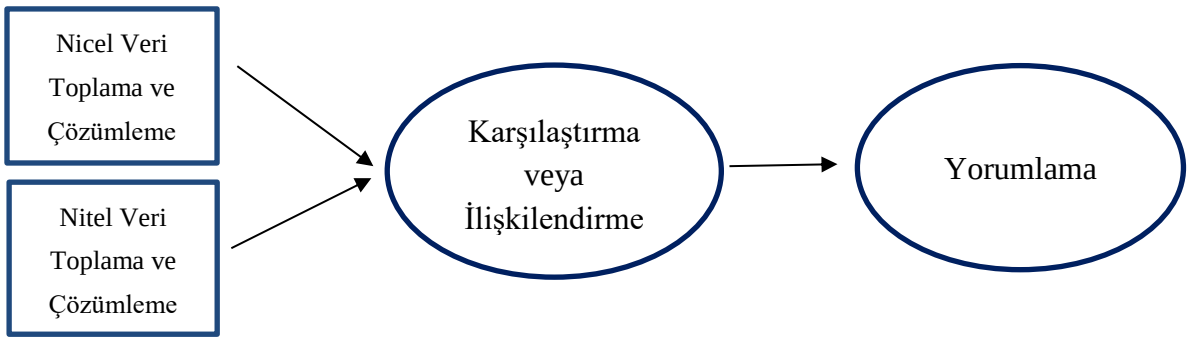
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, çocuk evlerinde kalan çocuklara verilen dugusal okuryazarlık eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak üzere; nitel ve nicel yaklaşım birlikte ele alınarak karma yöntemden faydalanılmıştır. Karma yöntem, bir çalışmada nicel ve nitel araştırma teknikleri, yöntemleri ya da yaklaşımlarının çalışmada bütünleştirilmesini ve çıkarımlarda bulunulmasını ifade eder. Genel düzeyde karma yöntem nitel ve nicel araştırmaları bütünleştirme işleviyle her iki yaklaşımın sınırlılıklarını asgari düzeye indirgemesi sebebiyle tercih edilir. Eğer araştırmacının nitel ve nicel verilere bir arada erişme olanağı varsa en ideal yaklaşımdır (Creswell, 2014). Araştırmaya ilişkin yöntem şeması Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmaya ait yöntem şeması

Araştırmada yararlanılan karma yöntem; nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve elde edilen sonuçların birlikte yorumlandığı yakınsayan paralel desende tasarlanmıştır. Desene ilişkin şekilsel gösterim aşağıda sunulmuştur (Creswell & Plano Clark, 2015);



Şekil 2. Yakınsayan paralel desen modeli

Araştırmanın nicel boyutunda; ön test, son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Bu modelde; biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup eşleştirme yoluyla belirlenir. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçme işlemleri yapılır. Grup eşleştirmesi yapılırken deney ve kontrol gruplarının belirli özellikler ve grup ortalamaları bakımından denk olma durumları göz önünde bulundurulur (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmada grup eşleştirmenin yapılarak yarı deneysel bir desenin tercih edilme sebebi; katılımcıların özel durumları, eğitim süreci ve mekan gibi sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının grup eşleştirmesinde dikkate alınan ölçütler; her iki grubun yaşadıkları şehir ile kaldıkları ortamın benzer özellikler taşıması ve yaş ortalamaları olmuştur. Araştırmada çocuklara verilen duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla eğitim programına katılan deney grubundaki çocuklara ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir eğitim verilmemiş, bu gruptaki çocuklara ön test son test uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni "duygusal okuryazarlık eğitim programı", bağımlı değişkeni ise "çocukların duygu düzenleme becerileri"dir. Araştırmanın nicel kısmına ait desenin sembolik gösterimi şu şekildedir;

		Öntest	İşlem	Sontest	Kalıcılık testi
D (Deney)	M	O1	X	O3	O5
K (Kontrol)	M	O2	-	O4	-

Şekil 3. Nicel desene ilişkin sembolik gösterim

M; Deney ve kontrol gruplarının yansız atanmadığı,

O1, O3 ve O5; Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri,

O2 ve O4; Kontrol grubunun ön test, son test ölçümleri,

X; Deney grubuna uygulanan duygusal okuryazarlık eğitim programı (bağımsız değişken) (Büyüköztürk, vd., 2019).

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışmaları; bir veya birden fazla durumun detaylı bir biçimde ele alınarak incelenmesini içeren araştırmalardır. Hipotezleri hem geliştirmek hem de test etmek için faydalı bir desendir. Ele alınan durum bir birey, bir topluluk, bir olay veya belirli bir program olabilir. Duruma ait verilere gerçekleştirilen görüşmeler ve elde edilen dökümanlar aracılığıyla ulaşılır. İncelenen veriler analizinde süreç içerisinde karşılaşılan benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak karşılaştırmalar yapıldıktan sonra genellenebilir sonuçlara ulaşılır (Glesne, 2014; Johnson & Christensen, 2014; Merriam, 2015). Bu araştırmada ele alınan durum çocuklara verilen duygusal okuryazarlık eğitim programıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Karma yöntemin kullanıldığı deneysel araştırmanın evrenini çocuk evlerinde kalan 8-11 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. T. C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı çocuk evleri sitelerinden birinde kalan 8-11 yaş grubu çocuklardan eğitim programına katılmaya istekli olan 10 çocuk araştırmanın deney grubunu; bir diğer ildeki çocuk evleri sitesinde kalan 8-11 yaş gurubu 12 çocuk araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Grupların oluşturulmasında katılımcıların çocuk evlerinde kalan ve belirli yaş aralığında bulunan çocuklar olması göz önünde bulundurularak, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Çalışma grubuna ait demografik ve duygusal durumları üzerinde etkili olabilecek kendisine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur;

Tablo 1

Çalışma Grubuna ait Özellikler

Özellik	Değişken	Deney Grubu (n:10)		Kontrol Grubu (n:12)		Toplam (n:22)	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	6	60	5	41,6	11	50
	Erkek	4	40	7	58,3	11	50
Yaş	8	2	20	2	16,6	4	18,1
	9	2	20	3	25	5	22,7
	10	3	30	3	25	6	27,2
	11	3	30	4	33,3	7	31,8
Kurumda kaldığı toplam süre	1 yıl ve daha az	3	30	2	16,6	5	22,7
	2 yıl	3	30	4	33,3	7	31,8
	3 yıl	1	10	3	25	4	18,1
	4 yıl	2	20	2	16,6	4	18,1
	5 yıl ve daha fazla	1	10	1	8,3	2	9
Ebeveyn kaybı	Yaşanmamış	3	30	5	41,6	8	36,3
	Anne	3	30	2	16,6	5	22,7
	Baba	3	30	2	16,6	5	22,7
	Her ikisi de	1	10	3	25	4	18,1
Aynı kurumda kalan kardeşi	Var	5	50	7	58,3	12	54,5
	Yok	5	50	5	41,6	10	45,4
Yakın aile bireyleri ile görüşme sıklığı	Haftada bikaç kez	1	10	4	33,3	5	22,7
	Haftada bir kez	5	50	4	33,3	9	40,9
	İki haftada bir kez	1	10	2	16,6	3	13,6
	Ayda bir kez	3	30	2	16,6	5	22,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine ait dağılım eşit olup %50’si (11) kız, %50 (11) si ise erkektir. Çocukların %18,1’i 8 yaşında, %22,7’si 9 yaşında, %27,2’si 10 yaşında ve %31,8’,i ise 11 yaşındadır. 1 yıl ve daha az süredir kurumda kalan çocukların oranı %22,7; 2 yıldır kurumda kalan çocukların oranı

%31,8; 3 ve 4 yıldır kurumda kalan çocukların oranı eşit olup %18,1; 5 yıl ve daha fazla süredir kurumda kalan çocukların oranı ise %9'dur. Çocukların ebeveyn kaybı yaşama durumları incelendiğinde; %36,3'ünün ebeveyn kaybı yaşamadığı, %22,7'sinin anne kaybı, %22,7'sinin baba kaybı, %18,1'inin ise ebeveynlerinin her ikisini de kaybettiği belirlenmiştir. Çocukların %54,5'inin aynı kurumda kalan kardeşi (abi, abla veya küçük kardeş) bulunurken, %45,4'ünün aynı kurumda kalan kardeşi bulunmamaktadır. Çocukların aile yakınları (anne, baba, büyükanne, büyükbaba vb) ile görüşme sıklıkları incelendiğinde; %22,7'sinin haftada birkaç kez, %40,9'unun haftada bir kez, %13,6'sının iki hafta bir kez ve %22,7'sinin de ayda bir kez görüştüğü belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ait nicel veriler; araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırma sürecinde geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)" ile "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)" aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise; çocuklardan eğitim programı süresince tutmaları istenen "Duygu Günlükleri", araştırmacının her oturumda süreçle ilgili kendisinin aldığı notlardan oluşan "Araştırmacı Günlüğü", eğitim programı oturumları sonunda çocuklara haftalık görev olarak sunulan "DOEP Çalışma Kağıtları" ve çocuklarla yapılan "Odak Grup Görüşmeleri" ile elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, çocukların yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerinin yanı sıra, ebeveyn kayıp durumları, ne kadar süredir kurum bakımda

oldukları, aynı kurumda kalan kardeşi bulunup bulunmadığı ve yakın aile bireyleri ile görüşme sıklıkları gibi çocukların duygu durumları üzerinde etkisi olabilecek bazı bilgilerin saptanmasına yönelik sorular yer almaktadır.

Bu araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde kullanılan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)" ve "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği- Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)" ile ilgili uyarlama çalışmaları bu tez kapsamında yapılmış ve ölçekler ile ölçeklerin uyarlama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1.2. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)

"Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" çocukların duygu düzenleme becerilerini kendilerinin değerlendirmesinin verimli olacağı düşüncesinden yola çıkılarak Rydell vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin maddeler Rydell vd. (2003) tarafından bakım verenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmesi için daha önce ortaya konan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği: Yetişkin Formu" nda yer alan maddelerin içeriği esas alınarak düzenlenmiştir. Öfke (9 madde), Heyecan (5 madde), Korku (8 madde) ve Üzüntü (7 madde) olmak üzere dört alt boyuta ilişkin 29 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğe ait örnek maddeler Ek 1'de sunulmuştur. Ölçek "Benim için hiç uygun değil", "Benim için uygun değil", "Benim için uygun" ve "Benim için tamamen uygun" olmak üzere 1'den 4'e kadar puanlama yapılan 4'lü likert tipindedir ve toplam puan üzerinden yorum yapılmaktadır. Toplam puanın artması duygu düzenleme seviyesinin de arttığına işaret etmektedir. Maddelerden bazıları (Öfke boyutu madde: 2, 9; heyecan boyutu madde: 4, 5; korku boyutu madde: 3, 6, 7) tersten puanlanmaktadır. Orijinal çalışmada boyutlara ilişkin Cronbach Alfa değerleri öfke alt boyutu için .77, heyecan alt boyutu için .57, korku alt boyutu için .61 ve üzgünlük alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait elde edilen orijinal Cronbach Alfa değeri ise .85'tir.

3.3.1.3. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği- Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)

Ölçek Rydell vd. (2003) tarafından çocukların duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme becerilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmaları 6,5 – 8,5 yaş aralığında değişen 133 çocuğun ebeveyni ile yapılmıştır. Ölçekte iki yapı olarak ele alınan duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme becerileri öfke, korku, coşku-heyecan ve üzüntü olmak üzere dört alt boyut içerisinde değerlendirilmiştir. Her alt boyutta yer alan 10 maddeden 4'ü duygu yoğunluğunu, 6'sı ise duygu düzenlemeyi ölçmeye yöneliktir. Bu doğrultuda ölçek toplam 40 maddeden meydana gelmektedir ve ölçeğe ait örnek maddeler Ek 2'de sunulmuştur. Anket 1 (Hiç uygun değil)'den 5 (Kesinlikle çok uygun)'e kadar puanlanan likert tipi bir ölçek şeklindedir ve çocuğun ebeveyni, bakım vereni veya öğretmeni tarafından çocuk adına doldurulabilmektedir. Elde edilen yüksek puan yüksek duygu yoğunluğu seviyesi ve yüksek duygu düzenleme becerisini göstermektedir. Her boyutta maddeler içerisinde yer alan "Kendisini sakinleştirmekte zorluk çeker" ifadesi tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin kısa versiyonunda 16 madde uzun versiyonunda ise 40 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin uzun versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında uzun versiyona ait elde edilen Cornbach Alfa değerleri; duygu yoğunluğu alt yapısında; öfke alt boyutu için .77, korku alt boyutu içim .65 ve pozitif duygular için .74'dür. Duygu düzenleme becerileri alt yapısına ilişkin uzun versiyona ait Cronbach Alfa değerleri ise öfke alt boyutu için .79, korku alt boyutu içim .72 ve pozitif duygular için .69'dur. Ölçeğin orjinaline ait çalışmada üzüntü alt boyutuna ait Cronbach Alfa değerlerine yer verilmemiştir.

3.3.1.3.1. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun Türkçe'ye Uyarlanması

Ölçeklerin Türk kültürüne uyarlamasını yapmak üzere ilk olarak sorumlu yazar olan Rydell ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler mail aracılığıyla alınmıştır (Ek 3). Alınan

izin sonrası ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanmasında sırasıyla aşağıda sunulan işlem süreci takip edilmiştir.

Dil geçerliği: Kültürlerarası bağlamsal farklılıklardan dolayı ölçek uyarlama süreci titizlikle yürütülmesi gereken bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanmış formu, kültüre uygun ve anlaşılabilir olmadığı takdirde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçları bundan etkilenmekte ve bu tür ölçme araçlarının kullanılması yanlış verilerin elde edilmesine sebep olabilmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Türkçeye uyarlama süreci; test maddelerinin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi, yapılan çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi, orijinal formla deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olup olmadığının tespiti ve oluşturulan yeni formun geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi aşamalarından oluşmaktadır (Savaşır, 1994). Bu aşamalar doğrultusunda, her iki ölçekte ilk olarak, orijinal dile (İngilizce) ve hedef dile (Türkçe) hâkim, iki İngilizce öğretmeni ve birinin anadili İngilizce olan üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin anlaşılırlığı, Türk dilinin sözcük yapısına ve kuramsal açıdan uygunluğu bir İngilizce öğretmeni, iki Türk dili uzmanı ve İngilizceye hakim çocuk gelişimi ve eğitimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar için hazırlanan formda her maddenin orjinali ve o madde için yapılan beş çeviri sunulmuş ve hangisinin daha uygun olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların üzerinde yoğunlaştığı ve ortak görüş bildirdikleri çeviriler her madde için belirlenmiş ve bu çeviriler ile Türkçe formlara ilk şekli verilmiştir. Orijinal form ile deneysel formdaki ifadelerin eş değer olup olmadığını tespit etmek üzere Türkçe formda yer alan maddeler biri anadili İngilizce olan üç İngilizce okutmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilip orijinal metin ile arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda belirgin bir farklılık bulunmaması sebebiyle ifadelerin aynı kalmasına karar verilmiş ve çeviri işlemi tamamlanmıştır.

Dil geçerliğini sağlamak üzere başvurulan iki seçenekten ilki uzman görüşü almak diğeri ise istatiksel uygulama yapmaktır. İstatiksel uygulama yapabilmek için hem hedef hem de

kaynak dile hakim örneklem gurubuna ulaşmak gerekmektedir (Seçer, 2015). Ölçek maddelerinin 8-12 yaş çocuklara yönelik olması sebebiyle istatiksel uygulamaya uygun olmayışı dil geçerliği için uzman görüşü alınmasını gerektirmiştir. Bu sebeple elde edilen Türkçe form çocuk gelişimi ve eğitimi alanında beş uzmana sunulmuş ve uzmanlardan maddeleri anlaşılırlık bakımından "uygun" veya "uygun değil" şeklinde değerlendirmeleri "uygun değil" ise düzeltme önerisinde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşleri danışman ile birlikte incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda 12 madde (ÇDDÖ- 14, 16, 17, 22; ÇDDÖ-YF- 4, 7, 14, 17, 24, 27, 34, 37) için ifadelerde düzenleme yapılarak dil eşdeğerliği tamamlanmıştır. Dil eşdeğerliğinin tamamlanması sonrasında kapsam geçerliği aşamasına geçilmiştir.

Kapsam Geçerliği: Ölçeği oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığı kapsam geçerliği ile belirlenmektedir. Kapsam geçerliği için en yaygın kullanılan yöntem uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2018). Uzman görüşü için konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip en az 5 en fazla 40 uzmandan görüş alınması gerekmektedir (Balcı, 2010). Ölçeklerin kapsam geçerliliğini belirlemek üzere çocuk gelişimi alanında uzman ve duygusal gelişim ile ilgili çalışmaları bulunan 5 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçek maddelerini amaç ve gelişimsel uygunluk açısından "uygun" ve "uygun değil" şeklinde değerlendirmeleri ve gerekli ise düzeltme önerisinde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşleri toplandıktan sonra tüm görüşler maddeler halinde tek bir formda toplanmış ve Lawshe (1975) tekniğine göre değerlendirilmiştir. Ölçeklere ait her bir madde için kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı; madde için uygun diyen uzman sayısının, görüş alınan toplam uzman sayısına oranından 1'in çıkarılmasıyla hesaplanmaktadır. Kapsam geçerliği oranına ait kabul edilen değerler görüş alınan uzman sayısına göre farklılaşmaktadır. 5 uzman için kapsam geçerliği oranına ait minimum değer 1'dir (Ayre & Scally, 2014). Tüm maddeler için hesaplanan kapsam geçerlik oranı 1 ve kapsam geçerliği oranlarının ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği

indeksi de yine 1 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer Lawshe (1975)'in tespit ettiği minimum değer olan .99'dan büyük olduğu için ölçeklerden hiçbir madde çıkarılmamıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ÇDDÖ'nin 9; ÇDDÖ-YF'nun 6 maddesinde ifadelerde düzenlemeler (Ör; ÇDDÖ 16. madde; Eğer korkarsam bir yetişkin için benim korkumu dindirmek kolaydır - Eğer korkarsam bir yetişkinin benim korkumu dindirmesi kolaydır. ÇDDÖ-YF 1. madde; Sık sık öfkelenir ve kötü bir ruh hali içine girer – Sık sık öfkelenir ve olumsuz bir ruh hali içine girer) yapılarak ölçek maddelerine son hali verilmiştir.

Pilot uygulama: Kapsam geçerliğini tamamlamak üzere; 8'i kız 7'si erkek her yaş grubundan 3 çocuk olmak üzere 8-12 yaş aralığındaki 15 çocukla ÇDDÖ için; bu çocukların ebeveynleri ile de ÇDDÖ-YF için pilot uygulamalar yapılmıştır. Katılımcıların ölçeği tamamlama süreleri ile ilgili gözlemler yapılarak dikkat sürelerini aşıp aşmadığı ve ölçek maddelerinin çocuklar ile yetişkinler tarafından anlaşılırlığı kontrol edilmiştir. Dikkat süresi ve anlaşılırlık açısından herhangi bir problemle karşılaşılmadığı için formlarda herhangi bir değişiklik yapılmamış ve kapsam geçerliği tamamlanmıştır.

Örneklem Grubunun Oluşturulması ve Verilerin Toplanması: Örneklem grubunun belirlenmesinde tabakalı rastgele örneklem seçiminden yararlanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Bir il merkezinde yer alan ilkokul ve ortaokullar önce yönetici görüşleri doğrultusunda sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerine göre ayrılmış daha sonra bunlar içerisinden basit rastgele seçimler ile ölçeğin uygulanacağı sekiz farklı okul belirlenmiştir. Uygulama izinleri için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Valilik izni (Ek 4) sonrasında uygulama yapılacak okullardaki ailelere ulaşılmış ve "Veli Onam Formları" (Ek 5) aracılığıyla gerekli onaylar alınmıştır. Bu okullara devam eden, aileleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen ve kendileri de gönüllü olan 8-12 yaş aralığındaki 614 çocuk ÇDDÖ formlarını doldurmuştur. Daha önce uygulamalar sırasında yabancı uyruklu olduğu tespit edilen veya formlarında eksik işaretlemeler

bulunan 30 çocuğa ait form iptal edilerek kalan 584 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Yetişkin formları ise öğretmenler ve okul müdürlerinin desteği ile kurulan sosyal medya ağları üzerinden formları dolduran 584 çocuğun velisine iletilmiş ve bunlardan 402'si geri dönüş sağlamıştır. Online formlar şeklinde geri dönüşü olan yetişkin formlarında herhangi bir soruna rastlanmadığı için tamamı analize dahil edilmiştir. Test edilen ölçeğin geçerliğini ve gücünü artırmak için örneklem sayısının olabildiğince geniş tutulmasına (Weston & Gore, 2006) ve örneklem gruplarının ÇDDÖ (29) ve ÇDDÖ-YF (40) madde sayılarının en az beş katı olmasına (Tavşancıl, 2019) dikkat edilmiştir. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nin örneklem gruplarına ait bazı demografik değişkenler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

ÇDDÖ Örneklem Grubuna ait Veriler

Özellik	Değişken	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	313	53,6
	Erkek	271	46,4
	Toplam	584	100
Çocuğun Yaşı	8 yaş	79	13,5
	9 yaş	91	15,6
	10 yaş	132	22,6
	11 yaş	133	22,8
	12 yaş	149	25,5
	Toplam	584	100

Tablo 2 incelendiğinde; ÇDDÖ örneklem grubunda yer alan çocukların %53,6'sının kız, %46,4'ünün erkek olduğu; çocukların %13,5'unun 8 yaşında, %15,6'sının 9 yaşında, %22,6'sının 10 yaşında, %22,8'inin 11 yaşında ve %25,5'inin ise 12 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 3

ÇDDÖ-YF Örneklem Grubuna ait Veriler

Özellik	Değişken	n	%
Formu Dolduran Ebeveyn	Anne	226	56,2
	Baba	176	43,8
	Toplam	402	100
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	193	48,0
	Erkek	209	52,0
	Toplam	402	100
Çocuğun Yaşı	8 yaş	71	17,7
	9 yaş	92	22,9
	10 yaş	87	21,6
	11 yaş	72	17,9
	12 yaş	80	19,9
	Toplam	402	100

ÇDDÖ-YF örneklem grubuna ait verilerin sunulduğu Tablo 3 incelendiğinde; çocuk adına formu dolduran ebeveynlerden %56,2'sinin çocuğun annesi, %43,8'inin çocuğun babası olduğu; çocuklardan %48'inin kız, %52'sinin erkek olduğu; %17,7'sinin 8 yaşında, %22,9'unun 9 yaşında, %21,6'sının 10 yaşında, %17,9'unun 11 yaşında ve %19,9'unun 12 yaşında olduğu görülmektedir.

Verilerin analizi: Bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" (ÇDDÖ) ve "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu" (ÇDDÖ-YF) ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin analizinde geçerlik ve güvenirlik işlemlerine başvurulmuştur.

Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği diğer özellikler ile karıştırmadan ölçme işlemini gerçekleştirmesini ve ölçme amacına hizmet etmesini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada ölçeklerin geçerliğini sağlamak üzere; kapsam geçerliği için uzman görüşüne, yapı geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi; uyarlama çalışmalarında ortaya konan yapıların birbiri ile uyumunu açıklamada en uygun analiz yöntemi (Hambleton & Patsula, 1999) olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Güvenirlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bu çalışmada ölçülmek istenen özelliğe ait maddelerin ölçeğin tamamıyla ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek üzere iç tutarlık güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısının (Büyüköztürk vd., 2019) yanı sıra faktör yüklerinin birbirine eşit olmadığı durumlarda kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilen McDonald ω katsayısına (Zinbarg vd., 2005) ilişkin ölçüm sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçme aracının belirli aralıklarla farklı zamanlarda uygulanmasıyla ne kadar kararlı olduğunu belirlemek üzere ise test tekrar test güvenirliğine (Büyüköztürk vd., 2019) başvurulmuştur.

Yapı Geçerliği: ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun yapı geçerliği; ölçme aracının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli de baz alınarak, önceden belirlenen yapının toplanan veriler aracılığı ile doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemeyi amaçlayan doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar olarak "ölçme modellerinin veri setine kabul edilebilir düzeyde uyum göstermesi" ve "ölçme modelindeki maddelerin ilgili yapının iyi birer temsilcileri olmaları" ölçütleri dikkate alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin veriye uyumlu olup olmadığını değerlendirmek üzere literatürde tanımlanan birçok indeks bulunmakta ve bu indekslerden bazılarının yapı geçerliğine ilişkin kanıt için mutlaka rapor edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2019). "Ki-kare değeri/serbestlik derecesi", "Uyum İyiliği İndeksi (GFI)", "Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)", "Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)", "Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)", "Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)" ve "Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR)" isimli bu uyum indekslerinden GFI, AGFI, CFI ve NNFI>.90 ve RMSEA <.10 kriterleri sağlandığında kabul edilebilir model veri uyumunun olduğu savunulmaktadır (Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999). Ayrıca "Ki-kare değeri/serbestlik derecesi" uyum indeksinin değeri iki ve altında olduğunda iyi; beş veya altında olduğunda ise kabul edilebilir bir model-veri uyumunun olduğuna işaret etmektedir (Şimşek, 2007).

Veri analizine başlamadan önce kayıp verinin olup olmaması, uç değer analizi, çok değişkenli normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı, çoklu bağlantı sorunu ve değişkenler arası doğrusal ilişki incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kayıp verinin olmadığı, uç değerler incelendiğinde; herhangi bir uç değerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmek üzere, çok değişkenli çarpıklık (Zç) ve basıklık (Zb) değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için $\chi 2$ değeri ve Relative Multivariate Kurtosis (RMK) değeri hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada veri kümesinin çok değişkenli normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (ÇDDÖ için; Zç = 160.707 (p = 0.000), Zb = 42.655 (p = 0.000), $\chi 2$ = 27 646.165 (p = 0.000) ve RMK = 1.547; ÇDDÖ-YF için; Zç = 56.545 (p = 0.000), Zb = 23,040 (p = 0.000), $\chi 2$ = 3 728.133 (p = 0.000) ve RMK = 1.197). Çok değişkenli normallik sağlanmadığından DFA'da parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (Robust Maximum-Likelihood, MLR) yöntemi tercih edilmiştir (Brown, 2006). Maddeler arası ikili korelasyonlara bakılmış ve .80'den büyük korelasyonun olmadığı, başka bir değişle çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı ve değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tüm sayıltılar test edildikten sonra analizler yapılmıştır.

ÇDDÖ'nin yapı geçerliğine yönelik analizler: Çocuklar için Duygu Düzenleme (ÇDD) ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliğine ilişkin ilk olarak ilgili ölçme aracının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli esas alınarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup analize ilişkin elde edilen uyum değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

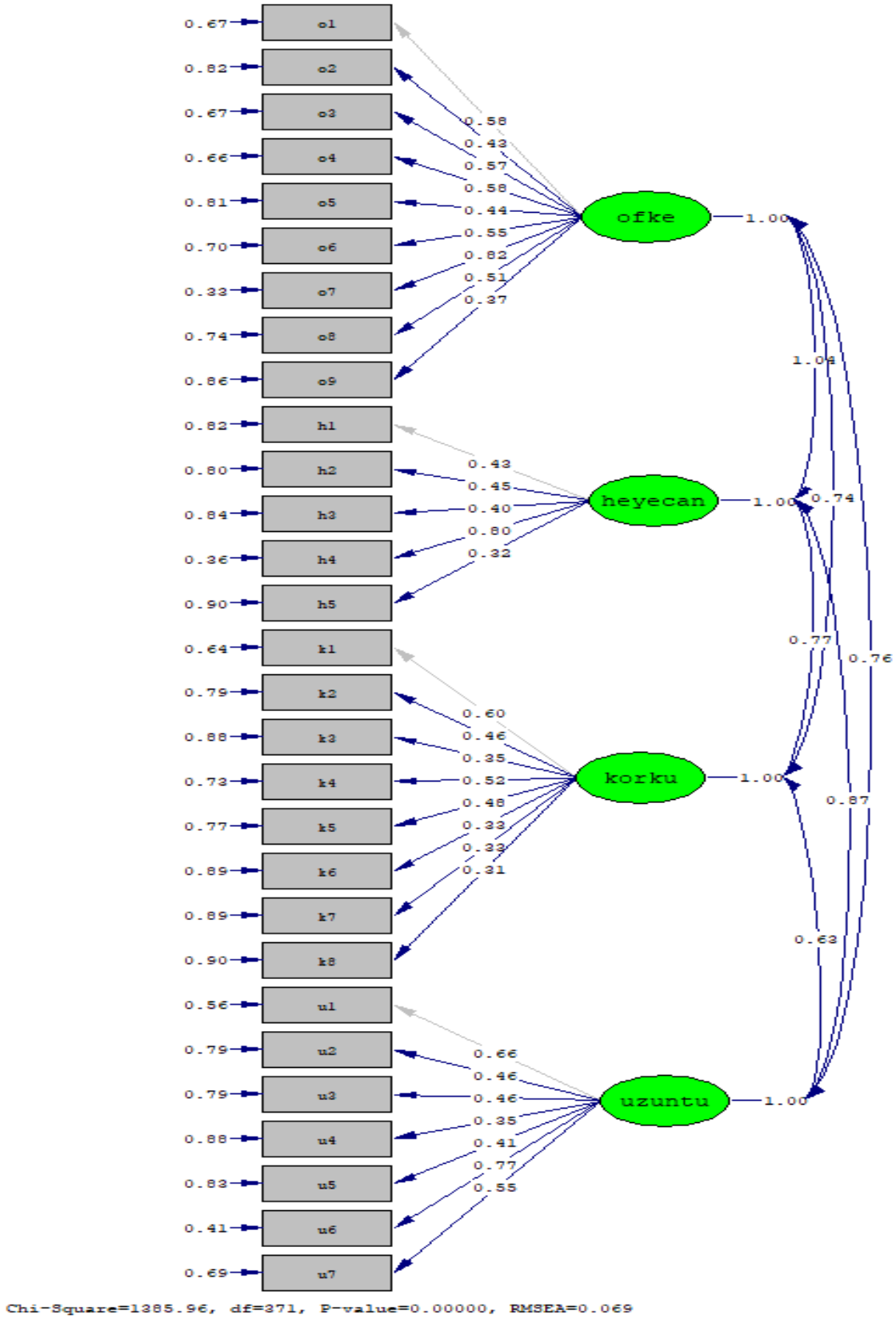
Tablo 4

ÇDDÖ için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-Birinci Düzey DFA

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	*Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-Bχ2 /sd	0≤ χ2/sd <2	2 ≤χ2/sd ≤5	1385.96/371=3,736
RMSEA(%90GA)	0≤RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	0.069 (0.065-0.072)
NNFI	0.95≤NNFI≤1.00	0.90 ≤NNFI< 0.95	0.910
CFI	0.95 ≤CFI≤ 1.00	0.90 ≤CFI< 0.95	0.920
SRMR	0≤ SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.061

*Browne & Cudeck, 1992

Tablo 4'te ölçeğe ilişkin kestirilen değerler incelendiğinde, hepsinin kabul edilebilir uyuma işaret ettikleri görülmektedir. Bu durum ilgili ölçme aracının orijinalinde tanımlanan dört faktörlü yapının Türkçe'ye uyarlama çalışması için de doğrulandığına işaret etmektedir. Uyum değerleri modeline ait şekilsel gösterim Şekil 4'te sunulmuştur.


0.67 o1
0.82 o2
0.67 o3
0.66 o4
0.81 o5
0.70 o6
0.33 o7
0.74 o8
0.86 o9
0.58
0.43
0.57
0.58
0.44
0.55
0.82
0.51
0.37
ofke
1.00
0.82 h1
0.80 h2
0.84 h3
0.36 h4
0.90 h5
0.43
0.45
0.40
0.80
0.32
heyecan
1.00
0.64 k1
0.79 k2
0.88 k3
0.72 k4
0.77 k5
0.89 k6
0.89 k7
0.90 k8
0.60
0.46
0.35
0.52
0.48
0.33
0.33
0.31
korku
1.00
0.56 u1
0.79 u2
0.79 u3
0.88 u4
0.83 u5
0.41 u6
0.69 u7
0.66
0.46
0.46
0.35
0.41
0.77
0.55
uzuntu
1.00
1.04
0.74
0.77
0.76
0.87
0.63
Chi-Square=1385.96, df=371, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 4. ÇDDÖ'ne ilişkin birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)

Şekil 4 incelendiğinde, ÇDDÖ maddelerine ait faktör yüklerinin λ=0.31 ile 0.82 aralığında olduğu ve tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin genel uyumlar incelendikten sonra yerel uyum için modifikasyon indeksleri ve standartlaştırılmış artık değerler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda standartlaştırılmış artık değerlerin ise %5'den az olduğu belirlendiğinden modelin yerel uyumunun da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, ÇDD ölçme aracının yapı geçerliğinin doğrulandığı ifade edilebilir.

ÇDD ölçme aracının birinci düzey DFA modeli doğrulandıktan sonra "öfke", "korku", "heyecan" ve "üzüntü" alt boyutlarının duygu düzenlemenin alt bileşenleri olduğunu göstermek amacıyla ikinci düzey DFA modeli kurulmuştur. İkinci düzey DFA modelini kurmak için en az üç tane birinci düzey veya dereceden faktör/boyut olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2015). İlgili ölçme aracının dört alt boyuta sahip olması ve alt boyutların ikili korelasyonlarının yüksek olmasından dolayı ikinci düzey DFA yapılması uygun görülmüş olup ikinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

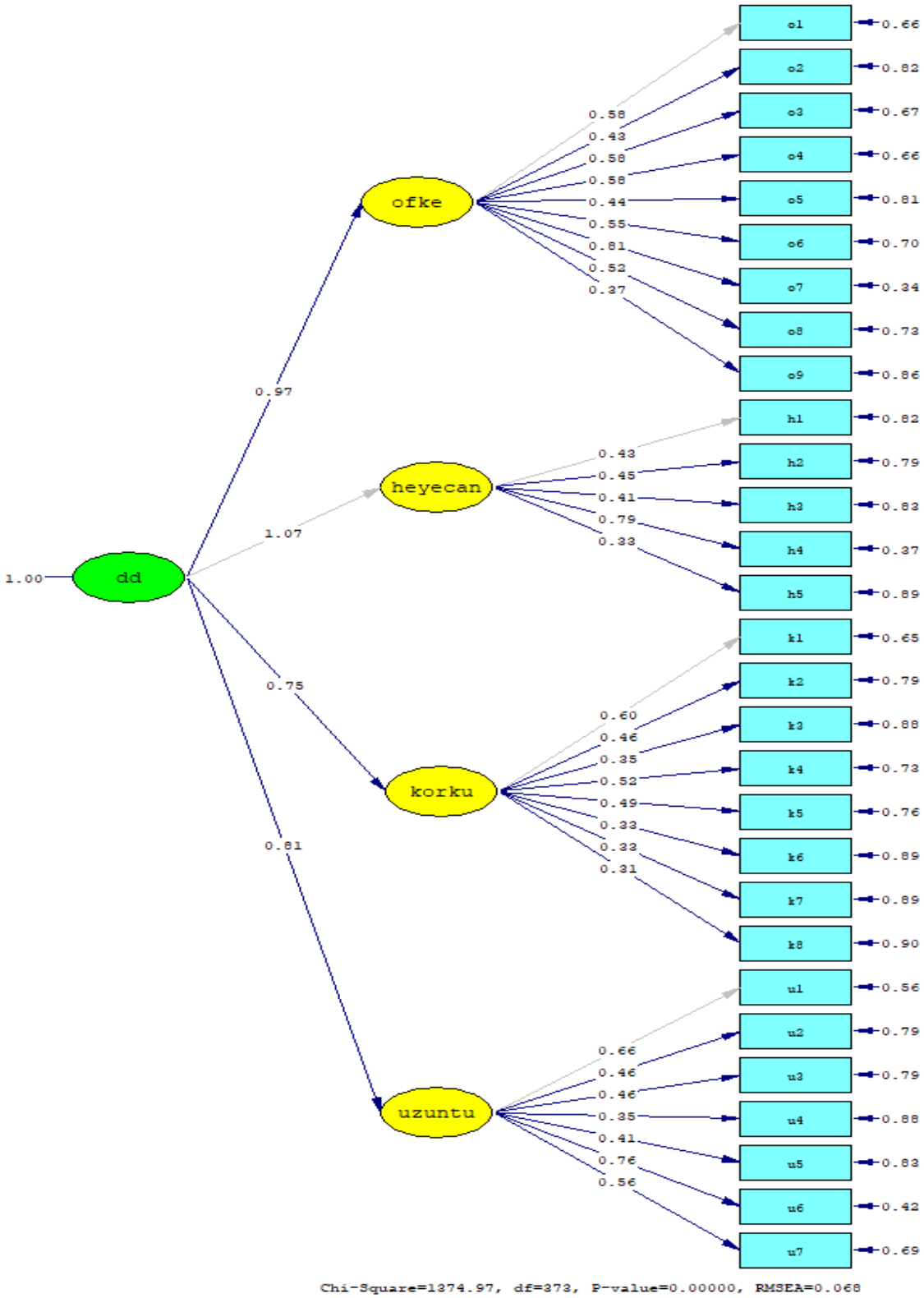
Tablo 5

ÇDDÖ için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-İkinci Düzey DFA

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum*	Kestirimler
S-Bχ2 /sd	0≤ χ2/sd <2	2 ≤χ2/sd ≤5	1374.97/373=3,686
RMSEA(%90GA)	0≤RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	0.068 (0.064-0.072)
NNFI	0.95≤NNFI≤1.00	0.90 ≤NNFI< 0.95	0.910
CFI	0.95 ≤CFI≤ 1.00	0.90 ≤CFI< 0.95	0.920
SRMR	0≤ SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.060

*Browne & Cudeck, 1992

İkinci Düzey DFA modeline ilişkin uyum değerlerinin de kabul edilebilir uyuma uygun olduğu incelendikten sonra kurulan modele ilişkin yol katsayıları ve hata varyanslarını gösteren şekilsel gösterim (yol diyagramı) Şekil 5'de sunulmuştur.



Şekil 5. ÇDDÖ'ne ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)

Şekil 5 incelendiğinde, ÇDDÖ faktör yüklerinin λ=0.31 ile 0.81 aralığında olup tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere ve anlamlı t-değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ölçüm sonuçları ile ÇDDÖ'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar tamamlanmıştır.

ÇDDÖ-YF'nun yapı geçerliğine yönelik analizler: Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği yetişkin formundan (ÇDDÖ-YF) elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla çocuk formunda olduğu gibi doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. İlgili ölçme aracı çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan ilk olarak birinci düzey DFA yapılmış ve yapı doğrulaması sağlandıktan sonra ikinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA'ya ilişkin kestirilen uyum değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

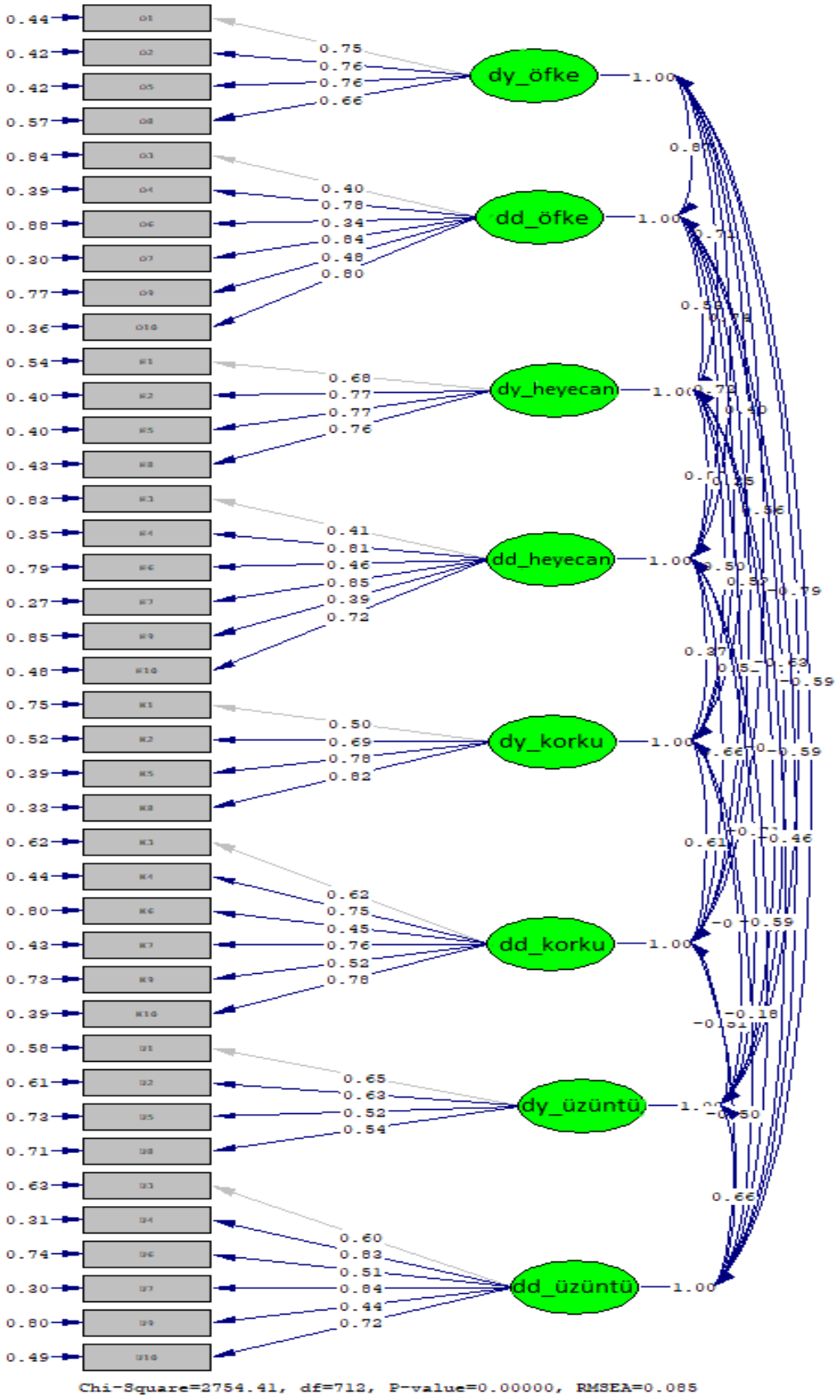
Tablo 6

ÇDDÖ-YF için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-Birinci Düzey DFA

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	*Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-Bχ2 /sd	0≤ χ2/sd <2	2 ≤χ2/sd ≤5	2754,41/712=3,868
RMSEA(%90GA)	0≤RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	0.085 (0.081-0.088)
NNFI	0.95≤NNFI≤1.00	0.90 ≤NNFI< 0.95	0.920
CFI	0.95 ≤CFI≤ 1.00	0.90 ≤CFI< 0.95	0.930
SRMR	0≤ SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.089

*Browne & Cudeck, 1992

Tablo 6'da ölçeğe ilişkin kestirilen değerler incelendiğinde, hepsinin kabul edilebilir uyuma işaret ettikleri görülmektedir. Bu durum ilgili ölçme aracının orijinalinde tanımlanan faktör yapısının Türkçe'ye uyarlama çalışması için de doğrulandığına işaret etmektedir. Uyum değerleri modeline ait şekilsel gösterim Şekil 6'da sunulmuştur.


dy_öfke
dd_öfke
dy_heyecan
dd_heyecan
dy_korku
dd_korku
dy_üzüntü
dd_üzüntü
Chi-Square=2754.41, df=712, P-value=0.00000, RMSEA=0.085

Şekil 6. ÇDDÖ-YF'na ilişkin birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)

Şekil 6'da görüldüğü üzere, ÇDDÖ-YF maddelerine ait faktör yüklerinin λ=0.34 ile 0.85 aralığında olduğu ve tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin genel uyumlar incelendikten sonra yerel uyum için modifikasyon indeksleri ve standartlaştırılmış artık değerler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda standartlaştırılmış artık değerlerin ise %5'den az olduğu belirlendiğinden modelin yerel uyumunun da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 8 ve Şekil 6'da yer alan uyum değerleri ve ölçme modeline ilişkin katsayılar dikkate alındığında, ÇDDÖ-YF için kurulan ölçme modelinin ilgili örneklem için doğrulandığı ifade edilebilir.

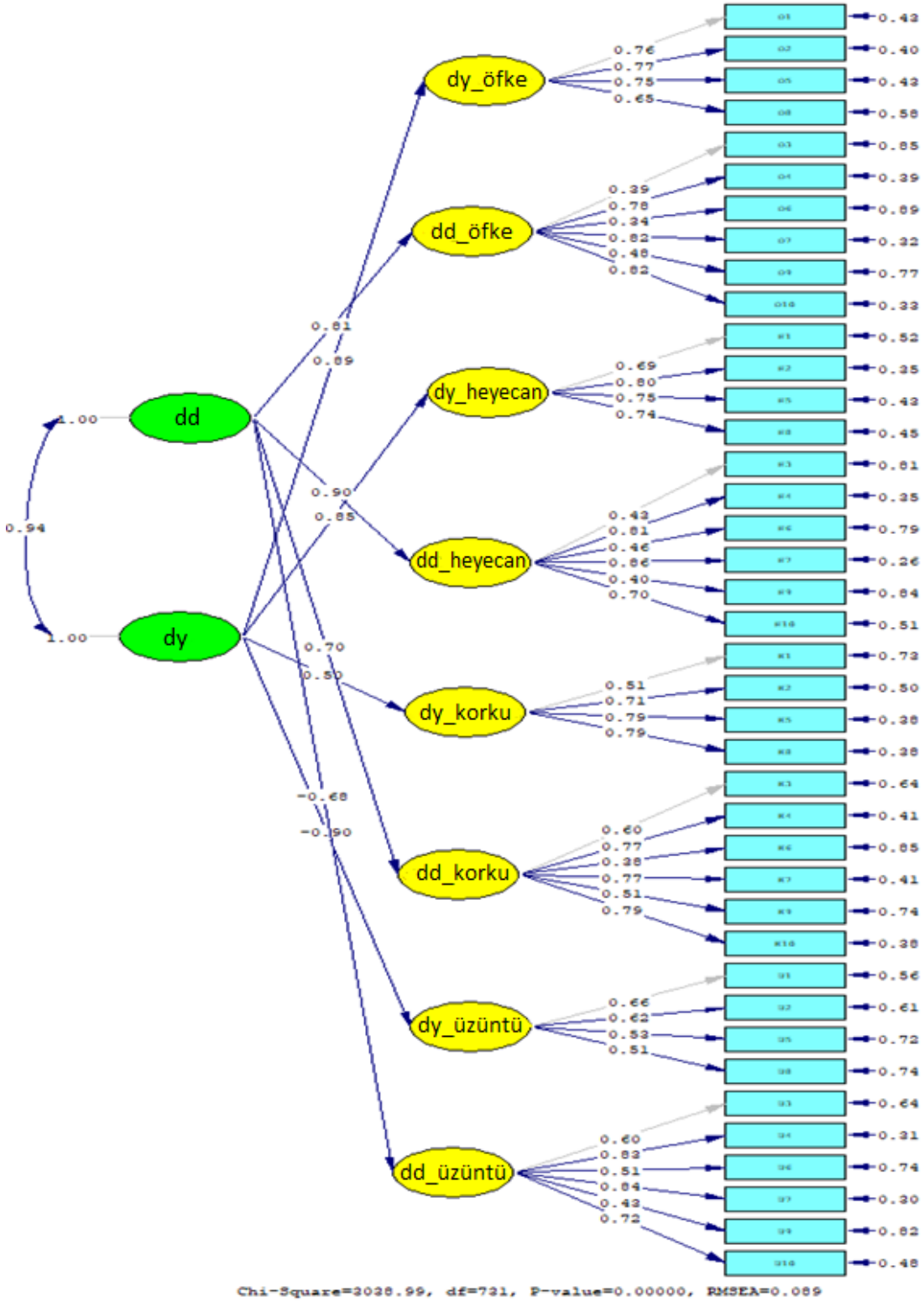
ÇDDÖ-YF'na ait birinci düzey DFA modeli doğrulandıktan sonra alt boyutların ölçeğin alt bileşenleri olduğunu göstermek amacıyla ikinci düzey DFA modeli kurulmuştur. İkinci düzey DFA modelini kurmak için en az üç tane birinci düzey veya dereceden faktör/boyut olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2015). İlgili ölçme aracına ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
ÇDDÖ-YF için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-İkinci Düzey DFA

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	*Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-Bχ2 /sd	0≤ χ2/sd <2	2 ≤χ2/sd ≤5	3038.99/731=4.157
RMSEA(%90GA)	0≤RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	0.089 (0.085-0.092)
NNFI	0.95≤NNFI≤1.00	0.90 ≤NNFI< 0.95	0.910
CFI	0.95 ≤CFI≤ 1.00	0.90 ≤CFI< 0.95	0.920
SRMR	0≤ SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.098

*Browne & Cudeck, 1992

İkinci düzey DFA modeline ilişkin uyum değerlerinin de kabul edilebilir uyuma uygun olduğu incelendikten sonra kurulan modele ilişkin yol katsayıları ve hata varyanslarını gösteren şekilsel gösterim (yol diyagramı) Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. ÇDDÖ-YF'na ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)

ÇDDÖ-YF madde faktör yüklerinin λ=0.34 ile 0.86 aralığında olup tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere ve anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ölçüm sonuçları ile ÇDDÖ-YF'nun yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar tamamlanmıştır.

Ölçek Güvenirliği: Ölçeklere ilişkin güvenirliğin sağlanmasında ilk olarak iç tutarlılık güvenirliği incelenmiş ve iç tutarlığa kanıt sağlamak amacıyla McDonald ω ve Tabakalı cronbach alfa katsayıları kullanılmıştır. ÇDDÖ için elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

ÇDDÖ'nden Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Birinci ve ikinci düzey değişkenler	McDonald ω	Tabakalı Cronbach α
Öfke	0,754	--
Korku	0,680	--
Heyecan	0,646	--
Üzüntü	0,733	--
Duygu Düzenleme	--	0,885

Tablo 8 incelendiğinde; birinci düzey gizil yapılara ait elde edilen McDonald ω katsayılarının .60'dan yüksek olması sebebiyle kabul edilebilir düzeyde olduğu (Murphy & Davidshofer, 2014) belirlenmiştir. İkinci düzey değişkenin ise güvenirlik düzeylerini belirlemek için tabakalı Cronbach α katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğine kanıt oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2018). ÇDDÖ ölçeğine ilişkin elde edilen katsayı değerleri ölçme aracına ait ölçümlerin güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

ÇDDÖ-YF ölçümlerinin iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

ÇDDÖ-YF'ndan Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Birinci ve ikinci düzey değişkenler	McDonald ω	Tabakalı Cronbach α
Duygu yoğunluğu-Öfke	0,817	--
Duygu yoğunluğu-Korku	0,833	--
Duygu yoğunluğu-Heyecan	0,799	--
Duygu yoğunluğu-Üzüntü	0,672	--
Duygu düzenleme-Öfke	0,801	--
Duygu düzenleme-Korku	0,799	--
Duygu düzenleme-Heyecan	0,817	--
Duygu düzenleme-Üzüntü	0,813	--
Duygu düzenleme (dd)	--	0,903
Duygu yoğunluğu (dy)	--	0,884

Tablo 9 incelendiğinde; birinci düzey gizil yapılarının güvenirlik düzeylerinin kabul edilebilir (>0.60) ve ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilir oldukları söylenebilir (Murphy & Davidshofer, 2014). İkinci düzey değişkenlerin güvenirlik düzeylerini belirlemek için kullanılan tabakalı Cronbach α katsayısından elde edilen değerlerin ise 0.70 üzerinde olması yine bu ölçümler için de güvenirliğin sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Test Tekrar Test Güvenirliği: Ölçeğin uygulandığı zaman ve uygulama koşulları gibi hataları kontrol altında tutabilmek için test tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Bu amaçla örneklem grubu içerisinde yer alan ve tesadüfi olarak seçilen 50 çocuğa ÇDDÖ formu farklı bir zaman ve koşulda tekrar uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için ölçümler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

ÇDDÖ Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Ölçüm 1		Ölçüm 2			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	r	p
Öfke Alt Boyutu	26,14	0,68	26,00	0,79	.747*	0,000
Heyecan Alt Boyutu	12,94	0,39	11,20	0,40	.630*	0,000
Korku Alt Boyutu	21,54	0,69	21,76	0,71	.853*	0,000
Üzüntü Alt Boyutu	19,58	0,62	19,56	0,46	.711*	0,000
Toplam Puan	80,20	1,75	78,52	1,63	.793*	0,000

*p<0,001

Tablo 10 incelendiğinde test tekrar test Pearson korelasyon katsayı değerleri öfke alt boyutu içi .74, heyecan alt boyutu için .63, korku alt boyutu için .85, üzüntü alt boyutu için .71 ve toplam puanlar için de .79 olarak hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından iki ölçüm arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Buna göre; ölçme aracının heyecan alt boyutu için orta diğer alt boyut ve toplam puan açısından ise yüksek düzeyde tutarlı ölçüm sonuçları verdiği kabul edilebilir.

ÇDDÖ-YF'nun test tekrar test güvenirliği için örneklem grubu içerisinde yer alan ve tesadüfi olarak seçilen 50 çocuğun ebeveynine ÇDDÖ-YF formu farklı bir zaman ve koşulda tekrar uygulanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ölçümler arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

ÇDDÖ-YF Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Ölçüm 1		Ölçüm 2			
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	r	p
Duygu Düzenleme	Öfke Alt Boyutu	21,28	0,68	21,08	0,68	.933*	0,000
	Heyecan Alt Boyutu	21,68	0,46	22,04	0,50	.947*	0,000
	Korku Alt Boyutu	21,90	0,57	21,72	0,59	.863*	0,000
	Üzüntü Alt Boyutu	22,52	0,53	23,02	0,56	.892*	0,000
	Toplam Puan	87,38	1,90	87,86	1,83	.929*	0,000
Duygu Yoğunluğu	Öfke Alt Boyutu	9,86	0,57	10,28	0,59	.947*	0,000
	Heyecan Alt Boyutu	15,25	0,54	15,54	0,53	.871*	0,000
	Korku Alt Boyutu	10,32	0,54	10,62	0,51	.963*	0,000
	Üzüntü Alt Boyutu	11,28	0,49	11,70	0,52	.954*	0,000
	Toplam Puan	46,74	1,78	48,14	1,72	.979*	0,000

**p<0,001 *p<0,005

Tablo 11 incelendiğinde duygu düzenleme test tekrar test Spearman korelasyon katsayı değerleri öfke alt boyutu içi .93, heyecan alt boyutu için .94, korku alt boyutu için .86, üzüntü alt boyutu için .89 ve toplam puan için de .92 olarak hesaplanmıştır. Duygu yoğunluğu test tekrar test Spearman korelasyon katsayı değerleri ise öfke alt boyutu içi .94, heyecan alt boyutu için .87, korku alt boyutu için .96, üzüntü alt boyutu için .95 ve toplam puan için de .97 olarak hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından her iki ölçüm arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Buna göre ölçme aracının yüksek düzeyde tutarlı ölçüm sonuçları verdiği söylenebilir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ait nitel veriler çocukların tuttuğu duygu günlükleri, araştırmacının süreç boyunca aldığı notlarından oluşan araştırmacı günlüğü, DOEP çalışma kağıtları ve

çocuklarla her hafta düzenli olarak yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.2.1. Duygu Günlükleri

Bireysel günlükler, bireyin tutum, inanç ve görüşlerini ilk kaynaktan elde etmeye yönelik olmasıyla oldukça güvenilir kaynaklardır (Merriam, 2015). Araştırmanın nitel boyutunda duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların duyguları üzerindeki etkisini belirlemek üzere elde edilen verilerin bir bölümü için, duygu günlüklerinden yararlanılmıştır. Çocuklarla yapılan ilk görüşmede her biri için önceden hazırlanan defterler bu amaç doğrultusunda çocuklara hediye edilmiştir. Çocuklardan bu günlüklerde özel bilgilerden ziyade olaylar karşısında hissettikleri duygular ve bu duygular karşısında nasıl tepkiler verdiklerine yönelik bilgilere yer vermeleri istenmiştir. Günlüklerini düzenli olarak tutmaları, o güne ait ilgili tarihi mutlaka not etmeleri ve her hafta yapılacak olan odak grup görüşmelerinde mutlaka yanlarında bulundurmaları belirtilmiştir. Araştırma sürecine katkı sağlamak için araştırmacının eğitim programı sonunda bu günlükleri alarak bu bilgilerden faydalanacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı araştırmanın başında çocuklara belirtilmiştir. Program sonunda deney grubunda yer alan çocuklardan teslim alınan günlüklerin tamamı analize dahil edilmiştir.

3.3.2.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, DOEP uygulamasının ilk oturumundan son oturumuna kadar uygulama sürecinde yapılan etkinlikler ve süreçte yer alan çocuklarla ile ilgili görüşlerini ve karşılaştığı durumları not alarak günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğü, araştırma süresince araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin somut bir kanıtı niteliğindedir. Nitel araştırma sürecinde araştırmacının tuttuğu günlükler; süreci, katılımcıları ve kendini değerlendirerek veriyi zenginleştirmesi açısından ve karşılaştığı problemleri fark ederek

çözümüne yönelik önlemler almasını kolaylaştırması bakımından değerlidir (Mills, 2014; Woll, 2013). Bu bakımdan tutulan araştırmacı günlüğü süreçte etkinliklere yönelik düzenlemelere katkı sağlarken, analiz sırasında da sürecin takibini ve verilerin düzenlenmesini kolaylaştırmıştır.

3.3.2.3. DOEP Çalışma Kağıtları

Eğitim programının içeriğinde yer alan ve her oturum sonunda çocuklara haftalık görev olarak sunulan çalışma kağıtları nitel verinin elde edildiği bir diğer kaynak olarak kullanılmıştır. Eğitim programı kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kağıtları için eğitim programını değerlendiren uzmanlardan görüş alınmıştır. Çalışma kağıtlarının çocuklar tarafından anlaşılır olmasına özen gösterilmiş ve her hafta uygulanan etkinliklerin içeriğine paralel olarak tasarlanmıştır. Çocuklara dağıtılmadan önce her çalışma kağıdının nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve hafta boyunca uygun şekilde doldurarak bir sonraki oturumda yanlarında getirmeleri istenmiştir. Odak grup görüşmeleri sırasında çalışma kağıtları da günlükler gibi sürece dahil edilmiş ve tamamı veri analizinde kullanılmıştır.

3.3.2.4. Odak Grup Görüşmeleri

Eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymak üzere tercih edilen nitel veri toplama yöntemlerinden bir diğeri odak grup görüşmeleri olmuştur. Odak grup görüşmeleri; katılımcıların uygulanan bir eğitim programı ile ilgili deneyimlerine yönelik bakış açılarını aynı anda ifade etmeleri açısından oldukça kullanışlıdır. Ayrıca hassas durumları olan katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve sosyal etkileşimin süreci daha keyifli hale getirmesi bakımından veri toplamada güvenli bir ortam sunmaktadır (Glesne, 2014; Patton, 2014). Odak grup görüşmeleri, her oturum sonrasında 2 ayrı grupla yapılmıştır. İlk dört hafta çocukların süreç ile araştırmacıya

uyumlarını ve kendilerini rahat hissederek paylaşımda bulunma düzeylerini artırmak adına çocukların kendi seçimleri doğrultusunda belirlenen (Glesne, 2014) altı ve dört kişilik standart gruplar ile yapılmıştır. Sonraki sekiz hafta ise; rastgele seçimler (sayışma, torbadan renk seçimi vb.) doğrultusunda her hafta grup üyelerinin değiştiği beş kişilik iki grup halinde yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında katılımcılara Patton (2014) tarafından belirlenmiş olan altı soru türünden dördü esas alınarak oluşturulan sorular yöneltilmiştir. Bunlar; deneyim ve davranış soruları, düşünce ve değer soruları, duygu ve his soruları ile bilgi sorularıdır. Deneyim ve davranış soruları; bireyin gözlemcinin olmadığı zamanlarda neler yaptığını öğrenmeyi hedefleyen sorulardır (Örneğin; Bir hafta boyunca duygularında değişime sebep olan hangi olaylar ile karşılaştın?). Düşünce ve değer soruları; yaşanılan durum ile ilgili düşünceleri ve yargıları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Örneğin; Yaşanılan bu olay hakkındaki düşüncelerin nelerdir?). Duygu ve his soruları; yaşanılan deneyim sonucu oluşan düşüncelere yönelik hissedilen duygulara yöneliktir (Örneğin; Yaşanılan bu olay hakkında ne hissediyorsun?). Bilgi soruları ise; bireyin genel olgular ile ilgili bilgisini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Örneğin; Hissettiğin duyguyu nasıl tanımlarsın?). Patton (2014) tarafından belirlenen diğer iki soru türünden biri olan duyusal sorular; bireylerin süreçteki duyu deneyimlerine yönelik olması sebebiyle oturumlarda zaman zaman deneyim soruları kapsamında ele alınıp ayrıca soru türüne dahil edilmemiştir. Bir diğer soru türü olan demografik sorular ise nicel veriler sırasında alınmış olup odak grup görüşmelerinde gurubun özelliği gereği gerekli bulunmamıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında mülakat kılavuz yaklaşımı benimsenmiştir (Patton, 2014). Görüşmeye ait başlık ve konular bir önceki haftanın konusu doğrultusunda belirlenirken soruların sıralaması ve cümle yapısı bahsedilen dört soru türü esas alınarak mülakat sırasında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Soruların içeriğine uygun olarak isteyenlerin tutulan duygu günlükleri ve DOEP çalışma kağıtlarından da paylaşımda bulunmaları önerilmiştir. Odak grup görüşmeleri çocuklardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra

dinlendiğinde çocukların seslerinin tespiti ile ilgili karışıklık yaşanmaması adına araştırmacı tarafından kayıt esnasında katılımcıların söz alma sırasına ait belirleyiciler kullanılmasına dikkat edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ait verilerin toplanma süreci; duygusal okuryazarlık eğitim programının hazırlanması, ön-testlerin uygulanması, eğitim programının uygulaması, son testlerin uygulanması ve izleme testinin uygulanması süreci ile tamamlanmıştır.

3.4.1. Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programı

Destekleyici bir eğitim programı (Demirel, 2020) olarak planlanan duygusal okuryazarlık eğitim programı hazırlanırken sırayla; alan yazın taraması, kuramsal ve felsefi temellerin belirlenmesi, program tasarımının saptanması, program içeriğinin oluşturulması, amaç ve kazanımların belirlenmesi ve bu doğrultuda etkinliklerin geliştirilmesinin ardından uzman görüşlerinin alınması ve gerekli düzenlemeler yapılarak programa son halinin verilmesi aşamaları izlenmiştir.

3.4.1.1. Kuramsal ve Felsefi Temellerin Belirlenmesi

Eğitim programının hedefleri ve içeriği oluşturulurken felsefi temellerin belirlenmiş olması gerekmektedir. Felsefe ne yapacağımız ve nereye gideceğimiz konusunda bir nevi yol göstericidir (Demirel, 2020). Program geliştirilirken ilk aşamada yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili alan yazın taraması sonucunda varoluşçu psikolojinin; bireyin kişisel gelişimini kendi seçimleri doğrultusunda geliştirmesine fırsatı vermesi ve kişilik gelişimini ön planda tutması

sebebiyle (Sartre, 2005) duygusal okuryazarlık eğitiminin varoluşçu psikolojiye ait felsefi temellere dayalı olması gerektiğine karar verilmiştir.

Program kuramsal olarak ise duygusal okuryazarlık kavramının temellerinin de dayalı olduğu transaksiyonel analiz teorisine uygun hazırlanmıştır. Eric Berne tarafından ortaya konan transaksiyonel analiz teorisi bir kişilik kuramıdır. İnsanların iç dünyasından ziyade bireyin kişiler arası ilişkilerine odaklanması sebebiyle diğer kişilik kuramlarından ayrılmaktadır. Kişiler arasındaki iletişimde tam doyumun nasıl sağlanacağına odaklanarak sosyal ilişkileri ele almaktadır. Kurama göre her birey, duygusal olarak gelişime açık bir potansiyele sahiptir, karşılaştığı duygusal durumlar esnasında bilinçli veya bilinçsiz olarak seçimlerde bulunabilir ve hayatının akışını istediği yönde değiştirebilir. Kuramın bireyi diğer kişilik kuramlarına göre daha özerk görmesi bireyin sosyal gelişimini desteklemesi açısından da ayrıca önemlidir (Steiner, 2014). Transaksiyonel analiz teorisinde sosyal gelişimin ön planda olması eğitim programı hazırlanırken sosyo kültürel kuramın dayanak noktalarını dikkate almayı gerektirmiştir. Sosyo kültürel kurama göre, çocuk çevreden bağımsız değildir ve çevre ile olan etkileşimleri onun öğrenme deneyimlerini oluşturmaktadır. Ayrıca yalnızca çevreden edindiği deneyimleri öğrenmekle kalmaz aynı zamanda bunlara tepki vererek ve gerekli durumlarda tekrar aktararak çevre ile karşılıklı bir etkileşim içerisinde bulunur (Miller, 2008). Bu bakımdan duygusal okuryazarlık becerisinin hem bireyin hem de çevresindeki diğer bireylerin duygu düzenleme becerilerine yönelik olması sosyo kültürel kuramdan yararlanma konusunda bir gereklilik meydana getirmiştir.

3.4.1.2. Program Tasarımının Saptanması

Eğitim programı hazırlanırken öğrenen merkezli program tasarımlarından olan Hümanist/İnsancıl tasarımdan yararlanılmıştır. Hümanist tasarımın saygı, dürüstlük, erdem ve empati gibi olumlu sosyal ilişkiler için gerekli ilkeleri önemsemesi, bireye ve

gelişimine odaklanması (Aral ve Doğan-Keskin, 2018) yönüyle programın tasarımı olarak tercih edilmesine sebep olmuştur.

3.4.1.3. Konu Başlıklarının Oluşturulması

Duygusal okuryazarlık eğitim programının konu başlıkları oluşturulurken varoluşçu felsefe ile transaksiyonel analiz ve sosyo kültürel kuramların dayanak noktalarının yanı sıra bu kavramı ortaya koyan ve duygusal okuryazarlık eğitiminin kalbin merkezinde şekillendiğini ileri süren Steiner (2003)'in duygusal okuryazarlık eğitim programının mutlaka içermesi gerektiğini belirttiği 5 temel beceri programın temel konu başlıkları olarak esas alınmıştır. Bunlar;

- Kendi duygularını tanıma
- Empati kurabilme
- Duyguları yönetmeyi öğrenme
- Duygusal kırgınlıklarla baş edebilme ve hataların telafisi
- Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulamak

Bu becerilerin kapsadığı yeterlikler dikkate alınarak; her beceri alanına yönelik iki oturuma ek olarak ilk oturumda eğitim programının tanıtılması ve son oturumda genel değerlendirmeye yer verilerek toplam 12 oturum devam edecek bir eğitim programı hazırlanmıştır.

3.4.1.4. Amaç ve Kazanımların Belirlenmesi

Duygusal Okuryazarlık eğitim programına ait amaç ve kazanımlar oluşturulurken yine Steiner (2003)'in ifade ettiği beş temel beceri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda oturumlara yönelik belirlenen amaçlar ve kazanımlardan bazıları şu şekildedir;

Oturum-1.Amaç: Eğitim programının konusu ve içeriği hakkında bilgi sahibi olabilme

Kazanımlar:

- Duygusal okuryazarlık kavramını tanır

- Duygusal okuryazarlık kavramı ile ilgili benzetmede bulunur

- Eğitim programının konusunu ve içeriğini açıklar

- Duygusal okuryazarlık kavramını cümle içinde kullanır

Oturum-2.Amaç: Duyguları tanıma ve anlamlandırma konusunda farkındalık kazanabilme

Oturum-3. Amaç: Duyguların kendisini ve çevresini nasıl ve ne derece etkilediği ile ilgili bağlantı kurabilme

Oturum-4. Amaç: Diğer insanların duygularını tanıyabilme

Oturum-5. Amaç: Kendini diğer insanlarla özdeşleştirebilme

Oturum-6. Amaç: Duyguları açığa vurma şeklini ve seviyesini ayarlayabilme

Oturum-7. Amaç: Duyguları açığa vurma zamanı ve şeklinin başkalarını nasıl etkilediğini fark edebilme

Kazanımlar:

- Duyguların açığa vurulmasına uygun durumları tanımlar

- Duyguları açığa vurmak için uygun zamanı söyler

- Duyguları açığa vurma zamanının başkalarını etkileyebileceğini ifade eder

- Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araçları tanımlar

- Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araç hazırlar

- Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araç üretir

Oturum-8. Amaç: Duygusal kırgınlıklarla baş edebilme

Oturum-9. Amaç: Duygusal hataları telafi edebilme

Oturum-10. Amaç: Duygusal okuryazarlık ile ilgili edinilen bilgileri bütünleştirebilme

Oturum-11. Amaç: Duygusal okuryazarlığı uygulayabilme

Oturum-12. Amaç: Duygusal okuryazarlık ile ilgili edinilen kazanımları değerlendirebilme

Kazanımlar:

- Duygusal okuryazar olmak için sahip olunması gereken becerileri açıklar

- Duygusal okuryazar olmak için sahip olunması gereken becerileri gözden geçirir
- Duygusal okuryazarlık eğitim programını analiz eder

3.4.1.5. Etkinliklerin Geliştirilmesi

Duygusal okuryazarlık eğitim programının içeriğinde yer alan etkinlikler oluşturulurken amaç kazanımlar doğrultusunda aşağıdaki durumlara dikkat edilmiştir;

- Eğitim programının çocuk merkezli etkinliklerden oluşmasına,
- Programın öğrenmeye karşı merak ve ilgi uyandırmak için eğlenceli etkinlikler içermesine,
- Çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için bağımsız çalışabilecekleri fırsatlar sunulmasının yanı sıra bir arada çalışabilecekleri ortamlar yaratılarak da iş birliği kurma, iletişime geçme ve birlikte plan yapma, karar verme süreçlerini deneyimlemelerine,
- Etkinliklerin çocukların öğrendiklerini günlük yaşam deneyimleri ile bütünleştirebilmelerini sağlayacak öğrenme süreçleri içermesine,
- Etkinliklerin MEB'in ilkokul öğretim programında yer alan değerlere paralel olmasına,
- Çocukların izleyici ya da katılımcı olarak etkinliklere katılımına,
- Uygulayıcının rehber konumda yer almasına,
- Etkinliklerde kullanılan materyallerin kolay ulaşılabilir ve pahalı olmayan gereçler olmasına,
- Oturum planlarında çocukların dikkatini çekecek ve önceki oturumu hatırlayacak girişlere, oturum sonlarında ise etkinliklerin amaçları doğrultusunda verilen görevler ile kalıcılığı sağlama ve sonraki oturuma hazırlık yapmaya,
- Her oturumda planlanan en son etkinliğin değerlendirme etkinliği olmasına,
- Etkinliklerde anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, eğitsel oyun, drama, öykü, rol oynama, pandomim gibi yöntem ve teknikler kullanılarak programın ilgi çekici ve kalıcı olmasına.

Program geliştirme sürecindeki tüm bu aşamalar tamamlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim programının değerlendirilmesinde tez izleme komitesinde yer alan çocuk gelişimi alanında uzman üç akademisyen ile görüşlerini almak üzere iki kez oturum düzenlenmesinin yanı sıra biri program geliştirme uzmanı, biri sınıf öğretmeni, biri çocuk evlerinde çalışan sosyal çalışmacı ve bir diğeri de yine çocuk evlerinde çalışan psikolog olmak üzere dört uzmanın daha programla ilgili görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların programın içeriği ile ilgili verdiği düzeltmeler doğrultusunda programa son hali verilmiştir. Son hali verilen programın pilot uygulaması; her konu başlığından bir oturum olmak üzere toplam beş oturum çalışma grubundan bağımsız 5 kişilik bir çocuk grubu ile yapılmıştır. Pilot uygulamalar sırasında bazı etkinlikler için belirlenen sürelerin aşıldığı fark edilmiştir. Bu durumun esas uygulamalar sırasında yaşanması önlemek üzere ön hazırlık süreçlerinin detaylandırılmasına yönelik gereken tedbirler alınmıştır. 40'ar dakikalık 12 oturum olarak hazırlanan Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programı'da yer alan bazı oturumlara ilişkin konu başlıkları, amaçlar, etkinlikler ve kullanılan yöntem-tekniklere ait bilgiler Tablo 12'de; programa ait örnek oturum ise Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 12

DOEP Konu Başlıkları, Amaçlar, Etkinlikler ve Kullanılan Yöntem-Teknikler

Oturum	Konu	Amaç	Etkinlikler	Yöntem-Teknik
1	Duygusal Okuryazarlık Kavramının ve Eğitim Programının Tanıtılması	Eğitim Programının Konusu ve İçeriği Hakkında Bilgi Sahibi Olabilme	Etkinlik-1. Duygusal Okuryazarlığı Keşfediyoruz Etkinlik-2. Yapbozun Parçalarını Tanıyorum Etkinlik-3. Öğrendiklerim Benden Sana	Hareketli Oyun Pandomim Gösteri Çizim Yapma Soru-Cevap
2	Kendi Duygularını Tanıma	Duyguları Tanıma ve Anlamlandırma Konusunda Farkındalık Kazanabilme	Etkinlik-1: Duyguları Tanıyorum Etkinlik-2: Tetiklenen Duygular Etkinlik-3: Duygular Bedenimde	Anlatım Soru-Cevap Küçük Grup Çalışması Beyin Fırtınası Oyun

			Etkinlik-4: Duygular Her Zaman, Her Yerde	Gösteri Drama
3	Kendi Duygularını Tanıma	Duyguların Kendisini ve Çevresini Nasıl ve Ne Derece Etkilediği İle İlgili Bağlantı Kurabilme	Etkinlik-1: Duygu Kalesine Gidiyoruz Etkinlik-2: Duygularım ve Etkileri Etkinlik-3: Duygular Bulaşıcıdır Etkinlik-4: Neşemi Hediye Ediyorum	Soru-Cevap Oyun Rol Oynama Çizim Yapma Gösteri Anlatım Rahatlatıcı Drama Küçük Grup Çalışması
4	Empati Kurabilme	Diğer İnsanların Duygularını Tanıyabilme	Etkinlik-1: Duygu Afişi Hazırlıyoruz Etkinlik-2: Duyguların Halleri Etkinlik-3: Emoji Hikayesi Etkinlik-4: Top Bende	Soru-Cevap Küçük Grup Çalışması Rol Oynama Oyun Öykü Oluşturma
5	Empati Kurabilme	Kendini Diğer İnsanlarla Özdeşleştirebilme	Etkinlik-1: Empati mi Sempati mi? Etkinlik-2: Duyguların Dedektifiyim Etkinlik-3: Sen Başkası Olsan Etkinlik-4: Empatiyi Tanıyorum	Küçük Grup Çalışması Kartopu Tekniği Problem Çözme Beyin Fırtınası Cümle Tamamlama Drama Rol Oynama Çizim Yapma
6	Duyguları Yönetme	Duyguları Açığa Vurma Şeklini ve Seviyesini Ayarlayabilme	Etkinlik-1: Heykeltıraş mı Heykel mi? Etkinlik-2: Duygularımı Yönetebilirim Etkinlik-3: Duygu Haklarım	Soru-Cevap Drama Anlatım Oyun Cümle Tamamlama Tartışma
7	Duyguları Yönetme	Duyguları Açığa Vurma Zamanı ve Şeklinin Başkalarını Nasıl Etkilediğini Fark Edebilme	Etkinlik-1: Kiminle, Ne zaman, Nerede, Nasıl? Etkinlik-2: Duygumun İki Yüzü Etkinlik-3: Duygu Yöneltme Yardımcım Etkinlik-4: Reklamlar	Bilişsel Oyun Çizim Yapma Tartışma Gösterip Yaptırma Rahatlatıcı Drama Küçük Grup Çalışması
8	Duygusal Kırgınlıklarla Baş Edebilme	Duygusal Kırgınlıklarla Baş Edebilme	Etkinlik-1: Gölgesini Kaybeden Çocuk Etkinlik-2: Sihirli	Anlatım Küçük Grup Çalışması

	ve Hataların Telafisi		Kelime Ne? Etkinlik-3: Çubuk Oyunu Etkinlik-4: Mutluluk Defteri	Oyun Soru-Cevap
9	Duygusal Kırgınlıklarla Baş Edebilme ve Hataların Telafisi	Duygusal Hataları Telafi Edebilme	Etkinlik-1: Hatalar ve Kalbim Etkinlik-2: Hata Geri Dönüşüm Kutusu Etkinlik-3: Kuklalar Hatayı Çözüyor Etkinlik-4: Kalbim Kırıldı	Soru-Cevap Örnek Olay Anlatım Rol Oynama Tartışma
10	Duygusal Okuryazarlığı Uygulama	Duygusal Okuryazarlık ile İlgili Edinilen Bilgileri Bütünleştirebilme	Etkinlik-1: Köşeni Seç Etkinlik-2: Duygum … Benzer! Etkinlik-3: Sen de Katıl Etkinlik-4: Soruya Soru	Soru-Cevap Oyun Beyin Fırtınası Örnek Olay Yaratıcı Drama Soru Turu
11	Duygusal Okuryazarlığı Uygulama	Duygusal Okuryazarlığı Uygulayabilme	Etkinlik-1: Bütünün Parçasıyım Etkinlik-2: Görgü Tanığı Etkinlik-3: Duygusal Okuryazarlar Bir Arada Etkinlik-4: Duygusal Okuryazarlığın Gücü	Soru-Cevap Örnek Olay Rol Oynama Küçük Grup Çalışması Öykü Oluşturma Rahatlatıcı Drama
12	Tüm Oturumların Genel Değerlendirmesi	Duygusal Okuryazarlık ile İlgili Edinilen Kazanımları Değerlendirebilme	Etkinlik-1: Nesi Var? Etkinlik-2: Yap-bozu Tamamladık! Etkinlik-3: Ne Kazandım?	Soru-Cevap Kurallı Oyun Kavram Haritası Tartışma Kompozisyon Yazma

Tablo 13

DOEP Örnek Oturum

OTURUM-7				
Amaç: Duyguları açığa vurma zamanı ve şeklinin başkalarını nasıl etkilediğini fark edebilme				
Konu	Kazanımlar	İçerik	Yöntem-Teknik	Süre
Duyguları Yönetme	Duyguların açığa vurulmasına uygun durumları tanımlar	Etkinlik-1: Kiminle, Ne zaman, Nerede, Nasıl?	Bilişsel Oyun	10 dk
	Duyguları açığa vurmak için uygun zamanı söyler Duyguları açığa vurma	Etkinlik-2: Duygumun İki Yüzü	Çizim yapma Tartışma	13 dk

	zamanının başkalarını etkileyebileceğini ifade eder			
	Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araçları tanımlar Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araç hazırlar	Etkinlik-3: Duygu Yöneltme Yardımcım	Gösterip yaptırma Rahatlatıcı drama	12 dk
	Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araç üretir	Etkinlik-4: Reklamlar	Küçük grup çalışması	5 dk
Materyal ve Ekler	Zaman sayacı, Köpük tabak, Keçeli boyalar, Balonlar, Nişasta-Un, Huni, Yün ip, Kalemler, Fon müziği "3N1K" oyun materyalleri "Duygumun İki Yüzü" Senaryoları "Bulutla Gezinti" draması, Farklı Mandala Çıktıları			

Etkinlik-1	Kiminle, Ne zaman, Nerede, Nasıl?
Kazanımlar	Duyguların açığa vurulmasına uygun durumları tanımlar
Yöntem ve teknik	Bilişsel Oyun
Süre	10 dk
Materyaller	"3N1K" Oyun materyalleri, Zaman sayacı
Uygulama Süreci	Çocuklara önceki oturumda oluşturdukları duygu haklarım formlarına bu hafta bakmaya gereksinim duyup duymadıkları sorulur. Alınan cevaplar sonrası bu hafta önceki oturumda edinilen bilgiler doğrultusunda "3N1K" oyununun oynanacağı söylenir. Çocuklara daha önce isim, şehir, hayvan isimli oyunu bilme ve oynama durumları ile ilgili soru yöneltilir. Bilen bir çocuk olması halinde nasıl oynandığını anlatması istenir. Şimdi bu oyuna benzer bir oyun oynanacağı açıklanır. Önceden kağıtlara hazırlanan oyun formatı çocuklara dağıtılır. Kağıt altı sütuna ayrılmıştır ve her sütunun başına sırayla Duygu, Kiminle, Ne zaman, Nerede, Nasıl, Puan sözcükleri vardır. Farklı duyguları içeren olayların yazılı olduğu kağıtlar katlanmış olarak yere atılır. İçlerinden biri çekilir ve okunduğu anda herkes elindeki kağıda önce olaydaki duyguyu sonrada bunu kiminle, ne zaman, nerede, nasıl paylaşabileceğini diğerlerine göstermeden ve söylemeden yazar. Her duygu için 1 dakika süre verilir. Süre sonunda yazılanlar okunur ve uygun cevapların her biri karşılığında 10 puan kazanılır. Alınan toplam puan uygun haneye yazılır. Oyun diğer duygular içinde bu şekilde devam eder ve oyun sonunda kazanılan tüm puanlar toplanır. Alınan puanlar için çocuklar tebrik edilir.
Öneriler - İpuçları	Oyunun çocuklar tarafından bilinmemesi durumunda oyunun ne olduğu ve nasıl oynandığı uygulayıcı tarafından açıklanabilir.
Etkinlik-2	Duygumun İki Yüzü
Kazanımlar	Duyguları açığa vurmak için uygun zamanı söyler Duyguları açığa vurma zamanının başkalarını etkileyebileceğini ifade eder
Yöntem ve teknik	Çizim yapma, Tartışma
Süre	13 dk
Materyaller	Köpük tabak, Keçeli boyalar, "Duygumun İki Yüzü" Senaryoları
Uygulama Süreci	Çocuklara "Hissettiğimiz duyguları her an her ortamda gösterebilir miyiz?" sorusu sorularak etkinliğin konusu üzerine dikkatleri çekilir. Cevaplar alındıktan sonra duygularımızı açıklamak için doğru zamanın

	ne olduğunu anlamamızı sağlayacak bir etkinlik yapılacağı söylenir. Köpük tabaklar, kalemler ve daha önceden hazırlanmış belirli senaryo kağıtları çocuklara dağıtılır. Bu senaryolar da çocukların hissettiği gerçek duyguları içinde bulundukları durum gereği dışa vurmamaları gereken olaylar vardır. (Örneğin; "Sınıfta matematik yazılı sonuçları okundu. Sen sınavdan 100 alırken yanında oturan en yakın arkadaşın 10 aldı", "Arkadaşın doğum günün için sana çok güzel süslenmiş bir paket uzattı. Sen hediyeni açarken o heyecanlı bir şekilde gülümsüyordu. Paketin içinden hiç sevmediğin bir renkte bir tişört çıktı") Her çocuk bir kağıt çeker ve senaryosuna göre tabağın iç kısmına gerçekte hissedebileceği duyguyu tabağın dış kısmına ise göstermesi gereken duygu ifadesini çizmesi istenir. Çizimler tamamlandıktan sonra herkes önce kendisine çıkan olayı söyler. Sonra gerçek hissini söyleyerek tabağın iç tarafını, göstermesi gerektiğini düşündüğü duyguyu söyleyerek tabağın dış tarafını diğerlerine gösterir. Çocukların senaryoları ile çizimlerinin bu şekilde uygun olup olmadığı üzerine hep birlikte tartışılır. Eğer hissettiğimiz gerçek duyguyu o anda gösterseydik nasıl sonuçları olabilirdi üzerine konuşulur. Bazen hissettiğimiz duyguları ertelememiz gerektiği ve hissettiğimiz anda dışa vurmanın karşımızdaki kişi ve onunla olan ilişkimiz için olumsuz olabileceği çocuklardan alınan cevaplar doğrultusunda vurgulanır.
Öneriler - İpuçları	Çizimler esnasında çocukların doğru ifadeleri doğru yerlere çizip çizmediği kontrol edilerek ipuçları verilerek yönlendirmelerde bulunulabilir.
Yararlanılan Kaynaklar	Southam-Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme. (Çvr. Edt. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Etkinlik-3	Duygu Yöneltme Yardımcım
Kazanımlar	Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araçları tanımlar Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araç hazırlar
Yöntem ve teknik	Gösterip yaptırma, Rahatlatıcı drama
Süre	12 dk
Materyaller	Balon, Nişasta-Un, Huni, Yün ip, Kalemler, "Bulutla Gezinti" draması, Fon müziği
Uygulama Süreci	Çocuklardan önceki hafta duygularını yatıştırmak için hangi yöntemleri kullanmanın fayda sağlayacağı ile ilgili edindikleri bilgileri hatırlamaları ve söylemeleri istenir. Duyguları yatıştırmanın bir yolunun da onları yöneltebileceğimiz yardımcı araçlar kullanmak olduğu söylenir. Bu yardımcı araçların rahatlamamızı sağlayacak her türlü ürün olabileceği belirtilir ve çocuklardan örnek vermeleri istenir. Çocukların paylaşılarına katılımcı örnekler ekleyebilir; bir kar küresini salladıktan sonra içerisinde yer alan noktaların yerleşmesini izlemek sakinleştiricidir. Naylon ambalaj pıtpıtlarını patlatmak öfkemizi yatıştırmak için etkili olabilir. Bir mandala kağıdı (ne olduğuna dair örnek gösterilmelidir) boyamak rahatlamamızı sağlayabilir. Duygularımızı yatıştırmak ve uygun zaman gelinceye kadar onları içimizde tutabilmemiz bu yolları deneyebileceğimiz ifade edilir. Sonrasında bugün herkesin kendisi için bu yardımcı araçlardan biri olan stres topu yapacağı söylenir. Gerekli malzemeler çocuklara verilir. Önce uygulayıcı tarafından topların nasıl yapılacağı gösterilir ardından çocuklarla iş birliği içinde toplar oluşturulur. Herkes kendi topunu istediği şekilde süsleyebilir. Toplar tamamlandıktan sonra çocuklara

	"Bu topları hangi zamanlarda veya hangi duyguları hissettiğimizde kullanabiliriz?" sorusu yöneltilir. Ardından çocukların rahat bir konum alarak toplarını ellerine almaları gözlerini kapamaları ve söylenenleri zihinlerinde canlandırmaları istenir. Arka fonda rahatlatıcı bir müzik açılır. "Bulutla Gezinti" draması çocuklara okunur. Çalışma tamamlandıktan sonra çocuklara bu çalışmanın onlara kendilerini nasıl hissettirdiği sorulur. Cevaplar sonrası güzel şeyler hayal etmenin ve rahatlatıcı müzikler dinlemenin de duygularımızı yatıştırmak için etkili yardımcılar olabileceği söylenerek değerlendirme etkinliğine geçilir.
Öneriler - İpuçları	Çocukların varsa alerji durumları göz önünde bulundurulmalıdır.
Yararlanılan Kaynaklar	Kocayürek, A. (2004). Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
Etkinlik-4	Reklamlar
Kazanımlar	Duyguların yöneltilebileceği yardımcı araç üretir
Yöntem ve teknik	Küçük grup çalışması
Süre	5 dk
Materyaller	Farklı Mandala Çıktıları
Uygulama Süreci	Çocuklardan hazırladıkları stres toplarının renklerine göre gruplara ayrılmaları istenir. Tüm gruplardan bugünkü öğrendikleri bilgiler doğrultusunda kısa bir reklam filmi hazırlamaları ve bunu diğerlerine sunmaları istenir. Sunumlar sonrasında çocuklara duygularımızı yöneltebileceğimiz uyguladığımız ve konuştuklarımız dışında sizin aklınıza gelen başka yardımcılar var mı? Sorusu yöneltilir ve cevaplar alındıktan sonra son soru üzerinde bu hafta biraz düşünmeleri ve kendileri için yeni bir yardımcı üretmeleri istenir. Önümüzdeki hafta yeni yardımcılarını yanlarında getirerek gruba tanıtmaları söylenir. Ayrıca etkinlik sırasında gösterilen mandalalardan her çocuğa bir tane hediye edilir ve ihtiyaç duymaları halinde kullanabilecekleri ifade edilir. Bir sonraki oturumun konusunun duygusal kırgınlıklarımızla baş edebilmeye yönelik olduğu söylenerek ve bu haftaya ait yapboz parçaları çocuklarla paylaşılarak vedalaşılır.
Öneriler - İpuçları	Her çocuğun söz hakkı almasına fırsat verilmelidir. Çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda yeni sorular yöneltilebilir.

3.4.2. Ön-Testlerin Uygulanması

4 Kasım 2020 Çarşamba günü deney grubunda yer alan çocuklara "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu" ise kurumda çocukları en yakın tanıyan kişiler (kendi beyanları doğrultusunda) olarak 1 sosyal çalışmacı ve 1 psikolog tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın kontrol grubunun ön-testleri için ise aynı hafta bu grupta yer alan çocukların bulunduğu Çocuk Evleri Sitesi'ndeki yetkililer ile görüşülmüştür. Pandemi koşulları sebebiyle kurumda kalan çocuklarla yapılacak yüz yüze görüşmelere olumlu

bakılmaması nedeniyle formların doldurulması için kuruma gidilememiştir. Yaş grubu itibariyle çocukların formları kendi kendilerine de doldurabilecek düzeyde olmaları sebebiyle kurumda çalışan psikologdan yardım alınmıştır. Formların nasıl doldurulacağı ile ilgili gereken bilgi ölçekler konusunda yetkin olan psikolog aracılığıyla çocuklara iletilerek ÇDDÖ formları kontrol grubunu oluşturan 12 çocuk tarafından, ÇDDÖ-YF ise çocuklar için aynı psikolog tarafından ön test olarak doldurulmuştur.

3.4.3. Eğitim Programının Uygulanması

Programın uygulanmadan önce ilk aşamada araştırmanın yürütülmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır (Ek 6 ve Ek 7). Alınan izin doğrultusunda normal şartlarda daha erken tarihlerde gerçekleştirilmesi planlanan eğitim programı uygulaması pandemi döneminin başlaması sebebiyle yapılamamıştır. Bakanlık izni esas alınarak deney grubunun bulunduğu ildeki Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlü'ğü ile yapılan görüşmeler sonrasında İl Sağlık Müdürlüğü Pandemi Kurulu'nun görüşü alınarak araştırmacının her hafta PCR testi olma koşuluyla araştırmanın yürütülmesine yönelik alınan izin sonrası uygulamalara başlanmıştır.

Eğitim programının ilk oturumundan bir gün önce deney grubunun bulunduğu Çocuk Evleri Sitesi'ne gidilerek burada kalan 8-11 yaş grubu çocuklar ile tanışma oyunları oynanmış ve araştırma süreci ile ilgili çocuklara bilgi verilmiştir. Sürece dahil olmak isteyen 10 çocuk araştırmanın deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubu için ise aynı hafta diğer bir ildeki Çocuk Evleri Sitesi'ndeki yetkililer ile görüşülmüş ve aynı yaş grubunda yer aldığı tespit edilen 12 çocuk araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney grubunun oluşturulduğu gün buradaki kurum yetkilileri ile de görüşülmüş ve eğitim programının uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmede

eğitim programına dahil olan çocukların müsait oldukları ortak gün Perşembe olarak tespit edilerek 12 hafta devam edecek olan program için her haftanın Perşembe günü saat 14:00-15:00 arası kuruma gidilmesine karar verilmiştir. Projeksiyon cihazı, masa ve sandalyeler ile oyunlar için yeterli alanın bulunduğu kurumun konferans salonu eğitim programının uygulanacağı alan olarak belirlenmiş, tüm yöntem ve tekniklerin rahatlıkla uygulanabilmesi için gerekli düzenlemeler kurum çalışanlarının da desteği ile yürütülmüştür. Ayrıca salgın döneminde alınması gereken önlemler olan maske, hijyen ve sosyal mesafe kuralları konusunda araştırmacı tarafından oldukça hassas davranılmış ve zaman zaman çocuklara da hatırlatmalarda bulunulmuştur.

Oturumlar için her hafta gerekli olan materyaller araştırmacı tarafından hazırlanarak belirlenen saatten önce kuruma gidilmiş ve ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra çocuklar uygulamanın gerçekleştirileceği alana davet edilmiştir. Etkinlikler süresince çocukların dikkatlerini dağıtacak her türlü durum kontrol altında tutulmuş ve işitsel-görsel araçlar ile etkinlikler için tercih edilen yöntem-teknikler amaçlarına uygun şekilde uygulanmıştır. Her oturum sonunda mutlaka daha önce program dahilinde o gün kazandırılması planlanan kazanımlara yönelik hazırlanan değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların eğitim programına devamlılığını ve istekliliğini artırmak üzere her biri için eğitim programı konusuna paralel olarak araştırmacı tarafından yapbozlar hazırlanmıştır. Yapbozlar eva kağıtlar üzerine tasarlanmış ve çeşitli süslemeler ile üzerlerine “Ben Artık Bir Duygu Okuryazarayım” cümlesi yazılmıştır. Bu yapbozlara ait parçalardan birkaçı her oturum sonunda çocuklara biriktirmeleri üzere teslim edilmiştir. Eğitim programının son oturumunda ise yapbozlara ait son parçalar çocuklara verilerek tüm parçaları bir araya getirmeleri sağlanmış ve çocuklara hediye edilmiştir. Eğitim programının uygulanmasına ait ilk oturum 5 Kasım 2020 tarihinde son oturum ise 21 Ocak 2021 tarihinde yapılmıştır. Bu tarihler arasında 12 hafta boyunca 40 dakikalık tek oturum şeklinde uygulanan eğitim programındaki etkinliklere yönelik örnek

fotoğraflar Ek 8'de sunulmuştur. Eğitim programı süresince kontrol grubu için herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmaya ait nitel veriler bu süreç içerisinde her hafta düzenli olarak yapılan odak grup görüşmeleri, çocukların ve araştırmacının tuttuğu günlükler ile DOEP çalışma kağıtları aracılığıyla toplanmıştır.

3.4.4. Son -Testlerin Uygulanması

Deney grubuna verilen eğitim programının tamamlandığı 21 Ocak 2021 tarihinde; ÇDDÖ deney grubunda yer alan çocuklar; ÇDDÖ-YF ise ön-testleri deney grubundaki çocuklar adına dolduran aynı sosyal çalışmacı ve psikolog tarafından son-test olarak doldurulmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara ise aynı hafta içerisinde ön-testlerde izlenen yol ile ulaşılarak ÇDDÖ son-test olarak uygulanmıştır. Bu gruba ait ÇDDÖ-YF son-test formları ise yine aynı psikolog tarafından aynı hafta içerisinde doldurulmuştur.

3.4.5. İzleme-Testinin Uygulanması

Son-testlerin uygulanmasının dört hafta sonrasında 18 Şubat 2020 tarihinde deney grubuna verilen DOEP'nın kalıcılığını test etmek üzere kuruma gidilmiş ve deney grubundaki çocuklara ÇDDÖ ve bu grupta yer alan çocuklar için ön-test ve son-testleri dolduran sosyal çalışmacı ve psikoloğa da ÇDDÖ-YF uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerine yönelik analiz işlemlerine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen ön test, son test ve izleme testine yönelik nicel verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS ver.22) programından faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumu normallik testi ile incelenmiştir. Grup sayının 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilk, fazla olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan testlerdir. Analizde hipotezin "puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez" şeklinde kurulması sebebiyle elde edilen p değerinin 0.05'ten büyük olması durumu verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmada yer alan çalışma gurubu sayısının (22) 50'den az olması sebebiyle nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF alt boyutlarına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Öfke Alt Boyutu		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk
ÇDDÖ	Öntest	17,50	2,00	0,521	20,33	1,63	0,428
	Sontest	23,00	1,21	0,197	20,66	1,25	0,588
	Kalıcılık	23,40	1,26	0,121			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Öntest	19,70	2,34	0,161	20,66	1,92	0,055
	Sontest	26,10	0,78	0,839	20,33	1,72	0,116
	Kalıcılık	26,30	0,70	0,541			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Öntest	10,10	1,48	0,056	9,66	1,11	0,139
	Sontest	8,80	0,90	0,272	13,50	0,83	0,341
	Kalıcılık	7,10	0,62	0,307			

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol gurubunun öfke alt boyutuna ilişkin elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının Shapiro-Wilk testine göre anlamlı olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Korku Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Korku Alt Boyutu		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk
ÇDDÖ	Öntest	16,60	1,00	0,743	17,33	0,89	0,180
	Sontest	20,20	0,91	0,247	16,58	0,25	0,133
	Kalıcılık	22,40	0,84	0,443			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Öntest	16,90	0,31	0,152	18,25	0,52	0,433
	Sontest	24,50	0,47	0,638	17,91	1,78	0,060
	Kalıcılık	25,20	0,41	0,575			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Öntest	14,00	0,53	0,383	13,58	0,80	0,530
	Sontest	8,80	0,90	0,272	13,50	0,83	0,341
	Kalıcılık	8,40	0,85	0,780			

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol gurubunun korku alt boyutuna ilişkin elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının Shapiro-Wilk testine göre anlamlı olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının Üzüntü Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Üzüntü Alt Boyutu		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk
ÇDDÖ	Öntest	12,50	0,54	0,683	11,66	0,46	0,103
	Sontest	16,80	0,55	0,232	12,16	0,68	0,491
	Kalıcılık	17,10	0,40	0,392			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Öntest	13,90	0,97	0,272	14,75	1,05	0,178
	Sontest	23,70	0,30	0,287	13,83	0,61	0,354
	Kalıcılık	23,90	0,40	0,127			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Öntest	15,20	0,38	0,389	15,16	0,38	0,127
	Sontest	9,90	0,64	0,596	16,25	0,30	0,220
	Kalıcılık	9,70	0,42	0,466			

Tablo 16 incelendiğinde; deney ve kontrol gurubunun üzüntü alt boyutuna ilişkin elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının Shapiro-Wilk testine göre anlamlı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Bu sonuç, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Heyecan Alt Boyutu		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk
ÇDDÖ	Öntest	13,20	1,23	0,306	14,25	0,86	0,414
	Sontest	15,90	0,80	0,175	13,83	0,89	0,752
	Kalıcılık	16,10	0,45	0,330			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Öntest	19,60	1,73	0,027	20,66	1,66	0,013
	Sontest	24,50	0,74	0,458	20,58	1,56	0,024
	Kalıcılık	24,80	0,53	0,188			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Öntest	16,00	0,78	0,044	14,83	0,79	0,039
	Sontest	10,80	0,74	0,715	15,00	0,76	0,129
	Kalıcılık	10,30	0,59	0,835			

Tablo 17 incelendiğinde; deney ve kontrol gurubunun heyecan alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının Shapiro-Wilk testine göre; ÇDDÖ'ne ilişkin elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının hem deney hem de kontrol grubunda anlamlı olmadığı ($p>0,05$), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme deney grubu öntest ve kontrol grubu öntest ile sontest puanlarının anlamlı ($p<0,05$), deney grubu sontest ile kalıcılık testi puanlarının anlamlı olmadığı ($p>0,05$), ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öntest puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı ($p<0,05$), sontest ile kalıcılık testi puanlarının ise anlamlı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının heyacan alt boyutuna ilişkin analiz işlemlerinde hem parametrik hemde parametrik olmayan testlerden birlikte yararlanılmıştır.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Toplam Puan		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilk
ÇDDÖ	Öntest	59,80	3,20	0,293	63,58	2,82	0,771
	Sontest	75,90	2,41	0,088	63,16	2,16	0,142
	Kalıcılık	79,00	2,27	0,209			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Öntest	70,10	4,34	0,571	74,33	4,33	0,352
	Sontest	98,80	1,89	0,549	72,66	4,72	0,589
	Kalıcılık	100,20	1,49	0,365			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Öntest	55,30	2,49	0,377	53,25	2,38	0,178
	Sontest	38,30	2,66	0,098	58,25	2,15	0,080
	Kalıcılık	35,50	1,83	0,209			

Tablo 18 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının Shapiro-Wilk testine göre anlamlı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Test sonuçlarına göre normallik durumlarının karşılandığı durumlarda ($p>0.05$) parametrik testler olan; iki örneklem grubuna yönelik karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklemler için t testi, grup içi karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA, deneysel işlemin etkisini belirlemek için ise tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler yapmak üzere iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Normallik durumlarının karşılanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden; iki örneklem grubuna yönelik karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklemler için Mann-Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarda Friedmann testi ve deneysel işlemin etkisini belirlemek üzere ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca anlamlılık düzeyine ulaşılan deneysel işlemlerde anlaşılabilirliğin artırılması için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü bağımsız değişkenin

bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini göstermek üzere kullanılan bir değerdir. Etki büyüklüğü 0.00 ile 1.00 arasında değer alır ve .01 küçük, .06 orta, .14 ise büyük etkiye işaret eder. Çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçemeye yönelik uygulanan çocuk ve yetişkin formları arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise korelasyon analizine başvurulmuştur. Veriler genel anlamda normal dağılıma uygun olduğu için bu ilişkinin ortaya çıkarılmasında Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılarak yoğun veri içerisindeki temel tutarlılık ve anlamlar belirgin hale getirilmiştir (Patton, 2014). İlk olarak tüm nitel veri kaynaklarının incelenmesi ve araştırma amacı dışında kalan gereksiz bilgilerin çıkarılarak sadeleştirilmesi yoluna gidilmiş sonrasında duygu ifadeleri veya bu ifadeleri temsil eden kelimelerin kodlanması işlemine geçilmiştir. Belirlenen kodların ortak özellikleri dikkate alınmış ve tümdengelimsel bir yaklaşım izlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Bunun için alanyazında var olan bilgilerden yararlanılmış ve Gross (1998)'un belirlemiş olduğu beş temel duygu düzenleme startejisinin her biri bir kategori olarak kabul edilmiştir. Böylece nitel analize ait tema Duygu Düzenleme Stratejileri iken bu temaya ait kategoriler; Durum Seçimi, Durum Değiştirme, Dikkati Yönlendirme, Bilişsel Değişim ve Tepki Düzenleme olarak belirlenmiştir. Kodlamalar bu kategoriler doğrultusunda gruplandırılmış ve nitel verilerin nicel verileri hangi yönde desteklediğinin belirlenmesi, tekrarlanan veya daha az vurgulanan verilerin ortaya çıkarılması ile kategoriler arası karşılaştırma yapmada kolaylık sağlanması adına sayısallaştırılmıştır (Merriam, 2015).

Araştırmanın nitel verilerine ait geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında üçgenleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda nitel veriler birden fazla kaynaktan farklı yöntemler aracılığıyla farklı zamanlarda elde edilmiş ve birden fazla araştırmacı bulguların ortaya çıkarılmasında birlikte çalışmıştır (Patton, 2014). Kodlamaların

güvenirliğini artırmak üzere konuyla ilgili çalışmaları bulunan bağımsız bir araştırmacıda sürece dahil olmuş ve kodlamaların kategorilere göre gruplama işlemi birlikte yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (2015) güvenirlik formülü kullanılmış ve iki araştırmacının kodlamalarına dair güvenirlik oranı %83 olarak hesaplanmıştır [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]: [78 / (78+15) = 0.83 = %83]. %70 veya daha üzeri güvenilirlik için yeterli görüldüğünden yapılan kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiş ve analiz işlemi tamamlanmıştır.

3.6. Etik İlkeler

Her bilimsel araştırmanın mutlaka etik bir boyutu olmalı ve bu kapsamda araştırmanın her aşmasında belirli kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu bölümde araştıma verilerinin toplanması, analizi ve sunulması sırasında dikkat edilen etik ilkelere yer verilmiştir (Creswell, 2014; Neuman, 2014).

Etik ilkeler kapsamında ilk olarak; etik kurul izni ve çalışmanın yürütüleceği ilgili kurumlardan alınması gereken izinler alınmıştır. Sonrasında araştırmanın yürütüleceği kurumlara gidilerek katılımcıların gönüllülük durumlarına yönelik etik uygulamalar dikkate alınmıştır. Çocuklara araştırmanın amacı, süreci, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağı ile ilgili bilgiler detaylı olarak açıklanmış ve katılıma istekli olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sürecinin tamamında çocukların gönüllü olma durumu dikkate alınmış ve hiçbir uygulama için çocuklar zorlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların çocuk olma durumları araştırmanın her aşamasında göz önünde bulundurulmuş ve bu kapsamda dikkat edilmesi gereken «çocuğun yüksek yararı» araştırmada ön koşul olarak tutulmuştur (Twycross, 2009). Çocuklar sadece araştırma için faydalanılacak birer nesne olarak görülmeyip geliştirilen ilişkinin samimi olmasına ve deneysel araştırmanın gerçekleştirildiği çocuklarla kurulan bağın çalışma sonrasında

da devam ettirilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda pandemi döneminin verdiği sınırlılık çocuklarla yapılan online görüşmeler ile giderilmeye çalışılmıştır.

Deneysel çalışmalarda uygulanan programın etkiliğinin kanıtlanmasının ardından aynı programın kontrol grubuna da uygulanması bir gerekliliktir. Aksi durumda kontrol grubu ile deney gurubunun deneysel işlem sonrasında elde ettikleri kazanç eşit olmayarak bu durum iç geçerliği tehdit edebilmektedir (Creswell, 2014). Bu sebeple araştırma sonucunda etkililiği kanıtlanan eğitim programında yer alan oturumlar, hedeflenen amaç ve kazanımlar göz önünde bulundurularak temel konu başlıklarını içercek şekilde hızlandırılmış olarak kontrol gurubunda yer alan çocuklara uygulanmak istenmiştir. Ancak grubun kurum bakımının sorumluluğunda bulunması ve pandemi döneminin getirmiş olduğu sınırlıklıklar sebebiyle kurumun çocuklarla yapılacak etkinliklere olumlu bakmaması bu programın kontrol grubundaki çocuklara uygulanmasına engel olmuştur.

Verilerin analizi sırasında elde edilen verilerin çözümlenmesinde sadece olumlu veya olumsuz sonuçlar açıklamaktan kaçınılmış ve veriler bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bu bakımdan nitel verilerde herhangi bir yanlılık oluşmaması için bağımsız bir araştırmacının da analiz sürecine dahil edilmesi sağlanmıştır.

Verilerin sunulmasında ise; katılımcıların gizliliğine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda deneysel araştırmada yer alan çocuklar için kod isimler kullanılmış ve uygulamaya dair örnek fotoğraflarda çocukların yüzleri gizlenmiştir. Ayrıca nitel veriler için sunulan alıntılarda; çocukların kimlik bilgileri hakkında ipucu veren ve özel bilgilerini açığa vuran ifadelere yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Alıntılanan metinler veriden bağımsız kısımların sadeleştirilmesi yoluyla çarpıtılmadan veya değiştirilmeden sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir. Araştırmanın karma yöntemle yürütülmüş olması sebebiyle veriler nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan çocukların kendi bildirimlerine dayanan Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve çocuklar adına yetişkinler tarafından doldurulan Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)'nun her ikisinin de öfke, korku, üzüntü ve heyecan olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ayrıca ÇDDÖ-YF çocukların duygu düzenleme ve duygu yoğunluklarını ölçmeye yöneliktir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait nicel bulgular bu alt boyutlar ile ölçeklerden elde edilen toplam puanlar açısından alt başlıklar altında ele alınmış ve tablolar halinde açıklanmıştır.

4.1.1. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öfke Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF öfke alt boyutu puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına (Tablo 14) göre, analiz işlemlerinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öntest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t testi, deneysel çalışmanın etkisinin ortaya çıkarılması için iki faktörlü Anova ve deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının karşılatırılmasında ise tek yönlü Anova kullanılmıştır.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öfke Alt Boyutu	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇDDÖ	Deney	10	17,50	6,32	20	1,107	0,282
	Kontrol	12	20,33	5,67			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Deney	10	19,70	7,42	20	0,321	0,751
	Kontrol	12	20,66	6,67			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Deney	10	10,10	4,70	20	0,238	0,814
	Kontrol	12	9,66	3,84			

Deney ve kontrol gruplarının öfke alt boyutuna ait öntest puan ortalamaları incelendiğinde elde edilen değerlerin ÇDDÖ için deney grubunda $\bar{X}$=17,50, kontrol grubunda $\bar{X}$=20,33; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için deney grubunda $\bar{X}$=19,70, kontrol grubunda $\bar{X}$=20,66; ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için deney grubunda $\bar{X}$=10,10, kontrol grubunda $\bar{X}$=9,66 olduğu ve aralarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu durum deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öfke alt boyutu öntest puan ortalamalarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
ÇDDÖ	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	0,682	1	0,682	0,014	0,905	0,001
	Hata	943,25	20	47,162			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	92,803	1	92,803	16,48	0,001*	0,45
	Grup*Ölçüm	72,803	1	72,803	12,93	0,002*	0,39
	Hata	112,58	20	5,629			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	62,836	1	62,836	0,969	0,337	0,04
	Hata	1296,8	20	68,840			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	100,37	1	100,37	14,81	0,001*	0,42
	Grup*Ölçüm	123,64	1	123,64	18,24	0,000*	0,47
	Hata	112,58	20	5,629			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	49,648	1	49,648	2,584	0,124	0,11
	Hata	384,28	20	19,214			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	17,503	1	17,503	2,46	0,132	0,11
	Grup*Ölçüm	71,867	1	71,867	10,13	0,005*	0,33
	Hata	141,88	20	7,094			

*p < 0,05

Tablo 20 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest öfke alt boyutu grup etkisinin ÇDDÖ F(1,20)=0,014, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=0,969 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=2,584 puanlarına ilişkin her biri için anlamlı olmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu test toplam puanların gruplar arasında farklılaşmadığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, grup ayrımı yapmaksızın öfke alt boyutu ÇDDÖ F(1,20)=16,48 ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=14,81 öntest sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı (p<0,05); ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=2,46 öntest sontest puan ortalamaları arasında farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Bu durum tüm grupta gözlenen değişimin kaynağı hakkında bilgi vermemektedir. Duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi

amacıyla yapılan Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların öfke alt boyutu ÇDDÖ F(1,20)=12,93, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=18,24 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=10,13 puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05). Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öfke alt boyutu puanlarındaki artış ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öfke alt boyutu puanlarındaki azalmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin düzeyini ölçmek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değeri ÇDDÖ için η2=0,39; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için η2=0,47 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu içinde η2=0,33 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü 0.00 ile 1.00 arasında değer alır ve .01 küçük, .06 orta, .14 ise büyük etkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre elde edilen etki büyüklüğü değerleri; verilen eğitimin öfke alt boyutu duygu düzenleme puanlarındaki artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki azalma üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 21

Deney Grubunun Öfke Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark**
ÇDDÖ	Gruplararası	546,3	9	60,7	21,59	0,000*	2>1 3>1
	Ölçüm	217,4	2	108,7			
	Hata	90,6	18	5,033			
	Toplam	854,3	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası	412,96	9	45,88	13,92	0,000*	2>1 3>1
	Ölçüm	281,86	2	140,93			
	Hata	182,13	18	10,11			
	Toplam	876,96	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası	207,33	9	23,03	4,07	0,035*	1>2 1>3 2>3
	Ölçüm	45,267	2	22,63			
	Hata	100,06	18	5,55			
	Toplam	352,65	29				

*p<0,05 **1=Ön test 2=Sontest 3=Kalıcılık testi

Tablo 21 incelendiğinde; deney gurubunun ÇDDÖ öfke alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir F(2,18)=21,59 p<0,01. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}$=23,00) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=23,40) ile ön test ($\overline{X}$=17,50) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öfke alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır F(2,18)=13,92 p<0,01. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}$=26,10) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=26,30) ile ön test ($\overline{X}$=19,70) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında ise yine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir F(2,18)=4,07 p<0,05. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ön test ($\overline{X}$=10,10) ile son test ($\overline{X}$=8,80) ve kalıcılık ($\overline{X}$=7,10) testi ile puan ortalamaları arasındaki farkın; sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının, deney grubundaki çocukların öfke alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi ölçümlerine ait duygu düzenleme puanlarındaki anlamlı artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki anlamlı azalma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki ölçümlerin ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme puanları açısından farklılaşmaması eğitim programının etkisinin devam ettiğini, ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu son test puanlarının kalıcılık testi puanlarından farklılaşması ise eğitimin etkisinin artarak devam ettiğinin göstergesidir.

4.1.2. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Korku Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF korku alt boyutu puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına (Tablo 15) göre, analiz işlemlerinde

parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öntest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t testi, deneysel çalışmanın etkisinin ortaya çıkarılması için iki faktörlü Anova ve deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının karşılatırılmasında ise tek yönlü Anova kullanılmıştır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarının Korku Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Korku Alt Boyutu	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇDDÖ	Deney	10	16,60	3,16	20	0,54	0,589
	Kontrol	12	17,33	3,08			
ÇDDÖ-YF	Deney	10	16,90	0,99	20	2,09	0,049
Duygu Düzenleme	Kontrol	12	18,25	1,81			
ÇDDÖ-YF	Deney	10	14,00	1,69	20	0,41	0,684
Duygu Yoğunluğu	Kontrol	12	13,58	2,77			

Deney ve kontrol gruplarının korku alt boyutuna ait öntest puan ortalamaları incelendiğinde elde edilen değerin ÇDDÖ için deney grubunda $\bar{X}$=16,60 kontrol grubunda $\bar{X}$=17,33; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için deney grubunda $\bar{X}$=16,90 kontrol grubunda $\bar{X}$=18,25; ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için deney grubunda $\bar{X}$=14,00 kontrol grubunda $\bar{X}$=13,58 olduğu ve ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için aralarındaki puan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ($p>0,05$), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme korku alt boyutu ön test son test puanları açısından ise anlamlı olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Bu durum deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların korku alt boyutu ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öntest puan ortalamaları bakımından benzer, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öntest puan ortalamaları bakımından ise farklı olduklarına işaret etmektedir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarının Korku Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
ÇDDÖ	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	22,673	1	22,673	2,516	0,128	0,11
	Hata	180,25	20	9,013			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	22,152	1	22,152	4,461	0,047*	0,18
	Grup*Ölçüm	51,607	1	51,607	10,39	0,004*	0,34
	Hata	99,325	20	4,966			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	74,694	1	74,694	4,596	0,045*	0,18
	Hata	325,03	20	16,252			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	144,01	1	144,01	17,61	0,000*	0,46
	Grup*Ölçüm	171,64	1	171,64	20,99	0,000*	0,51
	Hata	163,53	20	8,177			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	50,037	1	50,037	4,031	0,058	0,16
	Hata	248,25	20	12,413			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	76,128	1	76,128	55,85	0,000*	0,73
	Grup*Ölçüm	71,401	1	71,401	52,38	0,000*	0,72
	Hata	27,258	20	1,363			

*p < 0,05

Tablo 23 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest korku alt boyutu grup etkisinin ÇDDÖ F(1,20)=0,128 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=4,031 puanları için anlamlı olmadığı (p>0,05), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=0,045 için ise anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05). Bu test ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öntest ile sontest toplam puanlarının gruplar arasında farklılaşmadığını, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öntest ile sontest puanlarının ise farklılaştığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, grup ayrımı yapmaksızın korku alt boyutu ÇDDÖ F(1,20)=4,461 ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=17,61 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=55,85 öntest sontest puan ortalamaları arasında her biri için istatistiksel açıdan anlamlı (p<0,05) farkın olduğu görülmektedir. Bu durum tüm grupta gözlenen değişimin kaynağı hakkında bilgi vermemektedir. Duygusal

okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların korku alt boyutu ÇDDÖ F(1,20)=10,39, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=20,99 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=52,38 puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05). Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının, çocukların korku alt boyutu ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme puanlarındaki artış ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu puanlarındaki azalmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin düzeyini ölçmek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değeri ÇDDÖ için η2=0,34; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için η2=0,51 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için η2=0,72 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü 0.00 ile 1.00 arasında değer alır ve .01 küçük, .06 orta, .14 ise büyük etkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre elde edilen etki büyüklüğü değerleri; verilen eğitimin korku alt boyutu duygu düzenleme puanlarındaki artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki azalma üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 24

Deney Grubunun Korku Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark**
ÇDDÖ	Gruplararası	144,53	9	16,05	17,97	0,000*	2>1 3>1 3>2
	Ölçüm	171,46	2	85,73			
	Hata	85,867	18	4,770			
	Toplam	401,86	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası	30,800	9	3,422	268,60	0,000*	2>1 3>1 3>2
	Ölçüm	423,80	2	211,9			
	Hata	14,200	18	0,789			
	Toplam	468,80	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası	130,53	9	14,504	49,534	0,000*	1>2 1>3
	Ölçüm	195,20	2	97,60			
	Hata	35,467	18	1,940			
	Toplam	361,19	29				

*p<0,01 **1=Ön test 2=Sontest 3=Kalıcılık testi

Tablo 24 incelendiğinde; deney gurubunun ÇDDÖ korku alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2,18)=17,97$ $p<0,01$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}=20,20$) ve kalıcılık testi ($\overline{X}=22,40$) ile ön test ($\overline{X}=16,60$) puan ortalamaları arasında, sontest ile de kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme korku alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır $F(2,18)=268,60$ $p<0,01$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}=24,50$) ve kalıcılık testi ($\overline{X}=25,20$) ile ön test ($\overline{X}=16,90$) puan ortalamaları arasında sontest ile de kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu korku alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında ise yine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2,18)=49,53$ $p<0,05$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ön test ($\overline{X}=14,00$) ile son test ($\overline{X}=8,80$) ve kalıcılık ($\overline{X}=8,40$) testi ile puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının, deney grubundaki çocukların korku alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi ölçümlerine ait duygu düzenleme puanlarındaki anlamlı artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki anlamlı azalma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki ölçümlerin ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme puanları açısından farklılaşması eğitim programının etkisinin artarak devam ettiğinin, ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu son test puanlarının kalıcılık testi puanlarından farklılaşmaması ise eğitimin etkisinin devam ettiğinin göstergesidir.

4.1.3. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Üzüntü Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF üzüntü alt boyutu puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına (Tablo 16) göre, analiz işlemlerinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öntest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t testi, deneysel çalışmanın etkisinin ortaya çıkarılması için iki faktörlü Anova ve deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının karşılatırılmasında ise tek yönlü Anova kullanılmıştır.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Üzüntü Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Üzüntü Alt Boyutu	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇDDÖ	Deney	10	12,50	1,71	20	1,172	0,255
	Kontrol	12	11,66	1,61			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Deney	10	13,90	3,07	20	0,584	0,566
	Kontrol	12	14,75	3,64			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Deney	10	15,20	1,22	20	0,060	0,952
	Kontrol	12	15,16	1,33			

Deney ve kontrol gruplarının üzüntü alt boyutuna ait öntest puan ortalamaları Tablo 25'de incelendiğinde; elde edilen değerin ÇDDÖ için deney grubunda $\bar{X}$=12,50, kontrol grubunda $\bar{X}$=11,66; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için deney grubunda $\bar{X}$=13,90, kontrol grubunda $\bar{X}$=14,75; ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için deney grubunda $\bar{X}$=15,20, kontrol grubunda $\bar{X}$=15,16 olduğu ve aralarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu durum deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların üzüntü alt boyutu öntest puan ortalamalarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Üzüntü Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
ÇDDÖ	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	81,503	1	81,503	14,70	0,001*	0,42
	Hata	110,88	20	5,544			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	62,836	1	62,836	37,45	0,000*	0,65
	Grup*Ölçüm	39,382	1	39,382	23,47	0,000*	0,54
	Hata	35,550	20	1,677			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	221,72	1	221,72	20,28	0,000*	0,50
	Hata	218,65	20	10,933			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	215,21	1	215,21	61,26	0,000*	0,75
	Grup*Ölçüm	313,21	1	313,21	89,16	0,000*	0,81
	Hata	70,258	20	3,513			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	108,81	1	108,81	35,15	0,000*	0,63
	Hata	61,908	20	3,095			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	48,492	1	48,492	47,29	0,000*	0,70
	Grup*Ölçüm	111,12	1	111,12	108,3	0,000*	0,84
	Hata	20,508	20	1,025			

*p < 0,05

Üzüntü alt boyutu öntest sontest puanlarına ilişkin Anova analizi sonuçlarının verildiği Tablo 26 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest üzüntü alt boyutu grup etkisinin ÇDDÖ F(1,20)=14,70 ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=20,28 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=35,15 puanları için anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05). Bu test öntest ile sontest toplam puanların gruplar arasında farklılaştığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, grup ayrımı yapmaksızın üzüntü alt boyutu ÇDDÖ F(1,20)=37,45 ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=61,26 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=47,29 öntest sontest puan ortalamaları arasında her biri için istatistiksel açıdan anlamlı (p<0,05) farkın olduğu görülmektedir. Bu durum tüm grupta gözlenen değişimin kaynağı hakkında bilgi vermemektedir. Duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm

etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların üzüntü alt boyutu ÇDDÖ F(1,20)=23,47, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=89,16 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=108,3 puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05). Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme üzüntü alt boyutu puanlarındaki artış ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu üzüntü alt boyutu puanlarındaki azalmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin düzeyini ölçmek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değeri ÇDDÖ için η2=0,54; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için η2=0,81 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu içinde η2=0,84 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü 0.00 ile 1.00 arasında değer alır ve .01 küçük, .06 orta, .14 ise büyük etkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre elde edilen etki büyüklüğü değerleri; verilen eğitimin üzüntü alt boyutu duygu düzenleme puanlarındaki artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki azalma üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 27

Deney Grubunun Üzüntü Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark**
ÇDDÖ	Gruplararası	40,133	9	4,459	41,30	0,000*	2>1 3>1
	Ölçüm	132,46	2	66,23			
	Hata	28,867	18	1,604			
	Toplam	201,46	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası	48,833	9	5,426	99,58	0,000*	2>1 3>1
	Ölçüm	653,60	2	236,80			
	Hata	59,067	18	3,281			
	Toplam	761,50	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası	44,533	9	4,948	79,36	0,000*	1>2 1>3
	Ölçüm	194,60	2	97,30			
	Hata	22,067	18	1,226			
	Toplam	261,20	29				

*p<0,01 **1=Ön test 2=Sontest 3=Kalıcılık testi

Tablo 27 incelendiğinde; deney gurubunun ÇDDÖ üzüntü alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2,18)=41,30$ $p<0,01$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}=16,80$) ve kalıcılık testi ($\overline{X}=17,10$) ile ön test ($\overline{X}=12,50$) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme üzüntü alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır $F(2,18)=99,58$ $p<0,01$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}=23,70$) ve kalıcılık testi ($\overline{X}=23,90$) ile ön test ($\overline{X}=13,90$) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu üzüntü alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında ise yine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2,18)=79,36$ $p<0,05$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ön test ($\overline{X}=15,20$) ile son test ($\overline{X}=9,90$) ve kalıcılık ($\overline{X}=9,70$) testi ile puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının, deney grubundaki çocukların üzüntü alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi ölçümlerine ait duygu düzenleme puanlarındaki anlamlı artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki anlamlı azalmada etkili olduğunu göstermektedir. Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki ölçümlerin farklılaşmaması eğitim programının etkisinin devam ettiğinin göstergesidir.

4.1.4. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Heyecan Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Veriler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF heyecan alt boyutu puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına (Tablo 16) göre, analiz işlemlerinde

parametrik ve parametrik olmayan testlerden birlikte yararlanılmıştır. ÇDDÖ öntest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t testi; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Eğitim programının etkisinin belirlenebilmesi için; ÇDDÖ ön test ve sontest puanları arasındaki ilişkinin analizinde iki faktörlü Anova, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ön test ve sontest puanları arasındaki ilişkinin analizinde ise normal dağılıma uygun olmayan değerler olması sebebiyle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının karşılatırılmasında ise ÇDDÖ puanları için Tek Yönlü Anova testi, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu puanları için Friedmann testi kullanılmıştır.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu Öntest Puanlarına İlişkin t Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

t Testi	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇDDÖ	Deney	10	13,20	3,91	20	0,714	0,483
	Kontrol	12	14,25	2,98			
Mann Whitney U Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U		p
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Deney	10	10,65	106,50	51,50		0,571
	Kontrol	12	12,21	146,50			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Deney	10	13,55	135,50	39,50		0,164
	Kontrol	12	9,79	117,50			

Deney ve kontrol gruplarının heyecan alt boyutu öntest puan ortalamalarına ilişkin Tablo 28 incelendiğinde; elde edilen değerlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu durum deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların heyecan alt boyutu öntest puan ortalamaları bakımından benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu ÇDDÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
ÇDDÖ	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	3,300	1	3.300	0,185	0,672	0,09
	Hata	357,45	20	17,87			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	13,200	1	13,200	6,675	0,018*	0,25
	Grup*Ölçüm	27,927	1	27,927	14,12	0,001*	0,41
	Hata	39,550	20	1,977			

*p < 0,05

Tablo 29 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ÇDDÖ heyecan alt boyutu grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir F(1,20)=0,185 p>0,05. Bu test toplam puanların gruplar arasında farklılaşmadığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, grup ayrımı yapmaksızın heyecan alt boyutu ÇDDÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir F(1,20)=6,675 (p<0,05). Bu durum tüm grupta gözlenen değişimin kaynağı hakkında bilgi vermemektedir. Duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların ÇDDÖ heyecan alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir F(1,20)=14,12 (p<0,05). Elde edilen bu bulgu duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların ÇDDÖ heyecan alt boyutu puanlarındaki artış üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin düzeyini ölçmek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değeri η2=0,41 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer verilen eğitimin ÇDDÖ heyecan alt boyutu puanlarındaki artış üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarının Heyecan Alt Boyutu ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Deney	10	14,00	140,00	35,00	0,096
	Kontrol	12	9,42	113,00		
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Deney	10	6,95	69,50	14,50	0,003*
	Kontrol	12	15,29	183,50		

* $p < 0,05$

Duygusal okuryazarlık eğitim programına dahil edilen deney grubu ile programa dahil edilmeyen kontrol grubunun eğitim programı sonrasındaki ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu alt boyutu puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur. Buna göre çocukların ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme heyecan alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken $U=35,00$ $p>0,05$; ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur $U=14,50$ $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise; hem ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme hem de ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutu deney grubu puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Heyecan Alt Boyutu ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi		Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η2
Deney Grubu	ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	2,55*	0,011	0,80
		Pozitif Sıra	8	5,50	44,00			
		Eşit	1					
	ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	2,81**	0,005	0,81
		Pozitif Sıra	0	0,00	0,00			
		Eşit	0					
Kontrol Grubu	ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	0,44**	0,655	
		Pozitif Sıra	2	3,00	6,00			
		Eşit	7					
	ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	1,41*	0,157	
		Pozitif Sıra	2	1,50	3,00			
		Eşit	10					

*Negatif sıralar temeline dayalı **Pozitif sıralar temeline dayalı

Deney ve kontrol gruplarının eğitim programı öncesi ve sonrasına yönelik heyecan alt boyutu puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir. Analiz sonucunda deney grubunun hem ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme hem de ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutu öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=2,55$ $z=2,81$ $p<0,05$) meydana geldiği belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme puanlarında pozitif sıralar yani sontest puanları lehine, ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu puanlarında ise negatif sıralar yani öntest puanları lehine olduğu görümektedir. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu puanlarının eğitim programı sonrasında azalması istenen bir durumdur. Kontrol grubunun ise hem ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme hem de ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutu öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=0,44$ $z=1,41$ $p>0,05$) meydana gelmemiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme heyecan alt boyutu puanlarındaki artış ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutu puanlarındaki azalmada etkili

olduğunu göstermektedir. Bu etkinin düzeyini ölçmek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değeri η2=0,80 ve η2=0,81 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer verilen eğitimin heycecan alt boyutu duygu düzenleme puanlarındaki artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki azalma üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 32

Deney Grubunun Heyecan Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova ve Friedmann Testi Sonuçları

Tek Yönlü Anova	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark**
ÇDDÖ	Gruplararası	138,53	9	15,393	6,14	0,009*	2>1 3>1
	Ölçüm	52,467	2	26,233			
	Hata	76,867	18	4,270			
	Toplam	264,86	29				
Friedmann Testi	Test	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark**
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Öntest	10	1,25	2	11,66	0,003*	2>1 3>1
	Sontest	10	2,25				
	Kalıcılık	10	2,50				
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Öntest	10	3,00	2	18,72	0,000*	1>2 1>3
	Sontest	10	1,65				
	Kalıcılık	10	1,35				

*p<0,01 **1=Ön test 2=Sontest 3=Kalıcılık testi

Tablo 32 incelendiğinde; deney gurubunun ÇDDÖ heyecan alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir F(2,18)=6,14 p<0,01. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}$=15,90) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=16,10) ile ön test ($\overline{X}$=13,20) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme heyecan alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır F(2,18)=14,17 p<0,01. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}$=24,50) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=24,806) ile ön test ($\overline{X}$=19,60) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit

edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik puan ortalamaları arasında ise yine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2,18)=40,69$ $p<0,01$. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ön test ($\bar{X}=16,00$) ile son test ($\bar{X}=10,80$) ve kalıcılık ($\bar{X}=10,30$) testi ile puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının, deney grubundaki çocukların heyecan alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi ölçümlerine ait duygu düzenleme puanlarındaki anlamlı artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki anlamlı azalma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki ölçümlerin farklılaşmaması eğitim programının etkisinin devam ettiğinin göstergesidir.

4.1.5. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Toplam Puanlara İlişkin Elde Edilen Veriler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF toplam puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına (Tablo 18) göre, analiz işlemlerinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öntest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t testi, deneysel çalışmanın etkisinin ortaya çıkarılması için iki faktörlü Anova ve deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının karşılatırılmasında ise tek yönlü Anova kullanılmıştır.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öntest Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Toplam Puan	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇDDÖ	Deney	10	59,80	10,11	20	0,889	0,385
	Kontrol	12	63,58	9,79			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Deney	10	70,10	13,73	20	0,684	0,502
	Kontrol	12	74,33	15,00			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Deney	10	55,30	7,87	20	0,699	0,561
	Kontrol	12	53,25	8,26			

Deney ve kontrol gruplarının öntest toplam puan ortalamaları incelendiğinde; elde edilen değerin ÇDDÖ için deney grubunda $\bar{X}$=59,80, kontrol grubunda $\bar{X}$=63,58; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için deney grubunda $\bar{X}$=70,10, kontrol grubunda $\bar{X}$=74,33; ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için deney grubunda $\bar{X}$=55,30, kontrol grubunda $\bar{X}$=53,25 olduğu ve aralarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir (p>0,05). Bu durum deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest toplam puan ortalamalarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
ÇDDÖ	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	218,46	1	218,46	1,60	0,220	0,07
	Hata	2731,1	20	136,55			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	670,81	1	670,81	34,76	0,000*	0,63
	Grup*Ölçüm	744,00	1	744,00	38,55	0,000*	0,65
	Hata	385,90	20	19,295			
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	1308,0	1	1308,0	3,78	0,066	0,15
	Hata	6906,4	20	6906,4			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	1993,0	1	1993,0	74,17	0,000*	0,78
	Grup*Ölçüm	2514,9	1	2514,9	93,59	0,000*	0,82
	Hata	537,38	20	26,869			
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası						
	Grup (Deney/Kontrol)	873,84	1	873,84	7,91	0,011*	0,28
	Hata	2208,7	20	110,43			
	Gruplariçi						
	Ölçüm (Öntest-Sontest)	392,72	1	392,72	22,18	0,000*	0,52
	Grup*Ölçüm	1320,0	1	1320,0	74,57	0,000*	0,78
	Hata	354,00	20	17,700			

*p < 0,05

Tablo 34 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest grup etkisinin ÇDDÖ F(1,20)=1,60 ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme F(1,20)=3,78 toplam puanları için anlamlı olmadığı (p>0,05), ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu F(1,20)=7,91 toplam puanları

için ise anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu test ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öntest ile sontest toplam puanlarının gruplar arasında farklılaşmadığını, ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öntest ile sontest puanlarının ise gruplar arasında farklılaştığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, grup ayrımı yapmaksızın deney öncesinden deney sonrasına ÇDDÖ $F(1,20)=34,76$ ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme $F(1,20)=74,17$ ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu $F(1,20)=22,18$ öntest sontest toplam puan ortalamaları arasında her biri için istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) farkın olduğu görülmektedir. Bu durum tüm grupta gözlenen değişimin kaynağı hakkında bilgi vermemektedir. Duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin ÇDDÖ $F(1,20)=38,55$ ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme $F(1,20)=93,59$ ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu $F(1,20)=74,57$ toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının çocukların ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme toplam puanlarındaki artış ile ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu toplam puanlarındaki azalmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin düzeyini ölçmek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değeri ÇDDÖ için $\eta2=0,65$; ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme için $\eta2=0,82$ ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu için $\eta2=0,78$ olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü 0.00 ile 1.00 arasında değer alır ve .01 küçük, .06 orta, .14 ise büyük etkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre elde edilen etki büyüklüğü değerleri; verilen eğitimin duygu düzenleme toplam puanlarındaki artış ile duygu yoğunluğu toplam puanlarındaki azalma üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 35

Deney Grubunun ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark**
ÇDDÖ	Gruplararası	1436,03	9	159,559	40,47	0,000*	2>1 3>1 3>2
	Ölçüm	2124,86	2	1062,43			
	Hata	472,467	18	26,248			
	Toplam	4033,35	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme	Gruplararası	1642,96	9	182,552	89,70	0,000*	2>1 3>1
	Ölçüm	5772,20	2	2886,10			
	Hata	579,133	18	32,174			
	Toplam	7994,29	29				
ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu	Gruplararası	1176,96	9	130,774	63,83	0,000*	1>2 1>3
	Ölçüm	2296,26	2	1148,13			
	Hata	323,733	18	17,985			
	Toplam	3796,95	29				

*p<0,05 **1=Ön test 2=Sontest 3=Kalıcılık testi

Tablo 35 incelendiğinde; deney gurubunun ÇDDÖ ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir F(2,18)=40,47 p<0,01. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}$=75,90) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=79,00) ile ön test ($\overline{X}$=59,80) puan ortalamaları arasındaki farkın; sontest ile de kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır F(2,18)=89,70 p<0,01. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda son test ($\overline{X}$=98,80) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=100,20) ile ön test ($\overline{X}$=70,10) toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik toplam puan ortalamaları arasında ise yine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir F(2,18)=63,83 p<0,05. Farkın tespit edilmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ön test ($\overline{X}$=55,30) ile son test ($\overline{X}$=38,30) ve kalıcılık ($\overline{X}$=35,50) testi ile toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu; sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın

anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının deney grubundaki çocukların toplam puanlarını son test ve kalıcılık testi ölçümlerine ait duygu düzenleme puanlarındaki anlamlı artış ile duygu yoğunluğu puanlarındaki anlamlı azalmada etkili olduğunu göstermektedir. Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki ölçümlerin ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu toplam puanları açısından farklılaşmaması eğitim programının etkisinin devam ettiğinin, ÇDDÖ son test toplam puanlarının kalıcılık testi puanlarından farklılaşması ise eğitimin etkisinin artarak devam ettiğinin göstergesidir.

4.1.6. ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Veriler

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme puanlarının elde edilmesinde hem ÇDDÖ hem de ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme formları kullanılmıştır. Bu iki farklı formdan elde edilen öntest ve sontest verileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmış olup, analiz sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

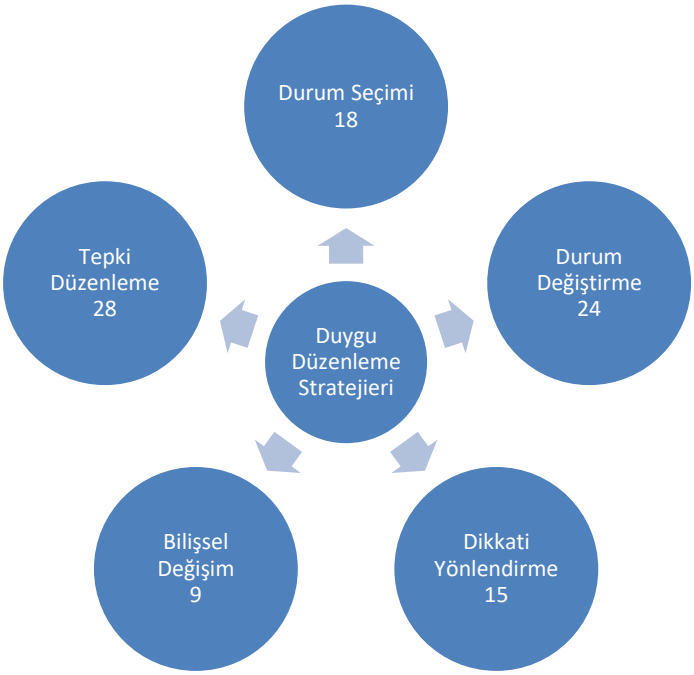
ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme		Öntest	Sontest
Öfke Alt Boyutu	PearsonCorelation	.830**	.759**
	p	0,000	0,000
	n	22	22
Korku Alt Boyutu	PearsonCorelation	.259	.496*
	p	0,581	0,019
	n	22	22
Üzüntü Alt Boyutu	PearsonCorelation	.124	.738**
	p	0,245	0,000
	n	22	22
Heyecan Alt Boyutu	PearsonCorelation	.410	.520*
	p	0,058	0,013
	n	22	22
Toplam Puan	PearsonCorelation	.675**	.792**
	p	0,001	0,000
	n	22	22

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

Tablo 36 incelendiğinde; ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öntest puanları arasında heyecan, korku ve üzüntü alt boyutları bakımından pozitif fakat anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, öfke alt boyutu ve toplam puanlar açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sontest puanları açısıdan ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise; tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme puanlarının paralellik gösterdiği ve biri artarken diğerinin de arttığı söylenebilir. Bir başka anlatımla çocukların duygu düzenlemele becerilerine yönelik bildirimlerim hem çocuklar hemde yetişkinler açısından benzer olduğu ifade edilebilir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin nitel verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sırasında Gross (1998)'un ortaya koyduğu durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olmak üzere beş duygu düzenleme stratejisinin her biri bir kategori olarak temel alınmıştır. Bu stratejilerden durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme ve bilişsel değişim öncül odaklı duygu düzenleme stratejileriyken, tepki düzenleme ise tepki odaklı duygu düzenleme stratejisidir. Öncül odaklı stratejiler duygu ortaya çıkmadan önce duygunun düzenlenmesini içerirken, tepki odaklı strateji duygunun ortaya çıkmasından sonra uygun biçimde düzenlenmesidir (Gross, 1998). Analiz sırasında veri setinden elde edilen toplam 94 koddan 34'ü odak grup görüşmelerinden, 27'si duygu günlüklerinden, 22'si DOEP çalışma kağıtlarından ve 11'i de araştırmacı günlüğünden elde edilmiştir. Ayrıca kodların 31'inin üzüntü, 28'inin öfke, 19'unun korku, 9'unun endişe, 3'ünün heyecan, 2'sinin utanç ve yine 2'sinin de tiksinti duygusunu düzenlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Kodlar kategorilerin özelliklerine göre gruplanmış ve her bir kategori için elde edilen veri dağılımı Şekil 8'de sunulmuştur;



Şekil 8. Duygu düzenleme stratejilerine ilişkin kategorilere ait veri dağılımı

Şekil 8'de çocukların duygu düzenleme stratejilerini tercih etme sıklıkları yönelik kategoriler incelendiğinde; tepki düzenlemeye ait 28 veriye, durum değiştirmeye ait 24 veriye, durum seçimine ait 18 veriye, dikkati yönlendirmeye ait 15 veriye ve bilişsel değişime aitte 9 veriye rastlanmıştır. Kategorilerin her biri alt başlıklar halinde veri setlerinden de alıntılara yer verilerek detaylandırılmıştır.

4.2.1. Durum Seçimi Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler

Durum seçimi; duygunun düzenlenmesinde öncül odaklı bir duygu düzenleme stratejisi olup hissedilebilecek duyguyu önceden tahmin ederek buna göre kişi, ortam, nesne vb. tercihlerine yön vermek şeklinde tanımlanmaktadır (Gross, 1998). İncelenen veri setleri içerisinden bu kategoriye ilişkin elde edilen kod sayısı 18 olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan sekizinin üzüntü, beşinin öfke, üçünün korku, ikisinin de utanç duygusunu düzenlenmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Yasemin'in duygu günlüğünde durum seçimi kategorisine ait şu ifadelere rastlanmıştır*;"....Dişim için doktorun verdiği ilacı içmeyi dün unutmuştum.....dişim daha çok ağrıdı. Bugün kalvaltı yaptıktan sonra hemen ilacımı içtim. Bütün gün dişim ağrımadan mutlu bir gün geçirdim."* Yasemin bir önceki gün yaşadığı olumsuz deneyimi göz önünde bulundurarak durum seçimi yoluna gitmiş ve onu mutsuz edecek durum ortaya çıkmadan önce ona sebep olacak koşulu ortadan kaldırmıştır.

Odak grup görüşmeleri sırasında çocuklardan biri o hafta site bahçesine gelen köpek grubundan bahsetmiştir. Grup da yer alan çocuklara olay sırasında kimlerin orda olduğu ve ne yaptıkları sorulmuştur. Bunun üzerine Damla şu ifadeleri kullanmıştır; *"Bende gördüm köpekleri. Aslında ben köpekleri severim. Bu sefer köpekler çoktu bir de çok havlıyorlardı. Bu yüzden bu sefer onlara yaklaşmayıp uzaktan baktım."* Damla köpeklere yaklaştığında korkacağını hissetmiş ve bu duruma engel olmak için köpeklere yaklaşma ve uzaktan bakma arasında bir seçim yaparak uzak durmayı tercih etmiştir.

Eğitim programının yedinci hafta konusuna paralel olarak çocuklara duygularını yönetmek için hafta boyunca nasıl bir yol izlediklerine yönelik DOEP çalışma kağıdı haftanın görevi olarak sunulmuştur. Helin bu etkinlik kağıdında üzüntü duygusunun ortaya çıkmasını engellemek için ona sürekli ailesiyle ilgili sorular soran ve hep olumsuzluklardan bahseden bir arkadaşından hafta boyunca uzak durmaya çalıştığından söz etmiştir. Bu durum Helin'in üzüntü duygusunu düzenlemede durum seçimi yaptığının göstergesidir.

Durum seçimi kategorisine yönelik araştırmacı günlüğü veri setinden elde edilen bir veri ise şöyledir; "…Pandomim etkinliği sırasında Esma eşleşmelerde Arda'ya denk geldiğinde performansının tamamını sergileme konusunda çekingen davranmış ve utangaç tavırlar göstermiştir. Kendi eşini kendisi belirlediğinde ise daha iyi bir performans sergilemiştir". Esmanın utanç duygusunu düzenlemek için karşısında

kendisini daha rahat hissedeceği kişiyi tercih etmesi durum seçimi stratejisini kullandığının bir göstergesidir.

4.2.2. Durum Değiştirme Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler

Durum değiştirme kişinin içerisinde bulunduğu durumu veya ortamı değiştirerek vereceği duygusal etkiden uzaklaşma çabasını içermektedir (Gross, 1998). İncelenen veri setleri içerisinden bu kategoriye ilişkin elde edilen kod sayısı 24 olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan dokuzunun öfke, altısının üzüntü, altısının korku ve üçünün de endişe duygusunu düzenlenmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Yeliz'in duygu günlüğünde durum değiştirme stratejisinin kullanıldığı verilerden biri şu şekildedir; "*Bugün sabah gece çok güzel bir rüya gördüğüm için mutlu uyandım. Kahvaltı yaptım, ödevlerimi yaptım,…… Akşam teknoloji saati gelince televizyon izleyecektim ama arkadaşım televizyonun olduğu odada tabletten yüksek sesle müzik açtı. Televizyon izlerken başka sesler duymak beni sinirlendiriyor. Bu yüzden de televizyon izlemek yerine resim yaptım… Bugün güzel duygular yaşadım*." Yeliz bu olayda hisedeceği öfke duygusunu önceden tahmin etmiş ve bu duyguyu yaşamak yerine plan değişikliği yaparak durum değiştirme startejisine başvurmuştur.

Dokuzuncu haftada yapılan odak grup görüşmesi sırasında konu çocukların sevdikleri veya sevmedikleri sorumluluklara gelmiş ve konuyla ilgili olarak Uğur'un *"Bulaşıkları makinaya koyma sırasının bende olmasını hiç sevmiyorum. Aslında Banu annem bazen yapmadığımı görünce benim yerime yapıyor ama bu hafta Aslı annem evde olduğu için yemekten sonra hemen bulaşıkları koydum…"* ifadeleri koşullar farklı olduğunda ortaya çıkan endişe duygusunu önlemek için durum değişikliği stratejisine başvurduğunu göstermektedir.

Beşinci haftaya ait DOEP çalışma kağıdında; çocuklara bir hafta boyunca çevrelerindeki insanların duygularını, sebeplerini, bedenlerindeki izlerini gözlemleri doğrultusunda

yazmaları ve bu duygular için öneride bulunmaları istenmiştir. Buse bu çalışma kağıdına bir arkadaşının izlediği filmden dolayı korktuğunu ve gece uyuyamadığını yazmıştır. Öneri kısmında ise; *"Eğer akşam korku film izlenen odada kalmayıp akşamı benim yaptığım gibi kendi odasında geçirseydi korkmayacaktı"* ifadelerini kullanmıştır. Buse'nin ifadeleri korku duygusunu engellemek için durum değiştirme startejisini kullandığını göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünde durum değiştirme kategorisine yönelik elde edilen verilerden biri şöyledir; *"...Engin etkinlik masasına geçtiğinde bulunduğu masayı ortamda bulduğu bir ip parçası ile dörde bölerek masada sınırlar oluşturdu. Sebebi sorulduğunda Uğur'un geçen haftalarda ona ait malzemeleri kendisininkiyle sürekli karıştırarak kullandığını ve bu durumun etkinliğini tamamlamakta ona zorluk yaşatarak onu sinirlendirdiğini ifade etti. Bu sınırlar sayesinde herkesin kendi alanındaki malzemeleri kullanacağını ve diğerlerine karışmayacağını söyledi."* Engin masada böyle bir değişikliğe giderek öfkelenmesine sebep olabilecek durumu önceden tespit etmiş ve durumu değiştirme yoluna gitmiştir.

4.2.3. Dikkati Yönlendirme Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler

Dikkati yönlendirme bir durumla karşılaşıldığında duygular kendini göstermeden önce durumun belirli yönlerine odaklanarak duyguların düzenlenmesini veya doğrudan duygusallık içermeyen yönleri dikkate alarak duyguları yok saymayı içeren öncül odaklı bir duygu düzenleme startejisidir (Gross, 1998). İncelenen veri setleri içerisinden bu kategoriye ilişkin elde edilen kod sayısı 15 olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan yedisinin üzüntü, dördünün öfke, ikisinin tiksinti, ikisinin de endişe duygusunu düzenlenmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Tiksinti duygusunu düzenlenmek üzere dikkatini yönlendirme startejisinin kullanıldığı durumlardan birini Helin duygu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir; "…..*Akşam*

yemeğinde et vardı. Büyük etler görmek benim midemi bulandırıyor. Arkadaşlarımın hepsinin tabağında o etlerden vardı. ... yemekte pilav da vardı. Ben tabağıma pilav aldım yemek boyunca da arkadaşlarımın tabağına bakmadım kendi tabağıma baktım. Etlere bakmadığım için midem de bulanmadı…." Helin bulantı hissini yaşamamak için bu duruma sebep olacak etkeni görmezden gelmiş ve duygu ortaya çıkmadan düzenleme yoluna gitmiştir.

Odak grup görüşmesi sırasında pandemi dönemi ve okulların kapalı olması üzerine geçen bir sohbet sırasında Esma; *"...okullar kapalı olduğu için çok mutsuzum çünkü okul arkadaşlarımı hiç görmüyorum"* ifadesini kullanırken, Engin; *"Artık hiç ödevimiz yok bir de öyle düşün"* ifadesini kullanmıştır. Her ikiside duygu düzenleme staratejilerinden dikkati yönlendirmeyi kullanırken aynı olayda biri olumsuza diğeri ise olumluya odaklanmayı tercih etmiştir. Engin kendi bakış açısıyla olumlu olan yöne doğru arkadaşına üzüntü duygusunu düzenlemesi konusunda tavsiyede bulunmuştur.

DOEP çalışma kağıdında yer alan *"Seni okulda en çok ne mutlu eder"* sorusuna Arda ilk önce *"Okulda birinci olmak"* cevabını yazarken daha sonra bu cevabın üzerini çizmiş ve *"Derslerden yüksek not olmak"* cevabını yazmıştır. Paylaşım sırasında Arda'ya soru tekrar yöneltildiğinde ikinci yazdığı cevabı vermiş ve "Aslında önce okulda birinci olmak demiştim ama belki olamam diye değiştirdim" açıklamasında bulunmuştur. Arda okulda birinci olma isteğinin onda uyandıracağı kaygı duygusuna engel olmak için hedefe dair odağında değişime gitmiş ve dikkatini başarılı olmaya yönlendirmiştir.

Araştırmacı günlüğünde dikkati yönlendirme kategorisine ilişkin şu veriye rastlanmıştır; "*Eğitim programı kapsamında uygulanan 'Tetiklenen Duygular' isimli etkinlikte çocuklar gruplara ayrılmış ve her bir grup seçtikleri bir duygunun ortaya çıkmasında etkili olan unsurları yazmışlardır. Bu etkinlik sırasında öfke duygusunu ele alan grupta Mert '...birisinin benimle alay etmesi beni kızdırır onu yazalım' derken Yeliz 'Ben benimle alay edenleri duymuyor gibi yapıyorum böylece öfkem tetiklenmiyor...' demiştir."*

Çocukların etkinlik sırasındaki bu diyaloğunda Yeliz dikkati yönlendirme stratejini öfke duygusunu düzenlemek için kullandığını ifade etmiştir.

4.2.4. Bilişsel Değişim Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler

Bilişsel değişim bireyin içerisinde bulunduğu durumu yeniden değerlendirerek bakış açısını farklılaştırması ve böylece duygusal durumunu da değiştirmesi sürecini içeren duygu düzenleme startejisidir (Gross, 1998). İncelenen veri setleri içerisinden bu kategoriye ilişkin elde edilen kod sayısı 9 olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan dördünün üzüntü, üçünün öfke, ikisinin de korku duygusunu düzenlenmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Buse'nin duygu günlüğünde yer verdiği; *"...Damla bugün resim kalemlerimi benden izinsiz alıp kullanmış. Masama bi baktım kalemlerim dağınık dağınık uçları mahvolmuş. Kalemleri öyle görünce bi an şok oldum. Tam bağırıcaktım bunları kim yaptı diye yatağımın üzerinde bir kağıt gördüm. Kağıda baktım içinde güzel çiçekler vardı boyanmış. Altında da seni çok seviyorum yazıyordu. Bide Damla yazmış imza atmıştı. Resmi görünce kalemleri benim için dağıttığını ve harcadığını anlayıp çok mutlu oldum…"* ifadeleri karşılaştığı durum için yeniden değerlendirme yaptığını ve bu değerlendirme sonucunda öfke duygusunun yerini mutluluk ile değiştirdiği görülmektedir.

Hafta boyunca değişen duygulardan bahsedilen bir odak grup görüşmesi sırasında Esma şu ifadeleri kullanmıştır; *"Benim duygularım bu hafta çok kötü başladı. Çünkü annem karantinada olduğu için ziyarete gelemedi sadece telefonla konuştuk… Ama sonra düşündüm benim annem sadece bu hafta gelemedi bazı arkadaşlarımın anneleri hiç gelemiyor. O yüzden üzülmekten vazgeçtim."* Esmanın ifadeleri üzüntü duygusunu düzenlemede yeniden gözden geçirme yaparak bilişsel değişikliğe gittiğini göstermektedir.

“Değişen Duygularımız” isimli DOEP çalışma kağıtlarında çocuklara duyguları ortaya çıkaran unsurlar ve bu duyguları değiştirebilecek durumların neler olabileceği sorulmuştur. Yasemin korku duygusu için “Böcekler beni korkutur” ifadesini kullanırken bunu değiştirecek durum olarak ise “Uğurböcekleri korkutmaz çünkü onlar zarar vermezler” ifadesini kullanmıştır. Buna göre Yasemin’in korku duygusunu ortaya çıkaran durumu yeniden değerlendirdiğinde belirli bir sınıflamaya gittiği ve bilişsel dönüşüm yaptığı söylenebilir.

Eğitim programının sekizinci haftasına yönelik araştırmacı tarafından yazılan günlükte, Mert’in üzüntü duygusunu düzenlemede bilişsel değişim stratejisini kullandığı kaydedilmiştir; *“Oynanan çubuk oyunu sonrasında grupta yer alan çocuklar kendi çubuklarını saymış ve Helin’in en fazla sayıda çubuğa sahip olduğu belirlenmiş ve tüm grup tarafından tebrik edilmiştir. Ardından Mert ‘Ama benim çubuklarım da onun çubuklarından sadece bir tane eksik’ ifadesini kullanmıştır. Bunun üzerine Mert’te grup tarafından alkışlanmıştır.*” Mert içinde bulunduğu durumu hem kendisi hem de diğerleri için yeniden değerlendirmeye sunmuş ve böylece kaybetmenin vereceği üzüntü duygusunu ikinci olmanın getireceği başarı duygusu ile değiştirmiştir.

4.2.5. Tepki Düzenleme Kategorisine İlişkin Elde Edilen Veriler

Tepki düzenleme, duygusal durum ortaya çıktıktan sonra duygunun düzenlemesine yönelik geliştirilen bir duygu düzenleme stratejisidir. Bu stratejinin kullanılması bireyin davranışsal, deneyimsel ve psikolojik duygu tepkisi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Gross, 1998). İncelenen veri setleri içerisinden bu kategoriye ilişkin elde edilen kod sayısı 28 olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan sekizinin korku, yedisinin öfke, altısının üzüntü, dördünün endişe ve üçünün de heyecan duygusunu düzenlenmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Uğur duygu günlüğünde hissettiği endişeyi düzenlediği durumu şu şekilde ifade etmiştir; *"....Bugünkü canlı derste etkinlik anlatma sırası bendeydi. Çok heyecanlıydım bide ya yanlış yaparsam diye korkuyordum. Sonra kendi kendime düşündüm. Öğretmenim yanlış yapsamda kızmaz. Ama arkadaşlarım dalga geçerse diye geldi birde aklıma. Derse girmeden önce etkinliklerde öğrendiklerimi denedim. Derin derin nefes aldım ve ona kadar saydım. Her seferinde kendime başarabilirsin dedim ve kendime cesaret verdim. Sonra derse girdim ve etkinliğimi anlattım. Öğretmenim de çok beğendi...."* Uğur önce hissettiği duyguyu tanımlamış sonrasında da duygusunu düzenlemek için daha önceden öğrendiği yollara başvurmuş ve tepki düzenleme stratejisini başarılı bir şekilde uygulamıştır.

Bir önceki haftanın konusu olan duyguları yönetme konusuna paralel olarak yapılan odak grup görüşmesi sırasında çocuklara geçtiğimiz hafta duygularını yönetmeye gereksinim duyup duymadıkları sorulmuştur. Damla; *"Geçen hafta gece rüyamda korkunç bir rüya gördüm. Uyandığımda tuvaletim gelmişti ama önce kalkıp gidemedim. Arkadaşıma seslendim bide anneme seslendim ama beni duymadılar. Sonra bende kendime dedimki burası güvenli ben evimdeyim o gördüklerim hep rüyaydı. Öyle düşününce cesaret geldi hemen tuvalete koştum zaten ışığı açınca korkum daha da geçti"* ifadelerini kullanmıştır. Damla'nın bu ifadeleri sonrası Yeliz söze girmiştir; *"Aslında rüyanı düşünmeyip aklına güzel şeyler getirseydin de hemen korkun geçerdi. Ben korktuğumda hem de üzüldüğümde artık hep benim için güzel olan şeyleri düşünüyorum"* ifadelerini kullanmıştır. Hem Damla hem de Yeliz'in ifadeleri incelendiğinde her ikisinin de duygularını düzenlemek için tepki düzenleme stratejisinden yararlandığı söylenebilir.

Sekizinci haftaya ait DOEP çalışma kağıdında; çocuklara duygu düzenlemesi yapılması gereken örnek olaylar sunularak çözüm önerisi getirmeleri ve bu olaylara benzer durumlar yaşayıp yaşamadıklarını belirterek nasıl bir yol izlediklerini anlatmaları istenmiştir. *'Fuat mutlu olduğu zamanlarda arkadaşlarına el şakaları yapmayı çok seven bir çocuktur. Bir gün yine oyun kazandığında çok mutlu olmuş ve arkadaşına şaka*

yapmak isterken ona zarar vermiştir' örnek olayı için Mert çalışma kağıdında çözüm olarak Fuat'ın arkadaşından özür dilemesi gerektiğini ve mutlu olduğu zamanlarda tıpkı kendisinin de yaptığı gibi hızlı hızlı koşmasını tavsiye etmiştir. Devamında kendisininde bilgisayar oyunları oynarken kazandığında zıplamak, koşmak istediğinden ama evdekileri rahatsız etmemek için bunu evde yapmak yerine dışarı çıkıp koştuğundan bahsetmiştir. Mert'in bu ifadeleri heyecan duygusunu düzenlemek için tepki düzenleme stratejisininden yaralandığını göstermektedir.

Hissedilen duygu sonrasında nasıl davranılıp nasıl davranılamayacağı ile ilgili durumların çocuklar tarafından ifade edilmesi için uygulanan "Duygu haklarım" isimli etkinlik sırasında Arda söz almış ve öfke duygusuna yönelik şunları ifade etmiştir; *"Öfkelendiğimde başkalarına bağırıp, eşyalara zarar vermeye hakkım yok. Ama geçen akşam sinirlendiğimde elime boş bir kağıtla kalem alıp öfkemi kağıda karaladım sonrada onu attım. Yani öfkelendiğimde kağıt karalayabilirim ya da resim yapabilmeye hakkım var."* Bu ifadesine göre Arda etkinliğe yönelik sunduğu örnekte öfke duygusunu hissettikten sonra onu tepki düzenleme stratejisini kullanarak nasıl düzenlediğini açıklamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde; deneysel aşamanın yöntemi olan yakınsayan paralel desene uygun olarak nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı analiz edilen veriler ilişkilendirilerek birlikte yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve bu kapsamda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Deneysel araştırmanın ilk bulgusu, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir (Tablo 15, 19, 23, 27, 33). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların deneysel işlem öncesinde benzer olduğunu göstermektedir. Yarı deneysel olan araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken; katılımcıların özel durumları, eğitim süreci ve mekan gibi sınırlılıklardan dolayı gruplar belirli kriterlere göre eşleştirilmiştir. Her ne kadar bu durum grupların denkliği ile ilgili bir garanti vermeyerek ciddi bir sınırlılık olarak belirtilse de (Büyüköztürk vd., 2019) deneysel işlem öncesi uygulanan öntestlerden elde edilen sonuç bu sınırlılığın araştırmaya yansımadığını ve grupların denk olduğunu göstermektedir.

Deneysel araştırmaya ait sonuçlardan biri öfke duygusuna ilişkindir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öfke duygusuna ilişkin öntest ve sontest verileri incelendiğinde puan ortalamalarının deney grubu lehine yüksek etki düzeyine sahip anlamlı bir farklılık meydana getirdiği saptanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 16). Deney gurubuna ait öntest sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki fark incelendiğinde ise; eğitim programının çocukların öfke duygularında sontest ve kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık meydana getirdiği belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 17). Elde edilen bu bulgular eğitim programının deney gurunda yer alan çocukların öfke duygusunu düzenlemede ve duygu yoğunluğunu azaltmada kalıcı biçimde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise; beşi durum seçimi, dokuzu durum değiştirme, dördü dikkati yönlendirme, üçü bilişsel değişim ve yedisi de tepki düzenleme stratejisi olmak üzere toplam 28 kez çocukların öfke duygusunu düzenlenmede duygu düzenleme stratejilerine başvurduğu belirlenmiştir. Buna göre eğitim programının çocukların öfke duygularını düzenlemede etkili olduğuna yönelik elde edilen nicel sonuçların nitel bulgularla da desteklendiği saptanmıştır.

Öfke duygusu, olabildiğince kaçınılmaya çalışılan, ortaya çıkışında evrensel kriterlerden ziyade bireyin kişisel özelliklerinin ve tercihlerinin belirleyici olduğu, dürtüsellik ile birlikte kontrol kaybının yaşandığı ve yıkıcı sonuçları olabilen bir duygudur (Strongman, 2003). Hissedilen duygu öfke duyulan kişiyi incitme gibi saldırgan bir hal alabilirken, öfke duyulan ortamdan uzaklaşma gibi daha temkinli bir biçimde de kendini gösterebilmektedir. Saldırgan eğilim içerdiğinde negatif sonuçları olabilirken, orta düzeyde ve yapıcı bir biçimde ortaya konduğunda ise bireyin çevresindeki insanların duygunun ortaya çıktığı durumları fark ederek gereken tedbiri almasını sağlayarak bireyin sosyal yaşantısını desteklemektedir (Sharp & Herrick, 2000; Shiota & Kalat, 2018). Bu bakımdan eğitim programının çocukların öfke duygusunu düzenlemeye sağladığı olumlu desteğin, çocukların öfkelerini kendilerine yarar sağlayacak biçimde ortaya koymalarına imkan tanıyacağı düşünülmektedir. Her ne kadar yürütülen bu

çalışma tüm duyguların düzenlenmesine yönelik olsa da direk öfke duygusunu ele alan ve bu duyguyu yönetmeye odaklanan deneysel çalışmalara (Dwivedi & Gupta, 2000; Ireland, 2004; Özbay, 2008; Özkamalı ve Buğa, 2010; Tekinsav-Sütçü, 2006; Yılmaz, 2004) ait sonuçlarda verilen eğitimlerin öfkenin olumlu biçimde ortaya konmasında etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Szasz vd. (2011), duygu düzenleme stratejilerinin öfke duygusu üzerindeki etkisini belirlemek üzere yürüttükleri çalışmada; öfke duygusunun aktif hale getirildiği deneysel bir süreçte katılımcılara duygularını bastırmaları, kabul etmeleri veya bilişsel yeniden değerlendirme yapmalarına yönelik talimatlar verilmiştir. Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanan bireylerin öfke duygusunu düzenlemede diğerlerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yine farklı bir araştırmada öfke duygusunu düzenlemek için kaçınma stratejisinin kullanımının etkili duygu düzenleme süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Rivers vd., 2007). Seçilen duygu düzenleme stratejisi duygusal tepki üzerinde amaca yönelik bir değişim sağlıyorsa işlevsel, duygusal tepkiyi yok sayan veya reddeden bir strateji ise işlevsiz olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan bilişsel yeniden değerlendirmenin yanı sıra durum seçimi, durum değiştirme ve dikkati yönlendirmenin de işlevsel duygu düzenleme stratejileri olduğu ifade edilebilir (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Gross & John, 2003). Çocukların süreç içerisinde öfke duygusunu düzenlemek için kullanmış olduğu stratejiler incelendiğinde ise; çocukların öfkelerini düzenlemede işlevsel stratejilere daha fazla başvurdukları ve eğitim sürecinin bu duruma olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Deneysel araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç korku duygusuna yöneliktir. Deney ve kontrol gurubunda yer alan çocukların korku duygusuna ilişkin öntest ve sontest verileri incelendiğinde puan ortalamalarının deney grubu lehine yüksek etki düzeyine sahip anlamlı bir farklılık meydana getirdiği saptanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 20). Deney gurubuna ait öntest sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki fark incelendiğinde ise; çocukların sontest ve kalıcılık test puanlarındaki anlamlı farkta ($p<0,05$) eğitim programının etkili

olduğu saptanmıştır (Tablo 21). Bu bulgular eğitim programının, deney gurunda yer alan çocukların korku duygusunu düzenlemede ve duygu yoğunluğunu azaltmada kalıcı bir biçimde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde; çocukların korku duygusunu düzenlemek için üç kez durum seçimi, altı kez durum değiştirme, iki kez bilişsel değişim ve sekiz kez de tepki düzenleme startejisi olmak üzere duygu düzenleme stratejilerine toplam 19 farklı olayda başvurduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim programının çocukların korku duygularını düzenlemede etkili olduğuna yönelik elde edilen nicel sonuçların nitel bulgular ile de desteklediğini göstermektedir.

Korku evrensel bir duygu olup bireyin kendisine yönelik tehdit olarak algıladığı, gördüğü veya düşündüğü olay veya kişi karşısında gösterdiği doğal bir tepkidir (Johnson & Casey, 2015). Karşılaşılan tehlikeli bir durumda korkunun hissedilmesi bireyin kendini koruma altına alması ve savunmaya geçmesi için önemli bir ön koşuldur. Her ne kadar olumsuz bir duygu gibi gözükse de bu özelliği ile korku bireyi yaşamda kalmasını sağlayacak şekilde harekete geçirmesi ile oldukça işlevseldir (Goleman, 2016; Ohman & Mineka, 2001). Bunun yanı sıra korku duygusunun bireyin yaşamının büyük bir bölümünü ele geçirmesi ise istenmedik bir durumdur. Hayatta kalmayı sağlayacak korku ile bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyecek korku duygusunun birbirinden ayrılması ve küçük yaşlardan itibaren istenmedik korku ile bireyin nasıl baş edeceğini bilmesi önem taşımaktadır (Gençöz, 1998; Goleman, 2016; Köknel, 2004). Bu bakımdan eğitim programı içerdiği etkinlikler ile çocukların istenmedik korkularını duygu düzenleme startejilerinden de yararlanarak düzenlemesine etki etmesi ile olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Stevenson (1952) kurum bakımı altında bulunan ve bulunmayan 8-9 yaş çocukların duygu durumlarını karşılaştırdığı araştırmada, kurum bakımı altında bulunan çocukların diğerlerine göre korku duygusunu daha yoğun yaşadıklarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu kurum bakımı altındaki çocuklara yönelik

dezavantajlı bu durumun, bu çalışma kapsamında yer alan çocukların korku duygusuna ilişkin duygu yoğunluklarını azaltması ile bir nebze olsun telafi edildiği düşünülmektedir.

Deneysel araştırmanın sonuçlarından bir diğeri üzüntü duygusuna ilişkindir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların üzüntü duygusuna ilişkin öntest ve sontest verileri incelendiğinde puan ortalamalarının deney grubu lehine yüksek etki düzeyine sahip anlamlı bir farklılık meydana getirdiği saptanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 24). Deney gurubuna ait öntest sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki fark incelendiğinde ise; eğitim programının çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları açısından da anlamlı bir farklılık meydana getirdiği belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 25). Elde edilen bu bulgular eğitim programının, deney gurunda yer alan çocukların üzüntü duygusunu düzenlemede ve duygu yoğunluğunu azaltmada kalıcı bir biçimde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde; çocukların üzüntü duygusunu düzenlemek için sekiz kez durum seçimi, altı kez durum değiştirme, yedi kez dikkati yönlendirme, dört kez bilişsel değişim ve altı kez de tepki düzenleme startejisine başvurduğu ve toplam 31 strateji ile duygu düzenleme stratejilerini en çok üzüntü duygusunu düzenlemek için kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum nitel bulguların nicel bulguları desteklediğini ve eğitim programının çocukların üzüntü duygularını düzenlemede etkili olduğunu göstermektedir.

Üzüntü hayatın normal akışında meydana gelen aksi bir durum sonrasında algılanan ve hissedilen sağlıklı bir tepkidir (Bowlby, 2008). Üzüntünün geri planında genel olarak bir kayıp durumu söz konusudur. Bu kayıp kimi zaman maddi bir öğe kimi zaman ise kişiye özgü bir durumdur. Kayıp sonrası birey çaresiz hissedebilmekte ve durumu kontrol altına almada zorlanabilmektedir. Her ne kadar verilen tepki ve duyulan üzüntü yeni koşullara uyum sağlamak için sağlıklı olsa da, duygu gereğinden fazla yoğun ve sürekli hissedildiğinde bireyin yaşam standardını olumsuz etkileyebilmekte ve bireyi depresyona sürükleyebilmektedir. Üzüntü duygusunun vurgulanan bir diğer özelliği ise üzüntü olmasaydı mutluluğun ne anlama geldiğinin fark edilemeyeceği ile ilgilidir (Goleman,

2016; Shiota & Kalat, 2018). Millgram vd. (2015), depresyon bulgusu olmadığı sürece bireylerin üzüntü duygusunu hafifletmede durum seçimi ve bilişsel değişim stratejilerine başvurarak üzüntü yerine mutluluğa odaklandıklarını belirlemişlerdir. Bu sonuç hem mutluluk ve üzüntü arasında kurulan ilişkiyi hem de üzüntü duygusunu düzenlemede strateji kullanımının önemini göstermektedir.Yine bir başka çalışmada da (Rivers vd., 2007) bireylerin üzüntüyü düzenlemek için sıklıkla tercih ettiği iki stratejiden birinin durum değiştirme diğerinin ise bilişsel yeniden değerlendirme olduğu saptanmış ve her iki stratejide de durumun farklı biçimde ele alınması gerekliliğine işaret edilmiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara paralel olarak yürütülen çalışmada da çocukların üzüntü duygusunu düzenlenmek için statejilere sıklıkla başvurdukları ve bunu yaparken içinde bulunulan durumu farklı biçimde ele alarak kendilerini mutlu eden durumlara odaklandıkları belirlenmiştir. Bu bakımdan hem nitel hem de nicel sonuçlar eğitim programının üzüntü duygusunu düzenleme açısından etkili olduğunu ve çocukların literatürde var olan bilgilere pararlel kazanımlar gösterdiklerini kanıtlar niteliktedir.

Heyecan duygusuna ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın sonuçlarından bir diğerini oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların heyecan duygusuna ilişkin öntest ve sontest verileri incelendiğinde puan ortalamalarının deney grubu lehine yüksek etki düzeyine sahip anlamlı bir farklılık meydana getirdiği saptanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 28, 30). Deney gurubuna ait öntest sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki fark incelendiğinde ise; eğitim programının çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları açısından da anlamlı bir farklılık meydana getirdiği belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 31). Elde edilen bu bulgular eğitim programının, deney gurunda yer alan çocukların heyecan duygusunu düzenlemede ve duygu yoğunluğunu azaltmada etkili ve kalıcı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde; çocukların heyecan duygusunu düzenlemek için toplamda yalnızca üç kez duygu düzenleme stratejisine başvurduğu ve bu stratejinin de tepki düzenleme olduğu belirlenmiştir.

Olumlu duygu çatısı altında yer alan heyecan, mutluluk, haz, sevinç, zevk, gurur, hoşnutluk ve rahatlama gibi duygular birbirleri ile yakından ilişkilidir. Ayrıca bu duyguların kapsamı, bireyin içerisinde bulunduğu koşul ve bakış açısına göre veya kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Heyecan gibi olumlu duyguların kapsamı ile ilgili bir uzlaşmanın bulunmaması ve bireye zevk vermesi ile arzu edilen duygular olmaları bu duyguların çalışmalarda olumsuz duygular kadar ele alınmamasına ve tartışılmamasına sebep olan durumlardan bazılarıdır (Averill & More, 2000; Diener vd., 2003; Goleman, 2016; King, 2013). Çalışmada heyecan duygusu için nicel sonuçlar eğitim programının etkili olduğuna dair anlamlı farklılaşmaya dikkat çekse de nitel sonuçların bu durumu belirgin bir biçimde desteklemediği görülmektedir. Bu durum eğitim programında yer alan etkinliklerin heyecan duygusu düzenlemede tıpkı alanyazında belirtildiği gibi olumsuz duygular kadar ele alınmayarak sadece teorik bilgide kaldığı düşüncesini akla getirmiştir. Teorik bilgi deney grubundaki çocukların ölçek formlarına yansırken, nitel bildirimlerde bu duygunun düzenlenmesi ile ilgili yeteri kadar bulgunun olmayışı heyecan duygusunun düzenlenmesi ile ilgili süreçlerin günlük yaşama aktarımı konusunda eğitim programının etkili olamadığını düşündürmüştür. Bunun yanı sıra bireyler olumsuz bir duygusal tepki ile karşılaştıklarında doğru duygu düzenleme stratejilerini daha iyi belirleyebilmekte ve duygusal tepki ile daha iyi başa çıkabilmektedirler (Barrett vd., 2001). Bu nedenle çocukların heyecan duygusu için strateji kullanımına başvurmamış olması bu duygunun olumsuz duygular kategorisinde yer almamasıyla ilişkilendirilebilir veya çocukların heyecan duygusu ile ilgili yaşantılarını nitel verilere çok fazla yansıtmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Deneysel araştırmaya ait elde edilen genel sonuçlara bakıldığında ise; deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerine ait toplam puanlarına ilişkin öntest ve sontest verileri incelendiğinde puan ortalamalarının deney grubu lehine yüksek etki düzeyine sahip anlamlı bir farklılık meydana getirdiği saptanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 34). Deney gurubuna ait öntest sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki fark incelendiğinde; eğitim programının çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları açısından

da anlamlı bir farklılık meydana getirdiği belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 35). Elde edilen bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitim programının, deney gurunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerini artırmada, duygu yoğunluklarını ise azaltmada etkili ve kalıcı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Duygusal okuryazarlık eğitimlerinin çocukların duygularına ilişkin bilinçli farkındalık geliştirme, duygularını doğru biçimde anlama, ifade etme, yönetme, çatışmalara çözüm odaklı yaklaşma, iletişim becerilerini destekleme gibi farklı becerileri geliştirme konusunda etkili olduğu ifade edilmektedir (Faupel & Sharp, 2003). Yürütülen çalışmada duygusal okuryazarlık eğitim programına dahil olan çocukların duygu düzenleme puanlarındaki artış ve duygu yoğunluklarındaki azalma bulguları verilen duygusal okuryazarlık eğitiminin çocukların gelişimlerine fayda sağladığını destekler niteliktedir. Nitekim duygusal okuryazarlık eğitim programlarının etkilerinin incelendiği daha önce ortaya konan çalışmalara ait sonuçlar incelendiğinde de; duygusal okuryazarlık eğitim programlarının duygusal zeka (Coşkun, 2015; Özoğlu, 2016), öz-saygı, öz-güven, empati (Coppock, 2007), duygusal farkındalık (Matthews, 2004; Tuyan, 2003), okul iklimini olumlu etkileme (Hagelskamp vd., 2013; Öksüz, 2016; Tuyan, 2003) gibi birçok alanda olumlu katkılarının olduğu görülmektedir. Duygusal okuryazarlık eğitimlerinin çocukların gelişimsel becerilerini ve öğrenme süreçlerini desteklemesinin yanı sıra problem davranışları azalttığına yönelik de çalışma (Carnwell & Baker, 2007; Knowler & Frederickson, 2013; Liau vd., 2003; O'Hara, 2011) sonuçları mevcuttur. Bu bakımdan duygusal okuryazarlığı temel alarak hazırlanan eğitim programlarının farklı becerileri geliştirmek üzere bundan sonra da tercih edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çocukların gelişimini desteklemek üzere duygusal okuryazarlık kavramını temel alarak hazırlanan eğitim programlarının yanı sıra alan yazında duygu düzenleme beceri ve süreçlerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının hazırlandığı birçok çalışma bulunmaktadır. Duygu düzenlemeyi geliştirme hedefi ile hazırlanan programlardan bir kısmı olumsuz koşullardan kaynaklanan negatif etkileri azaltmaya yönelik bir önleme

veya müdahale programı (Aktürk, 2016; Claro vd., 2015; C. Izard vd., 2008; Deplus vd., 2016; Gem, 2018; Houck vd., 2016; Loevaas vd., 2019; Pat-Horenczyk vd., 2015; Pirsig, 2017; Pur, 2015) olarak hazırlanırken, bir diğer kısmı ise destekleyici programlar (Aksakal, 2020; Aktaş, 2019; Altunbaş, 2014; Atalay, 2019; Bayrak, 2020; Chinekesh vd., 2014; Drake & Hodge, 2015; Ender-Sarıçalı, 2020; G. Yılmaz, 2019; Habiboğlu-Arık, 2020; O. Turan, 2020; Topal, 2021; Uğur-Ulusoy, 2018; Wyman vd., 2010) olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu programlardan bazılarının hazırlanmasında; psikoeğitim (Aktürk, 2016; Altunbaş, 2014; Atalay, 2019; Topal, 2021; Turan, 2020; Wyman vd., 2010), farkındalık eğitimi (Deplus vd., 2016; Habiboğlu-Arık, 2020; Pirsig, 2017), oyun veya sanat terapisi (Aksakal, 2020; Buharalı, 2019; Chinekesh vd., 2014; Drake & Hodge, 2015; G. Yılmaz, 2019; Karataş, 2016), yaratıcılık ve yaratıcı drama (Aktaş, 2019; Bayrak, 2020; Karadayı, 2018) gibi farklı yaklaşım ve tekniklerin kullanıldığı durumlarda söz konusudur. Geliştirilen ve uygulanan eğitim programlarının çok azı (Aksakal, 2020; Altunbaş, 2014) dışında diğerlerinin duygu düzenleme süreçleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Temelde çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan tüm programlar, çocukların bir bakıma yaşama ayak uydurmalarını sağlayarak onların gelişimlerini destekleyici ve tamamlayıcı etkili bir disiplin unsuru olarak görülebilir (Pat-Horenczyk vd., 2015). Ayrıca bireylerin öfke, üzüntü, korku gibi olumsuz duygu yoğunluklarının yanı sıra olumlu duygularını da düzenlemeye ihtiyaçları vardır. Çünkü her türlü duygunun aşırı yoğunluğu bireyi rahatsız edebilmekte ve duygusal düzenleme gerektirmektedir. Bu sebeple duygu yoğunluğunun ayarlanması duygu düzenleme için bir gerekliliktir (Eisenberg vd., 1996). Bu bakımdan destekleyici bir eğitim programı olarak hazırlanan DOEP'nın çocukların duygu düzenleme süreçlerine sağladığı olumlu katkı ile amacına ulaştığı ve çocukların yaşamsal becerilerini destekleyecek bir program olarak kullanılabileceği ifade edilebilir.

Daha önce ortaya konan çalışmalar içerisinde bu çalışmaya ele alınan konu ve çalışma grubu bakımından en yakın olan çalışma Pat-Horenczyk vd. (2015) tarafından

yapılmıştır. Çocuk evlerinde kalan travmatik yaşam olaylarına maruz kalmış 7-12 yaşa gurubunda yer alan çocukların psikolojik dayanıklılığını artırmak üzere duygu düzenlemeyi güçlendirici bir grup müdahalesinde bulunulmuştur. Çocuklar etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmelerinin yanı sıra olumlu başa çıkma stratejilerini öğrendikleri ifade etmişlerdir. Bakım verenler ise; çocukların duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinde artış olduğunu, ruhsal sıkıntı durumlarında ise azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular bu çalışmada ortaya konan sonuçlar ile paraleldir. Her iki çalışmanın da çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirici olması Tottenham, vd. (2010)'nin ortaya koyduğu kurum bakımında uzun süre kalmanın çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği olgusunu çalışmanın yürütüldüğü örneklem grupları için giderdiği ifade edilebilir.

Nitel verilerden elde edilen çocukların duygu düzenleme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde ise; tepki düzenlemeye ait 28 veriye, durum değiştirmeye ait 24 veriye, durum seçimine ait 18 veriye, dikkati yönlendirmeye ait 15 veriye ve bilişsel değişime aitte 9 veri olduğu görülmüştür. Duygusal okuryazarlık, sadece duyguları fark etmeyi ve tanımlamayı içeren bir yapı değil aynı zamanda kişiyi rahatsız eden duyguları ortadan kaldırmak için geliştirilen stratejilerin kullanımını da içermektedir (Roffey, 2006). Bu bakımdan çocukların duygu düzenleme stratejilerine başvurmuş olmaları duygusal okuryazarlık eğitim programının kavramın içerdiği duygusal becerileri geliştirmeye yönelik olumlu katkısının olduğu söylenebilir. Durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme ve bilişsel değişim öncül odaklı duygu düzenleme stratejileriyken, tepki düzenleme ise tepki odaklı duygu düzenleme stratejisidir (Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007). Bu durumda çocukların tercih ettikleri stratejiler incelendiğinde bunların 66'sının öncül odaklı, 28'sinin ise tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi olduğu ve çocukların duygularını düzenlemede öncül odaklı stratejileri daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri; içsel ve çevresel faktörler duygusal tepki sürecini aktifleştirdikten sonra fakat davranışa veya fizyolojik bir tepkiye dönüşmeden önce ortaya çıkarak duygusal tepkiyi düzenlemektedirler. Tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi ise; duygusal tepki sürecinin davranışa veya fizyolojik bir tepkiye yansıması sonrasında yapılan duygusal tepki düzenlemesidir (Gross, 2001; Gross & John, 2003). Öncül odaklı stratejiler bir bakıma yeniden değerlendirme süreci iken tepki odaklı strateji baskılama içerir. Yeniden değerlendirme duygusal tepkiyi değiştirerek yaşantıya yansımasını engellediği için hissedilen duygunun hafıza üzerinde çok fazla etkisi olmamaktadır. Baskılama ise duygunun davranışa yansımasına engel olur fakat hafızada olumsuz iz bırakabilir. Bu bakımdan öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerinin duygusal tepki ortaya çıkmadan önce düzenleme yapmaları, duygu yoğunluğunu azaltmayı sağlamaları ve hafızayı daha olumlu yönde etkilemeleri sebebiyle tepki odaklı duygu düzenleme stratejisine göre daha işlevsel olduğu söylenebilir (Gross, 2002; Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007). Çocukların öncül odaklı stratejileri tepki odaklı stratejiye oranla daha fazla tercih etmeleri, eğitim programının çocukların duygularını düzenlemede daha işlevsel stratejilere yönelmelerine katkısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilişsel duygu düzenleme süreçlerini esas alarak duygu düzenlemeye odaklanan eğitim programlarına (Claro vd., 2015; Ender-Sarıçalı, 2020; Lanteigne, 2016) ait sonuçların da bu çalışmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak olumlu duygu düzenleme stratejilerini desteklediği görülmektedir.

Wante vd. (2018), dikkati yönlendirme ve yeniden değerlendirme gibi öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerini kullanan ergenlerin daha olumlu duygulanıma sahip oldukları ve psikolojik sorunlarının ise daha az olduğu belirlenmiştir. Yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımı bireyin sosyal ilişkilerini de olumlu etkileyerek yüksek öz saygıya, benlik algısına ve yaşam doyumuna katkı sağlayabilmektedir. Baskılama durumunda ise birey daha fazla strese maruz kalmakta bu da onun yaşam doyumu ile öz saygı düzeylerini olumsuz etkileyebilmekte ve depresif özellikler

geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Gross & John, 2003).. Eğitim programının ergenlik dönemine girmeden önce çocuklarda bu stratejilerin kullanımını ortaya çıkarması; ilerleyen dönemlerde işlevsel duygu düzenleme stratejileri kullanımının eksikliğinde ortaya çıkabilecek muhtemel psikolojik sorunlardan çocukların korunmalarına katkı sağlayabilecek olması yönüyle önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; çocukların duygu düzenleme puanlarının elde edilmesinde kullanılan hem çocuk formu (ÇDDÖ) hem de yetişkin formu (ÇDDÖ-YF) öntest ve sontest verileri arasındaki ilişkiye yöneliktir. Öntest puanlarında öfke alt boyutu ve toplam puanlar açısından, sontest puanlarında tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre çocukların duygu düzenlemele becerilerine yönelik hem çocuk hemde yetişkin formlarında yer alan bildirimlerin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktürk (2016), Oyun Tabanlı Psikoeğitim Programının ebeveynleri boşanmış olan okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada, faydalandığı "Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği" hem çocuğun velayetinin bulunduğu ebeveyn hem de öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Elde edilen sonuçlar ebeveyn ve öğretmen bildirimlerinin birbirine paralele olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğe benzer bir ölçeğin kullanıldığı yine bir başka araştırmada (Gülgez, 2018) da anne ve çocuk bildirimlerinin genel olarak tüm alt boyutlarda birbirine paralel olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin çocuklar adına yetişkinler tarafından doldurulduğu durumlarda, ölçeği dolduran kişinin çocuğu yakından tanıması ve çocukla ilgili gözlemlerinin iyi yapılandırılmış olması önem göstermektedir. Araştırmanın çocuk evlerinde yürütülmesi ve buradaki kişilerin çok sayıda çocukla ilgileniyor olması sebebiyle her ne kadar yetişkin bildirimleri ile ilgili başlangıç aşamasında kaygı duyulmuş olsa da çocuk ve yetişkin bildirimlerinin birbirine paralel olması, araştırma sonuçlarının geçerliliğine kanıt oluşturması yönüyle önemlidir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara paralel olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırma, duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla ortaya konulmuştur. Karma yöntemin kullanıldığı yarı deneysel araştırmanın deney ve kontrol gurubunu çocuk evlerinde kalan 22 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan "Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programı" deney grubunda yer alan çocuklara 12 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmaya ait nicel veriler; kişisel bilgi formu ve bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" (ÇDDÖ) ile "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu" (ÇDDÖ-YF) aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise; odak grup görüşmeleri, çocukların ve araştırmacının tuttuğu günlükler ile DOEP çalışma kağıtları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır;

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).
- ÇDDÖ, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu öfke alt boyutuna ilişkin duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinde Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların öfke alt boyutu ÇDDÖ ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=12,93$), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=18,24$) ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=10,13$) puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).
- ÇDDÖ, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu korku alt boyutuna ilişkin duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinde Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların korku alt boyutu ÇDDÖ ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=10,39$), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=20,99$) ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=52,38$) puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).
- ÇDDÖ, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu üzüntü alt boyutuna ilişkin duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinde Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların üzüntü alt boyutu ÇDDÖ ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=23,47$), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=89,16$) ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu ($F_{grup*ölçüm(1,20)}=108,3$) puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

- ÇDDÖ heyecan alt boyutuna ilişkin duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinde Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların heyecan alt boyutu ÇDDÖ (Fgrup*ölçüm(1,20)=14,12) puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutuna ilişkin duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre deney grubunun hem ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme hem de ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu heyecan alt boyutu öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=2,55$ $z=2,81$ $p<0,05$) meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).
- ÇDDÖ, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu toplam puanlarına ilişkin duygusal okuryazarlık eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinde Grup*Ölçüm etkisi dikkate alındığında; farklı işlem gruplarında olmak kaydıyla yapılan tekrarlı ölçüm faktörlerinin çocukların ÇDDÖ (Fgrup*ölçüm(1,20)=38,55), ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme (Fgrup*ölçüm(1,20)=93,59) ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu (Fgrup*ölçüm(1,20)=74,57) toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).
- ÇDDÖ ile ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, öntest puanları arasında heyecan, korku ve üzüntü alt boyutları bakımından pozitif fakat anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken ($p>0,05$), öfke alt boyutu ve toplam puanlar açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Sontest puanları açısıdan ise; tüm alt boyutlar ve toplam puanlar

açısından pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

- Nitel verilerin içerik analizi ile elde edilen toplam 94 koddan 31'inin üzüntü, 28'inin öfke, 19'unun korku ve 3'ünün ise heyecan duygusunu düzenlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu kodlar Gross (1998)'a ait beş duygu düzenleme stratejisi olan durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve tepki düzenleme ile kategoriler haline getirildiğinde, eğitim programı süresince çocukların olumsuz duygularını düzenlemek için strateji kullanımına başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur;

Uygulamaya yönelik öneriler;

- Geliştirilen ve etkili olma durumu ortaya konan duygusal okuryazarlık eğitim programı farklı gruplar üzerinde destekleyici bir program olarak uygulanabilir,
- Çocuk evlerindeki eğitimcilere ve ilkokul öğretmenlerine geliştirilen DOEP hakkında eğitim veya seminer verilerek bu kişiler aracılığıyla eğitimin çocuklara aktarımı sağlanabilir,
- Çocuklara uygulanan eğitim programının etkisinin uzun süreli devamlılığı için düzenli aralıklarla hatırlama etkinlikleri yapılabilir,
- Pandemi döneminin getirmiş olduğu sınırlılık da göz önünde bulundurularak programda yer alan etkinlikler online uygulamalara dönüştürülerek daha fazla sayıda çocuğa ulaşılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF ölçekleri 8-12 yaş aralığındaki farklı örneklem gruplarının yer aldığı çalışmalarda kullanılabilir,
- Farklı yaş ve koşullarda yer alan çocuklara yönelik farklı kuram, yaklaşım veya teknikler ile hazırlanan yeni duygusal okuryazarlık eğitim programları geliştirilebilir,
- Duygusal okuryazarlık eğitim programlarına çocukların yanı sıra onlara bakım veren yetişkinler de dahil edilerek programın çocuklar üzerindeki etki düzeyi artırılabilir,
- Olumlu duygular ve düzenlenmesine daha fazla odaklanan yeni deneysel araştırmalar planlanabilir,
- Duygusal okuryazarlık eğitimlerinin farklı gelişimsel süreçlere etkisini ortaya çıkarak yeni araştırmalar ortaya konabilir,
- Duygu düzenleme beceri eğitimlerinin etkisinin çocukların sonraki yaşamlarına etkisini ortaya çıkarmak üzere boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ahçı-Gültekin, Z., Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E. G., & Seçer, İ. (2020). The Validity And Reliability Study of the Turkish Version of Parent Emotion Regulation Scale. *European Journal of Education Studies, 6*(11), 221-229.

Aksakal, B. (2020). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Geliştirme Programının Koruyucu Bakım Altındaki 6 Yaş Çocukların Sosyal Beceri ve Duygu Düzenleme Düzeyine Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktürk, B. (2016). *Oyun Tabanlı Psikoeğitim Programının Boşanmış Aileye Sahip Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, *50*(7), 493-501.

Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation,* Masters Thesis, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Altunbaş, G. (2014). *Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Kullanımına ve Mükemmeliyetçi Bilişlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aral, N., & Doğan-Keskin, A. (2018). Program Geliştirmede Tasarım ve Modeller. F. Temel & N. Aral (Ed.), *Gelişimsel Destek Programları* içinde (s. 39-54). Ankara: Hedef CS.

Atalay, M. (2019). *Hazırlanan Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerilerine ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Averill, J. R., & More, T. A. (2000). Happiness. M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (s. 663-676). New York:Guilford.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation—Colin Ayre, Andrew John Scally, 2014. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 79-86.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.

Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okurayazarlık ve Akademik Stres Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Bariola, E., Hughes, E., & Gullone, E. (2012). Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report. *Journal of Child and Family Studies*, *21*.

Barnfather, N., & Amod, Z. (2012). Empathy and Personal Experiences of Trainees in an Emotional Literacy and Persona Doll Programme in South Africa. *South African Journal of Psychology*, *42*(4), 598-607.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, *18*, 13-25.

Barrett, L. F., Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in cognitive sciences*, *11*(8), 327-332.

Barrett, L., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *15*, 713-724.

Bayrak, A. (2020). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama Eğitiminin Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Berking, M., & Whitley, B. (2018). *Duygulanım Düzenleme Eğitimi* (S. Vatan, Çev.). İstanbul: Nobel Akademi.

Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *61*(2), 258-271.

Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, *51*(8), 1062-1073.

Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. California: Corwin.

Bowlby, E. J. M. (2008). *Loss - Sadness and Depression: Attachment and Loss*. New York: Random House.

Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal*

Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk About Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development, 57*(3), 529-548.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258.

Bruce, C. (2010). *Emotional Literacy in the Early Years*. California: Sage.

Brumariu, L. E. (2015). Parent–Child Attachment and Emotion Regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2015*(148), 31-45.

Burkitt, I. (2019). Emotions, social activity and neuroscience: The cultural-historical formation of emotion. *New Ideas in Psychology, 54*, 1-7.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Calkins, S. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. C. Brownell & C. Koop (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and transformations* (pp. 261-287). New York: Guilford Press.

Calkins, S. D. (1994). Origins and Outcomes of Individual Differences in Emotion Regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 53-72.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: The Guilford Press.

Campos, J., Campos, R., & Barrett, K. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development. *Developmental Psychology, 25,* 394-402.

Campos, J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing Emotion Regulation. *Emotion Review, 3*(1), 26-35.

Camras, L. A., Perlman, S. B., Fries, A. B. W., & Pollak, S. D. (2006). Post-institutionalized Chinese and Eastern European children: Heterogeneity in the development of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development, 30*(3), 193-199.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology, 39*(1/4), 106-124.

Carnwell, R., & Baker, S. (2007). A Qualitative Evaluation of a Project to Enhance Pupils' Emotional Literacy Through a Student Assistance Programme. *Pastoral Care in Education, 25*(1), 33-41.

Carrère, S., & Bowie, B. H. (2012). Like parent, like child: Parent and child emotion dysregulation. *Archives of Psychiatric Nursing, 26*(3), e23-30.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 228-249.

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Cambridge: Cambridge University Press.

Claro, A., Boulanger, M.-M., & Shaw, S. R. (2015). Targeting Vulnerabilities to Risky Behavior: An Intervention for Promoting Adaptive Emotion Regulation in Adolescents. *Contemporary School Psychology*, *19*(4), 330-339.

Claxton, G. (2005). *An ıntelligent look at emotional ıntelligence.* London: Association of teachers and lecturers (ATL).

Coats, A. H., & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, *23*(1), 39-51.

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

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, *75*(2), 317-333.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994a). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3), 73-100.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994b). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, *59*(2-3), 73-102.

Consedine, N. (2011). Capacities, Targets, and Tactics: Lifespan Emotion Regulation from the Perspective of Developmental Functionalism. I. Nyklíček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Eds.), *Emotion Regulation and Well-Being* (pp. 13-29). New York: Springer.

Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child

attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 14*(1), 111-124.

Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103-1126.

Coppock, V. (2007). It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children & Society, 21*(6), 405-419.

Cornwell, S., & Bundy, J. (2008). *The Emotional Curriculum: A Journey Towards Emotional Literacy*. California: Sage.

Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Cracco, E., Van Durme, K., & Braet, C. (2015). Validation of the FEEL-KJ: An Instrument to Measure Emotion Regulation Strategies in Children and Adolescents. *Plos One, 10*(9).

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social–emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549-570.

Çorapçı, F. (2017). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyoduygusal Gelişimi. M. Sayıl & B. Selçuk (Ed.), *Ana babalık: Kuram ve araştırma* (ss. 61-80). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, and Behavior, 1*(1), 1-48.

Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C., & Philippot, P. (2016). A Mindfulness-Based Group Intervention for Enhancing Self-Regulation of Emotion in Late Childhood and Adolescence: A Pilot Study. *International Journal of Mental Health and Addiction, 14*(5), 775-790.

Diamond, L., & Aspinwall, L. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion, 27*(2), 125-156.

Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness. P. Costa (Eds.), *Recent Advances in Psychology and Aging* (pp. 187-219). Amsterdam: Elsevier.

Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin, 110*(1), 3-25.

Dökmen, Ü. (2000). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek ve Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Du, J., Huang, J., An, Y., & Xu, W. (2018). The Relationship between stress and negative emotion: The Mediating role of rumination. *Clinical Research and Trials, 4*(1), 1-5.

Duy, Y., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(41), 23-35.

Dwivedi, K. N., & Gupta, A. (2000). "Keeping cool": Anger management through group work. *Support for Learning, 15*(2), 76-81.

Ecirli, H., & Ogelman, H. G. (2015). Beş-Altı Yaş Çocukları için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, *4*(13), 85-100.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological inquiry*, *9*(4), 241-273.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., Murphy, B., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, *8*(1), 141-162.

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful Control and Its Socioemotional Consequences. J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (ss. 287-306). New York: Guilford Press.

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, *94*(1), 100-131.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, *75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Liew, J., Zhou, Q., Losoya, S. H., Reiser, M., & Cumberland, A. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, *45*(4), 988-1008.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books/Henry Holt and Co.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, *3*(4), 364-370.

Eldeliklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish Adaptation of The Emotion Regulation Questionnaire. *International Journal of Human Sciences*, *12*(1), 1157-1168.

Ellsworth, P. C. (1994). William James and emotion: Is a century of fame worth a century of misunderstanding? *Psychological Review*, *101*(2), 222-229.

Ender-Sarıçalı, Z. (2020). *Duygu Düzenleme Programının Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ersan, C. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Etme Ve Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstiütüsü, Denizli.

Faupel, A. (2003). *Emotional Literacy: Assessment and Intervention : Ages 11 to 16*. Southampton: NferNelson.

Faupel, A., Herrick, E., & Sharp, P. M. (2017). *Anger management: A practical guide for teachers*. Melbourn: Routledge.

Faupel, A., & Sharp, P. (2003). *Promoting emotional literacy. Guidelines for schools, local authorities and health services.* Southampton: Southampton City Council.

Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 59*(1), 1-14.

Fox, N., & Calkins, S. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion, 27*(1), 7-26.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions: Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*(8), 1311-1327.

Gem, Z. (2018). *Duygu Farkındalığı ve Duygu Mitlerine Yönelik Ölçüm Araçlarının ve Duygu Düzenlemeye Yönelik Bütünsel Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi: Bir Ön Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstiütüsü, İzmir.

Gençöz, T. (1998). Korku: Sebepleri, Sonuçları ve Başetme Yolları. *Kriz Dergisi*, *6*(2), 9-16.

Giese, S., & Dawes, A. (1999). Child care, developmental delay and institutional practice. *South African Journal of Psychology*, *29*(1), 17-22.

Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: A case study*. Doctoral Thesis, The University of Birmingham, Birmingham.

Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Goldenberg, A., Halperin, E., van Zomeren, M., & Gross, J. J. (2016). The Process Model of Group-Based Emotion: Integrating Intergroup Emotion and Emotion Regulation Perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, *20*(2), 118-141.

Goleman, D. (2016). *Duygusal Zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir*. İstanbul: Varlik Yayınları.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of school psychology*, *45*(1), 3-19.

Green, S., & Baker, B. (2011). Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: Children with or without intellectual disability. *Journal of intellectual disability research (JIDR)*, *55*(3), 324-338.

Greenberg, L. (2006). Emotion-Focused Therapy: A Synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *36*(2), 87-93.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, *13*(5), 551-573.

Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, *10*(6), 214-219.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

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

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348-362.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *2*(2), 151-164.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford.

Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul Çocuklarında Duygu Düzenleme ile Sosyal Yeterlilik İlişkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Habiboğlu-Arık, S. (2020). *Fark'andalık (Mındfulness) Temelli Duygu Düzenleme Programının Ergenlerde Fark'andalık ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Crick, R. D. (2005). Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey. *Pastoral Care in Education*, *23*(4), 5-16.

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, *51*(3-4), 530-543.

Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation Practices. *Journal of Applied Testing Technology*, *1*(1), 1-30.

Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(2), 73-83.

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, *16*(2), 335-353.

Hansen, C. C., & Zambo, D. (2007). Loving and learning with Wemberly and David: Fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *34*(4), 273-278.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child Development*, *57*(4), 895-909.

Hessler, D., & Katz, L. F. (2010). Brief Report: Associations between Emotional Competence and Adolescent Risky Behavior. *Journal of adolescence*, *33*(1), 241.

Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(2), 175-184.

Hofmann, S. G., Heering, S., Sawyer, A. T., & Asnaani, A. (2009). How to Handle Anxiety: The Effects of Reappraisal, Acceptance, and Suppression Strategies on Anxious Arousal. *Behaviour research and therapy*, *47*(5), 389-394.

Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2005). *Development of Emotions and Their Regulation*. United States: Springer.

Houck, C. D., Hadley, W., Barker, D., Brown, L. K., Hancock, E., & Almy, B. (2016). An emotion regulation intervention to reduce risk behaviors among at-risk early

adolescents. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, *17*(1), 71-82.

Houltberg, B. J., Henry, C. S., & Morris, A. S. (2012). Family interactions, exposure to violence, and emotion regulation: Perceptions of children and early adolescents at risk. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, *61*(2), 283-296.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

Hwang, H., & Matsumoto, D. (2021). Functions of Emotions. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds.), *Noba textbook series: Psychology*. Champaing: DEF

Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-centered Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Ireland, J. L. (2004). Anger management therapy with young male offenders: An evaluation of treatment outcome. *Aggressive Behavior*, *30*(2), 174-185.

Izard, C., Cavadel, E., Finlon, K., Krauthamer Ewing, E. S., Johnson, S., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, *3*(1), 44-52.

Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, *2*(4), 363-370.

Izard, C. E. (2011). Forms and Functions of Emotions: Matters of Emotion–Cognition Interactions. *Emotion Review*, *3*(4), 371-378.

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

Jack, R. E., Garrod, O. G. B., & Schyns, P. G. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, *24*(2), 187-192.

James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, *9*(34), 188-205.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Johnson, D. C., & Casey, B. J. (2015). Easy to remember, difficult to forget: The development of fear regulation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *11*, 42-55.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, Aile Ve Insan Gelisimi: Kulturel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.

Kandemir, M., & Dündar, H. (2013). Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*, 83-90.

Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *16*(1), 13-20.

Keefer, K. V. (2013). *Longitudinal dynamics of trait emotional ıntelligence: Measurement ınvariance, construct stability, and mean level change from late childhood to adolescence.* Doctoral Thesis, Queen's University, Kingston.

Keltner, D. (2019). Toward a consensual taxonomy of emotions. *Cognition and Emotion*, *33*(1), 14-19.

Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development*, *9*(1), 33-53.

Killick, S. (2006). *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. London: Sage.

King, P. S. (2013). Emotions: Positive and Negative. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 676-678). New York: Springer.

Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). Introduction to the special issue of Social Development: Emotion socialization in childhood and adolescence. *Social Development*, *16*(2), 203-209.

Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.

Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an Emotional literacy İntervention for Students İdentified with Bullying Behaviour. *Educational Psychology*, *33*(7), 862-883.

Koçak, D. C. (2018). *Ankara İlindeki Üniversitelere Bağlı Anaokullarında Bulunan 2005-2017 Yılları Arasında Basılmış Resimli Öykü Kitaplarının Duygusal Okuryazarlık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, *23*(1), 4-41.

Köknel, Ö. (2004). *Korkular Takıntılar Saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The classical psychologists*, 672-684.

Lanteigne, D. M. (2016). *Emotion Regulation in Adolescence: A Mechanism in the Development of Internalizing Symptoms*. Doctoral Thesis, Queen's University, Kingston.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563-575.

Levenson, R. W. (2011). Basic emotion questions. *Emotion Review*, *3*(4), 379-386.

Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem

behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, *32*(1), 51-66.

Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Lydersen, S., Neumer, S.-P., Martinsen, K., Holen, S., Patras, J., Adolfsen, F., & Reinfjell, T. (2019). Does the Transdiagnostic Emotion Intervention Improve Emotion Regulation Skills in Children? *Journal of Child and Family Studies*, *28*(3), 805-813.

Luerssen, A., & Ayduk, O. (2014). The role of emotion and emotion regulation in the ability to delay gratification. In *Handbook of emotion regulation* (pp. 111-125). New York: The Guilford.

Luke, N., & Banerjee, R. (2012). Maltreated Children's Social Understanding and Empathy: A Preliminary Exploration of Foster Carers' Perspectives. *Journal of child and family studies*, *21*(2), 237-246.

Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental Emotion Coaching and Dismissing in Family Interaction. *Social Development*, *16*(2), 232-248.

Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science & Business Media.

Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, *15*(4), 853-884.

Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1996). Developmental and Temperamental Differences in Emotion Regulation in Infancy. *Child development*, *66*, 1817-1828.

Matsumoto, D. (2001). Culture and Emotion. In D. Matsumoto (Ed.), *The Handbook of Culture and Psychology* (pp. 171-194). Oxford: Oxford University Press.

Matthews, B. (2004). Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11–14 year olds; the 'Improving Science and Emotional Development' project. *International Journal of Science Education*, *26*(3), 281-308.

Matthews, B. (2006). *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire: Open University Press.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge.

Millgram, Y., Joormann, J., Huppert, J. D., & Tamir, M. (2015). Sad as a Matter of Choice? Emotion-Regulation Goals in Depression. *Psychological Science, 26*(8), 1216-1228.

Mills, G. E. (2014). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. United Kingdom: Pearson.

Morales, S., Ram, N., Buss, K. A., Cole, P. M., Helm, J. L., & Chow, S.-M. (2018). Age-related changes in the dynamics of fear-related regulation in early childhood. *Developmental Science*, *21*(5).

Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2014). Maternal Emotion Regulation: Links to Emotion Parenting and Child Emotion Regulation. *Journal of Family Issues*, *37*, 1-26.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social development (Oxford, England), 16*(2), 361-388.

Mun, E. Y., Fitzgerald, H. E., Eye, A. V., Puttler, L. I., & Zucker, R. A. (2001). Temperamental characteristics as predictors of externalizing and internalizing child behavior problems in the contexts of high and low parental psychopathology. *Infant Mental Health Journal*, *22*(3), 393-415.

Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (2014). *Psychological Testing: Principles and Applications*. London: Pearson Education.

Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, *143*(4), 384-427.

Nash, R. A. (1989). Cognitive Theories of Emotion. *Noûs*, *23*(4), 481-504.

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.

Nyklíček, I., Vingerhoets, A., & Zeelenberg, M. (2011). Emotion Regulation and Well-Being: A View from Different Angles. In I. Nyklíček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Eds.), *Emotion Regulation and Well-Being* (pp. 1-9). New York: Springer.

O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, *27*(3), 271-291.

Ohman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, *108*(3), 483-522.

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological review*, *97*(3), 315.

Öksüz, Y. (2016). Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study. *Journal of Education and Practice*, *7*(36), 34.

Özbay, Ö. (2008). *Öfke kontrolü eğitim programının etkililiğinin tutuklu bir grup ergen örnekleminde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özden, M., Kana, F., & Uzan, M. F. (2018). Öğretmen Adaylarının Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, *6*(1), 236-249.

Özkamalı, E., & Buğa, A. (2010). Bir Öfke Denetimi Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 50-59.

Özoğlu, E. B. (2016). *Dehb Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Psikoeğitim Programının Duygusal Zeka Ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H., & Özpolat, A. R. (2014). Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, *11*(1), 481-494.

Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for Meaning. *International journal of children's spirituality*, *4*(1), 19-28.

Pat-Horenczyk, R., Shi, C. S. W., Schramm-Yavin, S., Bar-Halpern, M., & Tan, L. J. (2015). Building Emotion and Affect Regulation (BEAR): Preliminary Evidence from an Open Trial in Children's Residential Group Homes in Singapore. *Child & Youth Care Forum*, *44*(2), 175-190.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2005). Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and psychopathology*, *17*(1), 47-65.

Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *14*(2), 145-156.

Pirsig, S. J. (2017). *Evaluation of a Mindfulness Intervention for Children with Emotion Regulation Difficulties*. Master of Arts Degree, Minnesota State University, Minnesota.

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental psychology*, *36*(5), 679.

Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from Infancy to Adolescence: Australian Temperament Project 1983-2000: (567532013-001)* (Data set). Australian Institute of Family Studies.

Pur, I. G. (2015). *Emotion Regulation Intervention for Complex Developmental Trauma: Working with Highly Traumatized Youth*. Doctoral Thesis, Middle East Tecnical University, Ankara.

Rae, T., Nelson, L., & Pedersen, L. (2005). *Developing Emotional Literacy with Teenage Girls: Building Confidence, Self-Esteem and Self-Respect*. London: Sage.

Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family Expressiveness and Parental Emotion Coaching: Their Role in Children's Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(6), 657-667.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. New York: John Wiley & Sons.

Ripley, K., & Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy: A programme for children in the Foundation Stage and Key Stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: Routledge.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, *8*(3), 393-427.

Robinson, L. R., Morris, A. S., Heller, S. S., Scheeringa, M. S., Boris, N. W., & Smyke, A. T. (2009). Relations Between Emotion Regulation, Parenting, and Psychopathology in Young Maltreated Children in Out of Home Care. *Journal of Child and Family Studies*, *18*(4), 421-434.

Roffey, S. (2006). *Circle time for emotional literacy*. London: Sage.

Romanchych, E. L. (2014). *Young Children's Aggression: Links Between Emotion Regulation, Mother-Child Shared Affect, Parenting Practices and Parenting Support*. Master Thesis, University of Windsor, Ontario.

Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A developmental framework. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 61-74). New York: Plenum Press.

Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric Properties of A Turkish Version of The Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *66*(4), 442-455.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, *110*(1), 145.

Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion Regulation in Parenthood. *Developmental review*, *36*, 1-14.

Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, *3*(1), 30-47.

Rydell, A.-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, *4*(3), 293-313.

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69*(4), 719-727.

Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor Their Expressive Behavior. *Child Development*, *55*(4), 1504-1513.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Sakakibara, R., & Endo, T. (2016). Cognitive Appraisal as a Predictor of Cognitive Emotion Regulation Choice. *Japanese Psychological Research*, *58*(2), 175-185.

Sartre, J. P. (2005). *Varoluşçuluk* (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yollar. *Türk Psikoloji Dergisi*, *33*(9), 27-32.

Schore, A. N. (2012). *Duygulanım Düzensizliği ve Kendilik Bozuklukları* (T. Özakkaş, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sharp, P. (2012). *Nurturing emotional literacy: A practical for teachers, parents and those in the caring professions*. New York: Routledge.

Sharp, P., & Herrick, E. (2000). Promoting emotional literacy: Anger management groups. İçinde N. Barwick (Ed.), *Clinical Counselling in Schools* (ss. 124-141). New York: Routledge.

Shiota, M. N., & Kalat, J. W. (2018). *Emotion*. Oxford: Oxford University Press.

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development, 74*(6), 1869-1880.

Smith, C., & Lazarus, R. (1990). Emotion and Adaptation. İçinde L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (C. 21, ss. 609-637). New York: Guilford.

Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition, 72*(1), 124-133.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2008). *T.C. Resmi Gazete*, 27015, 5 Ekim 2008.

Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.

Srikanth, S., & Sonawat, R. (2012). Emotional literacy: The ABC of understanding emotions. *Indian Journal of Positive Psychology, 3*(3), 309.

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.

Steiner, C. (2014). Transactional Analysis: An Elegant Theory and Practice. *International Transactional Analysis Association*, 6.

Stevenson, M. (1952). Some emotional problems of orphanage children. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *6*(4), 179-182.

Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion Regulation. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 405-430). Switzerland: Springer.

Strongman, K. T. (2003). *The Psychology of Emotion: From Everyday Life to Theory*. Chichester, West Sussex, England: Wiley.

Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, *49*(2), 114-119.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lısrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). United Kingdom: Pearson.

Tamir, M., John, O., Srivastava, S., & Gross, J. (2007). Implicit Theories of Emotion: Affective and Social Outcomes Across a Major Life Transition. *Journal of personality and social psychology*, *92*, 731-744.

Tarren-Sweeney, M. (2008). The mental health of children in out-of-home care. *Current Opinion in Psychiatry*, *21*(4), 345-349.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik.

Tekinsav-Sütçü, S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik biliGsel davranıGçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Terwogt, M. M., Schene, J., & Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(7), 1131-1143.

Tew, M. (2007). *School Effectiveness: Supporting Student Success Through Emotional Literacy*. London: Sage.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269-307.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 25-52.

Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. İçinde J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 173-186). New York: Guilford.

Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*, 163-182.

Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations* (pp. 320-341). New York: Guilford Press.

Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317-337). Malden: Blackwell Publishing.

Topal, H. (2021). *İlkokul Çocuklarına ve Annelerine Uygulanan Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programlarının Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Totan, T. (2015). Duygu düzenlenme anketi Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *3*, 153-161.

Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M. C., & Eigsti, I.-M. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental science*, *13*(1), 46-61.

Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Akademi.

Trevarthen, C. (2009). The functions of emotion in ınfancy: The regulation and communication of rhythm, sympathy, and meaning in human development. In D. Fosha, D. J. Siegel, & M. F. Solomon (Eds.), *The Healing Power of Emotion: Affective Neuroscience, Development & Clinical Practice* (pp. 55-85). New York: Norton & Company.

Triandis, H. C. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, *69*(6), 907-924.

Tuna, E. (2020). Psychometric Properties of the Turkish Version of the Behavioral Emotion Regulation Questionnaire (BERQ). *The Journal of General Psychology*, 1-17.

Tuyan, S. (2003). *Bir Eylem Araştırma Çalışması: Eğitimdeki Hümanistik Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Duygusal Okur-Yazarlığını Geliştirme Programı*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Twycross, A. (2009). An Interprofessional Approach to the Ethics of Undertaking Research with Children. *Nurse Researcher*, *16*(3), 7-20.

Underwood, M. K. (1997). Top Ten Pressing Questions About the Development of Emotion Regulation. *Motivation and Emotion*, *21*(1), 127-146.

Vatan, S. (2019). Özgül Duygular Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Klinik Psikiyatri*, *22*, 63-70.

Vatan, S., & Oruçlular-Kahya, Y. (2018). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*(2), 192-201.

Wante, L., Van Beveren, M.-L., Theuwis, L., & Braet, C. (2018). The effects of emotion regulation strategies on positive and negative affect in early adolescents. *Cognition & Emotion*, *32*(5), 988-1002.

Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers' developing emotion self-awareness. *Social Development*, *17*(2), 239-258.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 219-235.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(5), 820-838.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Sage.

Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Achenbach, T. M., & Walter, B. R. (1987). Epidemiology of Behavioral and Emotional Problems Among Thai and American Children: Parent Reports for Ages 6 to 11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *26*(6), 890-897.

Werner, K., & Gross, J. J. (2009). Emotion Regulation and Psychopathology: A Conceptual Framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (pp. 13-37). New York: Guilford Press.

Weston, R., & Gore, P. A. (2006). Yapısal Eşitlik Modellemesi İçin Kısa Bir Kılavuz. *The Counseling Psychologist*, *34*(5), 719-751.

Woll, H. (2013). Process Diary as Methodological Approach in Longitudinal Phenomenological Research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, *13*(2), Article 2.

Wyman, P. A., Cross, W., Brown, C. H., Yu, Q., Tu, X., & Eberly, S. (2010). Intervention to Strengthen Emotional Self-Regulation in Children with Emerging Mental Health Problems: Proximal Impact on School Behavior. *Journal of abnormal child psychology, 38*(5), 707-720.

Yazgılı, İ. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıklaraeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıklareli.

Yılmaz, H. (2020). *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.

Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke ile Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, İ., & Guzey-Yiğit, M. (2017). Psychometric Properties of Turkish Version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology, 38*, 1503-1511.

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's, α Revelle's β and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika, 70*(1), 123-133.

EKLER

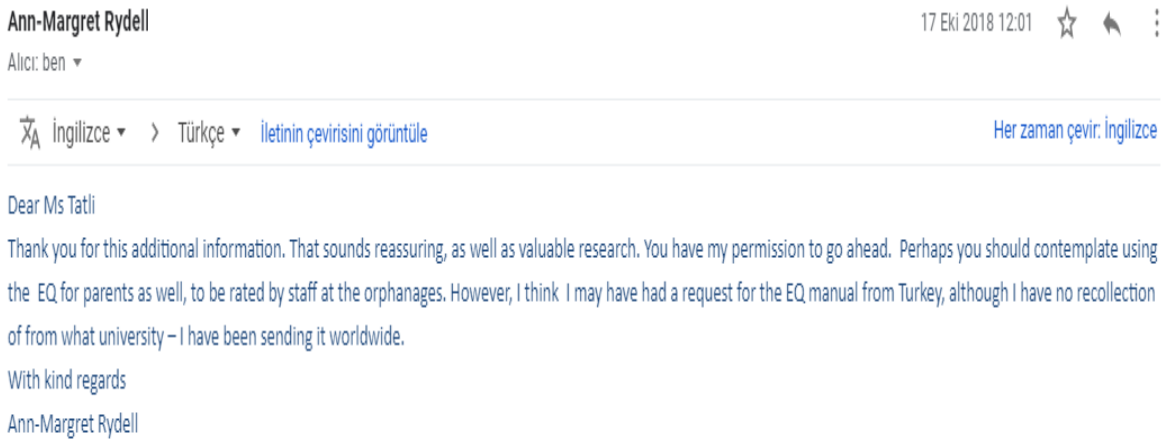
EK 1. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler

Maddeler	Benim için hiç uygun değil	Benim için uygun değil	Benim için uygun	Benim için tamamen uygun
Öfkelendiğimde, öfkemi kontrol edecek bir şeyler düşünebilirim.				
Öfkeliysem ve öğretmenim sakinleşmemi söylerse, kendimi kontrol edebilirim.				
Çok iyi vakit geçiriyorsam ve öğretmenim sakinleşmemi söylüyorsa heyecanımı bastırabilirim.				
Teneffüste iyi vakit geçiriyorsam, ders başladığında dikkatimi toplamak benim için zor olabilir.				
İzlediğim bir şeyden korkarsam uzun bir süre korkum geçmez.				
Korkarsam kendi başıma sakinleşebilirim.				
Üzüldüğümde, beni neşelendirecek bir şeyler düşünebilirim.				
Üzüldüğümde, genellikle birisiyle konuşarak neşelenmeye çalışırım.				

EK 2. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu Örnek Maddeler

Maddeler	Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle çok uygun
Sık sık öfkelenir ve kötü bir ruh hali içine girer.					
Öfkeli olduğunda diğerleri (örneğin ebeveyni) için onu sakinleştirmek kolaydır.					
Korkutucu bir şey gördüğünde veya duyduğunda, kendisini sakinleştirmekte zorlanır.					
Karanlıktan korkarsa, güçlü ve yoğun tepkiler verir.					
Sık sık mutlu olur, heyecanlanır ve coşkulu bir ruh hali içine girer.					
Bir oyun ya da yarışma kazandığında, kendisini sakinleştirmekte zorlanır.					
Üzüldüğünde kendisinin daha iyi hissetmesini sağlayacak bir şeyler bulmada zorlanır.					
Bir oyuncak kaybolduğunda veya kırıldığında, diğerleri (örneğin ebeveyni) için onun daha iyi hissetmesini sağlamak kolaydır.					

EK 3. Ölçeklerin Uyarlanmasına İlişkin İlgili Yazardan Alınan İzin



Ann-Margret Rydell 17 Eki 2018 12:01

Alıcı: ben

İngilizce › Türkçe İletinin çevirisini görüntüle Her zaman çevir: İngilizce

Dear Ms Tatli

Thank you for this additional information. That sounds reassuring, as well as valuable research. You have my permission to go ahead. Perhaps you should contemplate using the EQ for parents as well, to be rated by staff at the orphanages. However, I think I may have had a request for the EQ manual from Turkey, although I have no recollection of from what university – I have been sending it worldwide.

With kind regards

Ann-Margret Rydell

EK 4. Ölçeklere ait Uygulama İzni

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57270673-600-E.10284790 24/05/2019
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Çankırı Karatekin Üniversitesi Eldivan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı Öğretim Görevlisi Sümeyya TATLI'nın "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği ile Duygu Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması" müdürlüğümüz araştırma ve izin işlemleri komisyonumuz tarafından incelenmiş olup müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokullarda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Araştırma Çalışması Anket ve Evrakları

OLUR
24/05/2019
Abdullah ASLANER
Vali V.

EK 5. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması" adıyla, 6 Mayıs-14 Haziran 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: "Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği" ni Türkçeye uyarlayarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Öğr. Gör. Sümeyya TATLI

İletişim bilgileri : 0554 ……..

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

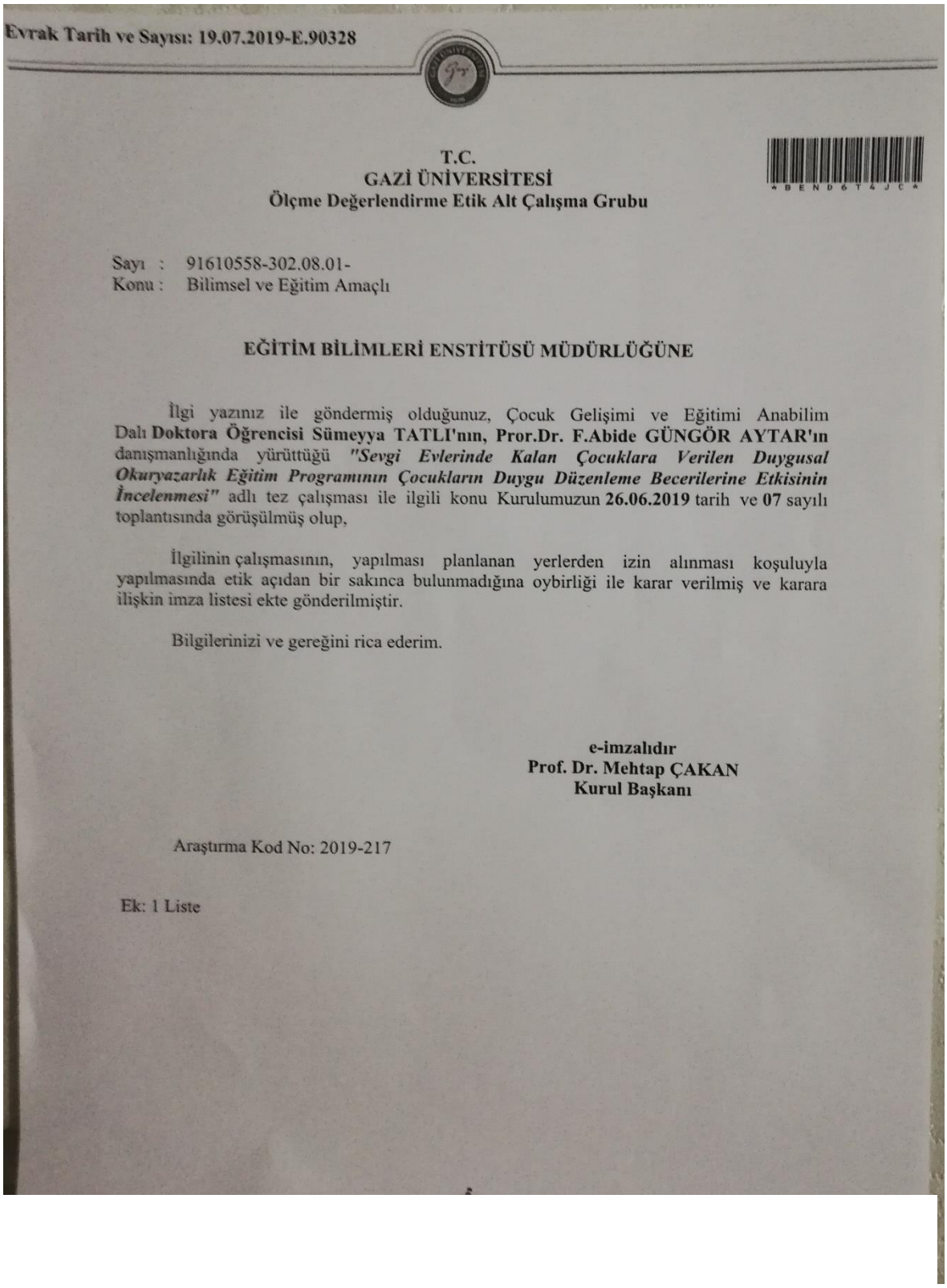
…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 6. Etik Kurul İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 19.07.2019-E.90328

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

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

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Sümeyya TATLI'nın, Pror.Dr. F.Abide GÜNGÖR AYTAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Sevgi Evlerinde Kalan Çocuklara Verilen Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programının Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **26.06.2019** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

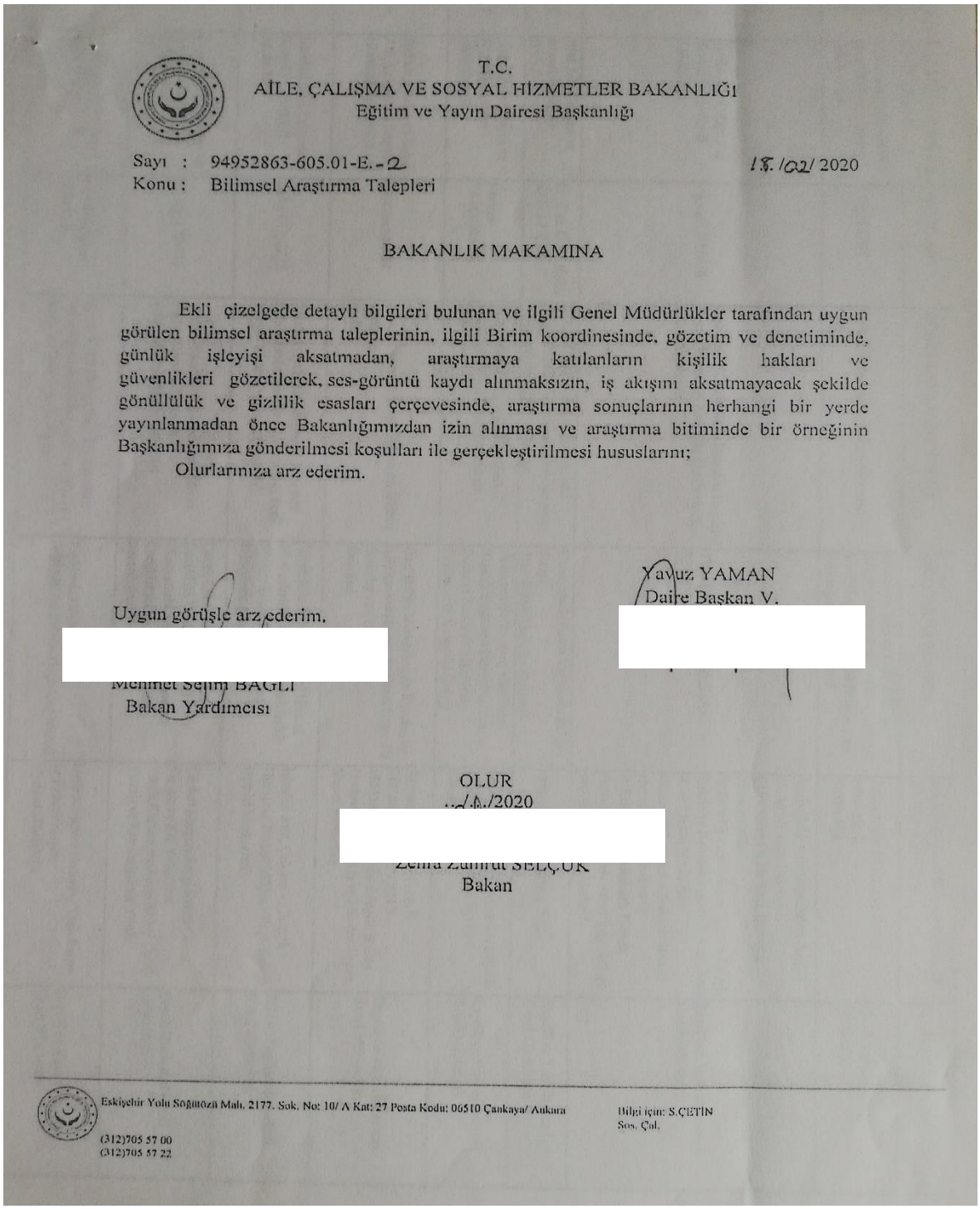
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-217

Ek: 1 Liste

EK 7. Araştırmanın Çocuk Evlerinde Yürütülmesine dair Alınan Uygulama İzni



T.C.
AİLE, ÇALIŞMA VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : 94952863-605.01-E.-2 18./02/2020
Konu : Bilimsel Araştırma Talepleri

BAKANLIK MAKAMINA

Ekli çizelgede detaylı bilgileri bulunan ve ilgili Genel Müdürlükler tarafından uygun görülen bilimsel araştırma taleplerinin, ilgili Birim koordinesinde, gözetim ve denetiminde, günlük işleyişi aksatmadan, araştırmaya katılanların kişilik hakları ve güvenlikleri gözetilerek, ses-görüntü kaydı alınmaksızın, iş akışını aksatmayacak şekilde gönüllülük ve gizlilik esasları çerçevesinde, araştırma sonuçlarının herhangi bir yerde yayınlanmadan önce Bakanlığımızdan izin alınması ve araştırma bitiminde bir örneğinin Başkanlığımıza gönderilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesi hususlarını;
Olurlarınıza arz ederim.

Yavuz YAMAN
Daire Başkan V.

Uygun görüşle arz ederim.

[redacted]

Mehmet Selim BAĞLI
Bakan Yardımcısı

OLUR
../02/2020

[redacted]

Zehra Zümrüt SELÇUK
Bakan

Eskişehir Yolu Söğütözü Mah. 2177. Sok. No: 10/ A Kat: 27 Posta Kodu: 06510 Çankaya/ Ankara
(312)705 57 00
(312)705 57 22

Bilgi için: S.ÇETİN
Sos. Çal.

[redacted] Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	Sümeyya TATLI	Çankırı Karatekin Üniversitesi Eldivan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi	Çocuk Evleri Sitesinde Kalan Çocuklara Verilen Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programının Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi	[redacted] Sevgi Evleri Çocuk Yuvası ve Kız Yetiştirme Yurdu [redacted] Sevgi Evleri Çocuk Yuvası ve Kız Yetiştirme Yurdu	Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü

EK 8. Uygulamaya dair Örnek Fotoğraflar










KORGUN
ÇOCUK EVLERİ
SİTESİ
MÜDÜRLÜĞÜ





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…