

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans

Gülhan YILMAZ BURSA

Eskişehir, 2017

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Gülhan YILMAZ BURSA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Berrin DİNÇ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak, 2017**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülhan YILMAZ BURSA'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 13.01.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç.Dr. Berrin DİNÇ

Üye : Yard.Doç.Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA

Üye : Yard.Doç.Dr. Neslihan BAY

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gülhan YILMAZ BURSA

İlköğretim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak, 2017

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Berrin DİNÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma nitel bir araştırma olup, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik doğrultusunda belirlenen 28 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin analizinde Nvivo 11 nitel veri analizi paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme kavramını çoğunlukla duyguların kontrol altına alınması ve duyguların ifade edilmesi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi dönemin kritik olduğunu ve aile, öğretmen ile medyanın bu becerilerin gelişiminde etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin çoğu, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş ile bağlantılı olarak gelişim gösteren belirli aşamalar halinde gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, çocukların, başkalarının duygularını anlama becerilerini kazanma konusunda benmerkezci yapılarından dolayı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, çocuklarda öfke ve mutluluk duygusu ile daha sık karşılaştıklarını ve özellikle öfke duygusu ile baş etmenin çocuk ve öğretmen açısından zor olduğunu dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri yaptıkları uygulamalar sonucunda çocukların olumsuz duygu tepkilerinde azalma olduğunu, kendilerini ve duygularını daha doğru bir dil kullanarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilme becerilerinin gelişebilmeleri

için drama, sohbet, soru-cevap, empati kurdurma, sakinleştirme, mola uygulamaları ve resim çalışmalarından yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Materyal olarak çoğunlukla duygu kartları ve kuklalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların sürdürülebilir olması ve yaşanan güçlüklerin aşılabilmesi için ebeveynlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, rehberlik servisinin ailelerle birlikte çalışmasını, lisans eğitimine duygu düzenleme ile ilgili bir ders eklenmesini, duygu düzenleme eğitimine yönelik olarak okullarda proje yapılmasını, uygulamaya yönelik olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini, duygu düzenleme eğitimi uygulama kitapçığının oluşturulmasını, okul öncesi eğitim programında duygu düzenleme uygulamalarına yönelik olarak kazanım ve göstergelerin zenginleştirilmesini, okullardaki fiziki donanımın geliştirilmesini ve sınıf mevcutlarının düşürölmesini önermişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunun duygu düzenleme kavramını sınırlı bir şekilde algıladıkları ve buna bağlı olarak uygulama konusunda da eksiklikler hissettikleri görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim Programı, Duygu, Duygu Düzenleme, Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi.

ABSTRACT

VIEWS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON APPLICATIONS SUPPORTING CHILDREN’S EMOTION REGULATION SKILLS

Gülhan YILMAZ BURSA

Department of Elementary Education

Anadolu University Institute of Educational Sciences

January, 2017

Supervisor: Yard. Doç. Dr. Berrin DİNÇ

It was aimed in this researched to reveal the views of pre-school teachers on applications supporting children’s emotion regulation skills. The study is a qualitative research and views of the teachers were taken through the semi-structured interview. When determining the participants, maximum variation sampling method from purposeful sampling methods was used. The semi-structured interviews were executed with 28 teachers determined through maximum variation sampling. Data received from interviews were analyzed using Nvivo 11 data analysis package.

It was determined in the study that pre-school teachers usually define emotion regulation term as getting emotion under control or as expressing emotions. They emphasized that pre-school period is critical for acquiring emotion regulation skills and that family, teachers and the media has an effect on the development of these skills. Most of the teachers stated that children’s emotion regulation skills develop in certain stages in relation to age. They also stated that children have difficulty in acquiring the skill of understanding others’ emotions because of their being egocentric. They expressed that they encountered anger and happiness more frequently. And it was especially difficult for teachers and students to cope with anger. They reflected that there was a decline in negative emotion reactions after applications that were executed and students expressed themselves and their emotions using more accurate language. Most of the teachers expressed that they made use of drama, conversation, question and answer, empathy, sedating, respite and painting works methods for children to develop the skill of to understand their own emotion and others’ emotions, to express their feelings and to cope with their emotions. They said they used emotion cards and puppets as materials. All of

them stated that they got parents' support for the sustainability of applications of developing children's emotion regulation skills and overcome the difficulties.

They suggested as the solution for developing children's emotion regulation skills that pre-school teacher and counseling service work with parents; that emotion regulation be included in undergraduate education curriculum; that projects related to emotion regulation education be executed at schools; that a booklet of emotion regulation applications be prepared; that skills and indicators related to emotion regulation applications be richened in pre-school education program; that physical conditions at schools be improved and class sizes be reduced. In short, it was seen that most teachers comprehend emotion regulation concept in a limited way and they feel certain drawbacks because of this.

Keywords: Pre-school period, Pre-school Education Program, Emotion, Emotion Regulation, Development of Emotion Regulation Skills.

ÖNSÖZ

Bir çocuk dünyaya geldiği andan itibaren toplumsallaşma süreci ile şekillenmeye başlar. Bu toplumsallaşma sürecinde çocuğun, istenilen birey özelliklerine sahip olabilmesi için sosyal becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Topluma uyum sürecinde bu sosyal becerilerin, istenilen düzeyde gelişme gösterebilmesi için duygusal becerilerinin de gelişmiş olması önemli görülmektedir. Duygularını kontrol edebilmeleri ve toplum tarafından kabul görülen düzeye uygun bir şekilde ifade edebilmeleri için duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için okul öncesi dönem kritik bir dönemdir ve okul öncesi öğretmenlerinin bu beceriyi destekleyecek uygulamalara yer vermesi önemli görülmektedir.

Araştırma sürecinde deneyim ve bilgileriyle katkı sağlayan pek çok kişi olmuştur. Tez sürecinin yanı sıra lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca bana destek veren, engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, yönlendirmeleriyle bana ve araştırmama katkı sağlayan tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Berrin DİNÇ'e teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak, değerli görüşleriyle araştırmama katkı sağlayan Yard. Doç. Dr. Neslihan BAY'a ve Yard. Doç. Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın görüşme formunun oluşturulmasında, uzman görüşlerini benden esirgemeyen, Yard. Doç. Dr. Arzu ARIKAN'a, Doç. Dr. Figen ERSOY'a, Öğr. Gör. Dr. Çimen ACAR'a, Prof. Dr. Kıymet SELVİ'ye ve Prof. Dr. Kathrin KRAMMER'e teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Uğur GEZER'e teşekkür ederim.

Gerek tez sürecinde gerekse yaşantım boyunca manevi desteğiyle her zaman yanımda olan eşim Arş. Gör. Sercan BURSA'ya teşekkür ederim. Yaşamım boyunca beni eğiten, biçimlendiren, yönlendiren, bana sevginin ve okumanın önemini öğretten babam Mehmet YILMAZ'a, annem Hülya YILMAZ'a ve abim Erdem YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Eskişehir, 2017

Gülhan YILMAZ BURSA

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gülhan YILMAZ BURSA

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Duygu Kavramının Tanımlanması ve İnsan Yaşamındaki Önemi	8
2.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim.....	15
2.3. Çocuklarda Temel Duyguların Gelişimi.....	20
2.3.1. Mutluluk.....	20
2.3.2. Öfke.....	21
2.3.3. Üzüntü.....	23
2.3.4. Korku	23

2.3.5. Şaşkınlık.....	25
2.3.6. İğrenme	26
2.4. Duygusal Gelişim Kuramları.....	27
2.4.1. Freud’a göre okul öncesi dönemde duygusal gelişim.....	28
2.4.2. Erikson’a göre okul öncesi dönemde duygusal gelişim.....	29
2.4.3. Bowlby’e göre okul öncesi dönemde duygusal gelişim	32
2.5. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme	33
2.6. Duygu Düzenleme Stratejileri	36
2.7. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Etmenler	41
2.7.1. Beyin	41
2.7.2. Akran ilişkileri	42
2.7.3. Kültürel çeşitlilik	43
2.7.4. Cinsiyet	44
2.7.5. Çocuk yetiştirme stilleri.....	45
2.7.6 Mizaç.....	46
2.7.7. Öğretmen.....	47
2.8. İlgili Araştırmalar	48
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Modeli.....	54
3.2. Katılımcıların Belirlenmesi	55
3.3. Verilerin Toplanması	60
3.3.1. Görüşme formunun hazırlanması.....	60
3.3.2. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi	63
3.4. Veri Analizi	67
3.5. Araştırmacının Bakış Açısı ve Ön Deneyimleri	69
3.6. İnandırıcılık	71

3.7. Etik.....	73
4. BULGULAR.....	74
4.1. Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Kavramına İlişkin Görüşleri.....	76
4.2. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	83
4.2.1. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi	83
4.2.2. Yaş gruplarına göre gözlemlenen farklılıklar	90
4.3. Öğretmenlerin, Sınıf Ortamında Çocukların Yaşadıkları Duygu Durumlarına Yönelik Görüşleri	94
4.3.1. Sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaşılan duygu durumları	95
4.3.2. Öğretmenlere göre çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları.....	99
4.4. Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları.....	105
4.4.1. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar.....	105
4.4.2. Öğretmenlerin uygulamalarda kullandıkları materyaller.....	117
4.5. Öğretmenlerin Duygu Düzenlemeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar Sonucu Çocuklarda Görülen Değişiklikler	122
4.6. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirme Konusunda Ebeveyn Desteği	126
4.7. Öğretmenlerin, Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri	132
4.7.1. Öğretmenlere yönelik öneriler	133
4.7.2. Okul yöneticilerine yönelik öneriler	137
4.7.3. Eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler	139
4.7.4. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler	144
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	146

5.1. Sonuçlar	146
5.1.1. Öğretmenlerin duygu düzenleme kavramı hakkında görüşlerine ilişkin sonuçlar	146
5.1.2. Okul öncesi dönemde çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik sonuçlar	147
5.1.3. Öğretmenlerin, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına ilişkin sonuçlar	148
5.1.4. Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme uygulamalarına yönelik sonuçlar	149
5.1.5. Öğretmenlerin duygu düzenlemeye yönelik yaptıkları uygulamalar sonucu çocuklarda görülen değişikliklere ilişkin sonuçlar	151
5.1.6. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda ebeveyn desteğine ilişkin sonuçlar	152
5.1.7. Öğretmenlerin, çocuklarda duygu düzenleme becerilerini geliştirme önerilerine ilişkin sonuçlar	153
5.2. Tartışma	155
5.2.1. Öğretmenlerin duygu düzenleme kavramına ilişkin görüşleri	155
5.2.2. Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi	156
5.2.3. Öğretmenlerin, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına yönelik görüşleri	159
5.2.4. Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları	161
5.2.5. Öğretmenlerin duygu düzenlemeye yönelik yaptıkları uygulamalar sonucu çocuklarda görülen değişiklikler	165
5.2.6. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda ebeveyn desteği	165
5.2.7. Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri	166

5.3. Öneriler	169
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	169
5.3.2. Eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler	170
5.3.3. Öğretmenlere yönelik öneriler	170
5.3.4. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler	170
KAYNAKÇA.....	172
EK 1. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	193
EK 2. Katılımcı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu	194
EK 3. Görüşme Soruları.....	196
EK 4. Alan Uzmanı Değerlendirme Örnekleri	197
EK 5. Nvivo Kodlama Raporu.....	198
ÖZGEÇMİŞ	207

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. <i>Plutchik türetilmiş duygular tablosu</i>	14
Tablo 2. <i>Çocukların korkuları üzerine normatif veriler</i>	25
Tablo 3. <i>Temel duygular ve gözlenebilir durumlar</i>	27
Tablo 4. <i>Katılımcıların kişisel özellikleri</i>	57
Tablo 5. <i>Katılımcıların frekans dağılımı</i>	59
Tablo 6. <i>Pilot Görüşme Bilgileri</i>	61
Tablo 7. <i>Görüşme bilgileri</i>	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. William James'in duygunun iki zinciri	10
Şekil 2. Plutchik temel ve türetilmiş duygular teorisi	13
Şekil 3. Hayatın ilk 3 yılının duygusal gelişimi.....	18
Şekil 4. Gross ve Thompson'ın 5 duygu düzenleme stratejileri ile birlikte bir duygu düzenleme süreci.....	37
Şekil 5. Veri analiz süreci.....	68
Şekil 6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalara yönelik bulgular	74
Şekil 7. Çalışma amaçları doğrultusunda temalar	76
Şekil 8. Okul öncesi öğretmenlerine göre duygu düzenleme kavramı	77
Şekil 9. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi	84
Şekil 10. Yaş gruplarına göre gözlemlenen farklılıklar	91
Şekil 11. Çocuklarda en çok karşılaşılan duygu durumları	95
Şekil 12. Çocukların baş etmede zorlandıkları duygu durumları	99
Şekil 13. Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları	106
Şekil 14. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarda kullandıkları materyaller	118
Şekil 15. Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar sonucunda çocuklarda gözlemlenen değişiklikler	122
Şekil 16. Çocukların duygularını düzenlemede ebeveyn desteği	127
Şekil 17. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri.....	133
Şekil 18. Öğretmenlere yönelik öneriler	134
Şekil 19. Okul yöneticilerine yönelik öneriler	138
Şekil 20. Eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler.....	140
Şekil 21. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler	145
Şekil 22. PsycLIT'de duygu düzenleme kavramı için alıntılanma sayısı	156

KISALTMALAR DİZİNİ

TDK : Türk Dil Kurumu
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Dünyanın her yerinde çocuklar, ergenler, yetişkinler ve yaşlılar; mutluluk, üzgünlük, kızgınlık gibi temel duyguları aynı şekilde deneyimlemekte ve açıklamaktadırlar. Bu durum duyguların evrensel olmasından kaynaklanır. Duyguların insan hayatındaki etkisini son zamanlarda Charles Darwin ve William James'in çalışmalarında görmek mümkündür. Duygunun tanımı tarih boyunca önemli değişikliklere uğramış ve gelişmiştir.

Duygu düzenleme kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle öz düzenleme kavramının bilinmesi gerekmektedir. Bandura (1977, s. 24) öz düzenlemenin bireyin kendi davranışlarını etkilemesinde, yönlendirmesinde ve kontrol etmesinde rol oynayan önemli bir kavram olduğunu sosyal öğrenme kuramında belirtmektedir. Öz düzenleme; bireyin kendinin farkında olması, çevresini tanınması ve belirlediği kişisel hedeflere erişmesi için çevre ile nasıl bir etkileşime geçmesi gerektiğini belirlemesi olarak tanımlanabilir (Campbell, 2002, s. 57; Sameroff, 2008, s. 16). Smith-Donald vd. (2007, s. 174) ile Zimmerman (1989, s. 329) öz düzenlemeyi; davranışsal, bilişsel ve duygusal alan içinde üç alt boyutun bir araya gelmesi olarak açıklamışlardır. Bu alt boyutlardan davranışsal ve bilişsel alanlar günümüze kadar birçok terapistin dikkatini çekmiş ve araştırmalar, ölçekler geliştirilmiştir. Davranışsal ve bilişsel-davranışçı terapistler duygu kavramını anlatırken, davranış ve düşünce ile etkileşim içinde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, davranışların ya da bilişlerin tedavisinin üzerinde yoğunlaşmayı amaç edindiklerinden duygular üzerine yeterince yoğunlaşmamışlardır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte nörobilimdeki gelişmeler duygu biliminin ilerlemesine katkı sağlamıştır. Çünkü beyindeki duygusal devrelerin gözlenebilir bir hal alması ile 'duygular' daha incelenabilir-izlenebilir olmaya başlamış ve bu durum araştırmalara birtakım kolaylıklar getirmiştir (Southam-Gerow, 2014, s. 10).

Gelişen nörobilim sayesinde, duygular konusunda davranışsal ve bilişsel-davranışsal terapilerde kullanılan araçlar ile çeşitli tedavi yöntemleri birleştirilmeye başlanmıştır. Çocuk ve ergen terapisinde duygusal gelişimi içine alan birçok tedavi yöntemleri geliştirilmiştir. Örneğin Greenberg vd., (1995, s. 177) tarafından geliştirilen 'Alternatif Düşünme Stratejilerin Desteklenmesi' programı okul çağı çocuklarının duygusal yeterliliklerini desteklemede yardımcı olması için geliştirilmiş programlardan biridir.

Günümüzde bazı ülkelerde var olan eğitim sistemine ek olarak duygusal becerilerin geliştirilmesine ve duygusal davranış sorunlarının ortadan kaldırılmasına yönelik önleme çalışmaları yapılmaktadır. Denham ve Kochanoff (2002, s. 312), duygusal becerilerin gelişmesinde okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında var olan eğitime ek olarak sunulan duygusal gelişim çalışmaları ile çocukların yüz ifadelerini doğru şekilde yorumlayarak duyguları tanıyabilme, duygularını doğru şekilde ifade edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, insanların duyguları altında yatan nedeni fark edebilme, diğer bireylerin yaşadıkları duygulara empati yapabilme gibi becerilerinin desteklendiğini gözlemlenmiştir (Denham ve Burton, 2003, s. 19). Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar ile okul öncesi dönemde yer verilen sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici uygulamalar ve duygusal davranışsal sorunlarla ilgili önleyici programların uzun dönemde olumlu etkilere yol açtığı gözlenmiştir (Ramey ve Ramey, 1999, s. 99; Weikart, 1998, s. 233; Yoshikawa, 1995, s. 56).

Duygu düzenleme kavramının; ebeveyn duygu rehberliği (Ramsden ve Hubbart, 2002, s. 657), duygusal yeterlilik (Denham vd., 2003, s. 238), mizaç ve sosyal davranışlar (Blair vd., 2004, s. 419), anne depresyonu (Silk vd., 2006, s. 69), erken yaşta kötü muameleye maruz kalma (Robinson, 2006, s. IV), önleyici denetim (Carlson ve Wang, 2007, s. 489), annenin duygusal davranışı ve çekingenlik (Feng vd., 2008, s. 132), öğretmenlerin duygusal dışavurumculuğu (McCoy ve Raver, 2011, s. 741) konuları ile olan ilişkileri yurt dışında araştırılmıştır. Yurt içinde ise anne sosyalizasyonu (Altan, 2006, s. IV), annenin empatik eğilim ve tutumları (Kurbet, 2010, s. V), duygu baş etme stratejileri (Ertan, 2013, s. IV), çocukların sosyal yetkinlik ile oyun becerileri (Koçyiğit vd., 2015, s. 219), çocukların bağlanma biçimleri (Ural vd., 2015, s. 589) ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiler araştırılan konular arasındadır.

1.1. Sorun

Bireyin topluma uyumu ve istenilen özelliklere sahip olabilmesi için sosyal becerilerin gelişmiş olması gerekmektedir. Sosyal beceriler, temelde zihinsel ve duygusal olarak öğrenilebilir olan ve içinde bulunulan sosyal bağlama göre farklılıklar gösterebilen davranışlar olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda bireysel ilişkilerde sosyal bilgiyi alıp, bu bilgiyi çözümlemeyi ve çözümlenen bilgiye doğru tepkiyi verebilmeyi sağlayan davranışlardır (Yüksel, 2004, s. 2). Bir okul öncesi dönem çocuğunun sosyal becerilerinin

istenen düzeyde olabilmesi için duygusal becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Araştırmacılar tarafından sosyal ve duygusal gelişimin en önemli olduğu evre okul öncesi dönem olarak gösterilmektedir. Hyson (2004, s. 90) duygu düzenleme ve kontrol becerilerin gelişmesinde okul öncesi yıllarının kritik önemde olduğu belirtmektedir. Çocuğun yakın çevresi dışında bir okul öncesi eğitim kurumuna giderek akran etkileşiminde bulunması ve öğretmeninden eğitim alması; onun kendi duygularını anlamasına, ifade etmesine, düzenlemesine ve duygusal becerilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

İnsanlar duyguları anlama ve adlandırmada her ne kadar doğru yaklaşımlar izlemeye çalışsa da çoğu zaman yetersiz kelimelerle açıklayabilmektedirler. Buna ek olarak kendine özel duygularını adlandırmada zorluk çekebilmektedirler (Berk ve Meyers, 2016, s. 358). Çocuklar kendi ve karşısındakilerin duygularını anlamada bir anda başarılı olamayabilirler. Gelişim limitleri, aile, iletişim kurduğu çevre ve kültürel farklılıklar bu anlama becerisinin gelişiminde farklılıklara sebep olabilmektedirler (Hyson, 2004, s. 90). Erken yaşlarda çocuklar durum ile duygusal tepki arasında neden-sonuç bağlantısını kurmakta, karmaşık duygu deneyimleri ve karışık duyguları anlamada zorluk çekebilmektedirler (Denham, 2007, s. 9).

Duyguların ifade edilmesi çocukluk döneminde bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Hyson (2004, s. 92)'a göre okul öncesi öğretmenlerinin, bu bireysel farklılıkları bilerek çocukların duygularını ifade edebilme becerilerinin geliştirebilmesi için iki önemli aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar; temel duyguların tanımlanması ve farklı boyutlara bakmasıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının yüzlerine yansıttıkları duygu ifadeleri öğretmenlere açık bir şekilde ipucu verebilmektedir. Fakat öğretmenlerin gözlem yapmadan sadece ipuçları ile bir karara varmamaları gerekmektedir. Halberstadt (1991, s. 120) çocukların duygularını ifade etmedeki farklılık boyutlarını altı başlıkta toplamaktadır. Bu boyutlar; olumlu ve olumsuz duygulardaki denge, belirli duygu sergilemelerindeki sıklık, duygu ifadesindeki yoğunluk, belirli duygu durumları süresi, karmaşık duyguların ifade edilmesi karşısındaki açıklık ve duygu ifade etmede başlangıç hızıdır. Hyson (2004, s. 110) bu farklı boyutları temel alarak öğretmenlerin, çocukların duygusal karakteristik özelliklerine odaklanması ve bu özelliklerine göre çocuklara rehberlik ederek öğretim konusunda yardımcı olabileceğini söylemektedir.

Erken yaşlarda çocuklar yavaş yavaş anne desteğinden bağımsız keşfetmeye ve öğrenmeye geçerken, ona en büyük bir sonraki yardımcısı öğretmenleridir. Bir okul öncesi dönem çocuğunun sosyal becerilerinin istenen düzeye ulaşabilmesi için duygusal becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde, çevresini anlamlandırmaya çalışan çocukların karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilmesine ve duygularını tanıyıp, baş edebilmesine yönelik çeşitli uygulamalar, program dâhilinde öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında hazırlamış olduğu okul öncesi eğitim programında, duygu gelişimi kavramına 'sosyal-duygusal gelişim' başlığı altında kazanım ve göstergeler yoluyla yer verilmiştir. Bu program, çocukların gelişimlerini desteklemenin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim birbirleriyle ilişkili iki gelişim alanı olarak varsayıldığı için MEB, okul öncesi eğitimi programında bu alanlara bir arada yer verilerek kazanım ve göstergeler öğretmenlere yardımcı olması amacıyla yol gösterici olarak sunulmuştur. Okul öncesi eğitim programında duygusal gelişim alanında yer verilen kazanımlar şunlardır (MEB, 2013):

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.),

Kazanım 4: Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.),

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında 'Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir' ilkesine yer verilerek çocukların duygusal gelişiminin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2013).

Uygulanan okul öncesi eğitim programına bakıldığında, çocukların duygusal gelişiminin desteklenmesinde ve duygu düzenleme becerisinin kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Türkiye'de Okul öncesi öğretmenlerin duygu düzenlemeyi nasıl anlamlandığı ve çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına nasıl yer verdiği konusunda herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin duygu düzenleme konusuna

bakış açıları ve bu bağlamda sınıf içerisinde gerçekleştirmiş oldukları destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak önem kazanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenleme kavramı hakkında neler düşünmektedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamında önemli bir yeri olan duyguları yok saymak imkânsızdır. Ayrıca, duygu olmadan bir insanın yaşamı anlamlandırması güçtür. Bilişsel davranışçı terapistler bireyin yaptıklarının, düşündüklerinin ve hissettiklerinin birbirini nasıl etkilediğini; davranış, düşünce ve duyguları içeren bir üçgen çizerek vurgulamışlardır. Duygu, düşünce ve davranışlar arasında açık bir bağın olduğunu ilk ifade eden kişinin Aristo olduğu varsayılmaktadır (Southam-Gerow, 2014, s. 3). Duygular, insanın yaşantısını sürdürebilmesi için hayati bir öneme sahiptir. Bireyin kendini sosyal yönden geliştirebilmesi için duygularını anlamlandırması ve istenmeyen duygu durumlarını düzenleyebilmesi çok önemlidir (Denham ve Kochanoff, 2002, s. 316).

Teknolojinin ilerlemesi ile gelişen eğitim sistemi insanlarda akademik başarının önemli bir belirleyici olduğu fikrinin uyanmasına neden olmuştur. Yapılan eğitim araştırmalarına bakıldığında, akademik becerileri etkileyen faktörler arasında öz

düzenleme becerilerinden biri olan duygu düzenleme kavramına oldukça sık rastlanmaktadır. Posner ve Rothbart (2009, s. 103) okula hazır olma, akademik başarı, empati becerisi ve sosyal davranışlarda olumlu gelişim ile okul öncesi dönemde söz edinilen öz düzenleme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğunu söylemektedir. Zimmerman (1989, s. 329) ve Smith-Donald vd.. (2007, s. 174) öz düzenlemeyi davranışsal, bilişsel ve duygusal alan olmak üzere üç alt boyutta ele almaktadır. Öz düzenlenmenin bir alt boyutu olan duygu düzenleme boyutu son yıllarda oldukça üzerinde durulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklarda duygu düzenleme becerisinin gelişimi; günlük hayata uyum, akademik başarı, çevresinde yer alan bireyler tarafından kabul, sosyal yetkinlik gibi konular üzerinde olumlu etkilere yol açmaktadır. Yapılan çalışmalarda duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Berk, 2005, s. 264). Duygu düzenleme becerisi zayıf olan çocukların ileri yaşlarda, diğer alanlardaki becerileri gösterme konusunda da sorunlarla karşılaşacakları belirtilmektedir. Blair vd. (2004, s. 440), okul öncesi dönemde zayıf duygusal kontrol davranışı gösteren çocukların içsel ve dışsal kaynaklı uyumsuz davranışları daha fazla sergilediğini ifade etmektedirler.

Duygusal ifadelerin ve durumların temelleri okul öncesi dönemde inşa edilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar başkalarının duygularını anlama, kendi duygularının nedenlerini ve makul doğruluğu ile birlikte duyguların sonuçlarını tartışma, karmaşık duyguların yönünü anlama becerileri sergilerler (Denham ve Kochanoff, 2002, s. 312). Bu dönemde çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlama ve ifade etme konusunda özellikle de okul öncesi öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda araştırma sonuçlarına bakıldığında, okulöncesi dönemde çocuğun uygun bir çevreyle karşılaşmasının yanı sıra ebeveyn ve öğretmenlerin tutum, davranış ve tepkilerinin de ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim programının amaçlarına ulaşabilmesi, çocukların toplumda, ailede ve okulda var olabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve geliştirebilmesi için öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu son derece önemlidir. Türkiye’de duygu düzenleme üzerine yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Yapılacak bu araştırma ile Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşleri hakkında

bilgi sahibi olunacaktır. Böylece, Okul öncesi eğitimi alanyazında eksik olan bir konuya ışık tutulacağı ve akademik bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırma, Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan bağımsız anaokulu, özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, çalışma grubunda yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: 0-72 ay (son düzenlemelerle okul öncesi eğitimi 72. aydan 66. aya çekilmiştir) grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993).

Duygu: Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, belli bir uyaran karşısında genellikle güdü ve değerlerle ilişkili olarak belirip çoğu kez süreklilik ve tutarlılık gösteren, heyecandan daha zayıf bir uyarım biçimidir (TDK, 2016). Başka bir ifade ile duygu, eylemlerle ve doğrudan davranışlarla ilişkili dışsal ve içsel olaylara verilen tepkilerin ürettiği karmaşık davranışlardır (Butatko ve Daehler, 2004, s. 381).

Duygu Düzenleme: Kişinin herhangi bir durum karşısında pozitif ve negatif cevap oluşturmaları, devam ettirmesi ve engellemesidir (Grolnick vd., 1996, s. 928). Duygu düzenleme 'kötü' olarak tabir edilen duyguların ortadan kaldırılmasından çok çocukların duygu düzenlemeyi; olumlu duygularını sürdürmesi, geliştirmesi ve olumsuz duygularını değiştirmesi anlamında kullanılmaktadır (Hyson, 2004, s. 53).

2. ALANYAZIN

Çocuklarda duygu düzenleme becerileri yaşı ilerlemesiyle birlikte birdenbire ortaya çıkmaz. Bu becerilerin gelişimi hem olgunlaşma hem de çevresel yaşantıların, deneyimlerin birbirleri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için çocuklara erken yaşlarda hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve baş edebilmesi için sunulan fırsatlar ve olumlu destekler çok önemlidir. Bu yüzden öncelikle duygu kavramı ve okul öncesi dönemde duygusal gelişim ele alınmış ardından da çocuklarda duygu düzenleme sürecine yer verilmiştir.

2.1. Duygu Kavramının Tanımlanması ve İnsan Yaşamındaki Önemi

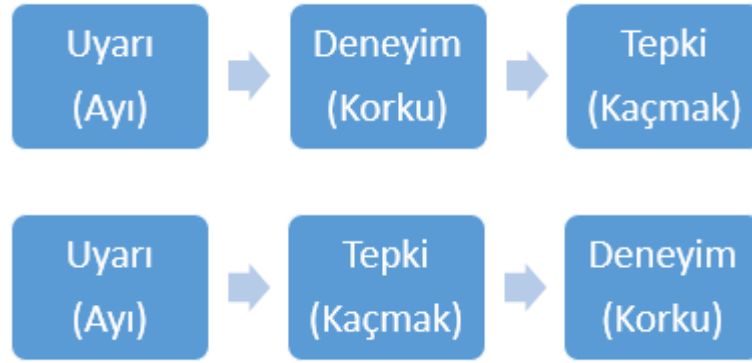
“Duygu nedir?” sorusuna verilen cevap, yazılı bir kaynak içerisinde ilk defa 1884 yılında William James tarafından Zihin adlı dergide kaleme alınan bir makale olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak felsefeciler, duygu ve duygunun doğası ile Antik Yunan filozofları Sokrates ve Sokrates’in öğrencisi olan Platon’dan beri ilgilenmektedirler. Felsefe biliminin genel olarak gelişmesine rağmen duygu kavramı üzerinde çok fazla durulmamıştır. Bunun sebebi Yunan kültüründe efendi-köle metaforunun var olması olarak gösterilmektedir. Duygu kavramı üzerinde etkili olan bu efendi-köle metaforu duyguyu; daha ilkel, daha az akıl yürütülen, daha yabani, daha az güvenilir, akıldan daha tehlikeli ve bir alt rolde tanımlamaktadır. Bu yüzden de Aristo ve Atinalılar tarafından duygunun akıl yoluyla kontrol edilmesi gerektiği söylenmiştir (Solomon, 2000, s. 3).

Duygu kavramını tek bir tanımla açıklamak mümkün değildir. Çünkü bireylerin, diğer bireylere göre duyguları anlamlandırmasında ve bireyin, kendi iç dönemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yine duygu kavramının bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yaşlılık gibi dönemler içerisindeki tanımlamalarında da farklılıklar vardır. Bazı bilim insanları duygu kavramını, bireylerin hayatta kalabilmek için göstermiş olduğu bedensel tepkiler olarak tanımlarken, bazıları beyin tarafından hissedilen bedensel tepkilere karşı gösterilen zihinsel durumlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bilim insanları duygunun, konuşma biçimi veya davranış olarak da gözlenebileceğini belirtmektedirler (LeDoux, 2006, s. 28).

Duygular hayatımızda önemli bir rol oynamaktadır. Bir adamın aslan gördüğünde kaçmasına, uzun bir aradan sonra çocuğunu gören bir annenin kalbinin hızlı çarpmasına, elinden oyunağı aniden alınan çocuğun bağırmaya neden olan durumlar, duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. William James, 1884 tarihinde ‘Zihin’ dergisinde yayınlanan ‘Duygu nedir?’ adlı makalesinde duygu kavramını; uyarılarla başlayan ve bilinçli duygunun oluşumu (deneyim) ile son bulan bir süreç olarak tanımlamaktadır (LeDoux, 2006, s. 54). Hatfield ise duygu kavramını tanımlarken kavramın bir özelliğine değinerek duyguların bazılarının bilinçli, bazılarının ise bilişsel değerlendirme olmaksızın sadece içgüdüsel tepkileri içeren algılar olduğunu belirtmektedir (Southworth, 2014, s. 10).

James teorisinde, insanın birincil duyguları iki anlamda sınıflandırmıştır. İlk olarak duyusal algıların duygusal tepkilere neden olmasına rağmen, bu algıları düşüncelerden çok his (duygu) olarak tanımlamaktadır. İkincisi ise duygunun, kişinin bedeninde yarattığı tepkilerde veya oluşma nedenlerinde bir değerlendirme veya bilişsel bir tepki olmamasıdır.(Southworth, 2014, s. 10). Duygusal davranışların ana uyarıcılar tarafından ortaya çıkarılan diğer davranışlardan farklı olmadığı, tıpkı diğer davranışların da oluşum yeri olan beyin korteksinde meydana geldiğinden bahsetmektedir (Frijda, 2000, s. 62).

Hatfield’e göre (2007, s. 420) duygular, değerlendirme süreci içermemektedir. Örneğin; bir ayı ile karşılaşıldığında, ayı korku refleksini tetiklemediği halde bireyler bilişsel bir şekilde korku duyabilir ve bir tehlike işareti olarak korku duygusunu hissedebilirler. James'e göre, bu olayda yaşanan korku duygusu bilişsel bir gelişmedir. Böylelikle duygusal tepkilerin bilişsel bir anlam kazanmasına ve bilişsel değerlendirme tarafından tetiklenmesine olanak sağlar. Şekil 1’deki ayı örneğinde yer alan kaçma hareketini James, refleksif bir davranış olarak ifade etmekte ve kaçma davranışının da beraberinde korkuyu getirdiğini öne sürmektedir.



Şekil 1. William James'in duygunun iki zinciri

Kaynak: LeDoux, 2006, s. 56

Freud, 1890'lı yılların başında uzun süren üzüntü (depresyon) hakkında konuşmanın yeterli olmadığını veya sadece beyin ve vücut kavramları ile düşünmenin şüphe uyandırıcı olduğunu belirtmiştir. Freud'un çalışmaları duygu kavramına derin ve karmaşık bir bakış açısı sunmaktadır. Bastırılmış, açığa çıkmak isteyen veya güçlendirilmek istenen şeyler olarak duygu kavramını öne sürmekte ve bastırılmış duyguların beyin kıvrımlarının en derin girintilerinde saklanarak yıllar sonra rüyalarda dayanılmaz istek olarak veya mide krampı, baş ağrısı gibi fiziksel belirtiler olarak karşımıza çıkabileceğini belirtmektedir (Smith, 2015, s. 7-14).

Duygular hayatta kalma, sürdürme, ihtiyaçlarını karşılama, karar verme ve vazgeçme gibi rollerde etkilidir. Duygular evrensel olarak kabul edilse de bazı duygular kültürel farklılıklar gösterebilmektedirler. Taşıdığı değer, ifade ediliş biçimi ve yoğunluğu bu farklılıklar arasındadır. Uzmanlar yaklaşık olarak 150 tane duygunun var olduğunu söylemektedirler. Bu duygu isimlerini içeren çeşitli listeler uzmanlar tarafından oluşturulmuştur (Smith, 2015, s. 19). Ortony ve Turner (1990, s. 325) birbirinden farklı duyguların sayısının, canlılar tarafından yapılan değerlendirmenin sayısı ile sınırlı olduğunu söylemişlerdir. Buna ek olarak duygu teorisyenleri tarafından yapılan temel duygu listesine karşı olduklarını ayrıca bu listede yer alan duyguların üzüntü, korku, öfke ve sevincin bir değişik boyutu olduğunu belirtmişlerdir.

Ortony ve Turner (1990, s. 320), canlının bir durum ile karşılaştığında onu değerlendirmesi ve uygun tepkiyi düzenlemesi olarak duyguyu öne sürmektedirler.

Örneğin; korku duygusunu organizmanın bir tehlike durumunda ortaya çıkan biyolojik bir tepki olarak değil, psikolojik olarak oluşturulmuş tepkiler ve deneyimler kümesi olarak tanımaktadırlar.

Son birkaç yüzyılda bilim insanları duygu ve süreçleriyle bağlantılı olarak disiplinleri araştırmaya başlamışlardır. Psikoloji, sinirbilim, biyoloji, davranış bilimi, insanbilimi, sosyoloji, psikiyatri, felsefe, bilgisayar bilimi, ekonomi, dilbilim ve tarih bu disiplinler arasında sıralanabilir (Gross, 2010, s. 701). Bu disiplinler arasından felsefe alanına bakıldığında ilk olarak duygu kavramına Plato, Aristoteles ve Descartes'in düşüncelerinde rastlanılmaktadır. Özellikle akıl ile duygu arasındaki ilişkinin incelenmesi Aristoteles ve Descartes'in görüşlerinde görülmektedir. Aristoteles, akıl ile duyguyu birbirinden ayrı olarak ele almakta ve bu iki kavramın birbirleriyle uyumlu olarak bir ilişki oluşturduğunu savunmaktadır. Bu görüşün aksine Descartes, akıl ve duyguyu birbirlerinin birer parçası olarak düşünmekte ve aynı zamanda akıl ve duygunun birbirlerinin birer boyutu olabildiğini de ifade etmektedir. Descartes'in bu düşüncesinin temelinde zihin ve beden arasındaki ayrımın doğuştan geldiğini düşünmesidir (Gökalp, 2010, s. 8-9). Descartes, duyguyu; "hayranlık, aşk ve sevgi, nefret veya kin, arzu, neşe veya sevinç, keder veya hüznün" olarak altı gruba ayırdığı ihtirasların, ruhun eylemleri veya karar verme gücü olmayan fikirleri kapsayan, ruh ve vücut arasındaki bağı karışık ve karanlık yapan algı olarak tanımlamaktadır (Smith, 2015, s. 16).

Aristoteles, kıskançlığı, öfkeyi, korkuyu, cesur olmayı, sevgiyi, acımayı ve hırsı etkilenim olarak tanımlamaktadır. İnsanların yargılarını etkileyen, acı veya hazla birlikte olan duyguları "coşkular" kavramı olarak karşımıza çıkarmaktadır. Her duyguyu üç temele dayalı değerlendirip ilişkisini açıklamaktadır. 'Duyguyu yaşayan kişinin nasıl bir ruh hali içerisinde olduğu', 'genellikle duyguyu hissettikleri kişilerin kimler olduğu', son ölçüt olarak da 'onlara hangi nedenlerle bu duyguyu hissettikleri' sorularını araştırıp ve değerlendirip duyguyu açıklamaktadır (Gökalp, 1992, s. 70).

Platon, ruhu oluşturan kavramların akıl, irade ve istekler olduğunu, duygunun burada merkezi bir yeri olmadığını; insanı aklından uzaklaştıran, onu şaşırtan, kafasını karıştıran ve etkileyen şeyler olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle duyguların insan aklının önüne geçtiğinden bahsetmektedir (Strongman, 2003, s. 10).

Darwin, "İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi" kitabında duyguların ifade edilmesinin evrimleşmediğini ve doğal seleksiyona bağlı olmadığını belirtmektedir.

Bunun yerine duyguların ya sinir sisteminde telle bağı ya da muhtemelen eski alışkanlıkların bir kalıntısı olduğunu belirtmektedir (Strongman, 2003, s. 11). Duygulara ilişkin yüz biçimleri ve durumla ilgili sesli tepkileri açıklayan temel duygu görüşü Darwin tarafından geliştirilmiştir (Rosemann, 2011, s. 435). Duyguların yüz ifadeleri her zaman gerçek duygunun ifadesini yansıtmayabilir. Bu farklılıklara ilk kez Darwin, 1872 yılında “İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi” adlı kitabında değinmiştir. Yüz ifadelerinde rol oynayan kasların hareket ettirilmesinde bilinçli ve bilinçsiz kontrolün; kişinin gerçek ya da sahte duygu ifadesindeki farkı ortaya koyduğunu belirtmiştir (Damasio, 1999, s. 148). Paul Ekman, Darwin’in bu görüşünden yola çıkarak insan duyguları ve bunların yansımaları olan mimikler (yüz ifadeleri) üzerinde araştırmalar gerçekleştirmiş; insanlarda mutluluk, üzüntü, kızgınlık, iğrenme, korku ve şaşırma olarak 6 temel yüz ifadesinin olduğunu belirtmiştir (Ekman vd., 1972, s. 131).

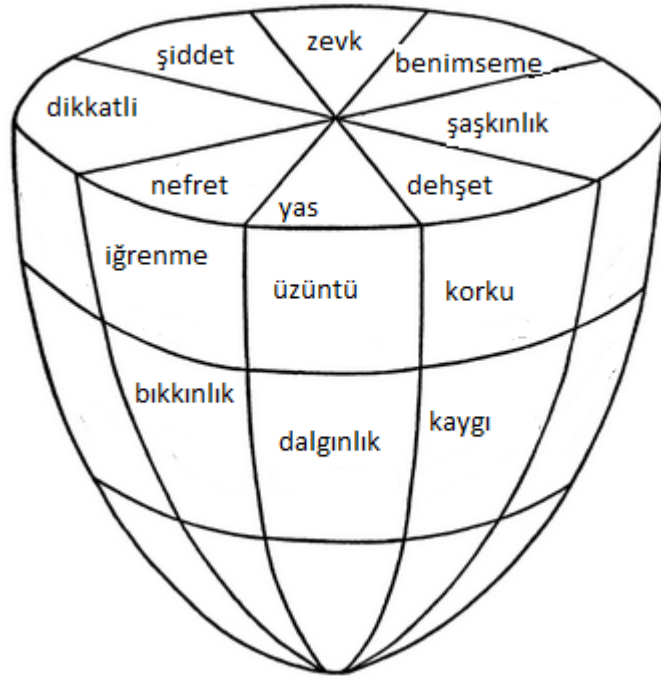
McDougall duygu teorisinde bazı basit biyolojik hususlardan bahsetmiş, ayrıca duygu ile his arasındaki farkın ortaya konması ve güdü ile yakın ilişkisini anlatmıştır. Sadece zevk ve acı hissinin var olduğuna inanan McDougall, insan hedeflerinin evriminin daha özellikli olduğu ve amaca yönelik davranışların daha uzman bir hal aldığını teorisinde belirtmektedir (Strongman, 2003, s. 12).

Cannon-Bard, teorisinde James’in duygunun gerçekleşmesi hakkında söylediklerinin eksiklerini gidermeyi ve geliştirmeyi amaçlamıştır. James’in aksine duyguların ve bedensel tepkilerin aynı anda ortaya çıktığını belirtmiştir. James’in ayı örneği (Bkz. Şekil 1) Cannon-Bard teorisine göre ele alındığında, ayı görüldüğünde bedensel tepki ve duygusal tepki aynı anda ortaya çıkmaktadır (LeDoux, 2006, s. 105). Bu teoriye göre dışarıdan gelen durumları algılayan talamus, bu bilgileri hem beyin korteksine hem de iskelet kaslarına ve otonom sinir sistemine göndermektedir (Strongman, 2003, s. 16).

Duygunun hayatımızın her anında var olması bilim dünyasında da merak konusu olmaya başlamıştır. Duygunun birçok bilim dalına göre tanımı değişmekte bilim dallarına ve çalışma alanlarına göre farklılık göstermektedir. Duygu kavramını sinirbilimciler limbik sistem içerisinde anlatmaktadırlar. Bilim insanları teknolojinin ilerlemesi ile hayvan ve insanlar üzerinde yapılan gözlemler ve beyin yapısının incelenme olasılığının artması sayesinde duygular ile beyin arasında bağlantı olduğunu bulmuşlardır. Limbik sistem bölümleri üzerinde hala net bir karara varılmamasına rağmen kesin olarak kabul

edilen bölümler amigdala, hipotalamus, singulat girus, hipokampus ve talamustur (Keleş ve Çepni, 2006, s. 72). Sinirbilimcilerden biri olan Joseph LeDoux, amigdalanın duygular üzerinde başrol oynadığını hayvanlar üzerinde yaptığı kapsamlı çalışmalarla göstermiştir. Temporal lob içerisinde bulunan bu amigdala, sinirbilimciler tarafından bir gözyaşı damlası şekline benzetilmekte ve komuta merkezi olarak adlandırılmaktadır (Smith, 2015, s. 7).

ABD'deki Yale Üniversitesi'nde çalışan Fulton ve Jacobsen tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada şempanzeler üzerinde belleğin ve öğrenmenin anlaşılması için çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar öngörülerinden farklı bir sonuca ulaşmışlardır. Şempanzelerde çift taraflı prefrontal hasar görüldüğünde normal duygu ifadelerinin oluşmadığı ve diğer şempanze topluluğuna girdikleri zaman da sosyal ilişki kuramadıkları sonucu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Reevy, 2010, s. 382).



Şekil 2. *Plutchik temel ve türetilmiş duygular teorisi*

Kaynak: *Plutchik, 1980, s. 111*

Plutchik (1980, s. 111) duyguları 8 temel duygu başlığı altında kendi içlerinde derecelendirerek bir çemberle göstermiştir. Bu çember (Bkz. Şekil 2) içerisinde karşılıklı olarak yer alan duygular birbirinin zıttı olurken (örn: mutluluk, üzüntü), birbirine yakın olan duygular ise diğerlerine göre daha çok birbirlerine benzeyen duygulardır. İki duygu birleştiğinde (Bkz. Tablo 1) daha farklı duygular ortaya çıkmaktadır (Örn: korku + üzüntü = umutsuzluk). Ayrıca Plutchik, mutluluk ve öfke gibi birbirleri arasında benzer noktaları olan duyguları; genişleyen, dışarıya doğru hareketleri etkileyen ve onları seslendiren duygular olduğunu belirtmektedir.

Tablo 1. *Plutchik türetilmiş duygular tablosu*

Birinci Derece İkili	İkinci Derece İkili	Üçüncü Derece İkili
Öfke + mutluluk = gurur	Öfke + benimseme =	Öfke + şaşkınlık =
Mutluluk + benimseme =	baskınlık	edepsizlik, kızma, nefret
aşk, sıcakkanlılık	Mutluluk + şaşkınlık = haz	etme
Benimseme + şaşkınlık=	Benimseme + korku =	Mutluluk + korku =
ilgi/merak	alçak gönüllük, tevazu	suçluluk
Şaşkınlık + korku = huşu	Şaşkınlık + üzüntü =	Benimseme + üzüntü =
Korku + üzüntü =	utanma, huzursuzluk,	uysallık, aşırı hassaslık
umutsuzluk, suçluluk	umutsuzluk	Şaşkınlık + iğrenme = ?
Üzüntü + iğrenme =	Korku + iğrenme =	Korku + öngörü = endişe,
ızdırap, pişmanlık,	utanma, aşırı iffet	dikkatlilik, korkma,
sahipsizlik	Üzüntü + öngörü =	çekingenlik, güvensizlik
İğrenme + öngörü=	karamsarlık	Üzüntü + öfke =
alaycılık, horgörme	İğrenme + öfke = hor	kıskançlık, somurtkanlık
Öngörü + öfke =	görme, tiksime, nefret,	İğrenme + mutluluk =
saldırganlık, intikam,	kızma	sapıklık, aşırı ilgi duyma
inatçılık	Öngörü + mutluluk =	Öngörü + benimseme =
	iyimserlik, cesaret,	kadercilik
	umutluluk, kendini	
	beğenmişlik	

Kaynak: *Plutchik (1980, s. 118)*

Gross ve Thompson (2007, s. 5) duygular olmadığında hayatın boş olacağını ve dünyanın renkliliğini kaybederek tek bir renge bürüneceğini dolayısıyla gri bir hal alacağını dile getirmiştir. Hissettiğimiz duyguları, bizim hayatta kalabilmemiz için gerekli olan yol gösterici rehberlerimiz olarak varsayabiliriz. Öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duygular bile amaçlı davranışlara olanak sağlar ve insan türünün hayatta kalmasına yardımcı olur. Fakat bu durum, duyguların ölçsüz bir şekilde ifade edilmesi anlamına gelmemektedir. Duygunun kendisi gibi duyguların düzenlenmesi de okul öncesi dönem çocuklarının hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Duygu düzenleme ‘kötü’ olarak tabir edilen duyguların ortadan kaldırılmasından çok çocukların duygu düzenlemeyi; olumlu duygularını sürdürmesi, geliştirmesi ve olumsuz duygularını değiştirmesi anlamında kullanılmaktadır (Hyson, 2004, s. 87-129).

Duygu kavramını, gelişim dönemlerinin her evresinde görmek mümkündür. Çocukların yetişkinlere oranla duygu süreçleri (duyguları anlama, ifade etme, duygularla baş etme ve duygu düzenleme) farklılık gösterebilmektedir. Çocuklar kendi duygularını diğer çocuklara göre farklı yollarla ifade edebilmektedirler (Hyson, 2004, s. 53). Halberstadt (1991, s. 107) biyolojik, kültürel ve sosyal etkilerin bir ürünü olarak ifade edici stillerin zaman içerisinde aşamalı olarak geliştiğini söylemektedir. 1980’li yılların sonundan başlayarak 2000’li yılları içine alan duygu bilimi, kendini bir döngü halinde sürekli yenileyerek insan davranışları alanına yayılmaya başlamıştır (Southam-Gerow, 2014, s. 11).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim

Duygu gelişimi, bir çocuğun dünyaya gelmesi ile başlayan ve birçok etmenle birlikte şekillenmeye devam eden bir süreçtir. Bebek, anne rahminde iken yaşamış olduğu rahatlık, güven ve sıcaklığın dünyaya geldiği andan itibaren devam etmesini ve temel gereksinimlerinin karşılanması ister. Bununla birlikte dünyaya geldiği andan itibaren ailesi veya bakan kişi tarafından istenip istenmediğini ve sevilip sevilmediğini anlamaya başlar. Duygusal tepkiler, öğrenme ve olgunlaşma ile zaman içerisinde değişime uğrar (Üre vd., 2001, s. 1; Güngör-Aytar, 2015, s. 121).

Ekman vd., (1972, s. 131) mutluluk, üzüntü, kızgınlık, iğrenme, korku ve şaşırma gibi 6 temel duygular ile kültürler arası ilişkiyi inceledikleri çalışmada; tüm dünyada

var olan insanların duygularını yansıtan yüz ifadelerinin benzer olduğunu gözlemlemişlerdir. Belirtilen bu temel duyguların evrensel özelliği olduğunu ayrıca türün devamlılığı için etkisinin olduğunu ve uzun evrimsel geçmişe sahip olduğunu belirtmektedirler (Berk, 2015, s. 250).

Çocukların duygusal gelişiminin özelliklerini anlayabilmek için öncelikli olarak duygu, heyecan, haz ve tutku kavramlarının bilinmesi gerekmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış faktörlerden etkilenecek, bu duruma karşı “*hoşlanma*” veya “*acı duyma*” olarak meydana gelen tepkileridir (Baran, 2011, s. 103). Haz kavramı, temel ihtiyaçların karşılanması, güdü doyumunun sağlanması veya bireyin belirlediği hedefi elde ettiğinde duyduğu his olarak tanımlanmaktadır (Üre vd., 2001, s. 5). Tutku ise kalıcılığı uzun süre ve yoğunluğu fazla olan duygulardır (Baran, 2011, s. 104). Duygusal gelişim ile ilgili temel kavramlardan bir diğeri de heyecan kavramıdır. Birçok psikolog ve bilim insanı duyguyu tanımlarken heyecan kavramından bahsetmektedir. Heyecan kavramı Üre vd., (2001, s.1) göre olumlu ya da olumsuz biçimde canlı üzerindeki etkilerini derin bir şekilde bırakan duygulardır. Yavuzer (1995, s. 74) heyecanı “organizmanın tamamen uyarılması” ya da “karşılaşılan uyarıcıya yönelik bedenin tümüyle verdiği tepki” olarak tanımlamakta ve sevinç, sevgi, öfke ve kıskançlık gibi yoğun hissedilen duyguları, heyecan ifadesi olarak betimlemektedir.

Duygusal gelişim, bilişsel gelişim ile paralel olarak geliştiğinden, duygusal gelişim aşamaları (dönemleri) Piaget’in bilişsel gelişim aşamaları ile uygunluk göstermektedir (Güngör-Aytar, 2015, s. 125). Bu yüzden okul öncesi dönemde duygusal gelişim kendi içinde 0-2 yaşlar ve 3-8 yaşlar olmak üzere iki başlık halinde sunulmuştur.

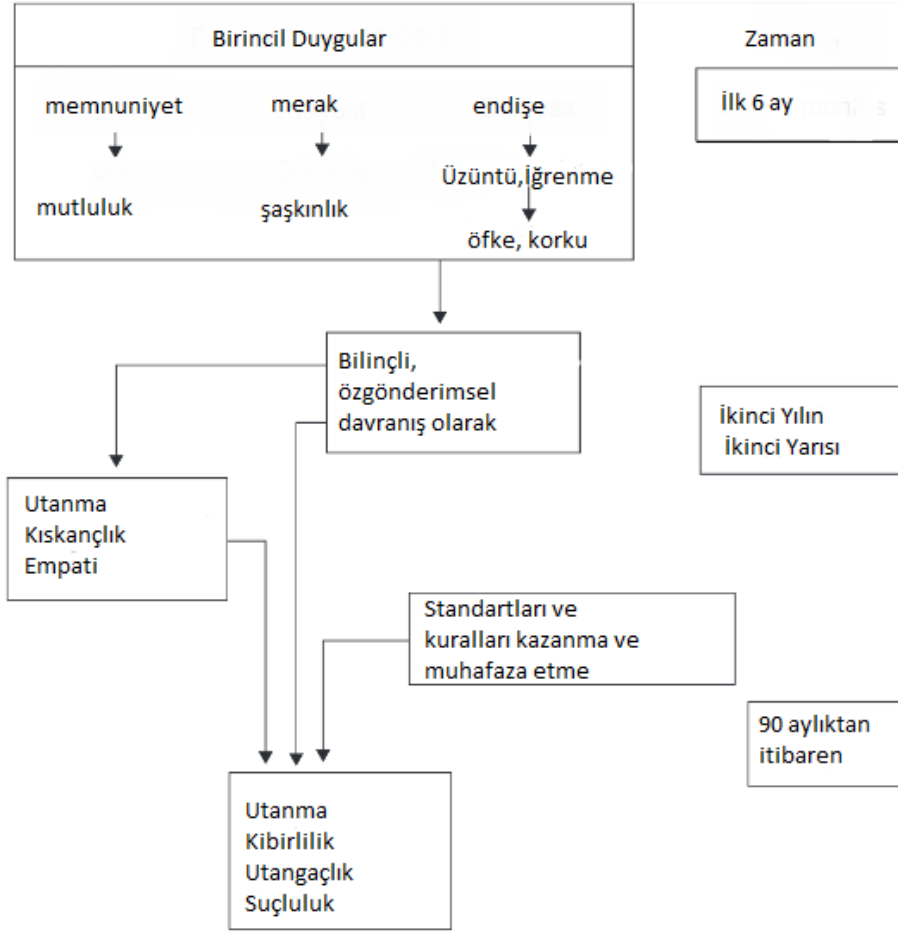
Bebeklik döneminde duygusal gelişim (0-2 Yaş)

Çocuğun doğduğu andan itibaren yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi için annesinin birçok görevi vardır. Bu dönem içerisinde anne, kısaca ‘*enerji, güç ve güvenlik kaynağı*’ rolünü üstlenmiş canlı olarak betimlenmektedir (Güngör-Aytar, 2015, s. 121).

Bebeklik döneminde duygular, fizyolojik tepkiler olarak karşımıza çıkmakta ve bebeklerin duygularını ifade etme tarzında bir farklılık görülmemektedir (Üre vd., 2001,

s. 10). Bebek altı aylık olana kadar ayırım yapmaksızın karşısında gördüğü kişilere gülümseme ile karşılık vermektedir. Altıncı aydan itibaren kişileri ayırt ederek yabancılarından korkmanın ilk belirtilerini gösterebilmektedir. Altıncı aydan itibaren bebeklerin seçici duygusal bağlanma ile davranış değişikliği başlamaktadır (Jersild, 1979, s. 92). Bebeklerin en erken görülen duygusal tepkileri '*hoşa giden uyarıcıya yaklaşma ve hoşa gitmeyen uyarıcıdan kaçınma*' olarak iki uyarılma durumundan oluşmaktadır (Berk, 2015, s. 250). Olgunlaşma ve öğrenmeye paralel olarak merkezi sinir sistemi de gelişim göstermektedir. Öğrenme ve olgunlaşmanın gelişimi ile beraber bireylerin duygusal açıdan kendini ifade edebilme becerisi de güçlenmektedir (Gaspar vd., 2014, s. 104).

Anne ve babanın bebekleri ile hassas ve duygusal bağ içeren iletişim kurması, bebeklerin gözlem ve değerlendirme yeteneği ile yetiştikine benzer duygu ifadelerinin oluşmasında etkili olmaktadır (Gergely ve Watson, 1999, s. 117). Çeşitli nedenlerden dolayı annesiz kalan çocukların gelişimlerinde aksaklıklar olduğu görülmektedir (Fraiberg vd.,1974, s. 420).



Şekil 3. *Hayatın ilk 3 yılının duygusal gelişimi*

Kaynak: Lewis, 2000, s.276

Bilişsel süreçler, sınırlı olmasına (bir sonraki duygu sıralamasına kadar) rağmen erken duyguların (Bkz. Şekil 3) ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadırlar. Yeni bilişsel kapasiteler ikinci yılın ikinci yarısından önce gelişmeye başlamakta; buna ek olarak bilinçlilik ve nesnel öz farkındalık, duygularda yeni sınıfların oluşmasını sağlamaktadır. Bunlar içine kapanık duygular (utanma, kıskançlık, empati) olarak adlandırılmaktadır (Lewis, 2000, s. 277). Bebek bu dönemde başkalarının duygularını ve farklılıklarını anlamaya başlamaktadır. Ayrıca bebekte empatinin erken formu ile olumlu sosyal tepkiler gözlenmektedir. Onikinci aydan itibaren bebeğin keşif ihtiyaçlarında, çevresinden gelen sınırlama ve kısıtlamadan kaynaklanan sinirlilik duygusu görülmeye

başlanmaktadır (Saarni, 2011, s. 2). Öz bilinç ve öz değerlendirme yetenekleri, bebeklerin yaklaşık olarak 18. ayından itibaren gelişmektedir. Gurur, utanma, çekingenlik ve suçluluk gibi öz bilinç duyguları bebeğin davranışlarında görülmeye başlanmaktadır (Santrock, 2011, s. 245; Saarni, 2011, s. 2).

İlk çocukluk döneminde duygusal gelişim (3-8 yaş)

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimine bağlı olarak duygu durumları ve davranışlarını açıklamak için kullandıkları kelime dağarcığı ilerleme göstermekte, ayrıca çevresinden gelen duygusal sinyallere uygun tepki vermede çocuklar yeterli hale gelmektedirler (Berk, 2015, s. 367; Saarni, 2011, s. 2).

Çocuklar, anne dışında diğer kişilerle (Örneğin; baba ve bakıcı gibi) bağıllık geliştirmeye başlamakta ancak bu bağıllık anne ile kurmuş oldukları bağ kadar güçlü olmamaktadır (Cüceloğlu, 1991, s. 356). Okul öncesi döneminde çocuklar, duygu düzenleme becerisini kazanmaya başlamaktadırlar. Ancak duygularını ifade edebilmede ya da karşısındakilerin duygusunu anlamada yeterli beceriye sahip değildirler (Güngör-Aytar, 2015, s. 122). Okul öncesi dönemde öz bilinç duygularından suçluluk ve gurur, ailelerin çocuklarının davranışlarına yönelik gösterdikleri tepki ile şekillenmekte ve bu duygulara bu dönemde sıklıkla rastlanılmaktadır (Santrock, 2011, s. 245).

Başkaları ile kurduğu iletişim, çocuğun kendi duygularının farkına varmasında, duyguya yol açan olayları ve kendisini değerlendirmesinde önemli rol oynar. Bunun sayesinde duygu düzenleme becerisi gelişmeye başlar. Duygu düzenleme becerisi ile akranlarına karşı olumlu sosyal davranışlar ve sempati yeteneği gelişir. Beş yaşından itibaren bilinçli duygular (Örneğin; utanma gibi), duygu düzenleme için gelişme gösterir. Bu dönem içerisinde çocuk, problem durumunu çözebilmek için bakıcı ve aile gibi bireylerden destek beklemeye devam edebilir. Baş etme stratejilerinin kullanımında etraftan destek beklese de bu durum içerisinde kendisine duyduğu güven duygusunun da arttığı gözlenir (Saarni, 2011, s. 2-3). Beş yaşına gelen bir çocuk, kendi duygularını olumlu ve olumsuz olarak anlayabilir. Çocuk, kendisini olumsuz etkileyen durumlar ile başa çıkabilme stratejilerini geliştirme çabası içerisinde. Yine bu dönem içerisinde çocuğun kendi duyguları ile sosyal becerileri uyum içerisinde gelişme gösterir (Santrock, 2011, s. 245).

Okul öncesi dönemde duyguların neden ve sonuçlarının sorgulanması, değerlendirilmesi, duygular hakkında bilgi edinilmesi ve aynı olayın başka insanlarda kendisinden farklı bir duygu canlanmasına yol açabileceğini anlaması gibi becerilerde gelişme gözlenmeye başlar (Santrock, 2011, s. 245).

2.3. Çocuklarda Temel Duyguların Gelişimi

Yeni doğan bebeklerde görülen duyguların henüz farklılaşmamasından dolayı, bebeklerin gösterdikleri tepkilerin hangi duyguya ait olduğunu belirlemek güçtür. Haftaların geçmesi ile birlikte duygu tepkilerinde farklılaşma görülmektedir (Jersild, 1979, s.351). Bebeklerin ilk duyguları, etrafındaki kişiler ile olan ilişkilerinin şekillenmesine yardımcı olur. 2- 7 ay arasındaki bebeklerde gözlemlenen öfke, iğrenme, korku, mutluluk, üzüntü ve şaşırma gibi temel duygular evrensel olarak kabul görmektedir (Ekman vd., 1972, s. 131). Bebeklerde görülen bu 6 temel duygu, haz veren uyarıya yönelme ve hoşla gitmeyen uyarılardan çekilme olarak iki kutuplu duruma indirgenebilmektedir (Doherty ve Hughes, 2013, s. 330). Temel olarak kabul edilen duygulara aşağıda daha detaylı olarak yer verilmiştir.

2.3.1. Mutluluk

Refleks gülümsemeden farklı olarak insan sesine yönelik veya başka bir kişi gördüğünde oluşan sosyal gülümseme, doğumdan 3 hafta sonra gözlemlenmektedir (Yavuzer, 1995, s. 75). Lavelli ve Fogel (2005, s. 266) bu sosyal gülümsemeyi, 6. ve 10. haftalar arasında ebeveynlerin bebekleri ile kurdukları iletişiminin etkilediğini belirtmektedir. Wolff (1987, s. 39), bebeğin uyku sırasındayken içsel veya gülümsemenin ilk aşamaları olan kendiliğinden gülümsemenin bazen sosyal (toplumsal) gülümsemenin öncüsü olarak anılabileceğinden bahsetmiş ve buna ek olarak bu gülümsemenin olumlu duyguların köklerinden biri olduğunu belirtmiştir. Üç-altıncı aylar arasında bebekler anne ve babasına yönelik olarak seçici gülümseme gösterirler (Wolff, 2009, s. 23).

Cohn ve Tronick (1988, s. 388) anne ile bebek arasındaki yüz yüze iletişimin, önemli etkilerinin olduğunu ve karşılıklı olarak olumlu duyguları artırdığını ortaya

koymaktadırlar. Buna ek olarak annenin bebeğe yolladığı olumlu duyguların, bebeğin bu duygulara karşı uygun tepkiler geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bebegin dünyaya gelmesinden sonra, ilk duygu tepkilerinden biri olan gülümsemenin ardından coşkulu kahkahalar ile mutluluk ifade edebilme becerisi gelişmeye devam eder. Kahkaha tepkisi 3 ile 4 ay arasında görülmeye başlanmakta, hareketli uyarılara ve sürpriz öğeleri olan olaylara (Örneğin; ce-eee oyunu) karşılık olarak ortaya çıkmaktadır (Berk, 2015, s. 251). 10-12 aylık bebekler olaya göre değişen gülümseme çeşitlerine sahiptir. Anne gülümseyerek on aylık bebeğine yaklaştığında, bebek yanağını yaklaştırarak gülümsemesini artırır; duygusuz ifadeye sahip olan yabancı biri yaklaştığı zaman ise yanak yaklaştırmadan çekingen bir gülümseme gerçekleştirir (Dickson vd., 2001, s. 642).

Bebeklerde gülümseme haz aldıklarında meydana gelmektedir. Ek olarak yaşın ilerlemesi ile gülümseme bilinçli bir hale dönüşmektedir (Sullivan ve Lewis, 2003, s. 128). İki yaşından itibaren merak duygusunun artmasına bağlı olarak çocuklarda yeni şeyler keşfetme amacı artış göstermektedir. Yeni şeylerin keşfedilmesi ile beraber de çocuklar mutluluk duymaktadırlar (Aral vd., 2000, s. 42). Üç yaş grubu çocuklarında genel olarak gözlemlenen duygu durumu mutluluktur. Dört yaş grubu çocukları, arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmekten mutluluk duymaya başlamaktadır (Oktay, 2002, 118; Bee ve Boyd, 2009, s. 666). Genel olarak okul öncesi dönem çocukları birçok yaratıcı girişimde bulunmaktan, bir şeyi ortaya çıkarmaktan ve yaratıcı bir şekilde kendini ifade edebilmekten mutluluk duyarlar (Trawick Smith, 2014, s. 46).

Bebeklerde ve çocuklarda mutluluk duygusunun görülme sıklığı ile mizaç arasında ilişki olduğu, yapılan çalışmalarda görülmüştür. Örneğin; Thomas ve Chess, 1977 yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmada mizacı; kolay, zor ve yavaş ısınan olarak üç gruba ayırmışlardır. Kolay mizaça sahip çocukların daha neşeli olduklarını bu çalışmada belirtmişlerdir (Trawick Smith, 2014, s. 184).

2.3.2. Öfke

TDK' da (2016) öfkenin tanımı '*engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap*' olarak yapılmaktadır.

Yavuzer (1995, s. 103) çocukluğun ilk yıllarında öfke tepkilerinin 5 dakika gibi kısa süre sürdüğünü, ardından öfke duygusunun yerini neşe duygusuna bıraktığını belirtmiştir. 20-24 aylık bebeklerde öfke tepkilerinin sıklığı ve yoğunluğu artmaya başlamaktadır. Yürüme çağındaki çocukların elinden oyuncacı alındığında, kolları bağlandığında veya annelerinden ayrıldığında bu çocuklarda öfke tepkileri gözlemlenmektedir (Berk, 2015, s. 251).

Öfke duygusu ile çocuk, çevresine kendini kabul ettirir, kendisine zarar verenlere ve karşı çıkanlara karşılık verir. Ancak sosyal çevre tarafından kabul edilebilmesi ve iyi geçinebilmesi için öfke kontrolünü öğrenmesi gerekmektedir (Jersild, 1979, s. 421). Öfkelenme, çocuklar arasında farklılık göstermektedir. Bebeklerde bile bakım ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması durumuna yönelik gösterdikleri öfke tepkisinde farklılıklar bulunmaktadır. Çocukların öfkeleri, yaş ilerledikçe rastlantısallıktan, bir amaca (bir şeye ya da bir kişiye) yönelik olmaya başlamaktadır. Ağlama, çocukluğun ilk dönemlerinde öfkenin bir belirtisi olarak görülmektedir (Jersild, 1979, s. 423). Güvenli bağlanma gerçekleştiren bebeklerin iki yaşından itibaren öfke ifadelerinde azalma görülmektedir (Trawick Smith, 2014, s. 188). Üç yaş grubunda, duygu durumları değişkenlik gösterebilmekte; zaman zaman kızgın ve saldırgan davranışlarda bulunabilmektedir (Oktay, 2002, s. 118). Saldırgan davranış gösteren çocukların duygu-davranış ilişkisini düzenleme konusunda zorluk çektiği gözlenmektedir. Bir çocuğun beden kasları üzerinde irade kazanması; kendisini açıklamasında, sosyalleşme sürecinde, duygularını düzenlemesinde ve kendini ifade etmesinde etkili rol oynamaktadır (Izard ve Ackerman, 2000, s. 256).

Dört yaşından itibaren çocuklar öfke duygusunu, sözel ifadelerle anlatmaya başlar (Cirhinlioğlu, 2010, s.143). Öfke patlamaları bu dönemde görülebilir ancak bu patlamaların sonucunda olumsuz yaptırımlar geleceğini öğrenirler. Buna bağlı olarak öfke duygusunu kontrol edebilme becerileri daha fazla gelişme gösterir (Cirhinlioğlu, 2010, s. 144). Öfke nöbetleri, dil becerisinin gelişmesine bağlı olarak azalmaya başlar ve sözel ifadeler kullanarak duygularını ifade ederler (Kapçı, 2011, s. 119). Öfke duygusu çocuğun mizaç, deneyim, cinsiyet gibi bireysel farklılıklarından etkilenmektedir ayrıca öfke duygusunun tepkiye dönüşmesinde bu değişkenlere bağlı olarak farklılıklar görülebilmektedir.

2.3.3. Üzüntü

Bebeğin, bir acı duyduğunda, ilgisini çeken nesne ortamdan kaldırıldığında, anne veya bakıcısı ile yaşadığı kısa ayrılık durumlarında ve ebeveyn-bebek etkileşimi zarar gördüğünde tepki olarak üzüntü duygusunu yaşadığı gözlenmektedir (Berk, 2015, s. 251). Anneleri tepkisiz bir yüz ifadesi, bir duruş ya da depresif bir duygusal durum gösterdiklerinde, 2-6 aylık bebeklerin, annelerinin olumlu tepki göstermeleri için yüz ifadelerini, seslerini ve vücut hareketlerini kullandıkları gözlenmektedir. Buna ek olarak annelerinden hala tepki gelmediğinde bebekler, arkalarını dönüp kızgın bir yüz ifadesi (kaşlarını çatması) takınarak ağlama eylemi göstermektedirler (Moore vd., 2001, s. 711).

Yedi aylık bebekler, annesinin yanından ayrılmasına bağlı olarak üzüntü duygusunu yaşarlar (Wolff, 2009, s. 23) ve yaşı ilerlemesi ile birlikte bu ağlama tepkilerinde azalma görülmektedir (Aral vd., 2000, s. 42). Zor mizaca sahip bebeklerde ağlama tepkileri daha fazla görülmektedir (Trawick Smith, 2014, s. 184). Üç yaşında bir çocuğun oyun sırasında küsme ve itişmeler yaşaması onda üzülmeye duygusunun meydana gelmesine neden olmaktadır. Ek olarak dört yaşından itibaren merak ve rekabet duyguları olumsuz etkilendiğinde veya engellendiğinde üzüntü duygusu görülmektedir (Aral vd., 2000, s. 42). Dört yaşından itibaren başkalarının üzgün olduğunu, onların yüz ifadelerinden anlamaya başlar (Cırhınlıoğlu, 2010, s.141).

2.3.4. Korku

Korku, ‘bir refleks mi?’ yoksa ‘öğrenilen bir duygu mu?’ sorusu bilim insanlarının çeşitli deneyler yapmasına neden olmuştur. Davranışçı psikolog olan Watson ve Royner, korkunun sonradan öğrenildiğini kanıtlamak için ‘Küçük Albert Deneyi’ni gerçekleştirmişlerdir. Deneye katılan Albert’a tüylü olan hayvanlar (Örneğin; tavşan, fare, köpek gibi) tek tek gösterilmiş ve onun tepkisi not edilmiştir. Başlangıçta korku duygusu görülmediği gözlemlenmiş ve aynı hayvanların ortama konmasının yanı sıra her bir hayvana dokunduğunda Albert’a bilmediği bir ses verilmiştir (çekiç sesi, sopa sesi gibi). Ses ve tüylü hayvan sunumu birkaç kez tekrarlandıktan sonra ortama sadece tüylü hayvan verilerek bebeğin tepkileri not edilmiştir. Bu sürecin ardından Albert’ın tüylü herhangi bir şey gördüğünde ağlama ve geri çekilme tepkileri gösterdiği gözlenmiştir.

Deneyin sonucunda Watson ve Royner, insanın pasif bir varlık olduğunu ve çevresinden gelen uyarılarla şekillendiğini belirtmişlerdir (Watson ve Royner, 1920, s. 12).

Bebeklerde en sık rastlanan korku tepkisi yabancı kaygısıdır ve bu yabancı kaygısı çocuğun karakteri, yabancılarla daha önceden yaşanan deneyim ve ailenin çocuk yetiştirme tutumları gibi birçok faktöre bağlı olarak değişmektedir (Berk, 2015, s. 252). Kongo Cumhuriyet’inde avcı-toplayıcı toplum olan Efelerde, bebeklerin annesiz kaldığında toplum tarafından bakımının üstlenilmesinin yabancı kaygısının az olmasında rol oynadığı gözlemlenmiştir (Tronick vd., 1992, s. 572). İsrail’de terörist saldırılarının çok olması sebebiyle, Kibbutz bebekleri yabancı kaygısını diğer bebeklere oranla daha çok sergilemektedirler (Saarni vd., 2006, s. 237).

Altı aydan sonra bebeklerin yeni ortamları keşfetme isteği, korku duygusuyla birlikte kontrol altında tutulmaktadır. Yeni yürümeye başlayan bebeklerin bilişsel gelişimi, kendisi için bir durumun tehlikeli olup olmadığını ayırt edebilmesinde etkili rol oynamaktadır. İlk iki yıl içerisinde oluşan korkular ve yabancı kaygısı azalmaya başlamaktadır (Berk, 2015, s. 252).

Korku duygusu, yaş ile bağlantılı olarak değişim göstermektedir. Jersild (1933, s. 109) çocuklarda 2 ile 6 yaş arasında sıklıkla görülen korkuları şu şekilde sıralamıştır; yalnız kalma, bakıcının ortamdan kaybolması, karanlık oda, yabancı bir kişinin yaklaşması, yükseklik, yüksek ses, yılan ve büyük köpek. Kız çocuklarının erkek çocuklara oranla, korku duygusunu daha erken ifade ettikleri gözlemlenmiştir (Nagy, 2001, s. 192). 4-6 yaş arası çocuklarda görülen korkular, hayali etmenlere dayanabilmektedir. 10-12 yaş aralığında, çocukların bu hayali korkularında azalma görülmektedir (Gültekin Akduman, 2015, s. 92). Robinson vd., (1991, s. 189) çocukların okul çağına yaklaşırken korkularının ana odağının mistik yaratıklar olmaya başladığını ifade etmiştir. Ek olarak karanlık korkusunun, çocukların gördükleri obje ve somut nesnelerin zihinlerinde mistik yaratıklar olarak algılanmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Yaş aralıklarına uygun olarak çocukların yaşadıkları korkuları Tablo 2’de görülmektedir (Robinson vd., 1991, s.189).

Tablo 2. *Çocukların korkuları üzerine normatif veriler*

Yaş	Korkular
0-6 aylık	Desteği kaybetmesi, yüksek ses, ani hareketler
7-12 aylık	Yabancı kişiler, büyük nesnenin aniden görünümü,
1 yaş	Ebeveynden ayrılma, yabancı kişiler, yaralanma, tuvalet
2 yaş	Büyük hayvanlar, karanlık oda, büyük nesneler ve makineler, yüksek sesler, kişisel çevrede ani değişimler
3 yaş	Karanlık oda, maskeler, büyük hayvanlar, yılanlar, ebeveynden ayrılma
4 yaş	Karanlık oda, gece çıkan sesler, büyük hayvanlar, yılanlar, ebeveynden ayrılma
5 yaş	Vahşi hayvanlar, bedensel yaralanma, karanlık, kötü insanlar, ebeveynden ayrılma
6 yaş	Hayaletler, canavarlar, karanlık, yalnız kalma, gök gürültüsü ve yıldırım
7 yaş	Karanlık, canavarlar, şiddetli rüzgar, kaybolma, kaçırılma, yalnız kalma
8 yaş	Karanlık, insanlar(hırsız, çocuk hırsızı, soyguncu), silah ve mermiler, yalnız kalma, hayvanlar

Kaynak: Robinson vd., 1991, s. 189

2.3.5. Şaşkınlık

TDK (2016) şaşırmak kavramının tanımını; ‘*ne yapmak gerektiğini bilememek, nasıl davranacağını kestirememek, içinden çıkamamak, doğru, gerçek ve gerekli olanı ayırt edemeyecek duruma gelmek*’ olarak yapmaktadır. Şaşkınlık duygusu bebeklerde ilk 6 ayda görülmeye başlamaktadır. Beklemedikleri ya da alıştıklarının dışında bir olay ile karşılaştıklarında ve merak ettiği bir şeyin cevabını bulduğunda bebeklerde şaşkınlık ifadesi görülebilmektedir (Lewis, 2000, s. 277).

Sullivan ve Lewis (2003, s. 125) şaşkınlığı, ani ve beklenmedik şekilde bir olayla karşılaşıldığında gösterilen ifadeler olarak tanımlamaktadırlar. Ek olarak mutluluk veya

olumsuzluk içeren bir ifade öncesinde de şaşırma duygusunun meydana gelebileceğinden bahsetmişlerdir. Bebekler ilk karşılaştıkları olaylara yönelik olarak şaşkınlık duygusunu gösterirken, öğrenme gerçekleştikten sonra olaya yönelik şaşkınlık göstermedikleri görülmüştür.

Çocuklar, iki yaşından itibaren dil becerilerinin gelişimiyle birlikte yaşamış oldukları şaşkınlık duygusunu daha kolay ifade edebilmektedir. Ayrıca, çocuklar dört-beş yaşlarına geldiklerinde ise şaşkınlık duygusunu bir yetişkinle aynı düzeyde tanımlayabilecek seviyeye ulaşır ve karşısındaki bireyin yüz ifadelerine bakarak şaşkınlık duygusunun var olup olmadığını anlamaya başlar (Nelson, 1987, s.901-902).

2.3.6. İğrenme

İğrenme kolaylıkla bazı yiyeceklere verilen tepki olarak görülebilmektedir. Örneğin; bebekler kötü kokan ve kötü tada sahip olan yiyecekleri tükürme refleksine sahiptirler (Doherty ve Hughes, 2013, s. 331). Bebek iğrenme duygusunu; burnunu buruşturma, “piuv” şeklinde ses çıkarma, hoşnutsuzluk kaynağından çekilme gibi davranışlar ile gösterebilmektedir. İğrenme duygusu, bebeğin sıkıntılı veya sağlığını tehlikeye sokabilecek durumlara karşı dikkatli olmasını sağlayan duygularından biridir (McDevitt ve Ormrod, 2010, s. 420).

Çocuklar, doğumlarından iki yaşlarına kadarki dönemde, büyük çocuklar ve yetişkinlerde iğrenme duygusu yaratan bazı nesneleri ağızlarına götürme ve koyma konusunda isteklidirler. Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının iğrenme duygularını yansıtan yüz ifadelerini tanımlamakta güçlük çektiği sonucu sıklıkla görülmektedir (Rottman, 2014, s. 423-425). Yaşın ilerlemesi ile birlikte duygu düzenleme becerilerinin gelişimine bağlı olarak iğrenme duygusunun görülmesinde düşüş meydana gelmektedir (Blanchard-Fields, 1996, s. 160).

Genel olarak temel duyguların iki ile yedinci aylar arasında görüldüğü evrensel olarak kabul edilmekte ve yüz ifadelerinde de bu temel duygular gözlemlenebilmektedir (Doherty ve Hughes, 2013, s. 330). Bebek, iki yaşının sonlarına doğru geldiğindeyse karmaşık duygular ortaya çıkmaya başlamaktadır (Thomann ve Cartes, 2009, s. 423).

Öfke, korku, mutluluk, üzüntü, şaşırma ve iğrenme gibi temel duyguların hangi durumlarda gözlenebildiği Tablo 3’te yer almaktadır (Doherty ve Hughes, 2013, s. 330).

Tablo 3. *Temel duygular ve gözlenebilir durumlar*

DUYGU	DURUMLAR
ÖFKE	• Nesne veya oyuncağın ortamdan uzaklaştırılması • Bakıcıdan kısa süreli ayırma • Uyumaya zorlamak
KORKU	• Yabancı endişesi • Alışılmadık ortam • Düşme
MUTLULUK	• Bir beceride ustalaşma ve bunu ifade etme • Başkalarının sevincini göstermelerini teşvik etme • Bebek ve ebeveyn arasında bağlanma
ÜZÜNTÜ	• Acı duyduğunda • Bir nesne veya oyuncağın elinden alınmasında • Ayrılık
ŞAŞKINLIK	• Yeni tatlar • Yüksek ses • Görünümün değişmesi
İĞRENME	• Ağızındaki nesnenin alınması • Hoşnut olmayan tat ve kokular • Yiyecek tercihleri

Kaynak: Doherty ve Hughes, 2013, s. 330

2.4. Duygusal Gelişim Kuramları

Günümüzde duygusal gelişim ile uğraşan psikologlar, Freud’un psikoseksüel gelişim kuramı, Erikson’un psikososyal gelişme kuramı ile Bowlby’nin bağlanma kuramını esas alarak araştırma yapmaktadırlar. Çocuk çevresini anlamlandırma çabası içindeyken onun en önemli yardımcısı annesidir. Anne, çocukların anlama ve

anlamlandırdıklarını şemalandırma döneminde çevreyi gözlemlerken en büyük desteği ve kolay erişimi sağlayan kaynaktır. Anne kavramına ayrıca Bowlby'nin bağlanma kuramında rastlamak da mümkündür. Gander ve Gardiner'e göre bağlanma, bebeğin anne ve babası ile duygusal olarak olumlu ve karşılıklı bir ilişki kurabilmesidir. İnsanların duygularını ifade etmesi, ilk olarak bebeklerin dünyaya geldikten sonra anneleri ya da anneleri yerine geçen kişiler ile olan ilk bağlanma tecrübelerinden etkilenmektedir (Güngör-Aytar, 2015, s. 97-104). Bu bağlanma sürecinde bakım veren kişi ile yeterli düzeyde karşılıklı iletişimin kurulması, 0-2 yaş çocuğunun fiziksel gelişimi ile birlikte zihinsel ve duygusal gelişiminde de katkı sağlamaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006, s. 24). Modern araştırmacılar, Erikson'ın görüşlerinden yola çıkarak bu olumlu katkıların sadece bebeğin annesi ile kurduğu erken bağlanma deneyimleri ile sınırlı kalmadığını ve devam eden süreçte ilişkinin kalitesinde etkili olduğunu söylemektedirler (Berk, 2015, s. 264). Görüldüğü gibi çocuklarda duyguların gelişimine farklı bakış açıları getiren kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar aşağıda daha detaylı olarak açıklanmıştır.

2.4.1. Freud'a göre okul öncesi dönemde duygusal gelişim

Freud, psikoseksüel gelişim kuramında insanın duygusal gelişiminin 5 evrede gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu evreler sırasıyla; oral dönem (0-1 yaş), anal dönem (1-3 yaş), fallik dönem (3-6 yaş), latent dönem (6-12 yaş) ve genital (12-12+) dönemdir. Okul öncesi dönemi kapsayan gelişim evreleri oral, anal ve fallik dönemdir (Yavuzer, 1995, s. 79).

Oral dönem (0-1 yaş): S. Freud, oral dönemin temel haz kaynağını ağızdan besin almak olarak belirtmiştir (Yavuzer, 1995, s. 79). Bebeklerin ağız, dudak ve dili haz bölgesi olarak tanımlamakta ve emme işleminin sadece besin ihtiyacını karşılamak için değil aynı zamanda haz duyma amacıyla da yapılabileceğini belirtmiştir Anne ile ilk bağlanma bu dönem içerisinde gerçekleşir. Bu nedenle çocuğun, anne memesinden erken çekilmesi ya da uzun emzirilmesi çocukta bağımlı olma davranışlarının ileriki yaşlarda gözlenmesine sebep olabilir. Örneğin; anne memesinden erken çekilen çocukların ileriki yaşlarında sigara kullanımı diğer insanlara göre daha sık görülebilir (Köksal-Akyol, 2015, s. 130). Benzer şekilde S. Freud da çocukların sinirli ya da gergin olduklarında tırnaklarını yemesini oral bağımlılık örneği olarak sunmaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 73). İlk olarak

Freud, bebeğin anne ile olan bağın duygusal yönden etkisinin daha sonraki dönemlerin temelini oluşturduğunu belirtmiştir (Berk, 2015, s. 264).

Anal dönem (1-3 yaş): Çocuğun beslenmesinden sonra bağırsakta oluşan atıklar, anüs kasları vasıtasıyla dışarı atılarak bedende rahatlamaya yardımcı olur (Yavuzer, 1995, s. 79). Cinsiyet kavramının kazanılmaya başlandığı bu dönem içerisinde çocuklar, kendi cinsel organlarıyla oynamayı ve onları sergilemeyi ayıp olarak görmemektedirler. Tuvalet eğitimi bu dönemin en önemli çatışma kaynağıdır ve olumlu geçmesi çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Tuvalet eğitiminde aile ya da bakıcı tarafından çocuğa sergilenen gevşek tutum, çocuğun vurdumduymaz ve dağınık özellikler gösteren “anal itici bir kişiliğe” sahip olmasına neden olabilmektedir. Sıkı ve baskıcı bir tutum takınılması ise çocuğun cimri, inatçı ve sürekli kendini denetleyen “anal tutucu bir kişiliğe” sahip olmasında oldukça etkilidir (Köksal-Akyol, 2015, s. 131).

Fallik dönem (3-6 yaş): Çocuğun ilgisi bu dönemde genital organına yönelir ve kendi cinsel organlarını keşfetmeye başlar (Köksal-Akyol, 2015, s. 132). Bu dönem içerisinde cinsel ve saldırgan içerikli duygular gelişmektedir. Freud bu duyguları, Oedipus ve Elektra karmaşasında ele almaktadır. Bu karmaşa içerisinde çocuk karşı cinse yönelik cinsel duygular hissederken, aynı cinse karşı düşmanca (saldırgan) duygular hissetmektedir (Yavuzer, 1995, s. 80). Bu dönemde çocuk, cinsel kimliği hakkında sorular sormakta ve genital organıyla oynayarak onu keşfetmek istemektedir. Ancak çocuk, ailesi veya öğretmeni tarafından cezalandırılır ya da azarlanırsa ileriki yaşlarda eş seçememe, aşırı çekingenlik gösterme, kibirli olma ve anne-babadan kopamama gibi olumsuz kişilik özellikleri gösterebilmektedir. Anne veya baba ile kurulan özdeşim, çocuğun toplumsal rolleri, kuralları ve sosyal değerleri öğrenmesine yardımcı olur (Köksal-Akyol, 2015, s. 132).

2.4.2. Erikson’a göre okul öncesi dönemde duygusal gelişim

Erikson, çocukların duygusal gelişiminde kültür faktörünün ve sosyal etkileşimin etkileri olduğunu belirtmektedir (Aydın, 2005, s. 9). Erikson (1987, s. 218) bireyin, yaşamı boyunca birçok çatışma ile karşılaştığını ve belirli aşamalardan geçtiğini; buna bağlı olarak psikososyal gelişiminin olumlu yönde ilerlediğini vurgulamıştır. Erikson’a göre duygusal gelişim iki duygusal durum çatışmasını içermektedir. Olumlu ve olumsuz

bu iki duygusal durum çatışması, bireyde gerginlik oluşmasına neden olur ve birey bu gerginlik durumundan çıkabilmek için çatışmayı olumlu yönde çözmeye çalışır (Trawick Smith, 2014, s. 45). Erikson, Freud'un ele aldığı dönemleri biraz daha genişleterek psikososyal gelişim kuramını sekiz dönem içerisinde açıklamıştır. Bu dönemler; güvene karşı güvensizlik (0-12 ay), özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş), kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası (12-18 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık (18-30 yaş), üretkenliğe karşı durgunluk (30-60 yaş), benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (60 yaş ve sonrası) olarak adlandırılmaktadır (Erikson, 1987, s. 222). Aşağıda okul öncesi dönemi kapsayan “güvene karşı güvensizlik”, “özerkliğe karşı kuşku ve utanç”, “girişimciliğe karşı suçluluk” ve “başarıya karşı başarısızlık” evreleri ele alınmıştır.

Güvene karşı güvensizlik karmaşası (0-12 ay): Bebeğin anne ile kurduğu iletişim/bağlanma türü çocuğun duygularının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Erikson'a göre çocuğun 0-12 ay arası duygusal gelişiminde en önemli rol oynayan faktörlerden biri annedir. Bebek, annesinin kendisini bırakıp gitmeyeceğine ve ihtiyaçlarını karşılayacağına inanırsa içindeki güven duygusu gelişim gösterir (Erikson, 1987, s. 129). Gelişen güven duygusu bebeğin toplumsallaşmasında ve kişiler arası ilişkilerde başarılı olmasında etkilidir. Yine bu dönem içerisinde iyimserlik ve mutluluğun temelleri atılmaktadır (Senemoğlu, 2012, s.75). Anne ya da bakıcı, bebek acıktığında onu beslemezse, korktuğunda ya da acı duyduğunda bu huzursuzluğu ortadan kaldıracak bir eylemde bulunmazsa bebekte güvensizlik duygusu oluşmaya başlar ve yetişkinlik döneminde ‘engellenmiş, içine kapanık, şüpheli, kendine güvensiz’ bir insan olarak karşımıza çıkabilmektedir (Miller, 2008, s. 212). Buna ek olarak bebek, etrafında bulunan insanlardan ve nesnelerden kaçınma, keşfetmeye çaba harcamama ve kendini bu şekilde korumaya çalışma gibi davranışları sergileyebilmektedir (Berk, 2015, s. 248). Erikson: ‘Bir bebeğin sağlıklı bir şekilde gelişiminin, gıdanın miktarına ya da oral uyarıma değil, bakımın kalitesine ve duygusal iletişime bağlı olduğunu’ belirtmiştir (Berk, 2015, s. 248).

Özerkliğe karşı utanma ve kuşkuculuk karmaşası (1-3 yaş): Çocuğun fiziksel gelişim sürecinde iki ayağı üzerinde durabilmesiyle annesine olan bağımlılığı azalır ve onun özerklik dönemi başlar. Bu dönemde çocuğun özerkliğe yönelik davranışları duygusal gelişimiyle beraber kişilik gelişimini de etkiler (Yavuzer, 1995, s. 82). Freud

anal gelişim evresinde etkili olarak tamamen tuvalet eğitimi göstermesinin aksine Erikson, bu yaş döneminde tuvalet eğitiminin çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerden biri olarak betimlemektedir. Ayrıca çocuğun, diğer konular hakkında da kendi kararlarını verme dönemine girmekte olduğunu belirtmektedir (Berk, 2015, s. 250). Sinir ve kas gelişimi ile birlikte çocuğun yürüme, sözel iletişim kurma ve anal kontrol becerisinde ilerleme görülür. Böylelikle çocuk, fiziksel ve psikolojik olarak daha bağımsız hale gelir. Kültür ile şekillenen ebeveyn yetiştirme tarzı, çocuğun tuvalet eğitimi (anal kontrol), yeterliliklerini keşfetme ve anlamada etkin rol oynar (Miller, 2008, s. 212-213). Örneğin; Erikson, Sioux çocuklarının yetiştirilme tarzı ile Amerikalı çocukların yetiştirme tarzının farklı olduğunu; Sioux çocuklarının kendinden daha büyük çocukları taklit ederek tuvalet eğitimi kendilerinin gerçekleştirdiğinden bahsetmektedir (Erikson, 1987, s.142). Tuvalet eğitimi sırasında çocuğa, ebeveyn veya okul tarafından tuvaletini nereye yapması gerektiği, ne zaman yapabileceği ve vücudunda hangi alanları keşfetme izninin olduğunun belirtilmesi gibi kurallar yöneltir. Böylelikle çocukta toplumun yapı taşı olan “yasa ve düzen” kavramları oluşmaya başlar (Miller, 2008, s.214). Evde veya okul öncesi eğitim kurumlarında keşif için yeterli özgür bir ortam yaratılmaz, aksine aşırı korumacı bir tavır sergilenirse veya kontroller yetersiz yapılırsa çocukta kendi yeteneklerine, vücudunun fiziksel yapısına, öz kontrolüne ve bağımsızlığına karşı utanç ve şüphe duygularını duymasına neden olur (Senemoğlu, 2012, s. 76).

Girişkenliğe karşı suçluluk karmaşası (3-6 yaş): Motor ve dil gelişimi çocuğun kişiler arası iletişiminin, kendisinin neler yapabileceğini anlamasının, çevresini keşfetme becerisinin artmasında rol oynar. Vicdan gelişimi bu dönemde başlar (Senemoğlu, 2012, s. 76; Berk, 2015, s. 364). Erikson, oyunu çocuğun bu dönemde çevresini keşfetmesine yardımcı bir araç olarak gördüğünü belirtmektedir (Erikson, 1987, s. 86). Berk oyunu “*çocukların çok az eleştiri ve başarısızlık riski ile yeni beceriler denemelerine imkan*” olarak belirtmektedir. Bu dönem içerisinde çocuk kendi cinsiyetini keşfeder ve sorular sormaya başlar. Ancak aile, öğretmen tarafından ceza verilip, sert bir şekilde merakı bastırılırsa ve oyun oynaması engellenirse suçluluk duygusu duymaya başlar (Berk, 2015, s. 364). Çocuğun her dediğinin onaylanması ve desteklenmesi ahlak gelişiminde olumsuz etkiye sebep olur. Bu yüzden aile ve öğretmenin sınırları iyi belirlemesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012, s. 76). Çocukların her gelişim evresinde yeni umut ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bir kriz (az ya da daha fazla beceriksizlik ve korku ile sıkıntı veren

durum) başarılı bir şekilde giderilirse çocuğun, hem kişiliğinin hem de bedeninin beraber büyüdüğü gözlemlenir (Erikson, 1987, s. 229).

2.4.3. Bowlby'e göre okul öncesi dönemde duygusal gelişim

Bağlanma, bebeğin annesi veya annesinin yerine geçen kişi ile gerçekleştirdiği güçlü duygusal bağıdır. Bu bağlanmanın beklenen düzeyde olması, bebeğin hoşnutluk duygusu içinde olmasına, neşeli hissetmesine ve stres yaratan bir durum ile karşılaştığında bağlanma gerçekleştirdiği kimsenin yakında bulunarak rahat hissetmesine yardımcı olmaktadır (Berk, 2015, s. 24). Bowlby, etoloji kuramından yola çıkarak bebek ile anne arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmıştır. Bebeğin gülümseme ve ağlama tepkileri anneyi kendisine çekmesini sağlayarak, onun hayatta kalmasına yetecek ilgiyi elde edebilmesine olanak tanımaktadır (Thompson, 2006, s. 45). Bebeğin anneye bağlanması; bağlanma öncesi, bağlanma sonrası, bağlılık ve karşılıklı ilişki oluşturma aşamalarından oluşmaktadır.

Bağlanma öncesi aşama: Bebeğin doğumundan 6. ayna kadar süren aşamadır. Bu aşamada gülümseme ve ağlama gibi duygusal tepkiler görülmektedir. Bebek, göstermiş olduğu bu tepkiler ile kendisine bakan kişiyi yanına çekmekte ve ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayarak rahatlama duygusunu elde etmektedir. Bu dönemde anne ile bağlanma tam olarak gerçekleşmemekte ve bebek, yabancı birisine bırakılmaktan rahatsızlık duymamaktadır (Calkins ve Hill, 2007, s. 236).

Bağlanmanın oluşum aşaması: Bağlanmanın oluşum aşaması, 6 haftadan 6-8 aya kadar sürmektedir. Bebekler bu dönemde annelerinin yüzünü tanımayı, diğer insanları ayırt etmeyi yavaş yavaş öğrenirler. Bu becerinin gelişmesi ile yabancı bir kişinin kucağında rahatsızlık duyarak stres durumu ile karşılaşır ve bu durumdan uzaklaşmak isterler. Anne (bakıcı), bebeği kucağına aldığı anda bebekte sakinleşme durumu gözlemlenir. Anne (bakıcı) ile karşılaştığında bebek, gülümseme, kahkaha atma ve cıvıldağa gibi tepkiler göstermektedir. Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanması durumunda anneye yönelik güven duygusu bu dönemde gelişmeye başlar. Annenin, bebeğin görüş açısından çıkması ile verilen duygusal tepkiler hala yeteri kadar güçlü sayılmamaktadır (Calkins ve Hill, 2007, s. 237).

Bağlılık aşaması: Bağlılık aşaması, 6-8 aydan 18-24 aya kadar olan aşamadır. Bu aşamada bebek ile anne arasında bağlanma belirtilerine rastlanılmaktadır. Bağlanma ile kurulan ilişkiden dolayı anneden ayrıldığında bebek üzüntü duygusunu hisseder, buna ek olarak çocuğun mizacına göre ayrılık kaygısı da gözlemlenebilir. Yürüme çağındaki çocuklar, annesi yanından ayrıldığında yaşadığı stresli durumdan kurtulabilmek için onların yanlarında kalabilmek için çaba sarf eder ve başkalarının ilgisi yerine annesinin ilgisini tercih ederler. Çocukla anne arasında dört bağlanma türü görülmektedir. Bunlar, güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma, dirençli bağlanma ve yönelim sorunlu bağlanmadır (Holmes, 1993, s. 75).

Karşılıklı ilişki oluşturma aşaması: Karşılıklı ilişki oluşturma aşaması 18 ay ile 2 yaş ve sonrasını kapsayan aşamadır. Bebekler ebeveynlerinin geliş ve gidişinin sebeplerini anlamaya başlarlar ve onların geri döneceğini tahmin ederler. Gelişim ve öğrenme sayesinde annenin uzaklaşmasına yönelik çocuğun gösterdiği duygusal tepkilerde azalma görülmektedir (Holmes, 1993, s. 77). Bu dönemde çocuk, ebeveynler ile isteklerinin gerçekleşebilmesi için görüşmeler yapar ve onları ikna etmeye çalışır (Berk, 2015, s. 265). Çocuğun, kreşe bırakılmadan önce ebeveyninden hikaye okumasını istemesi ve bu sayede onunla daha fazla zaman geçirmeye çalışması bu davranışa bir örnek olarak verilebilir.

2.5. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, duygusal deneyimleri düzenleyen çeşitli süreçleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Diğer bir tanımla duygu düzenleme duyguları güçlendiren, azaltan veya sürdüren fonksiyonlara sahip süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gross ve Thompson, 2007, s. 4). Descartes' e göre duygu düzenleme kavramı; insan denen varlığın duygularını kontrol edebilmesi, duygularına hakim olabilmesi, edindikleri becerilerle bunu profesyonel olarak kullanmayı öğrenebilmesi ve bilgelik kavramı ile ilişkilidir. Ayrıca Descartes, duygu düzenlemeyi insanın içinde var olan eksikliklerle hataların düzeltilmesi ve ruh ile düşüncüyü birbirinden ayırma çabası olarak da ele almaktadır (Gökalep, 1992, s. 71).

Koole (2009, s.16) duygu düzenleme kavramının insanların duygusal durumları yönetmek için aktif girişimlerden oluşmakta olduğunu söylemektedir. Buna ek olarak

duygu düzenlemenin olumlu-olumsuz etkilerinin, stresin, ruh hallerinin ve duygusal heyecanlarının da dahil olduğu durumların düzenlemesini kapsadığını belirtmektedir. Duygu düzenleme, duygusal tepkilerin başlangıcını belirleyen duygusal hassasiyetin ayırt edilmesinde ve duygusal tepkilerin denge haline getirilmesinde rol oynamaktadır.

Duygu düzenleme kavramını Gross ve John (2003, s. 348) olumlu-olumsuz duyguların açıklanması, deneyimlerin değiştirilmesine olanak sağlayan bilişsel, fizyolojik, davranışsal süreçlerin teorik kavramsallaşması olarak tanımlamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumuna gelen bir çocuk yeni sosyal çevre ile tanışır. Ebeveynleri dışında sosyal bir ortamda akran ve öğretmen ile iletişim ağını kurmaya başlar. Bu iletişim yoluyla yeni bilgiler edinir. Bu öğrenme sürecinde çocuk duygusal olarak heyecan, kaygı, korku gibi duygu durumları ile karşılaşır. Okul ortamına uyum sağlayabilmek, akademik başarısını artırabilmek için duygularını düzenlemeyi öğrenmeye başlar. Daha iyi duygu düzenleme becerileri, çocukların bağımsız olarak girişimciliğine ve öğretmen tarafından sunulan yeni bilgilerin öğrenilmesine katkı sağlar. Graziano vd., (2007, s. 1-16) yaptıkları çalışmanın sonucunda sınıf ortamında çocuğun akademik başarısı (öğretmenlerin raporlarına göre), verimliliği, erken okuma-yazma ve matematik başarı puanları ile duygu düzenleme arasında olumlu bir bağlantı olduğu bulmuşlardır.

Çocuklarda duygusal yeterliliğin bir başlığı olarak adlandırılan duygusal beceriler, 2-6 yaş aralığında gelişme göstermektedir. Bu gelişim, çocuğun duyguları hakkında konuşmasına, çevreden gelen duygu sinyallerine uygun tepki göstermesine, duygusal öz düzenlemesine (özellikle olumsuz duygularla başa çıkma), öz-bilinçli duyguları ve empatiyi daha fazla deneyimleyerek ahlak duygularını geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Berk, 2015, s. 367).

Mayer ve Salovey (1997, s. 9) duygusal zeka ile ilgili çalışmalarında duygusal yeterliliği üç temel başlığa ayırmaktadır. Bu başlıklardan ilki duygu düzenleme kavramıdır. İkinci başlık duyguları doğru bir şekilde tanımlamak veya değerlendirmek (duygusal ifadeleri anlama ve değerlendirme, içsel duygu durumlarını anlama) iken son başlıkta duyguların ifade edilmesidir (sözel ve sözel olmayan ifade araçlarıyla duygularını açıklayabilme becerisi) (Weare, 2004, s. 46). Ancak Gross ve Thompson

(2007, s.8) ve Koole (2009, s. 7) duyguları anlama ve ifade etme başlıklarını duygu düzenlemenin önemli bir aşaması olarak görmektedirler.

Duygu düzenleme becerileri; duyguların oluşumu, gelişimi, onları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri ile birlikte oluşmaktadır. Bu beceriler karşılıklı olarak etkileşim içerisindedirler. Saarni (1999, s. 94-278) “*Duygusal Yeterlilik*” kitabında duygusal gelişim ve yeteneği sekiz başlık altında ele almıştır. Bunlar; kendi duygusal durumunun farkına varma, başkalarının duygularının farkına varma, duygularını içinde yaşadığı çevre ve kültüre uygun bir şekilde ifade etme, empati kurma kapasitesi, kendinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları arasında uyumsuzluk olabileceğini anlama, hoş olmayan duygularla ve durumlarla ilgili kontrol stratejileri kullanarak baş etme kapasitesi, ilişkilerde duygusal iletişimin farkındalığı, duygusal öz yeterlilik kapasitesi başlıklarıdır. Bu boyutların birçoğu okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Ayrıca, çocukların başkalarının duygularının farkına varma becerisini 4-5 yaşlarına kadar kazanması gerektiği belirtilmektedir.

Çocukların duyguları ile baş etme becerileri; gelecek için kapasite temellerinin atılmasında ve öğretmenleri, aileleri, akranları ile kurdukları sosyal iletişimin olumlu olmasında önemli rol oynamaktadır (Halberstadt vd., 2001, s. 111). Sosyal durumlar gibi dış etkenler hayat boyu duygu düzenleyici olarak görev yapabilmektedirler. Ancak bebek veya çocuk, bakıcının/annenin konforlu ve sakinleştirici kollarından ayrılarak, kendi kendini sakinleştirme becerilerini ve amaçlı iç duygu düzenleme stratejileri kazandığında duygu düzenleme gelişiminde önemli bir ilerleme gerçekleştirir (Kopp, 1989, s. 344).

Thompson (1994, s. 27)’a göre duygu düzenleme süreçleri gözlemlene, değerlendirme ve duygusal tepkilerin değiştirilmesini içermektedir. Thompson, duygu düzenleme süreçlerinin, duyguların uygun olanlarının devam ettirilmesinde ve davranışsal stratejilerin düzenlenmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Duygu düzenleme süreci boyunca insanlar olumlu ve olumsuz duygularını artırabilir, azaltabilir veya sürdürebilir. Buna bağlı olarak duygu düzenleme, değişik duygusal tepkiler içerebilmektedir. Bu değişik tepkiler, insanların duygu ve deneyim açıklamalarında çeşitliliğe neden olabilmektedirler (Gross, 1999, s. 557).

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişiminde önemli etmenlerden biri olan duygusal gelişim hakkında alanyazında gerçekleştirilmiş birçok araştırma bulunmaktadır.

Buna karşın duygu düzenlemeyle ilgili çalışmaların sayıca az olduğu ve bu çalışmaların da sıklıkla günümüze yakın zaman içerisinde gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Gross, 2007, s. xii).

2.6. Duygu Düzenleme Stratejileri

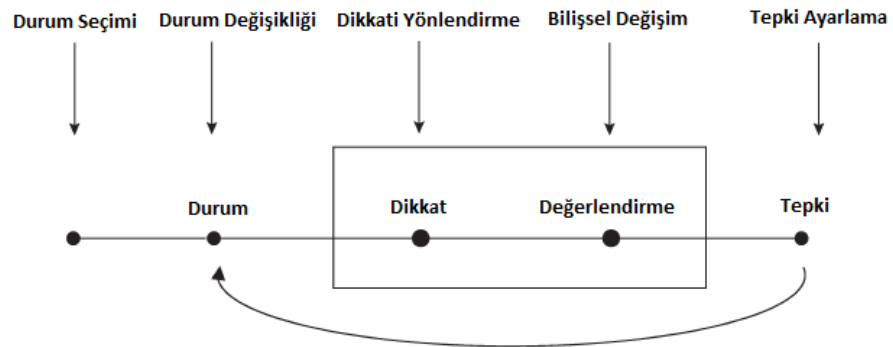
Çocuğun çevresi (akran, öğretmen gibi) ile etkileşim kurması, kendi içerisinde bir çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Bilişsel görevler, dikkat becerisinin sürdürülmesi ve sınıf kuralları ile zorluk yaşanması çocuk için zor bir süreci kapsamaktadır. Aynı zamanda sosyal ve duygusal uyumsuzluk, arkadaşları ve öğretmeni ile kurmuş olduğu ilişkisinde de sıkıntılara neden olabilmektedir. Böylesine rahatsız edici durumlardan kurtulabilmek için çocuk çareler aramaya başlar. Aşamalı olarak duygu düzenleme girişimleri ile hislerini değiştirme arasında bir bağlantı olduğunu görmeye başlar. Artan bilişsel beceri, dikkat ve duyarlılık üzerinde kontrol sağlama, çocuğun duygu düzenleme becerilerini destekler. İhtiyaçları doğrultusunda bu duygu düzenleme becerilerinin stratejilerini farkında olarak kullanmaya başlar (Denham, 2007, s.9).

Duygu düzenleme stratejileri, kişinin yaşadığı bir durumda deneyimlediği duygunun istendik veya istenmedik yönde azaltılmasında, dikkatin yönlendirilmesinde, diğer duyguya dönüştürülmesinde ve kısa süreli de olsa rahatlamasında rol oynamaktadırlar (Gross ve Thompson, 2007, s. 8).

Denham (2007, s. 9) problemin çözülmesi, destek araması, içselleştirmesi ve dışsallaştırması, uzaklaşması, dikkatini başka yere çekmesi, problemi yeniden tanımlaması veya yeniden çerçeve oluşturmaları, bilişsel olarak baskılama veya kaçınma gibi başa çıkma stratejilerini duygularını düzenlemek için çocuk tarafından kullanılmaya başlandığını belirtmektedir. Baş etme stratejileri gibi birçok strateji duyguların düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin; öfke gibi güçlü duygulardan kaynaklanan hareket bozuklukları, bu stratejiler yardımı ile yavaş yavaş azalma göstermektedir (Denham ve Burton, 2003, s. 193).

Alanyazında, genel duygu düzenleme stratejileri hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Buna karşın en sık rastlanan görüşler Gross'un duygu düzenleme stratejileri ve Roseman'ın duygu sistem modelidir. Duygu düzenleme stratejilerini Gross

(1999,s.559) öncül odaklı duygu düzenleme ve tepki odaklı duygu düzenleme olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Duygular, duygu oluşum sürecindeyken 5 temel noktada (Bkz. Şekil 4) düzenlenebilmektedir. Bu noktalar durumların seçilmesi, durumun değiştirilmesi, dikkatin yönlendirilmesi, bilişsel değişim ve deneyimsel, davranışsal veya psikolojik tepkilerin ayarlanmasıdır. İlk dört süreç öncül odaklı, beşinci süreç ise tepki odaklı duygu düzenlemedir (Gross, 2001, s. 215). Öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri, tam gelişmiş duygusal tepki eğilimlerine yol açan değerlendirmelerden önce meydana gelir. Diğer bir deyişle bu strateji tepki ortaya konmadan öncesini ele almaktadır. Tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri tepkilerin oluşmasından sonra meydana gelir ve duygunun davranışsal ifadesinin (tepki) değiştirilmesinde rol oynamaktadır. Wranik, Barrett ve Salovey (2007, s. 399) son zamanlarda yapılan çalışmalara dayanarak öncül stratejinin, tepkilerin (sonuçların) düzenlenmesinde tepki odaklı stratejiye oranla daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Tepki odaklı strateji olarak bastırma, negatif duygusal davranışların ifade edilmesinin azaltılmasında etkili olmaktadır. Ancak bu azaltılma durumunda kasıtlı olmadan, olumlu duyguların ifadesinde yan etki bırakabilmektedir. Öncül odaklı stratejilerden yeniden değerlendirme ise bu etkilerin hiç birine sahip değildir. Ayrıca olumsuz duyguların azaltılması için kullanıldığında, başarılı bir şekilde olumsuz duyguların davranışsal ve deneyimsel bileşenlerini azaltmaktadır (Gross ve John, 2003, s. 348).



Şekil 4. Gross ve Thompson'ın 5 duygu düzenleme stratejileri ile birlikte bir duygu düzenleme süreci

Kaynak: Gross ve Thompson (2007, s. 10)

Durum seçilmesi, duyguların ortaya çıkardığı durumlardan kaçınabilmesidir. Kişinin geriye ve ileri dönük önyargıları durum seçme sürecinin amacına uygun gerçekleşmesini engelleyebilir. Buna ek olarak kısa süreli yaşanan rahatlama uzun sürede devam edebilecek sorunlara neden olabilmektedir. Gross (2007, s. 30) durum seçmenin önünde bulunan engellere yönelik verdiği örneğinde, utangaç bir kişinin kalabalık ortamdan uzaklaşması kısa süre rahatlama sağlasa da uzun sürede sosyal izolasyonu artıracığından bahsetmektedir.

Durum değiştirme, dışsal ve fiziksel ortamların değiştirilmesi ile ilgili olarak duyguların neden olduğu bir durumu değiştirmedir. Örneğin; kişinin kardeşi ile yaptığı bir kavga sırasında kardeşinin üzüldüğünü gördüğünde kızgınlık duygusu durdurabilir, endişesini ifade edebilir ya da destek sunabilir ve bu sayede de duygusunun yönünü değişime uğratabilir. Bu yüzden duyguların ifade edilmesi, durumun doğasının değiştirilmesinde duygu düzenlemenin dışsal formunu güçlendirebilir. Durum seçme ve durum değiştirme, bulunulan ortamın değiştirilmeden duyguların düzenlenmesi ve bireysel durumların şekillenmesinde yardımcı olmaktadır. İçsel değişimin durum değiştirme sürecinde gerçekleşmediğini ve Gross (2007, s. 12) bu değişimin bilişsel değişim ve dikkati yönlendirme sürecinde olduğunu belirtmektedir.

Dikkati yönlendirme, bireyin duygunun oluşturduğu durumdan dikkatini başka bir yere yönlendirmesidir. Bebeklikten yetişkinliğe kadar kullanılan ilk duygu düzenleme sürecidir (Gross, 2007, s. 13). Bebeklerde ve okul öncesi dönemde itici bir durum ile karşılaşıldığında, uzaklaşılması ve hoş bulunan bir şeye doğru yönelmesi bu sürece örnek verilebilir. Dikkatini başka yöne çekme ve odaklanma, iki önemli dikkat stratejisi olarak kabul görmektedir. Dikkatini başka yöne çekme stratejisi durumun farklı yönlerine odaklanma ya da tamamen durumdan uzaklaşarak dikkatini başka bir yere vermedir. Odaklanma ise bir durumun duygusal özelliklerine dikkat çekmektir.

Bilişsel değişim, durumun değerini veya önemini değerlendirme yaparak değiştirmedir. Bilişsel değişim stratejilerinin bireysel kullanımı, durumların incelenmesinde bastırıcılardan daha çok akıl ile yapılan düzenleyiciler olarak belirtilmektedir. Tepki değişimi, duygu meydana geldiğinde deneyimsel, fizyolojik ve davranışsal tepkilerinin değiştirilmesidir (Vitulic ve Prosen, 2015, s. 46). Bastırma gibi bazı duygu düzenleme stratejilerinin daha az etkili olduğu düşünülürken yeniden

değerlendirme gibi duygu düzenleme stratejileri ise daha etkili bulunmaktadır (Nolen-Hoeksema ve Aldao, 2011, s. 704). Yeniden değerlendirme sürecindeyken (duygu algılama ve düzenleme boyunca) duygu bilgileri kullanılmaktadır (Gross, 2007, s. 13).

Diğer bir duygu düzenleme stratejileri yaklaşımı, Roseman'ın duygu sistem modelinde yer almaktadır. Roseman'ın (2011, s. 439-440) duygu sistem modeline göre duyguların 5 tepki boyutu bulunmaktadır. Bunlar; fenomolojik boyut (duygunun karakteristik düşünce ve hisleri içerir), fizyolojik boyut (sinirsel, kimyasal ve kas tepkilerini içerir), ifade boyutu (yüz ifadeleri, sesli ve durumla ilgili tepki değişimlerini içerir), davranışsal boyut (belirli eylemleri gerçekleştirmeye hazır olma, düzenleme, değiştirmeye veya eğilimlerini içerir) ve duygusal boyuttur (duygu deneyimledikleri zaman bir kişinin bunu sürdürmesi amacını içerir). Öfke gibi belirli karakteristik özelliğe sahip duyguların tepkileri ve belli duruma yönelik baş etme stratejileri duygusal boyut kısmını oluşturur. Duygusal boyut kısmında yer alan baş etme stratejileri (yeniden üretim stratejileri gibi) olgunlaşma ile şekillenir.

Aldao ve Nolen-Hoeksema (2010, s. 974) duygu düzenleme ile baş etmeyi birbirinden farklı stratejiler olarak ele almaktadırlar. Baş etme stratejisinin stres için hem duygusal hem duygusal olmayan tepkileri içermesi, duygu düzenlemeye göre daha geniş sınırlarının olmasına neden olduğunu belirtmektedirler. Bu ifadeye göre baş etme, stres yaratan durumlarla sınırlı olmasına rağmen, duygu düzenleme sadece bireyin ortaya çıkardığı duygu süreçlerini kapsamaktadır. Bu görüşün aksine Compas vd., (2014, s. 2) duygu düzenleme sınırlarının baş etme stratejisinden daha geniş olduğunu vurgulamaktadırlar. Duygu düzenleme bütün duyguların düzenlenmesini içerirken, baş etme sadece stres yaratan durum içinde hissedilen duyguların düzenlenmesini içermektedir.

Baş etme stratejileri üzerinde çalışan birçok araştırmacı yeni kategoriler geliştirmiştir. Lazarus ve Folkman (1984, s. 142) başa çıkma stratejilerini duygu-odaklı baş etme ve problem-odaklı baş etme stratejisi olarak iki gruba ayırmıştır. Problem-odaklı baş etme, sıkıntıya neden olan problemin değiştirilmesi veya ortadan kaldırılması stratejisidir. Duygu odaklı baş etme, kabullenme veya kaçınma (durumdan uzaklaşma) stratejileridir. Durum üzerinde kontrol algısı hangi stratejinin kullanılacağına belirlemede rol oynamaktadır. Örneğin; bir kişinin durumu kontrol edebileceğini

düşünmesi, onun daha çok problem odaklı baş etme stratejilerini tercih ettiğini göstermektedir. Durum üzerinde kontrolünün olmadığını düşündüğünde ise duygu odaklı baş etme stratejilerini daha çok kullandığı gözlenmiştir (Lazarus ve Folkman, 1984, s. 150).

Saarni vd., (2006, s. 276) baş etme stratejilerini diğer araştırmalardan derleyerek 5 başlık altında toplamışlardır. Bunlar; problem çözme, destek arama(teselli ve yardım arama olarak ikiye ayrılır), uzaklaşma/kaçınma, içselleştirme, dışsallaştırmadır. Çocuğun olgunlaşması ile baş etme stratejileri değişime uğramaktadır. Bu olgunlaşmaya bağlı olarak farklı bakış açıları ve farklı problem çözüm yolları ile belirli probleme yönelik davranışsal baş etme stratejileri değişime uğramakta ve gelişim göstermektedir.

Sandstrom (2004, s. 68) çeşitli yaklaşımları bir araya getirerek çocukların akran reddi ile nasıl başa çıktığını değerlendiren yeni bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeğin 4 başa çıkma kategorisinde sosyal olarak kabul görmeme ile çocukların başa çıkma stratejileri tanımlanmaktadır. Bu dört başlık şu şekildedir; aktif baş etme (problem çözme, girişimde bulunma, yardım alma, dikkatini başka yöne çekme), agresif baş etme (kin, alay, kızgınlık, tartışma), kaçınma yoluyla baş etme (görmezden gelme, durumu unutma, umursamama) ve düşünceli baş etme (endişe etme, geri çekilme, olmamış olmasını istemek).

Gross'a (2013, s. 360) göre baş etme, stres anında duygu düzenlemeyi içermektedir. Çünkü duygu düzenlemeyi stres veya stres olmayan durum anında meydana gelen ve devam eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eisenberg vd., (2010, s. 515) stres durumunda baş etmeyi duygu düzenlemenin özel bir durumu olarak tanımlamaktadır. Skinner ve Zimmer Gembeck (2007, s. 122) duygu düzenlemenin bütün stratejilerini baş etmenin biçimleri olarak belirtmektedirler.

Düzenleyici hedefler ve stratejiler, kültürlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin; Batı kültüründe aktif, o an uygulamaya konulan duygu veya problem odaklı düzenleme stratejileri kullanılırken, Çin kültüründe dayanabilme duygu düzenleme stratejisi daha çok kabul görmektedir (Denham vd., 2011, s. 417).

Sinir bilimsel ölçümlerin sonuçlarına göre duygu düzenleme stratejileri bazen cinsiyet farklılıkları gösterebilmektedir. Örneğin; erkekler, bilişsel düzenleme için sahip

oldukları büyük otomatik duygu düzenlemeden dolayı daha az çaba göstermektedir. Ancak kadınlar olumlu duyguları, negatif duygularını yeniden değerlendirebilmek için erkeklere oranla daha fazla kullanırlar (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2011, s. 47).

2.7. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Etmenler

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda duygu düzenleme kavramı önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Bu araştırmalar arasında iyi veya zayıf duygu düzenleme becerilerinin oluşumunu etkileyen etmenlerin incelendiği çalışmalar dikkat çekicidir. Örneğin; iyi duygu düzenleme, sosyal ve akademik beceri ile ilişkilendirilirken, zayıf duygu düzenlemenin, içselleştirme ve dışsallaştırma zorlukları ile bağlantılı olduğu bulunmuştur (Blair vd., 2004, s. 440; Durbin ve Shafir, 2008, s. 152; Spinrad vd., 2006, s. 506). Ayrıca duygu düzenlemenin, dil ve ahlak gelişimi (vicdan ve kuralların içselleştirilmesi) gibi gelişimin diğer yönleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Eisenber, 2000, s. 688; Kochanska vd., 2002, s.479).

Güngör-Aytar’a (2015) göre duygu kavramı “*olgunlaşma, çevre, dil ve iletişim becerileri, toplumsallaşma, kişilik ve mizaç*” gibi etmenlerden etkilenmekte ve yaş ile birlikte değişime uğramaktadır (s.125). Gross’un editörlük yapmış olduğu “Duygu Düzenleme Rehberi” kitabının ana başlıklarında beyin, akran ilişkisi, kültürel çeşitlilik, cinsiyet, çocuk yetiştirme tarzı, mizaç ve öğretmen gibi etmenlerin duygu düzenleme ile ilişkisi ele alınmıştır (2007, s. XV).

Bu çalışmada duygu düzenleme becerilerini etkileyen değişkenlerden biri olan öğretmen faktörü ele alınmıştır. Bu bağlamda, çocukların sınıf ortamında yaşadığı duygu durumları ve duygu düzenleme becerileri konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

2.7.1. Beyin

Gelişen teknoloji ile yapılan çalışmalarda, limbik sistemde yer alan yapılardan özellikle amigdala (duygu süreçlerini üreten) gibi beynin bazı bölümlerinin duygular üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Korteks altı, duygu üreten ve kortikal ise duygu düzenleyen yapılardır. Bu yapılar, duyguları düzenlediğine işaret eden davranışlarda

karmaşık etkileşimlere yol açarlar (Ochsner ve Gross,2007, s. 89). Uzun süreli frontal lob gelişimi, özellikle yaşamın erken yıllarında bir gelişim süreci olarak duyguların düzenlenebilmesi için önemli olarak kabul görmektedir. Son bulgular ışığında olumsuz duyguların yüksek düzeyde olmasının, erken duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde tehdit oluşturabildiği gözlemlenmiştir (Bridgett vd., 2009, s. 113).

Sağ beyin, dikkat öncesi olumsuz duygusal uyaranlara yanıt vermesi, duygusal tepki ve ifade oluşturma, organizmaların stresle başa çıkmasına olanak sağlayan hayati fonksiyonların kontrol edilmesi ve olumsuz etkilerle başa çıkmasıyla tanımlanır. Buna ek olarak sağ yarım küre, duygu düzenleme sisteminin büyük kısmını içermektedir (Shore, 2009, s. 125).

Parasimetrik sinir sisteminin olgunlaşması duygu, fiziksel aktivite ve düzenleme durumlarında anahtar rol oynamaktadır (Calkins ve Hill, 2007, s. 235). Fizyolojik uyarılmaların kontrolü sonunda birleşme ve ayrılma uyarı süreci oluşmaktadır. Bebek ve çocuklarda yapılan davranışsal ve fizyolojik araştırmalara göre bu entegre sürecinin olması, bölgenin duygusal ve daha sonra davranışsal düzenleme bölgesi olduğunu açıkça göstermektedir (Calkins ve Hill, 2007, s. 235).

Yaşam boyu duygusal gelişim süreçlerini gözlemleyen psikologlar, biyolojik olgunlaşma ile yaşa bağlı olarak değişiklik gösteren duyguların düzenlenmesi arasında paralel bir ilişki saptamışlardır. Çünkü olgunlaşmaya bağlı olarak dürtü kontrolü kazanımı ve yeteneklerin gelişmesi, kendilerinin ve başkalarının bilincinde olunması, çevre üzerinde hakimiyet kurulması, duygularını tanımlaması ve düzenlemesi gelişme gösteren davranışlardır (Turk-Charles ve Carstensen, 2007, s. 307).

2.7.2. Akran ilişkileri

Duygu kavramı çocuğun bulunduğu ortamda sosyal ilişkiler kurmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal ilişkilerden akran ilişki başarısı, çocuğun duygularını düzenlemesi ile yakından ilgili olmaktadır. Duygusal olarak olumsuz olan bir çocuk akranları ile iyi iletişim kuramazken; duygusal olarak pozitif olan çocuklar akranları tarafından daha çok kabul görmektedir (Santrock, 2011, s.246). Çocukların duygu düzenleme becerilerinde akran ile etkileşim, aileden daha fazla etkiye ve değişime yol

açmaktadır. Çünkü akran ile kurulan sosyal bağlam, uygun duygu düzenleme stratejileri ile mümkün olmaktadır (Kopp, 1989, s. 351).

Akranlarının oyununa dâhil olmadan onları sessizce izleyen çocukların genellikle mizaçlarının çekingen olduğu belirtilmekte ve bu çocukların toplumsallaşma sürecinde çoğunlukla korku duygusunu daha fazla yaşadığı gözlenmektedir. Yalnız ve tekrarlayan oyunlar oynayan çocuklar “*öfke ve saldırganlık duygularını düzenlemede zorluk çeken olgunlaşmamış ve dürtüsel çocuk olma*” eğilimindedir. Birlikte oyun oynayan çocuklarda arkadaşlık kavramı gelişir. Ayrıca, daha sık iletişime geçerler, karşısındakinin yüzüne bakarlar, gülümserler, daha işbirlikçi ve duygularını dışa vurmada daha cesur olurlar (Berk, 2015, s. 373-375).

Arkadaş canlısı olmayan çekimser ve saldırgan davranış gösteren çocuklar zayıf duygu düzenleme becerileri ile zayıf nitelikli sosyal ilişkiler geliştirirler. Buna bağlı olarak bu çocuklar daha az sayıda arkadaş edinirler (Berk, 2015, s. 375). Okul öncesi çocuklarının oyun ve iletişim sırasında duygularından bahsetmesi ile akranları tarafından sevimlileri arasında ilişki olduğu gözlenmiştir (Fabes vd., 2001, s. 22).

2.7.3. Kültürel çeşitlilik

Farklı ebeveynlik stilleri, evde akademik faaliyetlerin yürütülmesi ve ebeveyn-okul etkileşimi ile farklı etnik ve kültürel gruplar arasında ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde kültürel çeşitliliğin etkili olduğu gözlemlenmiştir (Aunola ve Nurmi, 2005, s. 1144; Chao, 1994, s. 1111; 2001, s. 1832; Steinberg vd., 1992, s. 723; Steinberg vd., 1992, s. 1266).

Duygusal gelişimin en önemli yapı taşlarından olan güvenli bağlanmanın, kültürlerarası yorumlanmasında farklılıklar olduğu yapılan çalışmalarla saptanmıştır. Bebeğin çok fazla bağlanma gerçekleştirmemesi ve bağımsızlığını erken kazanmasının Alman aileler ile yapılan çalışmalarda istendik bir davranış olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuca ek olarak bebeğin bağımlılık düzeyinin çok olmaması için aile tarafından teşvik edildiği gözlemlenmiştir (Berk, 2015, s. 268). Kongo Cumhuriyet’inde yer alan avcı-toplayıcı bir toplumda bebeğin bakımı, toplumda var olan insanlar tarafından üstlenildiği için yabancı kaygısının az olduğu gözlemlenmiştir (Tronick, Morelli ve Ivey,

1992, s. 572). İsrail’de yaşayan Kibbutz bebeklerinde yapılan çalışmalarda ise sürekli terörist saldırılarının olması sebebiyle bu bebeklerde yabancı kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur (Saarni vd., 2006, s. 237). Japon kültüründe yabancı kaygısı ile ilgili yapılan bir çalışmada, Japon anne ve bebek arasında dirençli bağlanma gözlemlenmiştir. Bu bağlanma türünden dolayı bebek, anne dışında yabancı bir kişiye bırakıldığında, bebeğin diğer bebeklere oranla daha fazla stres duygusunu yaşadığı görülmüştür (Takahaski, 1990, s. 26).

Konfüçyüs inançlarını temel alan Çin kültüründe çocuk eğitimi katı disiplin, yaşlılara saygı, çocuğun hata yaptığında tolere edilebileceği ve kendi hataları ile yönlendirilmesi gerektiği gibi esaslara dayanmaktadır. Zhou vd., yaptıkları çalışmada Çin’de yaşayan çocukların özerklik kazanması ve öz denetim becerilerinin gelişmesi için ailelerin onları teşvik ettiğini gözlemlemiştir (Cheah vd., 2007, s. 317-318).

Amerika’da göçmen olan Çinli anneler üzerinde yapılan araştırmada ise çocuk herhangi bir hata yaptığında fiziksel ceza kullanıldığı ve utanmaları istendiği görülmüştür. Son derece otoriter kabul edilen bu annelerin, çocuklarının erken yaştaki öz düzenlemelerini kendi toplumsal bağlamın içinde şekillendirmek istedikleri not edilmiştir. Buna ek olarak bu annelerin eylem ve geleceğe yönelik kontroller için çalışma sırasında istekte bulundukları gözlenmiştir (Cheah vd., 2009, s. 317). Çin toplumunda utangaçlık duygusu olumlu bir duygu olarak varsayılmaktadır (Berk, 2015, s. 374).

Kültürel değerlerinde sıcak aile yakınlığını ele alan toplumlardan biri olan Latin Amerikalı babaların, çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdiği ve bunun çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucu gözlenmiştir (Mirande, 2008, s. 218). Bu değerlere sahip diğer bir toplum olan Amerika’ya göç etmiş Karayipli babaların okul öncesi dönem çocuklarının akademik gelişimindeki etkilerinin annelerin etkilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Roopnarine vd., 2006, s.240).

2.7.4. Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları çocuğun duygu düzenleme süreçlerinde etkin bir rol oynamaktadır. Duyguların ifade edilme biçiminde bazı cinsiyet farklılıkları olduğu yapılan çalışmalarda bulunmuştur. Örneğin; kız çocukları, duyguları hakkında erkek

çocuklarına oranla daha fazla konuşmaktadır. Yine kız çocukların aileleri ile duyguları hakkında sohbet ederken kendine has kelimeleri erkek çocuklarına oranla daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Fabes vd., 2001, s. 14; Kuebli vd., 1995, s. 279).

Coplan ve Arbeau (2008, s. 382) yaptıkları çalışmada Batı kültüründe utangaç erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla akranları tarafından daha fazla dışlandığını gözlemişlerdir. Bu çalışmaya ek olarak utangaçlık duygusunun; oyun boyunca rol oynayan endişeli davranışlar, içselleştirme, aile ve öğretmen, yalnızlık ve düşük öz farkındalık ile bağlantısı olduğu saptanmıştır. Erkek çocuklar, duygusal dengesizliği kız çocuklarına göre daha fazla yaşamaktadırlar. Bu duygusal dengesizlikten doğan olumsuz duygu tepkilerini, kız çocuklarının yaş ile bağlantılı olarak daha kolay azaltabildiği gözlemlenmiştir (Maccoby ve Jacklin, 1974, s.186).

Yapılan çalışmalarda kadınların eğlence, sevgi gibi bazı spesifik olumlu duyguları erkeklere göre daha yoğun veya sıklıkta yaşadığı; ayrıca daha fazla empati ve sempati gösterebildikleri gözlemlenmiştir. Üzüntü, depresyon ve hoşnutsuzluk gibi olumsuz duyguları kadınlar, erkeklere oranla daha yoğun yaşamakta ve bunun etkisini uzun süre hissedebilmektedirler (Brody ve Hall, 2000, s. 340).

2.7.5. Çocuk yetiştirme stilleri

Ebeveynler çocukları ile konuşurken yakınlık ve heyecan duygusu gösterip, hissettikleri duyguları ne kadar iyi tanımlar ve açıklarlarsa çocuğun duygusal gelişimi o kadar olumlu yönde etkilenir. Bu eylemler sonucunda çocuğun duygu düzenleme yeteneği artarak duyguları anlama becerileri gelişir (Berk, 2015, s. 368).

Utangaç kız çocukları aileler tarafından daha çok ödüllendirilmekte ve kabul görmektedir. Çocukluk ve yetişkinlik dönemi boyunca erkeklerdeki utanma ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sosyal gerilik, kızlara oranla daha büyük uyum zorluklarının yaşanmasına neden olmaktadır. Bu uyum zorluklarına etki eden etmenlere yalnızlık, düşük özsaygı, zayıf sosyal beceri ve başa çıkma stratejileri eklenebilir (Coplan ve Arbeau, 2008, s. 381).

Çocuk yetiştirme stilleri çocukların duygu çeşitliliğinin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Çocuklar, duyguları anlama ve ifade etme gibi süreçlerde bazı ebeveyn

tepkilerine ihtiyaç duyabilirler. Öğrenmenin en önemli alanlarından biri olarak kabul gören duygu dünyası, bazı aileler tarafından bir araç olarak kullanılabilir (Denham ve Kochanoff, 2002, s. 313). Çocuklar, duygularını nasıl açıklayıp, düzenleyebileceğini, duygusal ifadenin doğal olması gerektiğini ve karşısındaki bireylerin olumlu-olumsuz duygularına yönelik verebileceği tepkilerin nasıl olması gerektiğini ailelerinden öğrenebilmektedir (Izard, 1991, s. 305). Çocuklar, duygularını nasıl düzenleyebileceğini, ebeveynlerini gözlemleyerek gerçekleştirmeye çalışırlar. Ailelerinin sözel yönlendirmelerini kullanarak stresle nasıl başa çıkılabileceği gibi konularda gerekli olan stratejileri öğrenerek geliştirmeye çalışırlar (Berk, 2015, s. 369).

Denham ve Kochanoff'a (2002, s. 316) göre ailelerin sözel sorularla çocukları ile sohbet etmesi onların duygu deneyimleri hakkında bilgi almasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu iletişim tarzı çocukların duygusal ifadeleri nasıl yapabileceğine ve durumların nedenleri hakkındaki bilgileri edinebilmelerine de katkı sağlamaktadır. Duygusal tepkilerinin farkında olan ve sürekli bu duyguları hakkında aileleri ile birlikte konuşan çocukların, ileri yaşlarda yapılan testlerde duygularını yargılama becerisinin diğer çocuklara oranla daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Denham ve Kochanoff, 2002, s. 338).

Ebeveyn tarafından çocukların duygularını ifade etmesi önemsiz görülüp reddedildiğinde, çocukların duygu düzenleme becerilerinde ciddi sorunlar oluşmaktadır. Çocuk, duygularını ifade etmede yeterli deneyimi kazanamazsa kendi öfke kontrolünü sağlama gibi konularda zorluk çekebilmektedir (Berk, 2015, s. 369). Cezalandırıcı ve sürekli öfke ile tepki gösteren ailelerin çocuklarında zayıf duygu düzenleme becerileri görülmekte ve empati gelişiminde gerilik yaşanabilmektedir. Buna ek olarak bu çocuklar öfke, korku, stres ve fiziksel saldırı ile tepki gösterebilirler (Valiente vd., 2004, s. 11).

2.7.6 Mizaç

Mizaç ve duygu düzenleme arasındaki bağlantıyı araştıran araştırmacılar, duygu düzenlemeyi etkileyen mizacın olumlu sosyal davranış, uyum ve akran tarafından kabul görme gibi sosyal davranış yönünü etkilediğini ortaya koymuşlardır (Eisenberg, 2000, s. 685). Yapılan çalışmalarda mizaç kaynaklı olumsuz duyguları yoğun hisseden çocukların, rahatsız olduğu durumlardan dikkatini başka yöne çekebilme ve duygularını

düzenleme zorluğu çektikleri gözlenmiştir (Berk, 2015, s. 369). Mizaç yönünden olumsuz duyguları yoğun hisseden bu çocuklar, oyuncağı elinden aldığı veya oyuna alınmak istenmediğinde tepki olarak saldırganlık gösterebilmekte ve öfke duygusunu dindirmede kullanabileceği stratejiler konusunda güçsüz olabilmektedirler.

Allport (1961, s. 34) bireyin karakteristik doğasının, duygusal uyarılmaya yönelik hassaslık, tepki verme gücü ve hızı, duygu durum kalitesi ve mizaç kavramından oluştuğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak mizacın doğuştan geldiğini ve duygusal tepkilerde oluşan farklılıkların mizaçtan kaynaklandığını belirtmiştir.

2.7.7. Öğretmen

Duygu düzenleme becerilerini etkileyen diğer bir etmen çocuğun öğretmeni ile kurduğu iletişim ve ona bağlanma şeklidir. Pianta ve Stuhlman'ın (2004, s. 454) yaptıkları çalışmada öğretmen-öğrenci ilişki kalitesi ile duygu düzenleme becerileri arasında bağlantı olduğu ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada da çocuklar arasında duyguları anlama, adlandırma ve düzenleme farklılıkları ile akran ve öğretmen yaklaşımlarını içeren sosyal yetkinlik becerileri arasında bağlantı olduğu bulunmuştur (Halberstadt vd., 2001, s. 111). Denham vd., (2003, s. 252) okul öncesi çocukları üzerinde yaptığı çalışmada ise çocukların anneleri ile gerçekleştirdikleri güvenli bağlanmanın, öğretmenleri ile aralarında oluşan bağlanmayı etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca anne ve öğretmen ile gerçekleştirilen bu güvenli bağlanmanın çocuğun öfke yönetiminde ve duygularını olumlu yönde düzenlemesinde etkili bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

Duygu düzenleme becerileri çocuğun erken akademik başarısını etkilemekte ve bunun sebebinin öğretmen ile kurulan iletişimin kalitesine bağlı olduğu belirtilmektedir (Graziano vd., 2007, s. 5). Hughes vd., (1999, s. 181) yaptığı çalışmada öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin olumlu yönde olması, çocukların sınıf ortamında daha az saldırgan davranış göstermesine neden olduğu belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin öğrenci ile kaliteli bir iletişim kurması, çocuğun erken okul adaptasyonuna katkı sağlamaktadır ve buna ek olarak çevresine uyum aşamasında zorluklarla mücadele etmesinde ona yardımcı olmaktadır (Graziano vd., 2007, s. 4).

2.8. İlgili Araştırmalar

Duygu düzenleme konusunda Türkiye ve Dünya’da, son yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların yöntemsel çeşitlilik taşıdığı ve hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiş birçok araştırmanın var olduğu görülmüştür. Buna karşın Türkiye’de okul öncesi alanyazında duygu düzenleme kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen çalışmalar yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilenler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Sala, Pons ve Molina (2014, s. 440) “okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların duygu düzenleme stratejileri” adlı çalışmada 3-6 yaşlar arasındaki çocuklara öyküler anlatılarak duygu düzenleme stratejilerinin gelişimi incelenmiştir. 69 tane okul öncesi çocuğunun duygulara yönelik anlatımlarını ortaya çıkarmak için, öykü tamamlama görevlerine dayalı deneysel bir prosedür geliştirilmiştir. Duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasında bireysel farklılıklardan cinsiyet ve yaşın etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak sözel beceriler, sözel olmayan ve duygu anlamaya yönelik becerilerin duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

McCoy ve Raver (2011, s. 741) gerçekleştirdikleri araştırmada, bakıcıların olumlu ve olumsuz duygularının ifade gücü ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ek olarak Afro-Amerikan ve İspanyol kökenli ailelerin çocuklarının içsel ve dışa dönük davranış raporları arasındaki bağlantıya bakmışlardır. Araştırma sonucunda, yüksek olumsuz duygu içerisinde olan bakıcının baktığı çocukların, duygu düzenleme becerilerinin düşük olduğu ve daha fazla içselleştirici davranış problemlerine sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada, ailedeki duygusal atmosferin, okul öncesi dönemdeki bir çocuğun davranışlarını ve duygularını düzenleme becerisinin gelişiminde önemli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada, sosyal duygusal gelişim konularında teorik ve pratik anlayışın geliştirilmesine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Feng, Shaw, Kovacs, Lane ve Alarcon (2008, s. 132) tarafından yapılan “okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme: çekingenlik, annelik duygusal davranışı ve anne depresyonun rolleri” çalışmasında annenin etkileşim tarzı ve depresyon geçmişinin anaokuluna giden çocukların duygu düzenleme stratejilerine ve mizacına etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 37 depresyon belirtisi gösteren anne ve onların çocukları olmak üzere toplamda 62 çocuk ve onların annesi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; geçmişinde depresyon tanısı almış annelerin çocuklarına vermiş olduğu rehberlik ile çocukların çekingenliği ve duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Özellikle bu annelerin 3 yaş çocukların, yüksek düzeyde pasif düzenleme gösterdikleri ve üzüntü duygusunu sergiledikleri, 4 yaş çocuklarında ise annenin olumlu ruh halinin çocuğun olumlu ruh haline ve aktif düzenleme becerilerine etkisi olduğu belirtilmiştir.

Carlson ve Wang’ın (2007, s. 489) “okul öncesi çocuklarında önleyici denetim ve duygu düzenleme” isimli çalışmasında, önleyici denetim ve duygu düzenleme ile bireysel farklılıklar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yaşları 4 ile 6 arasında değişen 53 okul öncesi çocuğunun duygu düzenleme becerileri ile önleyici denetim arasındaki ilişki incelenmiştir. Önleyici denetimin ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin, bireysel farklılıklar ile ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin uzun zaman denetim ve sözel beceriden sonra bile desteklendiği ve hem duygu anlayışı hem de olumlu veya olumsuz duygusal ifadelerin kontrolü için devam ettiği gözlenmiştir.

Silk, Shaw, Skuban, Oland ve Kovacs’ın (2006, s. 69) “depresyon başlangıcı gösteren annelerin çocuklarında duygu düzenleme stratejileri” çalışmasında depresyon belirtisi olmayan anneler ile depresyon başlangıç belirtisi olan annelerin çocuklarının duygu düzenleme stratejileri incelenmiştir. Katılımcılar 4-7 yaşlar arasında annesi depresyon belirtisi gösteren 49 çocuk ve annesi depresyon belirtisi göstermeyen 37 çocuk ile onların annelerinden oluşmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri gözlemsel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları depresyon belirtisi gösteren annelerin göstermeyenlere oranla görevlerini ve sorumluluklarını daha fazla aksattığı ortaya koymuştur. Ayrıca, depresyon belirtisi gösteren annelerin kız çocuklarının daha pasif oldukları ve dikkatlerinin daha fazla dağıldığı görülmektedir. Annenin depresyon halinin erkek çocuklara kıyasla kız çocuklarının duygusal düzenleme becerilerinde daha güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Robinson (2006, s. IV) “erken yaşta kötü muameleye maruz kalan çocukların gelişiminde duygu düzenleme ve ebeveynlik- aile bağları arasındaki ilişki” konulu çalışmada kötü muamele gören ve görmeyen çocukların psikopatolojik bulguları ile ebeveynlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmaya yaşları 1 ile 4 arasında değişen 67 kötü muameleye maruz kalmış ve 57 kötü muameleye maruz kalmamış toplamda 114 çocuk katılmıştır. Kötü muameleye maruz kalan ve kalmayan çocukların duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn-çocuk etkileşim süreçleri gözlenmiştir. Psikopatolojik bulgular, çocuk davranış ölçeği kullanarak ölçülmüştür. Bu çalışmada, kötü muamele gören çocukların görmeyenlere göre daha fazla sinirlilik/öfke, hızlı değişen kararsızlık, içselleştirilmiş hastalık belirtileri ve daha az olumlu etkilenme davranışı sergiledikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda içselleştirme hastalık belirtileri ile ebeveyn etkileri arasında ilişki olduğunu düşündürmektedir. Ancak, bu ilişki kötü muamele gören grup için daha kuvvetlidir.

Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple (2004, s. 419) tarafından yapılan “duygularını belli etmemek: okul öncesinde mizaç, duygu düzenleme ve sosyal davranışlar” isimli çalışmada mizaç stillerinin ve duygusal stresle başa çıkma stratejilerinin, okul öncesi çocuklarının davranış bozukluklarına ve sosyal başarısının gelişimine katkısının olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 80’i kız, 73’ü erkek olan çocukların yaş grubu ortalaması 44 aylıktır. Araştırmanın sonucunda duygu ile baş edebilme yeteneğinin, olumlu sosyal davranışların geliştirilmesinde tek başına mizaçtan daha önemli olduğu bulunmuştur. Pasif başa çıkma stratejilerinin kullanılmasının, küçük çocuklarda uyumsuz davranışların gelişmesinde önemli bir rol oynadığını gözlenmiştir. Özellikle, duygularla pasif başa çıkma stratejilerinin kullanılması ile dışsal ve içsel kaynaklı uyumsuz davranışlar arasındaki ilişki orta seviyede bulunmuştur. Küçük çocuklarda yapıcı duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için sınıfta önleyici veya girişimsel stratejilerin kullanılmasının yararlı olduğu gözlenmiştir.

Denham vd., (2003, s. 238) tarafından yapılan “okul öncesi duygusal yeterlilik: sosyal yetkinliğe giden yol” adlı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal anlamlılık, duygu düzenleme ve duygu bilgisi desenleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya 3-4 yaşlar arasında değişen 143 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çocuklarda sosyal yeterlilik ve sosyometrik kabul edilebilirlik, öğretmen oylamalarıyla değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak çocuklarda yaş ve cinsiyetin duygusal yeterliliği etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Erken okul öncesi dönemde bile duygusal yeterliliklerin, sosyal yeterliliğe katkılarının uzun vadeli etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Ramsden ve Hubbart (2002, s. 657) tarafından “Aile etkileyicilik ve ebeveyn duygu rehberliği: çocukların duygu düzenleme ve saldırganlığı üzerine rolleri” adlı çalışmasında olumlu ve olumsuz aile etkileyiciliği, aile duygu rehberliği ile çocukların saldırganlık ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar dördüncü sınıfa giden 120 öğrenci ve onların annelerinden oluşmaktadır. Anneler duygu düzenleme ölçeğini, aile etkileyicilik anketini, çocukların farkındalığı ve üstlenme becerilerini değerlendirmek için meta-duygu görüşmesinin bir kısmını, ayrıca çocuklarının öfke ve üzüntü (ebeveyn üç boyutlu duygu rehberliği) yönetimine ilişkin açıklamaları doldurmuşlardır. Öğretmenler her çocuk için onların saldırganlık duygu durumlarına puan vermiştir ve duygu düzenleme ölçeğini doldurmuştur. Üç boyutlu ebeveyn duygu rehberliği ve olumlu-olumsuz aile etkileyiciliğinin, doğrudan çocuk saldırganlığı ile ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Ancak, olumsuz aile etkileyiciliğinin ve annenin gerçekleştirdiği rehberliğin duygu düzenlemeyi doğrudan etkilediği gözlemlenmiş ve saldırganlık ile ilişki olduğu bulunmuştur.

Shields ve Cicchetti (1997, s. 906) tarafından 6-12 yaş çocuklarına yönelik duygu düzenleme ölçeği geliştirilmiştir. Ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurulmak üzere geliştirilen dörtlü likert tipi bu ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, iki bölümü vardır. İlk bölümde duygusal düzenlemede; bireyin kendini ifade etme, empati ve duygusal farkındalık konularında durumsal uygunluğu değerlendirilmektedir. Diğer bölümde ise kararsızlık/olumsuzluk; duygu durum kararsızlığı, esnekliğin olup olmadığı ve uygunsuz ifade tarzlarının değerlendirilmesi yer almaktadır. Bu ölçek, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme konusunu araştırmak üzere pek çok çalışmada yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015, s. 219) tarafından yapılan “60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocuk katılmıştır. Çalışmada, “sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği”,

“duygu düzenleme ölçeği” ve “oyun becerileri değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların oyun becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ural vd., (2015, s. 589) gerçekleştirdiği “okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuk katılmıştır. Çalışmada verilerin elde edilebilmesi için “sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği”, “duygu düzenleme ölçeği” ve çocukların bağlanma biçimlerini belirlemek amacıyla “oyuncak öykü tamamlama testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak, annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre anksiyete-içedönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu ve duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma biçimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Ertan’ın (2013, s. IV) çalışmasında okul öncesi dönemde duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 4-6 yaşlar arasında 25’i kız 20’si erkek toplamda 45 çocuk katılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri, okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan duygu düzenleme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Kurbet’in (2010, s. IV) “anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi” çalışmasında anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile annelerin empatik eğilim ve tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 277 okul öncesi dönem çocukları ve onların anneleri katılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için ‘çocukların duygularını değerlendirme ölçeği’, annelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için ‘empatik eğilim ölçeği’ ve tutumlarını değerlendirmek için ‘aile tutum ve davranış ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi kurumlarına giden kız çocuklarının duygusal düzenleme puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak annenin demografik özelliklerinden yaş ve eğitim düzeyi ile duygu düzenleme arasında bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Annelerin tutumuna ve empatik eğilimine göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Atay (2009, s. IV) “annelerde duygulanım ve erken çocukluk dönemindeki duygu sosyalizasyonu” çalışmasında annelerin duygusal farkındalığının çocukların sosyal ve duygusal yetkinlikleri üzerinde doğrudan etkilerini ve duygu sosyalizasyonu davranışları aracılığıyla olan dolaylı etkilerini araştırmıştır. Katılımcılar 3-6 yaşlar arasında 106 çocuk, onların anneleri ve anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda düşük seviyede duygusal farkındalığı olan annelerin daha fazla negatif duygu sosyalizasyonu davranışında bulunduğu ve çocuklarını daha dengesiz ve negatif olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir.

Batum ve Yağmurlu’nun (2007, s. 272) çalışmasında davranış problemleri gösteren ilkokul çocuklarının duygu ve davranış düzenleme rollerini incelenmiştir. Çalışmaya 7 yaşında 104 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada verilerin elde edilebilmesi için “duygu düzenleme ölçeği” ve “çocuk davranış anketi” kullanılmıştır. Sonuç olarak duygu ve davranış düzenlemenin orta düzeyde birbirleriyle ilgili olduğu; genel olarak her iki özelliğin yansıtıcı davranışlarla bağlantılı olduğunu açığa çıkartılmıştır. Çocukların davranış sorunları ile duygu ve davranış düzenleme becerilerinin birbirlerini etkilediği görülmüştür.

Altan’ın (2006, s. IV) yaptığı çalışmasında anne sosyalizasyonu ile çocuğun mizaç özelliklerinin, çocuğun duygu düzenleme becerisine olan etkisini incelenmiştir. Katılımcılar 4-6 yaş arasında değişen 145 orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları, onların anneleri ve anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler, anne ve öğretmenler tarafından doldurulan “duygu düzenleme becerileri ölçeği” ve çocuklara uygulanan “zevki erteleme becerisi testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin olumlu ebeveyn davranışları ile çocukların tepkisel mizaç, sıcakkanlı mizaç ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Orta düzeyde olumlu ebeveyn davranışı ve yüksek düzeyde sıcakkanlılık olduğu zaman, çocukların duygusal düzenleme becerisinin yüksek olduğu görülmüştür. Annenin olumlu davranışının çocuğun duygu düzenleme davranışında önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi, araştırmacının bakış açısı ve ön deneyimleri, inandırıcılık ve etik ilkelerle ilgili bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmada, öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen çalışmalar, pozitivist anlayışla gerçekleştirilen çalışmaların aksine katılımcıların dış dünyayı ya da bir olguyu nasıl algılayıp, yorumladıklarını ortaya çıkartabilmek amacıyla araştırma sorusu doğrultusunda daha geniş ve esnek bir veri toplama sürecine sahiptir (Creswell, 2007, s. 7). Bu veri toplama süreci bireyleri doğal ortamların dışına çıkarmadan, konuya ilişkin birçok soruyla derinlemesine gerçekleşmektedir (Golden-Biddle ve Locke, 1997, s. 2). Nitel araştırmalarda verilerin elde edilmesinde kullanılan temel tekniklerden biri görüşmedir.

Görüşme, geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları, gözlemleyemediğimiz davranışları, duyguları veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Merriam, 2013, s. 14). Görüşme, insanların bakış açılarının, yaşantılarının, duygularının ve algılarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Ayrıca araştırmacılara sunduğu etkileşim ve esneklik yoluyla irdeleme gibi özellikler sayesinde nitel araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı biçimde uygulanabilmektedir. Katılımcılarla ilgili öznel bilgilerin elde edilmesi ve araştırılan konunun ayrıntılı bir şekilde keşfedilebilmesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler etkili olmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye göre katılımcılara sorulan sorular esneklik taşır ve spesifik verilerin elde edilmesi adına görüşme esnasında katılımcıların ifadelerine göre farklı sorulara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 148; Merriam, 2013, s. 88-100; Patton, 2014, s. 344). Ayrıca araştırmacı, görüşme sırasında araştırma problemine ilişkin alanlar fark ederse, konuyu derinlemesine irdeleyebilmek için ayrıntılı soruları katılımcıya yöneltebilmektedir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin duygu düzenlemeyi nasıl anlamlandırdıkları ve konuyla ilgili uygulamalarının neler olduğu öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri alınırken derinlemesine veri toplayabilmek ve bu verileri yorumlayabilmek için nitel araştırma yönteminin uygun olduğu düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen araştırma verilerinin analizinde tümevarımsal analiz kullanılmıştır.

3.2. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme, bilgi yönünden zengin donanımına sahip durumların derin bir şekilde çalışılmasına olanak tanır. Amaçlı örnekleme stratejileri arasında; aşırı veya aykırı durum, maksimum çeşitlilik, homojen örnekleme, tipik durum, kritik durum, kartopu, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum, kolay ulaşılabilir durum ve ölçüt örnekleme yöntemleri yer almaktadır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak katılımcılar belirlenirken, araştırma problemi ile ilgili bireylerin çeşitliliğinin en üst düzeyde yansıtılabilmesi için maksimum çeşitlilik örnekleme yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 137). Ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilikten türeyen deneyimlerin ortaya konmasında, bu deneyimlerin benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinde etkili olmaktadır (Patton, 2002, s. 234; Merriam, 2013, s. 78).

Bu araştırmanın katılımcıları 2015-2016 Öğretim Yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile öğretmenlerin belirlenmesinde; mesleki deneyimleri, eğitim durumları, çalıştığı kuruma devam eden çocukların sosyo-ekonomik düzeyi, çalıştığı kurumun türü (devlet ve özel), çalıştığı yaş grubu ve okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği (anaokulu ve anasınıfı) gibi özellikler dikkate alınarak farklı katılımcılara ulaşılması amaçlanmıştır. Böylelikle farklı özelliklere sahip öğretmenlerin görüşleri alınarak, konuyla ilgili zengin bir veri seti elde edilmiştir. Ayrıca, araştırma konusunun derin bir şekilde irdelenmesine olanak sağlamıştır.

Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan okulların listesi çıkartılarak bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfı olan okullara görüşmelerde yer alacak katılımcıları belirlemek üzere gidilmiştir. Önce çalışmanın konusu ve gönüllülüğün esas olduğu okul müdürlerine anlatılmış ve onlardan gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında görüşmeye katılma konusunda gönüllü olan öğretmenler not edilmiş ve maksimum çeşitlilik örneklemine bağlı kalarak 28 okul öncesi öğretmeni belirlenmiştir. Öğretmenlerin uygun saat ve günlerinin belirlenebilmesi için kendilerinden randevu alınmıştır. Görüşmeye katılacak bu öğretmenler belirlenirken maksimum çeşitlilik doğrultusunda bazı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim durumları, çalıştığı kuruma devam eden çocukların sosyo-ekonomik düzeyi, çalıştığı kurumun türü (devlet ve özel), çalıştığı yaş grubu ve okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği (anaokulu ve anasınıfı) gibi farklı özellikler doğrultusunda araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenler belirlenmiştir.

Gönüllük esasına dayalı araştırmaya katılan öğretmenlere, görüşme sırasında kişisel özellikleri sorulmuş ve cevapları not edilmiştir. Sınıflarda yer alan çocukların hangi sosyo ekonomik düzeyde bulundukları öğretmenlerine sorulmuş, onlar da çocukların kişisel bilgi formlarından yararlanarak bununla ilgili bilgiyi araştırmacı ile paylaşmışlardır. Katılımcıların kod isimleri, çalıştığı kurumun türü, çalıştığı kurumdaki çocukların sosyo-ekonomik düzeyi, mesleki deneyimi, okul öncesi eğitim kurumunun çeşitliliği, eğitim durumu, mezuniyet programı ve çalıştığı yaş grubu gibi özellikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların kişisel özellikleri

Öğretmen Kod İsim	Çalıştığı Kurumun Türü	Çalıştığı Kurumdaki çocukların Sosyo- ekonomik Düzeyi	Mesleki Deneyimi	Okul Öncesi Eğitim Kurumun Çeşitliliği	Lisans- Önlisans Mezuniyet Programı	Eğitim Durumu	Çalıştığı Yaş Grubu
Müge Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	2 Ay	Anasınıf	Çocuk Gelişimi Programı	Önlisans	4 yaş
Buket Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	2 Ay	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Mustafa Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	2 Ay	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Erdem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	2 Yıl	Anasınıf	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 yaş
Arda Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	4 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Mehmet Öğretmen	Devlet Okul	Alt	5 Yıl	Anasınıf	Okul Öncesi Öğretmenliği	Doktora	5 Yaş
Bekir Öğretmen	Devlet Okul	Orta	5 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Meriç Öğretmen	Özel Okul	Üst	6 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	3 Yaş
Hülya Öğretmen	Devlet Okulu	Orta ve Üst	7 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş
Mükerrem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	7 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Arzu Öğretmen	Devlet Okulu	Üst	8 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	3 Yaş
Memnune Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	9 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Hatiye Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	9 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Çiğdem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	10 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Yaşar Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	11 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4-5 Yaş
Emine Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	11 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüksek Lisans	5 Yaş

Tablo 4. *Katılımcıların kişisel özellikleri devamı*

Öğretmen Kod İsim	Çalıştığı Kurumun Türü	Çalıştığı Kurumdaki çocukların Sosyo- ekonomik Düzeyi	Mesleki Deneyimi	Okul Öncesi Eğitim Kurumun Çeşitliliği	Lisans- Önlisans Mezuniyet Programı	Eğitim Durumu	Çalıştığı Yaş Grubu
Nesrin Öğretmen	Devlet Okulu	Üst	11 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Gizem Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	12 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Evşen Öğretmen	Devlet Okulu	Orta ve Üst	12 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	4 Yaş
Ali Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	14 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Hatice Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	14 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Özlem Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	15 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	3 Yaş
Şükriye Öğretmen	Devlet Okulu	Orta	16 Yıl	Anasınıfı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Havva Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	17 Yıl	Anasınıfı	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	Lisans	4-5 Yaş
Sahra Öğretmen	Özel Okul	Üst	17 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Gül Öğretmen	Özel Okul	Üst	19 Yıl	Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş
Şehriban Öğretmen	Özel Okul	Üst	22 Yıl	Anaokulu	Çocuk Gelişimi Programı	Önlisans	5 Yaş
Gülsüm Öğretmen	Devlet Okulu	Alt	25 Yıl	Anasınıfı	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	Lisans	5 Yaş

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 24’ü devlet okulunda ve diğer dört öğretmen de özel okulda çalışmaktadır. Ayrıca 14 öğretmen bağımsız anaokulunda ve 14 öğretmen de ilköğretime bağlı anasınıfında çalışmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 21’inin kadın, yedisinin erkek olduğu; ayrıca iki öğretmenin ön lisans, 21 öğretmenin lisans, dört öğretmenin yüksek lisans ve bir öğretmenin de doktora

düzeyinde eğitim durumunda olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimleri bir yıldan beş yıla kadar olan yedi öğretmen, altı yıldan on yıla kadar olan yedi öğretmen, 11 yıldan 15 yıla kadar olan sekiz öğretmen ve 16 yıl ve üzeri deneyimi olan altı öğretmen vardır. Görüşmeye katılan 28 öğretmenin üçü, üç yaş grubunda; beşi, dört yaş grubunda ve 20'si, beş yaş grubunda çalışmaktadır. Özel okullarda çalışan dört öğretmenin sınıf mevcudu 10 ila 15 öğrenci arasında değişmektedir. Devlet okullarında üç yaş grubu ile çalışan iki öğretmen ve beş yaş gurubunda çalışan bir öğretmenin sınıf mevcutları 16 ve 20 arasında değişirken, diğer 21 öğretmenin sınıf mevcudu 20 ve üzeri öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenlerin genel özelliklerini içeren sayı dağılımı Tablo 5'te ayrıntılı olarak yer almaktadır. Araştırmaya toplam 28 öğretmen katılmıştır.

Tablo 5. *Katılımcıların frekans dağılımı*

Özellik	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	7
Kurumun Türü	Devlet Okulu	24
	Özel Okul	4
Mezuniyet Programı	Çocuk Gelişimi Programı	2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	24
	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	2
Eğitim Durumu	Ön Lisans	2
	Lisans	21
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	7
	6-10 yıl	7
	11-15 yıl	8
	16 yıl ve üstü	6
Okul Öncesi Eğitim Kurumunun	Bağımsız Anaokulu	14
Çeşitliliği	İlkokula Bağlı Anasınıfı	14
Çalışılan Yaş Grubu	3 yaş	3
	4 yaş	5
	5 yaş	20
Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı	10-15	4
	16-20	3
	20 ve Üzeri	21

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına yönelik görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce görüşme sürecinin ana hatlarını ortaya koyan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmamanın amaçları doğrultusunda verilerin elde edilmesini sağlayan, görüşme ana hatlarının ve soruların sıralamasının belirlenmesi ve araştırmacının görüşmeyi yönlendirebilmesinde ona rehberlik eden bir formun oluşturulması önemlidir (Merriam, 2013, s. 100). Görüşme formunun hazırlanması ve görüşme süreciyle ilgili bilgiler aşağıda daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.3.1. Görüşme formunun hazırlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce duygu düzenleme kavramı ve okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Duygu düzenleme konusunda alanyazındaki temel konular ile makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları incelenmiştir. Alanyazında yer alan bilgiler ve araştırma amaçları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bütün bu çalışmalar sonucunda oluşturulan görüşme formu ile ilgili biri yabancı olmak üzere altı alan uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda ilk önce gönüllü olarak katılan iki öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelere dâhil olan öğretmenlerin ilki yedi yıllık mesleki deneyime sahip olup, sosyoekonomik olarak üst düzeyde yer alan beş yaş grubu çocuklarının bulunduğu bağımsız bir anaokulunda çalışmaktadır. Diğer öğretmen ise dokuz yıllık mesleki deneyime sahip olup, sosyoekonomik olarak orta düzeyde yer alan üç yaş grubu çocuklarının bulunduğu bağımsız bir anaokulunda çalışmaktadır. Pilot uygulamaya ait görüşme bilgileri tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Pilot Görüşme Bilgileri

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Pilot 1	11.04.2016	18:00	50 dakika	Kütüphane
Pilot 2	12.04.2016	10:00	26 dakika	Toplantı Odası

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin kaydedilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı araştırmacının katılımcıya soru sorma ve katılımcıyı dinleme işlevini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 175; Glesne, 2013, s. 156-157). İki öğretmene görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği belirtilmiş ve kabul etmemeleri durumunda not alınarak gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerin yaklaşık olarak yirmi dakika süreceği, gönüllük esasına dayalı olduğu, görüşmeler sırasında kendilerini rahatsız hissederlerse görüşmeden çekilebilecekleri, ses kayıtlarının araştırmacı ve tez danışmanı dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, isimlerinin gizli tutulacağı, görüşmeler sonunda ses kaydını dinleyerek çıkarmak istedikleri cümlelerin çıkartılacağı ve onaylamamaları durumunda görüşme kayıtlarının silineceği iki öğretmene anlatılmıştır. Öğretmenlerin kabul etmesinden sonra katılımcı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu (EK 2) imzalatılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce sorun yaşanmaması için ses kayıt cihazının çalışıp çalışmadığı kontrol edilmiştir. Görüşme sırasında cihazda bir sorun yaşanabilmesi ihtimaline karşın görüşme iki ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmenin sonlanmasından sonra kayıtlar iki öğretmene de dinletilmiştir. Yapılan görüşmelerin araştırmada kullanılabilmesi için öğretmenlerin görüşme kayıtlarını onayladıklarına dair ifadeler de tekrar kaydedilmiştir. Pilot görüşmeler sonrasında elde edilen veriler öncelikle dökümü alınarak makro düzeyde analiz yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinin ardından anlaşılamayan sorular düzenlenmiş ve araştırmanın amacına uygun olarak tüm sorular yeniden gözden geçirilerek görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Düzenlenen ve son halini alan görüşme sorularına EK 3'te yer verilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak yazılan sorular şu şekildedir:

Amaç 1. Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenleme kavramı hakkında neler düşünmektedir?

- 1. Duygu düzenleme kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?

- 2. Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri nasıl gelişiyor? (Eğer değişik yaş gruplarıyla çalıştıysanız bu yaş gruplarına göre bir farklılık gözlemlediniz mi?)

Amaç 2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

- 6. Duygu düzenleme uygulamalarını gerçekleştirirken sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaştığınız duygu durumları nelerdir?
- 8. Sizin de gözlemlediğiniz, çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları nelerdir?

Amaç 3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?

- 3. Çocukların duygu düzenleme becerilerinden kendi duygularını anlayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, duygularını ifade edebilmesi ve duygularıyla baş edebilmesi için yaptığınız uygulamalar nelerdir?
- 4. Çocuklarda duygu düzenlemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirirken materyal kullanmayı tercih ediyor musunuz?
- 5. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamalar sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
- 7. Çocukların yaşadıkları farklı duygu durumlarına göre ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?

Amaç 4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?

- 9. Sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir? Bu durumlarda ne tür çözümler üretiyorsunuz?
- 10. Çocukların duygularını düzenlemede veliden nasıl destek alıyorsunuz?

Amaç 5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

- 11. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

3.3.2. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Düzenlenen ve son halini alan görüşme formu doğrultusunda maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş 28 gönüllü okul öncesi öğretmeni ile görüşebilmek için randevular alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların dikkatlerinin dağılmaması, inandırıcılığın ve verilerin geçerliliğinin artırılması amacı ile veri toplama sürecinde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve fikirlerini çekinmeden sunabilecekleri sessiz, fiziksel olarak rahat ve herkese açık olmayan görüşme ortamları ayarlanmaya çalışılmıştır. Görüşme yerlerinin belirlenmesinde katılımcıların önerdikleri yerler dikkate alınmıştır.

Katılımcıların tümüne görüşmeye başlamadan önce, görüşmenin gönüllük esasına dayandığı, kendilerini rahatsız hissettikleri zaman görüşmenin sonlandırabileceği, isimlerinin gizli tutulacağı, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı ve bu kayıt altına alınan görüşmenin araştırmacı ve tez danışmanı dışında üçüncü kişilere dinletilmeyeceği, görüşme sonunda kaydın kendisine dinletileceği ve onaylamaması durumunda kaydın silineceği katılımcıya belirtilerek, izin alınmıştır. Öğretmenlerin onayından sonra katılımcı bilgilendirme ve gönüllü katılım formunu (Bkz. EK 2) imzalamaları sağlanmıştır. Yapılacak olan görüşmenin amacı katılımcılara açıklanmış ve bu görüşmeyle elde edilecek verilerin araştırmacının yüksek lisans tezinde kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmenin amacının, öğretmenlerin duygu düzenleme kavramına ve çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına yönelik görüşlerinin alınması olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilmeleri için görüşmeye başlamadan önce görüşme amacının kesinlikle kendi bilgilerini ölçmek olmadığını; sadece konu hakkında görüşlerinin alınmak istendiği vurgulanmıştır. Görüşme sırasında anlamadığı soruları tekrar sorabileceğini, anlaşılmayan soruların örnek verilerek açıklanmasını isteyebileceğini ve cevap vermek istemediği zaman başka soruya geçilebileceği ifade edilmiştir. Görüşmenin yaklaşık olarak yirmi dakika sürebileceği, istediği zaman görüşmeye ara verilebileceği veya sonlandırabileceği tekrar edilerek hatırlatma yapılmıştır. Ardından, düzenlenmiş ve son halini almış görüşme formu doğrultusunda öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için uyulması gereken temel ilkelere dikkat edilmiştir. Bu ilkeler sırasıyla şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 168):

- Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma
- Soruları konuşma tarzında sorma
- Teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma
- Görüşme sürecini kontrol etme
- Yansız ve empatik olma

Araştırmacı, görüşme sorularının görüşmenin doğal akışını bozmayacak şekilde sorulmasına, görüşme esnasında esnek olunmasına ve alınan bilgilere göre ek soruların yöneltmesine dikkat etmiştir. Eğer katılımcı, görüşmenin akışı içerisinde görüşme formunda yer alan bir soruyu henüz kendisine yöneltilmeden farklı bir yerde yanıtlamışsa, ilgili soru kendisine tekrardan sorulmamıştır.

Görüşme sırasında araştırmacı görüşme sorularına bakmamaya çalışmış ve rahat bir sohbet ortamı yaratarak katılımcının sorgulanma hissini yaşamamasına gayret etmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 169) görüşme sorularının, sorgulayıcı bir şekilde sorulmasının yerine “davet edici” bir konuşma tarzında sorulmasının katılımcının daha rahat yanıt vermesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacı, görüşmeler sırasında öğretmen görüşlerini ayrıntılı ve derinlemesine elde edebilmek için sözel ve sözel olmayan (baş sallama, göz temasında bulunma vb.) iletişim biçimleriyle geribildirimde bulunmaya çalışmış ve bu şekilde katılımcıyı teşvik etmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 169), araştırmacının görüşmede etkin rol oynayarak, katılımcıdan derinlemesine görüş alabilmek için verilen yanıtlara yönelik olarak teşvik edici mesajlar göndermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak araştırmacı, katılımcıları teşvik ederken onları yönlendirmemeye ve müdahalede bulunmamaya dikkat etmiştir.

Görüşme süresince araştırmacı, verilen yanıtları dikkatli bir şekilde takip etmiş ve katılımcının sorulan sorunun amacına uygun yanıtlar verip vermediğine dikkat etmiştir. Görüşme sorusunun amacı dışına çıkan katılımcılara, soru yeniden sorularak konuya dönmeleri sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılara, detaylı cevap vermedikleri sorularda ayrıntılı veri elde edebilmek için “Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tam olarak anlayamadıkları ya da yanlış anladıkları sorulara ilişkin onlara bazı ipuçları verilmiş ve böylelikle katılımcıların ilgili soruyu doğru bir şekilde anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin;

G: Duygu düzenleme uygulamalarını gerçekleştirirken sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaştığınız duygu durumları nelerdir?

B: Duygu durumlarını biraz daha açabilir miyiz?

G: Örneğin; MEB'in ele aldığı duygular; şaşkın, kızgın, mutlu gibi...

B: Yani böyle sıralarsak mutluluktur. Çocuk genel yapı itibarıyla mutludur. Sosyal ilişkilerden dolayı yaşanan sorunlar, zaman zaman anneyi özleme vs. üzüntüyü ikinci sıraya koyarız...

Araştırmanın yansızlığının sağlanması adına araştırmacı, katılımcıların verdiği yanıtlara yönelik olarak olumlu veya olumsuz tepkiler göstermemeye dikkat etmiştir. Araştırmacı, görüşmeler sırasında öğretmenin görüşlerine onay verdiğini ya da onay vermediğini belirten jest, mimik ya da sözel ifade ile müdahalede bulunmaktan kaçınmıştır. Görüşme başlamadan önce katılımcılara istekleri doğrultusunda görüşme sorularına bakabilecekleri belirtilmiş ve bu sayede katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 173) görüşme başlamadan önce katılımcılara görüşme sorularının gösterilmesinin, görüşmenin daha “güvenilir bir ortamda ve samimi bir biçimde gerçekleşmesine” yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme bilgileri ayrıntılı olarak Tablo 7’te yer verilmiştir.

Tablo 7. Görüşme bilgileri

Öğretmen Kod İsim	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Müge Öğretmen	09.05.16	12 dakika	Boş Sınıf
Erdem Öğretmen	28.06.16	27 dakika	Müdür Odası
Mehmet Öğretmen	25.04.16	35 dakika	Kütüphane
Buket Öğretmen	26.04.16	12 dakika	Müdür Odası
Mustafa Öğretmen	18.05.16	16 dakika	Müdür Odası
Bekir Öğretmen	06.05.16	41 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Arda Öğretmen	28.06.16	22 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Hatiye Öğretmen	04.05.16	24 dakika	Rehber Öğretmen Odası
Mükerrem Öğretmen	03.05.16	19 dakika	Toplantı Odası
Memnune Öğretmen	03.05.16	45 dakika	Toplantı Odası
Çiğdem Öğretmen	02.05.16	32 dakika	Müdür Yardımcı Odası

Tablo 7. Görüşme bilgileri devamı

Öğretmen Kod İsim	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Hülya Öğretmen	26.04.16	45 dakika	Müdür Odası
Meriç Öğretmen	04.05.16	31 dakika	Müdür Odası
Arzu Öğretmen	26.04.16	22 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Yaşar Öğretmen	10.05.16	33 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Emine Öğretmen	09.06.16	19 dakika	Kütüphane
Gizem Öğretmen	25.04.16	29 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Ali Öğretmen	23.05.16	52 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Nesrin Öğretmen	22.04.16	24 dakika	Müdür Odası
Evşen Öğretmen	28.06.16	28 dakika	Toplantı Odası
Hatice Öğretmen	18.05.16	28 dakika	Müdür Yardımcı Odası
Özlem Öğretmen	17.05.16	24 dakika	Müdür Odası
Şükriye Öğretmen	03.05.16	41 dakika	Boş Sınıf
Havva Öğretmen	10.05.16	18 dakika	Boş Sınıf
Gülsüm Öğretmen	05.05.16	36 dakika	Boş Sınıf
Sahra Öğretmen	10.05.16	24 dakika	Müdür Odası
Şehriban Öğretmen	27.04.16	40 dakika	Öğretmenin Kendi Odası
Gül Öğretmen	27.04.16	26 dakika	Öğretmenin Kendi Odası

22 Nisan 2016 ve 28 Haziran 2016 tarihleri arasında araştırma bağlamında gerçekleştirilen görüşmelerin süreleri ortalama 28 dakika olup, gerçekleştirilen görüşmeler toplamda 805 dakika sürmüştür. Sekiz öğretmen ile müdür odasında, sekiz öğretmen ile müdür yardımcısı odasında, dört öğretmen ile boş bir sınıfta, üç öğretmen ile toplantı odasında, iki öğretmen ile kendi özel odalarında, iki öğretmen ile kütüphane

içerisindeki bir odada ve bir öğretmenle de rehber öğretmenin odasında bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır.

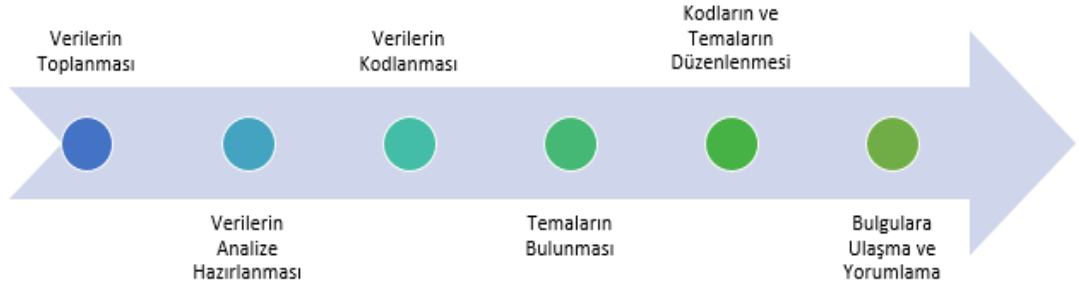
3.4. Veri Analizi

Nitel veri analizi; katılımcıların ne söylediğine ve araştırmacının ne gördüğüne ek olarak okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içeren verilere anlam verme sürecidir (Merriam, 2013, s. 167). Nitel araştırmalarda veri analizi, tümevarımsal ve tümdengelimsel olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 253). Bu araştırmada görüşmeler sonrasında elde edilen veriler tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiştir.

Tümevarımsal analizin amacı, katılımcılardan elde edilen verilerin içerisinde yer alan kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini kodlama yoluyla ortaya çıkarmaktır. Ayrıca tümevarımsal analiz ile birlikte araştırma verileri derinlemesine yorumlama olanağı bulmakta ve gözden kaçabilen kavram ve temalar daha net görülebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 259). Patton (2014, s. 453) tümevarımsal analiz sürecini; görüşmelerle elde edilen verilerin kodlama yapılarak kategorilere ayrılması, kategoriler arasında ortak yönlerin bulunması ve tema oluşturulması şeklinde açıklamıştır.

Araştırmacı, 28 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği görüşmelerden elde edilen verilerin analizlerinde belirli aşamaları izlemiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 260) tarafından tümevarımsal analiz için bahsedilen aşamalar izlenerek veri analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir:

1. *Verilerin kodlanması*
2. *Temaların bulunması*
3. *Kodların ve temaların düzenlenmesi*
4. *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması*



Şekil 5. Veri analiz süreci

Şekil 5’te verilen araştırmanın veri analiz süreci öncelikle maksimum çeşitleme örnekleme ile belirlenen 28 gönüllü okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerin tamamlanması ile başlamıştır. Analize başlamadan önce verilerin daha iyi incelenebilmesi için ses dosyalarının tamamı dinlenmiş ve ardından bu dosyalar yazılı olarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Nvivo 11 analiz programı aracılığıyla veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve onları tanımlayan kodlar verilmiştir. Tümevarımsal analiz ile elde edilen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve kodlar arasında benzer olanlar bir araya getirilerek sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama sonucunda temalar elde edilmiştir.

Verilerin inandırıcılığının artırılması amacıyla beş katılımcıya ait görüşme dökümleri, nitel araştırma ve tümevarımsal analiz konusunda deneyimi olan doktora düzeyindeki iki uzmana verilerek ‘uzman incelemesi’ çalışması gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK 4). Uzman incelemesi sonrasında araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek kod ve temaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda analizler arasında var olan bazı farklılıklar konusunda uzlaşmaya varılırken, bazı farklılıklar konusunda araştırmacı tarafından kodlar düzeltilme yoluna gidilmiştir. Örneğin; duygu düzenleme kavramına ilişkin öğretmen görüşleri temasında ortaya çıkan “başkalarının duygularını anlama” kodu “karşısındakinin duygusunu anlama” kodu olarak ve öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri temasında ortaya çıkan “aile eğitimi” kodu, “anne-babalık eğitimi” kodu olarak değiştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamaları gerçekleştirirken kullandığı materyaller temasındaki “zar” kodu silinerek burada yer alan alıntı “duygu küpü” koduna aktarılmıştır. Araştırmacı ve uzmanların kodlama anahtarları karşılaştırılarak kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Kontrol kodlamasında güvenirliliğin hesaplanabilmesi için Miles ve Huberman (2015, s. 64)’ın güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Formülün simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

$$Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği Sayısı}{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı}$$

Araştırmacı ile uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak benzer olan kodlar “Görüş Birliği” olarak, farklı olan kodlarsa “Görüş Ayrılığı” olarak not edilmiştir. Yapılan kodlama anahtarında toplam 66 tane kod yer almış ve bu kodların iki tanesinde isim değişikliğine gidilmiş ve birinde de başka bir kod altına alınarak düzenleme yapılmıştır. Kod ve temaların son hali Ek 5’te yer alan Nvivo kodlama raporunda bulunmaktadır.

$$Güvenirlik = \frac{63}{63 + 3}$$

Formül temel alınarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2015, s. 64)’a göre bir araştırmanın güvenilirlik hesaplamasının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Araştırmanın güvenilirliği %70’in üzerine çıktığından dolayı araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Düzenlenen ve son halini alan kod ve temalardan yola çıkılarak araştırma bulgularına ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yazımında, öğretmenlerin görüşmelerde kullanmış oldukları bazı ifadeler doğrudan alıntı olarak yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda, öğretmenler kod isimleriyle adlandırılmıştır.

3.5. Araştırmacının Bakış Açısı ve Ön Deneyimleri

Nitel araştırmanın temelinde yorumlama vardır ve araştırmacılar çoğunlukla katılımcılarla yoğun bir etkileşim ve süreklilik içerisinde olurlar (Glesne, 2013, s. 80-81). Ek olarak verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması sürecinde nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacının kendi yaşam deneyimleri doğrultusunda diğer bir deyişle de kendi “lensleri” ile bakarak sürece dâhil olmaktadır. Kimi zaman bu durum, araştırmacının yapılan araştırma hakkındaki değer ve önyargılarını sürece dâhil etmesinin, araştırmanın güvenilirliğini düşüren etmenlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Creswell, 2009, s.177-178; Miles ve Huberman, 2015, s. 64).

Araştırmacı, Okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve yine aynı alanda yüksek lisans yapmaktadır. Araştırmacının nitel araştırma geçmişi, lisans

öğrenimi sırasında aldığı “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersiyle başlamıştır. Yüksek lisans öğrenimi sırasında almış olduğu “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, “Nitel Araştırma Yöntemleri” ve “Bilim Etiği” dersleri, araştırmacının nitel araştırmalara yönelik bilgi ve deneyimlerine büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca bazı yüksek lisans derslerinde nitel yöntemin benimsendiği araştırmaların yürütülmesi ve nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiş makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri gibi kaynaklardan yapılan okumalar, araştırmacının nitel araştırma deneyimine katkıda bulunmuştur.

Araştırmacının okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar konusuna yönelik deneyimi, araştırma başlamadan önce yapılan alanyazın taraması ve okumalardır. Araştırmacı lisans eğitimi ve lisansüstü ders döneminde ve iki yıla yakın süren okul öncesi öğretmenliği deneyiminde duygu düzenleme kavramıyla ilgili olarak herhangi bir çalışma içerisinde olmamıştır. Araştırmacı, yaptığı alanyazın taraması ve tez danışmanının yönlendirmesiyle bu alanda bir eksiklik olabileceğini tespit etmiş ve mevcut durumu saptamaya yönelik olarak bu çalışmayı tasarlamıştır. Araştırmacı, duygu düzenleme kavramı ile ilk olarak yüksek lisans ders döneminde aldığı “Aile, Öğretmen ve Çocuk İletişimi” dersinde karşılaşmıştır. Bu derste duygu düzenleme kavramına ilişkin temel bilgileri öğrenen araştırmacı, bu bilgilerden yola çıkarak iki yıla yakın süren kendi öğretmenlik deneyimini göz önüne almış ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmen olarak çalıştığı sınıflarda yeterli farkındalığa sahip olmadığını fark etmiştir. Bu nedenle araştırma değerlendirilirken, araştırmacının sahip olduğu bu ön bilgi ve bakış açısı göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmacı, bu çalışmayı gerçekleştirirken bilimsel etik kurallar çerçevesinde hareket etmiştir. Bu bağlamda katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve çalıştıkları kurumların isimlerine araştırmada yer verilmemiştir. Ek olarak görüşme kayıtları kendilerine tekrar dinletilerek, katılımcıların araştırmada yer almasına izin vermedikleri cümleler dökümlerden silinmiştir. Katılımcılara, kendilerini rahatsız hissettikleri anda eğer isterlerse görüşmenin sonlandırabileceği belirtilmiş ve kayıtların üçüncü şahıslara dinletilmeyeceği vurgulanmıştır. Bu sayede araştırmacı, katılımcıların kişisel güvenliğine zarar verecek tüm davranışlardan kaçınmıştır. Araştırmacı, gerekli tüm resmi makamlardan, kurum yöneticilerinden araştırma izinlerini almıştır. Araştırma ile ilgili izin yazısı EK 1’de yer almaktadır. Elde edilen izin yazısı ilkököl ve bağımsız anaokulu

müdürlerine gösterilmiş, yapılacak araştırma hakkında genel bir bilgilendirme yapılarak yazılı müdür izinleri alınmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Ek olarak katılımcıların izinlerinin ve imzaladıkları gönüllü katılım formlarının alınmasıyla araştırma sürecine başlanmıştır.

Araştırmacı, görüşmeler sırasında karşılıklı güven duygusunu sağlayabilmek için, katılımcılara karşı açık ve kibar davranmış ve kendilerini rahat hissedebilmeleri için sohbet ortamı yaratma çalışmıştır. Görüşmelerde onları zor durumda bırakacak tutum ve davranışlardan kaçınmıştır. Görüşmeler esnasında onları yönlendirecek sorular sormamaya özen göstermiştir.

3.6. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığının artırılabilmesi için alanyazında çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301; Twycross ve Shields, 2005, s. 36; Glesne, 2013, s. 293). Araştırmanın inandırıcılığının artırılması için nitel araştırma, tümevarımsal analiz ve Nvivo programı kullanımı hakkında bilgi ve deneyim sahibi olan doktora düzeyindeki bağımsız iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından analiz edilmiş; bu analize dayandırılarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Ardından rastlantısal olarak belirlenen beş katılımcının görüşlerine ait verilerin dökümü uzmanlara verilmiş ve onlardan beş katılımcıya ait verileri analiz ederek, kod ve temaları oluşturmaları istenmiştir. Uzmanların yapmış olduğu analizler ile araştırmacının yapmış olduğu analizin karşılaştırılması için bir araya gelinmiştir. Karşılaştırma sonucunda analizler arasında var olan bazı farklılıklar konusunda uzlaşmaya varılırken, uzlaşmaya varılamayan bazı farklılıklar konusunda araştırmacı tarafından kodlar düzeltilme yoluna gidilmiştir. Bu uzmanlardan elde edilen dönütler ile araştırmacı tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak, analizlerin doğruluğu değerlendirilmiştir. Barber ve Walczak (2009, s. 15-16) katılımcılardan elde edilen verilerin %20'sinin farklı bir uzman tarafından kodlanması ve yapılan kodlama sonrasında uzmanın, araştırmacı ile bir araya gelerek kodlar üzerinde fikir birliğine varmalarının nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırdığını belirtmiştir. Uzman incelemesi

(Eş Denetleme) doğrultusunda yapılan bir katılımcıya ait analiz örnekleri EK4'te yer almaktadırlar.

Merriam (2013, s. 210), lisansüstü öğrencisinin tezinde yer alan araştırma bulgularının, tez danışmanı takibinden ve jüride yer alan her bir üyenin onayından geçmesinin başlı başına bir uzman incelemesi çalışması olarak görülebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, araştırma bulgularının danışman ve jüride yer alan üyelerin onayından geçmiş olması, araştırmanın inandırıcılığına katkıda bulunan bir diğer noktadır.

Verilerin inandırıcılığını ve geçerliliğini etkileyen diğer etkenler araştırmacının, araştırmasına gösterdiği özen ve araştırma için harcadığı zamandır. Araştırmacının görüşmeye katılan öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmak için harcadığı zaman, güvenilir veriler toplamasına katkı sağlamaktadır (Glesne, 2011, s. 155-156). Araştırmacı, her bir görüşme için katılımcılara zaman ayırmış ve onların görüşmeye yönelik olarak gelişen endişelerini gidermeye çalışmıştır. Bu sayede görüşme sırasında katılımcıların daha az çekingen davranmasına yardımcı olunmuş ve sorulara verdikleri yanıtların daha açık ve kapsamlı olması sağlanmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla karşılıklı güven ve iyi ilişkiler geliştirebilmek için kurumları ziyaret ederek kendileriyle birebir görüşmüş ve onlarla tanışarak görüşme randevularını almıştır. Çalışma hakkında katılımcıların bilmek istedikleri sorular içten bir şekilde cevaplanmış ve böylelikle araştırmacı ile katılımcı arasında iyi ilişkiler kurulması sağlanmıştır. Araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce kısaca kendi hakkında bilgiler vererek ve gündelik olaylardan bahsederek katılımcıları görüşmeye hazırlamaya çalışmıştır. Bu sayede katılımcıların görüşme sırasında kendilerini rahat hissedebilecekleri ve fikirlerini kaçınmadan sunabilecekleri görüşme atmosferi oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından inandırıcılığın artırılması için yapılan bir diğer uygulama “katılımcı kontrolü (membercheck)”dür. Merriam (2013, s. 207) katılımcı kontrolü/üye kontrolünün, verilerin elde edildiği katılımcılara ulaşarak, görüşme kayıtları veya o zamana kadar yapılan analizler hakkında geri bildirim verilmesine dayanan bir geçerlilik artırma stratejisi olduğunu belirtmektedir. Yapılan görüşmeler sonrasında ses kaydı katılımcılar ile paylaşılmış ve onların onay vermediği herhangi bir cümle araştırma içerisinde kullanılmamıştır. Ek olarak araştırmacı, konu ile ilgili önyargılarını ve

deneyimlerini araştırmaya yansıtılmamaya özen göstermiş ve verilerin analizini yansız bir gözle yapmaya çalışmıştır.

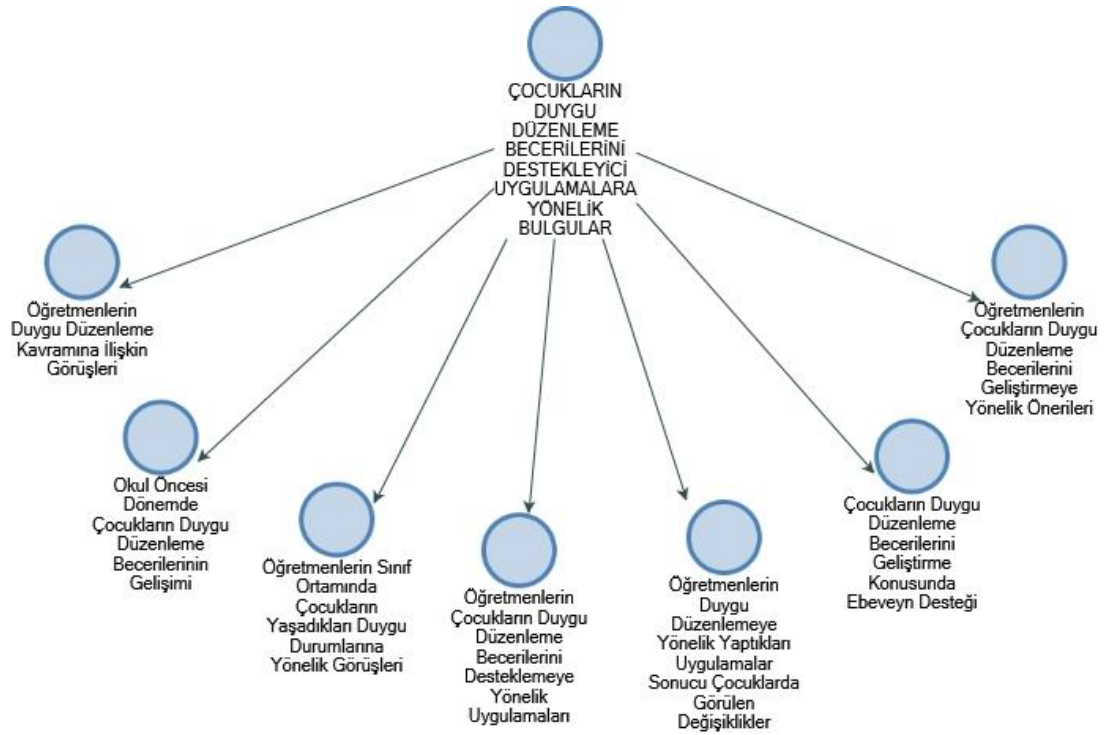
3.7. Etik

Çalışmanın etik boyutunun sağlanabilmesi için araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bazı uygulamalar bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, araştırmanın konu ve kapsamını, amacını, yapılacak görüşmelerin tahmini süresini katılımcılara açıklamıştır. Böylelikle araştırma sırasında ve araştırmadan sonra katılımcıların herhangi bir olumsuz durum ile karşılaşmamasını sağlamaya çalışmıştır. Gönüllük esasına dayalı olduğu, istediği zaman görüşmeden çekilebileceği ya da izin vermediği görüşlerin araştırmada yer almayacağı katılımcılara belirtilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan katılımcılardan, bilgilendirme ve gönüllü katılım formuna imza atmaları istenmiştir. Bilgilendirme ve gönüllü katılım belgeleri alındıktan sonra araştırma süreci başlamıştır. Katılımcı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu EK 2’de yer almaktadır. Bu formda araştırmacının katılımcılara yönelik sorumlulukları açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, her birine farklı kod isimler verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin ifşa olmaması için çalıştıkları okul isimleri de araştırmada belirtilmemiştir. Görüşme sonrasında ses kayıtları katılımcılara tekrar dinletilerek araştırmacı tarafından “katılımcı kontrolü (membercheck)” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, dinledikleri ses kayıtlarında onaylamadığı ve çıkarılmasını istediği cümlelerin var olup olmadığı sorulmuştur. Ses kaydında yer alan görüşlerin araştırma için kullanılmasını uygun bulduğunu belirten ikinci bir ses kaydı katılımcılardan alınmıştır.

Tüm resmi kurum ve idari amirlerden araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan resmi izinler alınmıştır. Öncelikle Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Eskişehir Valiliğine yazı gönderilmiş ve Valilik ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izin yazısı alınmıştır. Araştırma ile ilgili izin yazısı EK 1’de yer almaktadır. Elde edilen izin yazısı ilkökul ve anaokulu müdürlerine gösterilmiş, yapılacak araştırma hakkında genel bir bilgilendirme yapılarak müdür izinleri alınmış ve bu izinler doğrultusunda öğretmenlere gidilerek gönüllü olanlarıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etik boyutun güçlendirilmesi için bu çalışmalar yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analiz edilmesi ile ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları yedi ana tema altında sunulmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguların tema başlıklarına Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalara yönelik bulgular

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguların tema ve alt temaları aşağıda daha ayrıntılı olarak verilmiştir:

Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Kavramına İlişkin Görüşleri

- Duygu Düzenleme Kavramının Anlamı

Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

- Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi
- Yaş Gruplarına Göre Gözlemlenen Farklılıklar

Öğretmenlerin, Sınıf Ortamında Çocukların Yaşadıkları Duygu Durumlarına Yönelik Görüşleri

- Sınıf Ortamında Çocuklarda En Çok Karşılaştıkları Duygu Durumları
- Öğretmenlere Göre Çocukların Sınıf Ortamında Baş Etmede Zorlandıkları Duygu Durumları

Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları

- Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişebilmesi İçin Öğretmenler Tarafından Yapılan Uygulamalar
- Öğretmenlerin Uygulamalarda Kullandıkları Materyaller

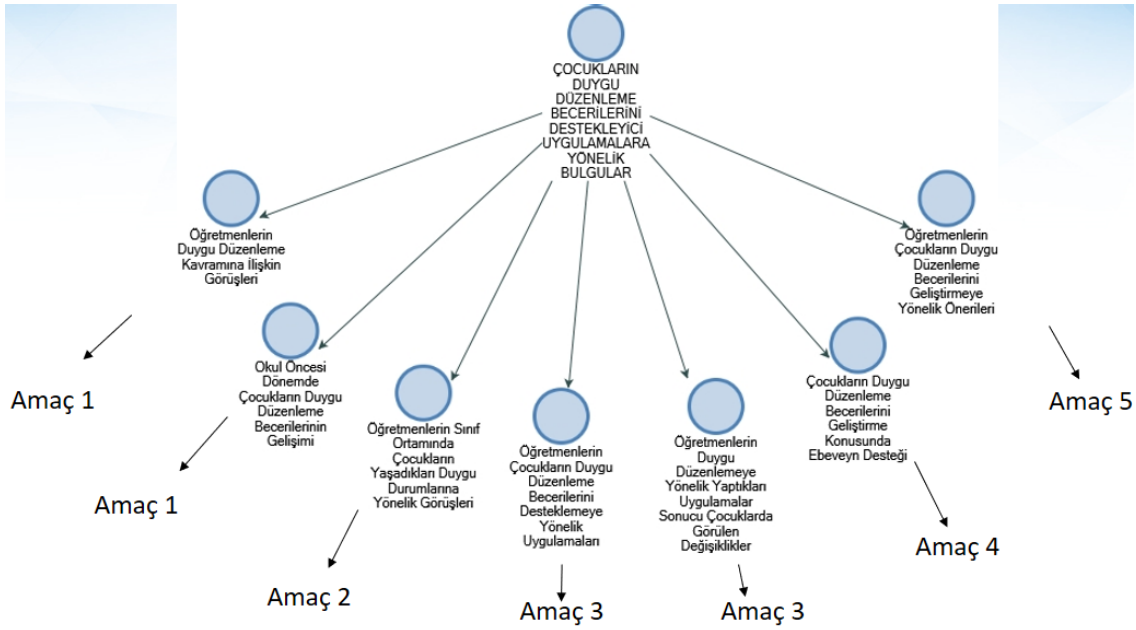
Öğretmenlerin Duygu Düzenlemeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar Sonucu Çocuklarda Görülen Değişiklikler

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirme Konusunda Ebeveyn Desteği Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

- Öğretmenlere Yönelik Öneriler
- Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler
- Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler
- Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

“Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları” amacına yönelik olarak öğretmenlerden alınan görüşlere bakıldığında öğretmenler, çocukları zorlayan duygu durumlarının aynı zamanda kendilerini de zorladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, güçlük yaşadıkları duygu durumlarına yönelik olarak bu güçlüğü aşabilmek için bazı uygulamalar gerçekleştirdiklerini ve ebeveynlerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Geliştirdikleri çözüm yollarından biri olan sınıf içi uygulamalara “Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları” teması altında yer verilmiş, ebeveynlerden çeşitli yollarla alınan destekler ise “Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirme Konusunda Ebeveyn Desteği” teması adıyla ayrı bir başlık içinde ele

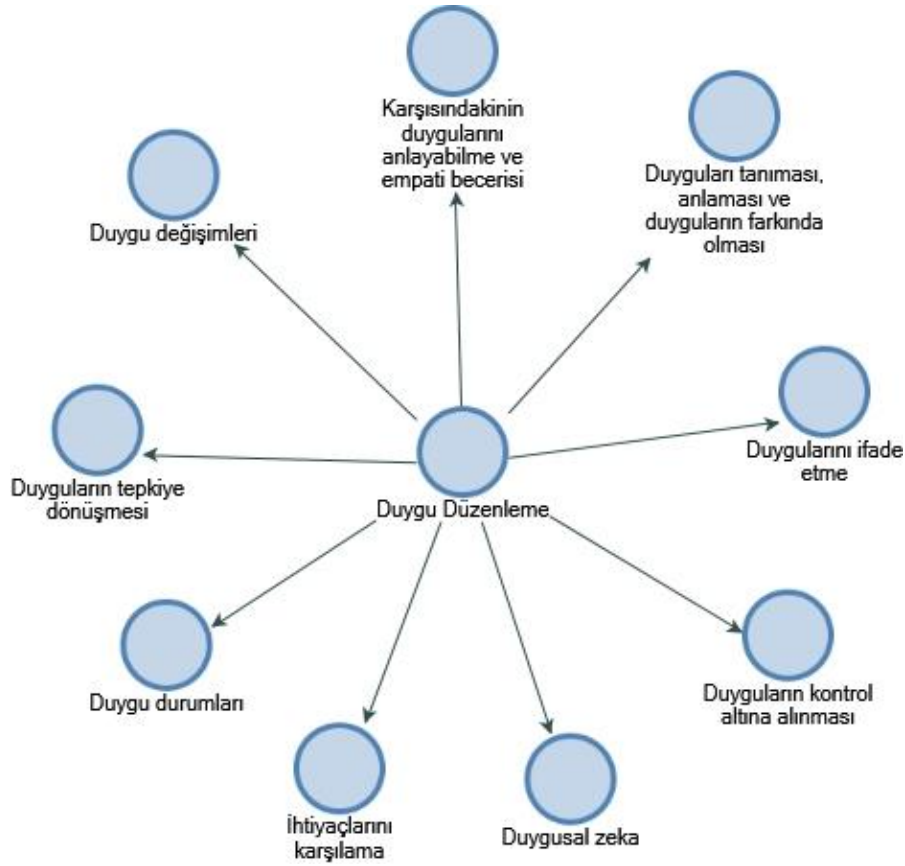
alınmıştır. Elde edilen temaların hangi araştırma amaçları ile ilgili oldukları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Çalışma amaçları doğrultusunda temalar

4.1. Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Kavramına İlişkin Görüşleri

Okulöncesi öğretmenlerine öncelikle duygu düzenleme kavramının kendileri için ne anlam ifade ettiği sorulmuştur. Öğretmenlerinin, duygu düzenleme kavramını nasıl anlamlandığına ilişkin tanımlamalara bakıldığında bazı kavramların daha çok dile getirildiği görülmektedir. Duyguların kontrol altına alınması, duyguların ifade edilmesi, duyguları tanıması, anlaması ve duyguların farkında olması, karşısındakinin duygusunu anlaması, duygu değişimleri, duyguların tepkiye dönüşmesi, yaşanan duygu durumları, çocukların ihtiyaçlarını karşılama ve duygusal zeka gibi ifadeler, öğretmenlerin duygu düzenlemeyi tanımlarken çoğunlukla kullandıkları kavramlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin alt temalar genel olarak Şekil 8’de görüldüğü gibidir.



Şekil 8. Okul öncesi öğretmenlerine göre duygu düzenleme kavramı

Duyguların kontrol altına alınması: Öğretmenlerin on dördü duygu düzenleme kavramının, çocukların duygularını kontrol altına alınması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak tanımlama yaparken olumlu-olumsuz duyguların kabul edilebilir bir düzeye indirgenmesi ve duygularla baş edilebilmesi ifadelerini kullanmışlardır. Buket, Havva, Çiğdem, Gizem, Nesrin, Evşen, Ali, Meriç, Arzu, Hatice ve Sahra öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken duygularla baş edebilme veya kontrol edilmesi kavramını kullanmışlardır. Bu öğretmenlerden Havva ve Ali öğretmen “Çocuğun kendini, duygusunu kontrol edebilmesi” ifadelerini kullanırken; Meriç, Mükerrerem ve Arzu öğretmen olumsuz duyguların kontrol edilmesi olarak ele almıştır. Örneğin; Meriç öğretmen bu konu hakkında düşüncelerini “Çocuklarda öfke kontrolü” biçiminde açıklamıştır.

Buket öğretmen duygu düzenleme kavramından bahsederken duygu durumlarından örnekler vererek şu şekilde ifade etmiştir: “Çocukların mesela sinirli, üzgün, mutlu bu gibi duygularını biraz kontrol altına alma. Mesela çok öfkeliyse, öfkesini

biraz daha yatıştırma gibi ya da çok temel tepkiler, ağır tepkiler veriyorsa onları yatıştırma". Sahra öğretmen, duygu düzenleme kavramını tanımlarken duygularla baş edebilme boyutuna değinmiş ve bu boyutla ilgili düşüncelerini bir örnek üzerinden açıklama yoluna gitmiştir. Sahra öğretmen, duygularla baş edebilme konusunda bir öğrencisi ile yaşamış olduğu olayı ise şu şekilde anlatmıştır:

"Duygularıyla nasıl baş edebilecekleri... Örnek vermek istiyorum daha önceki okuldan sorunlu gelen bir çocuğum vardı. Sürekli sınıfta nefret söylemlerinde bulunuyordu. Okulu yakacağını, gelmek istemediğini söylüyordu. Bu durumu çözüp derse başlamanız gerekiyor. Çünkü sizin sorumluluğunuzda tek bir çocuk yok. Yanıma çağırdım ve eğer sen böyle hissettiğin zamanlarda gelip bana sarılabilirsin. Sıkıntı duyduğunda gel. Sonra devam ederiz dedim. O an çocuk bana güvenebileceğini öğrendi. Bir süre böyle devam ettik. Krizleri azaldı. Şuan gayet uyumlu pozitif çocuk oldu".

Gizem öğretmen duygu durumlarından yola çıkarak duygu düzenlemeyi şu şekilde açıklamıştır: *"Çocukların sahip olduğu duygularını kontrol edemeden geliyor bana. Duygu düzenleme; yani o çocukların öfkesini, sevincini, patlamalar yaşamasını kontrol edebilmesidir"*. Nesrin öğretmen ise duygu düzenleme kavramını tanımlarken toplum kuralları için duygu düzenlemenin öneminden bahsetmiş ve örnek vererek şu şekilde ifade etmiştir:

Duyguların kontrol edilebilmesi geliyor. Mesela evde annesine babasına çok tepki gösteren her şeye ağlayan bir çocuk düşünelim. Okula geldiğinde aynı tepkileri göstermemeli. Buda işte burada yaşayarak öğrenebileceği bir şey. Grup içerisinde öğretmenini arkadaşını rahatsız etmeyecek şekilde duygularını kontrol etmesi.

Evşen, Mustafa ve Müge öğretmen *"Duyguların ve tepkilerin kabul edilebilir bir noktaya indirgenmesi"* ve *"Duyguların yatıştırılması"* olarak dile getirmişlerdir. Hatiye öğretmen, duygu düzenleme kavramı ilk sorulduğunda bu kavram hakkında bir fikri olmadığını belirtirken görüşmenin sonunda soru kendisine tekrar yöneltildiğinde olumsuz duygulardan bahsederek duygu düzenleme kavramı hakkında düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Çeşitli duygular geliyor korku, mutlu, gözyaşı, öfke hepsini içeriyor bence. Burada sorunlu olan duygular nasıl diyeyim çocuk, korku duygusunu yaşıyorsa korkuların üzerine giderek aşmasının sağlanması falan. Şiddet içeren davranışlar, öfke nöbetleri gösteriyorsa bunların kontrol edilmesi, düzenlenmesi"*.

Duygularını ifade etme: Duygularını kontrol etme ile sıklıkla karşımıza çıkan bir diğer tanım ise duygularını ifade etmesidir. Öğretmenlerin on ikisi, olumlu ve olumsuz duyguların ifade edilmesi olarak iki boyutlu ele almışlar, ek olarak Okul Öncesi Eğitim

Programında yer alan kazanım ve göstergelerden de bahsetmişlerdir. Örneğin Müge öğretmen, duyguların düzenlenmesi kavramından bahsederken “*Duygularını fark etmesi ve duygularını düzenleyerek dış dünyaya bunu gösterebilmesi, ifade edebilmesi*” olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Arda öğretmen de “*Çocukların ifade etmesi konusunda yardımcı olma, ortam sağlanması sınıf içerisinde de birbirlerine karşı olumlu yönde duygu değişikliği, her türlü duygusunu rahat bir şekilde ortaya koyması, kendini ifade edebilmesi*” cümlelerini kullanmıştır. Özlem öğretmen duygu düzenleme kavramını olumsuz duygulardan yola çıkarak “*kelime anlamıyla baktığımız zaman olumsuz duyguların doğru bir şekilde ifade edilmesi*” olarak tanımlarken; Meriç öğretmen olumlu duygu olarak kabul edilen sevgi duygusunu ele almış ve “*Sevgiyi ifade etme becerileri*” olarak tanımlamıştır.

Emine öğretmen duygu düzenleme kavramından bahsederken programda yer alan kazanım ve göstergeler üzerinden giderek “*Çocukların kendi duygularını ifade edişi, kazanım ve göstergeler, rapordaki yönergeler aklıma geliyor. Çocukların kendini ifade edebilmesi*” olarak ele almıştır. Benzer şekilde Gizem öğretmen de yaptığı uygulama örneklerinden giderek duygu düzenleme kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: “*Sizi mutlu eden olaylar nedir? Sizi üzen olay? İşte o günkü benim hikâyeme göre kızgınlım... Sizi en çok ne öfkeliendiriyor? Mesela nelere öfkelenirsiniz? O çocuklar aslında bütün yaşantılarını patır patır döküyor. İpucu veriyorlar. Bunlar geliyor aklıma*”.

Bekir öğretmen duygu düzenlemenin gerçekleşebilmesi için bazı aşamaların olduğunu “*Öğretmenin duygu düzenlemeyi yapabilmesi için, çocuğun kendi özelliklerini bilmesi gerekiyor. Arkadaşlarıyla empati yapabilme yeteneğinin gelişmesi gerekiyor ki duygularını ifade edebilsin*” ifadelerini kullanarak bahsetmiştir ve çocuğun duygularını ifade edebilmesi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Tabi öğretmenin burada çocuğun o heyecanlanma, sevinç duygusuna ortak olması gerekiyor. Tepkisiz kalmaması gerekiyor ki çocuk duygularını dile getirebilsin. Mutlu olduğunda, mutsuz olduğunda yani mutlu olduğunu da desteklememiz gerekiyor ki çocuk mutsuz olduğu bir şeyi de karşıdakine anlatabilsin. Mutluluğunu dile getirebilen bir çocuk, mutsuzluğunu da dile getirecek.

Duyguları tanıması, anlaması ve duyguların farkında olması: Öğretmenlerin dokuzu, duygu düzenlemeyi tanımlarken çocukların kendi duygularını tanıyabilme, anlayabilme, duygularının farkında olabilme ve adlandırma kavramlarından bahsetmişlerdir. Hülya, Arda, Ali ve Çiğdem öğretmen duygularının farkında olması olarak tanımlamışlardır. Bu öğretmenlerden Hülya öğretmen duygu düzenleme ile

duygularının farkında olmasını bir arada alarak “*Çocukların yaşadıkları duygularının farkında olmaları ve duygularını düzenleyerek dış dünyaya bunu gösterebilmesi*” olarak ifade etmiştir. Arda öğretmen, çocuğun duygularının farkına varması için çevreyi daha uygun hale getirilmesi, aile ve öğretmenin bu becerilerin geliştirilmesinde çocuğa yardımcı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Çiğdem ve Bekir öğretmen tanımlama yaparken duygularını tanıyabilmesi olarak ele almışlardır. Çiğdem öğretmen “*Çocukların duygularını tanıyabilmesi*” olarak tanımlarken, Bekir öğretmen duygu düzenlemenin bir aşama halinde olduğunu ve bunun ilk basamağının çocuğun kendini tanıması olarak ele almış ve “*Duygu düzenleme denince ilk öncelikle, çocukların kendisini tanıması gerekiyor. Öğretmenin duygu düzenlemeyi yapabilmesi için, çocuğun kendi özelliklerini bilmesi gerekiyor.*” ifadesini kullanmıştır.

Hatice ve Bekir öğretmen duygu düzenleme konusunda duyguları anlamamanın öneminden bahsetmişlerdir. Hatice öğretmen, çocukların duygularını anlamada kullandığı yöntemlere örnek vererek “*Çocukların ilk geldikleri anda sınıfa şöyle bir yüzlerine bakarım duygularını o kadar çok belli ediyor ki çocuklar oyuna daldıklarında geçiyor duygular. Oyun sırasında illaki bir yansıtıyorlar birbirleriyle konuşmaları sırasında başlıyorlar*” ifadelerini kullanmıştır. Bekir öğretmen, duyguları anlamamanın duyguları düzenlemede ne kadar önemli bir basamak olduğunu belirtmiş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Hani çocukların duygularını ne kadar iyi gözlerseniz, çocukların duygularını anlamaya ne kadar çok alt yapı hazırlarsınız çocuklardaki duygu düzenlemesini o kadar çok yapabileceksinizdir diye düşünüyorum*”.

Özlem öğretmen “*Çocukların duygularının adlandırılması*” ifadesi ile duyguların adlandırılmasının duygu düzenlemenin bir boyutu olduğunu ifade etmiştir.

Karşındakinin duygusunu anlayabilme ve empati becerisi: Öğretmenlerden altısı, duygu düzenleme kavramına yönelik olarak, karşındakinin duygusunu anlayabilme ve empati becerisini vurgulamıştır. Çiğdem, Ali ve Emine öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken karşındakinin duygusunu anlayabilme kavramına vurgu yapmaktadır. Çiğdem ve Emine öğretmen tanımlama yaparken “*Başkalarının duygularını anlayabilmeleri*” ifadelerini kullanırken Çiğdem öğretmen ek olarak karşındaki kişinin duygusuna saygı göstermesi “*Karşındakini kırmak istememesi onun duygusuna saygı duyması*” olarak dile getirmiştir. Ali öğretmen ise, başkasının duygularını anlamamanın birçok boyutunu ele alarak bazı aşamalardan bahsetmiştir: “*Bir tek*

kendi açımızdan değerlendirmek zorunda değiliz mesela karşınızdakinin duygularını anlama noktasında gene kendimizin farkında olmamız gerekiyor. Kendinin farkına vardığın zaman karşındakinin duygusunu algılamaya başlıyorsun bunu da empati ile adlandırıyoruz”.

Başkalarının duygularını anlama başlığına ek olarak Şehriban, Erdem ve Bekir öğretmen duygu düzenleme kavramını çocukların empati kurabilmesi ve empatinin farkında olması biçiminde açıklamışlardır.

Duygu değişimleri: Beş öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken duygu değişimleri ifadelerini kullanmışlardır. Örneğin; Arda öğretmen duygu düzenleme kavramı için “*Olumlu yönde duygu değişikliği*” tanımlaması yapmıştır. Mustafa öğretmen de olumlu yönde duygu değişikliğini sınıfın normal seviyesine çekme kavramları ile birlikte ele almakta ve şu şekilde ifade etmektedir: “*Çocuğun içinde bulunduğu o anki durumu biraz daha normalleştirmek gibi geliyor. Aklıma sinirli olabilir üzgün olabilir. Onu biraz daha sınıfın normal seviyesine çekmek*”. Şehriban öğretmen çocukların duygu durumlarının değişken olduğunu belirtmiş ve duygu düzenleme kavramı duygu durumlarını olumlu yönde ve hep üstte tutmak olarak tanımlamıştır. Konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Bir anda duygusu muhteşemdir. Bir anda bütün duygu yerlere iner. Düzenlemeye onun duygusunu hep yukarda tutmak. Sabah geldiği andan akşam eve gittiği ana kadar onu mutsuzlaştırmamak, onun sevdiği etkinlikleri onun sevdiği arkadaşları her çocuk bireysel olarak ayrı ve her çocuğu motive etmemiz gerekiyor.

Duyguların tepkiye dönüşmesi: Beş öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken duyguların tepkiye dönüşmesi ifadelerini kullanmışlardır. Yaşar öğretmen çocukların bazen duygusal tepkilerinin şiddetini ayarlayamadığını bu yüzden öncelikle çocuklara, bunların öğretilmesi gerektiğini vurgulamış ve duygu düzenleme kavramını duyguların tepkiye dönüşmesi olarak ele aldığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Çocuklar olaylar karşısında duygularının tam karşılığını veremeyebiliyorlar. Bazen farklı olaylara farklı tepkiler ya da farklı abartılı tepkiler verebiliyorlar. Bunları önce sinirli, kızgın, işte öfkeli, neşeli, sakin gibi çeşitli kavramlarla öğretterek; bunların karşılıkları olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Biraz tabi bu belli bir yere kadar oluyor. Çocuğun kişisel özelliklerine göre kavram haline getirip, onları günlük hayatında kullanabilecekleri tepkiler ya da duygular haline getirmeye çalışıyoruz. Benim aklıma gelen bu.

Memnune öğretmen duygu düzenleme tanımı yaparken ilk önce çocuğun gözlemlenmesi, gösterdiği duygusal tepkilerin neden kaynaklandığını bulmaya çalışılması ve bu problemlerin çözümü için uğraşılması gerektiğini vurgulamış ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Bana göre duygu düzenleme, ilk çocuğa baktığında neleri görüyorum? Hangi tepkileri? Hani önceliklerim ne olmalı bir çocuğa vermem için? Mesela bakıyorum bazı çocukta tırnak yiyor çocuk. Bu bir göstergedir. Bu durumun altında yatan kardeş kıskançlığını, evde, ailede bir problem mi var ya da şey oluyor mesela benim bir öğrencim vardı. Çocuk senenin başında çok çok iyiydi. Sonra ne oldu arkadaşının küçük malzemelerini alıyor yok ediyor işte alıyor. Bu annesinin onu bırakıp gitmesinden kaynaklanıyormuş bu. Hani böyle bir sıralama yok bu çocuğun yaşantılarıyla dediğim gibi. Bir anda evden kopan çocuk uyum sağlamada problem çıkartacak tabi ama bunu olacak. Bu problemleri aşmak için uğraşmamız gerekiyor.

Duygu durumları: Üç öğretmen, duygu düzenleme kavramını tanımlarken duygu durumlarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler duygu durumlarını, olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki boyutlu olarak ele almışlardır. Bu öğretmenlerden biri olan Gülsüm öğretmen kavram tanımlaması yaparken çocukların yaşadığı duygu durumlarından söz etmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocukların gün içerisinde yaşadıkları duygular, o gün hangi duyguyla okula geldikleri, hangi duyguyla okuldan gittikleri, evde yaşadıkları ortam, okulda yaşadıkları ortam, arkadaşları ile ilgili problem durumları, ne hissettiği. Bunların hepsi duygu düzenleme olarak aklıma geliyor”. Meriç ve Hatiye öğretmen ise olumlu olumsuz duygu durumlarını beraber alarak “Öfke, kıskançlık durumları, mutlulukları ve üzüntüleri o anda yaşadıkları” olarak ifade etmiştir.

İhtiyaçlarını karşılama: Hatice öğretmen duygu düzenleme kavramını ‘onların isteklerine, ihtiyaçlarına hitap etme’ olarak tanımlamıştır.

Duygusal zeka: Erdem öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken ‘duygusal zeka’ ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin yedisi, duygu düzenleme kavramının ne olduğunu bilmediğini ifade etmiş ve görüşmenin başlangıcında herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır. Ancak görüşmenin ilerleyen aşamalarında duygu düzenleme kavramına dair çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden Şükriye, Özlem ve Mehmet öğretmen duygu düzenleme kavramını tanımlarken ‘duyguları ifade etme’, Ali, Evşen ve Hatice öğretmen ‘duyguları kontrol etme’ ve Hatiye öğretmen de ‘duygu durumları’

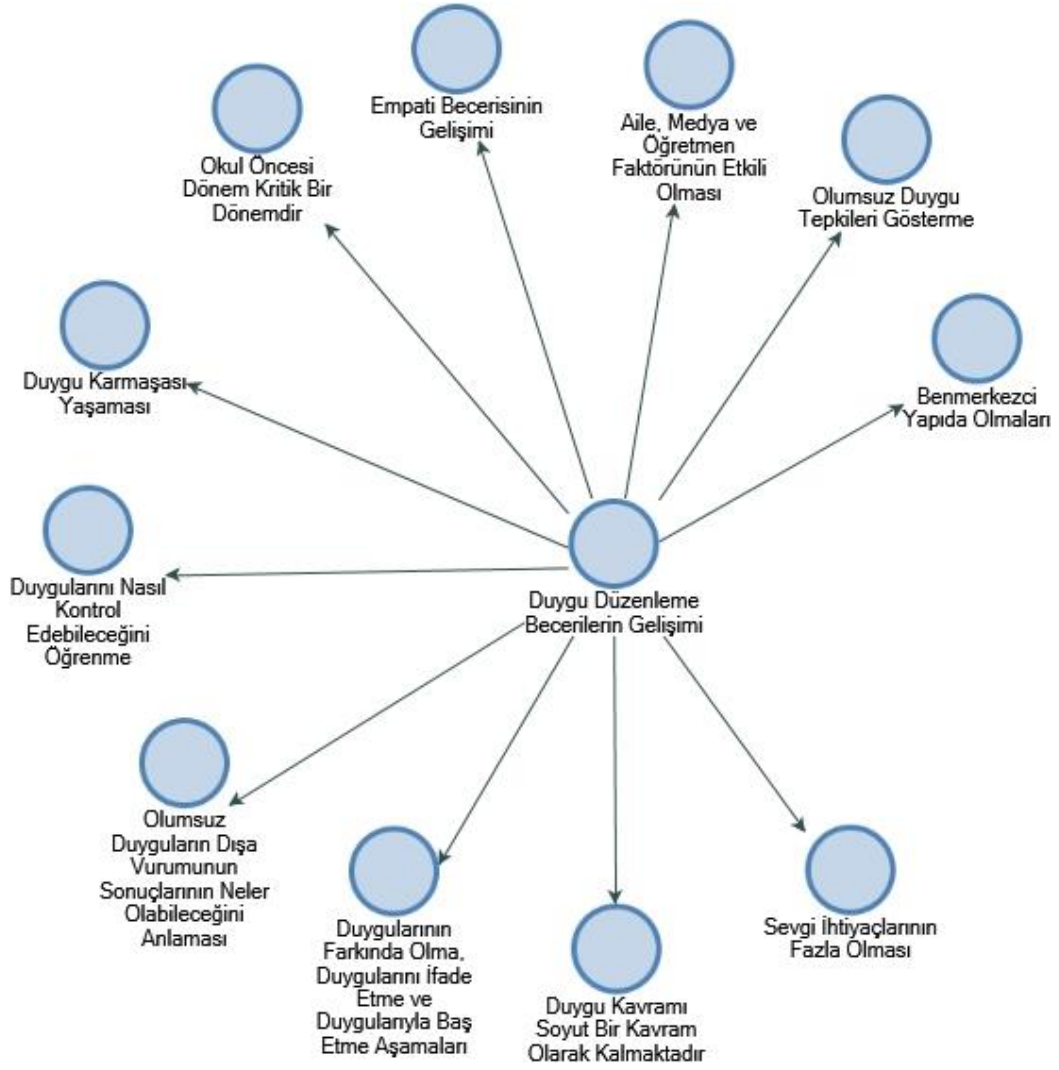
ifadelerini kullanmıştır. Mehmet öğretmen ilk olarak “*Duyduğumda sanki bilmediğimiz bir alanmış gibi geliyor. Çok bildiğimiz ama çokta iş yapmadığımız çalışmadığımız bir alanmış gibi geliyor*” ifadelerini kullanmaktadır. Ancak görüşmenin ilerleyen sürecinde aynı öğretmen: “*Duygularını ifade etmek geliyor ilk olarak. Eğer bir kişi veya çocuk, bir birey duygularını ifade edebilirse duygularını düzenlemenin daha kolay olabileceğini düşünüyorum. İlk aklıma gelen hani doğrudan spesifik kelime grubu, duygularını ifade etme.*” şeklinde kavramı tanımlamıştır.

4.2. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri size göre nasıl gelişiyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ve farklı yaş gruplarıyla çalışmış olan öğretmenlerin çocuklarda yaş gruplarına göre gözlemledikleri farklılıkları içeren iki ana temaya ulaşılmıştır.

4.2.1. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi

“Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri nasıl gelişir?” sorusuna öğretmenler, değişik boyutları ele alarak cevap vermişlerdir. Öğretmenler duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda; çocukların benmerkezci yapıda olmaları, olumsuz duygu tepkilerinde bulunduklarını, aile, medya ve öğretmen faktörünün etkili olması, empati becerisinin gelişimi, okul öncesi dönemin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için kritik bir dönem olması, ilk kez sosyal ortama girmesinden dolayı duygu karmaşası yaşaması, duygularını nasıl kontrol edebileceğini öğrenmesi, olumsuz duyguların dışı vurumunun sonuçlarının neler olabileceğini öğrenmesi, çocuklar için duyguların soyut bir kavram olması ve sevgi ihtiyaçlarının fazla olması boyutlarını ele almışlardır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Şekil 9’da yer verilmiştir.



Şekil 9. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi

Çocukların benmerkezci bir yapıda olmaları: Öğretmenlerin on yedisi, okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci düşünme yapılarından dolayı kendi duygularını daha ön planda tuttuğunu ve öfke duygusunu saldırgan davranışlarla gösterdiklerini vurgulamışlardır. Bu konu hakkında Meriç öğretmen “*Kendi duygusu daha önemli. Arkadaşının üzülmesinden dolayı kendinden bir pay çıkartmıyor. Ben daha çok üzıldüm diyor ve kendini kabul ettirme çabası var*” sözlerini söylerken; Emine öğretmen çocukların karşısındaki duygularını anlayamamasını benmerkezci yapılarına bağlamıştır. Arzu öğretmen çocukların benmerkezci yapılarından dolayı duygu tepkilerini nasıl gösterebileceklerini bilmediklerini belirterek şu ifadeleri kullanmıştır:

Benmerkezci yapıları çok fazla oldukları için anında öfkelenen ve etkiye tepki veren çocuklarla karşılaşırız. Bunları kontrol etmek epey zamanımızı alıyor. Birde yaş dönemleri benmerkezci dönem olduğu için kendilerini nasıl ifade edeceklerini çok bilmiyorlar. Onlara göre her şey çok normal. Öfke denemeleri, kızgınlıkları ve ağlamaları çok normal.

Olumsuz duygu tepkileri gösterme: Öğretmenlerin dokuzu, bazı çocukların evde her istediği olduğu için daha fazla olumsuz duygu tepkileri gösterdiğini ve duygularını kontrol etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çiğdem öğretmen bu konu hakkındaki görüşünü “Evde sürekli her istediği yapılıyorsa, çocuğun burada bir isteği olmayınca ağlama krizine giriyor ya da öfke kontrolünü sağlayamayabiliyor” ifadeleri ile belirtirken, Nesrin öğretmen “Günümüzdeki bütün çocuklar okula evin kralı, evin kraliçesi, evin prensesi şeklinde geliyor. Hepsi hep benim istediğim olsun istiyor. Bencil düşüncelerle ve duygularla geliyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Hülya öğretmen bu konu hakkında görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Benim sınıfım çoğunlukla tek çocuk oldukları için şımartılarak büyütülmüşler. Öz farkındalıklarını, kendilerine dair bir öz bilinç geliştirmeden her şeye sahip olma durumu var. Bunun karşısında ben ne hissedirim sorusuna cevap veremiyorlar. Bu hissettiği şeyin karşılığı öfke, işte hani korku, sevinç duygularını algılamada ve isimlendirmede zorluk yaşıyorlar.

Ali ve Evşen öğretmen de okul öncesi dönem çocukların, duygularını kontrol edemeyerek olumsuz tepkiler gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ali öğretmen, çocukların bu dönemde duygularını daha coşkun bir şekilde yaşadığını ve tam olarak kontrol edemediği için anlık tepkiler gösterdiğini belirtmiştir. Bu konu hakkındaki görüşlerini “Okul öncesinde çocuklar, duygularını çok daha coşkun yaşarlar. Çünkü okul öncesinde çocuklar kontrol duygusunu tam anlamıyla öz denetimi sağlayamadığı için duygularını coşkun yaşarlar ve yaşamış olduğu duyguyu anında refleksif olarak gösterebilirler” ifadeleri ile açıklamıştır. Evşen öğretmen de benzer ifadelerle okul öncesi dönem içerisinde çocukların duygularını kontrol edemediği için olumsuz yönde tepki gösterdiğini belirtmiş ve “Çocuklar duygularını başlarda olumlu yönde ifade edemiyorlar, duygularını genellikle ağlayarak ifade ediyorlar veya şiddet gösteriyorlar” ifadelerini kullanmıştır.

Aile, medya ve öğretmen faktörünün etkili olması: Öğretmenlerin sekizi, aile, medya ve öğretmen faktörünün çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduklarını dile getirmişlerdir. Hülya, Şükriye, Mehmet, Bekir ve Mustafa öğretmen

Türkiye’de yetişen çocukların duygularının farkında olmadan büyüdüklerini; öğretmen ve ailelerin, çocukların bu duyguları hissetmeleri ve ifade etmeleri üzerinde çok durmadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin; Hülya öğretmen bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Ülkemizde çocukların, duygularının farkında olmadan büyüdüklerini düşünüyorum. Biraz ailenin birazcık da öğretmenin bu konuda önem vermesi gerekmektedir. Hani duygunun, duyguların farkında olmanın önemine değinmedikleri için, bizim genelde önem verdiğimiz biraz daha bilişsel alan etkinlikleri olduğu için çocukların bir şeye dair duygu hissetmesi ve bu duyguları ifade edebilmesi bizim için çokta önemli değil. Bu yüzden duygu düzenlemesine dair çok fazla çalışmanın ya da kendi alanımızdan etkinlik diyebiliriz, etkinliklerin sınıflarda gerçekleştirilebildiğini düşünmüyorum.

Bekir öğretmen aile, medya ve öğretmen vurgusunu yaparak “Bebeklik döneminde çocuklar, hep iyiye yönelme eğilimi gösteriyorlar. Kötüye yönelme eğilimi göstermiyorlar. Çalışmalarda deneyler yapılmış. 0-12 aylık çocuklar bile iyi karaktere yöneliyorlar. Ama işte medya, anne, baba ve öğretmenler çocukları sonra şekillendiriyorlar kötü anlamda. Çocuk duygularını dile getiremiyor. Onu rahatsız eden şeyleri dile getiremediği için istismarlara maruz kalabiliyor” ifadelerini kullanmıştır. Erdem, Çiğdem ve Gül öğretmen de aile faktörü üzerinden giderek çocukların duygularıyla baş etmesinde, bu faktörün önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, ailenin çocuğa yaklaşımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak çocuğun doğum sırasının ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin çocuğun duygu düzenleme becerilerini etkileyen diğer faktörler olduğunu ifade etmişlerdir. Erdem öğretmen aile faktörünün etkilerini “Aslında çok zor bir konu duygularla baş etmek. Aslında bu bir yetenek. Bazıları bu yetenekler ile dünyaya geliyor, bazıları da beceremiyor. Annenin babanın tutumu da önemli” ifadeleri ile belirtirken, Gül öğretmen “Yaşadıkları ortamlar etkilidir. Anne baba tutumu, sosyal çevre, okul ve çok kızgın bir ortamda yetişen çocuk genelde kızgın ifadelerle cevap veriyor. Çocuk her şeye sahip olmuş, bir şey istediğinde ve olmadığında tepki gösterebiliyor”. Çiğdem öğretmen de Erdem ve Gül öğretmen gibi aile faktörünü ele alarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Ailede saygı görmeyen bir çocuksa, istenmeyen bir çocuksa, kardeş varsa bide hani çocuğun doğum sırası da önemli, ilk çocuk biraz daha pohpohlanarak büyütülüyor, ailenin sosyoekonomik düzeyi de etkili. Bu durumda çocuğa karşı tavırları çok önemli. Anneannenin yanında yetişen

çocukta oldu, anne baba ayrı olan çocukta oldu. Çocuklar duygularını ifade etmeye çalışıyorlar, bize ifade etmeye çalışıyorlar.

Empati becerisinin gelişimi: Öğretmenlerin yedisi, empati becerisinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının zor olduğunu; kendi duygularını anladıktan sonra, çocukların empati becerisinin yavaş yavaş geliştiğinden bahsetmişlerdir. Örneğin Hülya öğretmen empatinin kazandırılması ile ilgili “*Empati çok zor bu yaşta. Ama yavaş yavaş anladıklarında görüyoruz*” ifadelerini kullanırken Evşen öğretmen empati becerisinin gelişimi ile dil becerisinin gelişimini paralel olduğunu belirterek “*Dil becerisinin gelişimi ile empati kurma da artıyor*” ifadelerini kullanmıştır. Yaşar öğretmen yeni gelen neslin duygulardan yoksun olduğunu belirterek “*Çok farklı bir nesil geliyor. Duygularını biraz daha bencil yaşayan çocuklar var. Empati çok zor kullanıyorlar. Biraz da bencilliklerini çok daha fazla yaşıyorlar*” ifadelerini kullanmıştır. Şükriye öğretmen de çocukların benmerkezci yapılarından dolayı bencil olduklarını ve karşısındakinin duygusunu anlaması konusunda zorlandıklarını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “*Çocuklar bencildirler. Kendilerinden başkasını düşünmez ve bu bağlamda kendisini bir başkasının yerine koyabilmek gerçekten anlatılması en zor duygulardan biri*”. Emine öğretmen çocukların duygularını düzenleme becerilerinin bir boyutu olan karşısındakinin duygularını anlama kavramından bahsetmiş ve ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “*Okul sırasında problem çözmeyi öğrendikçe kendi duygularını ifade etmeye arkadaşının duygularını anlamaya daha da bir başarabiliyorlar dönem sonuna doğru*”. Meriç öğretmen de Emine öğretmen gibi karşısındakinin duygusunu anlama boyutuna değinmiş ve “*Başkalarının duygusunu anlaması aslında çok zor çocuk için. Kendi duygusunu anlayıp oturtması gerekir ki başkasının duygusuna anlasın*” ifadelerini kullanmıştır.

Okul öncesi dönemin kritik bir dönem olması: Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin yedisi, duyguların kazandırılması ve duyguların düzenlenmesi için okul öncesi dönemin kritik olduğunu belirtmişlerdir. Memnune öğretmen “*Duyguların kazandırılması için kritik yaş grubu erken çocukluktur. Bunlar bu dört-beş yaşında kazandırılmazsa bir ömür kazanamaz*” ve Arda öğretmen de “*Bu yaş grubunda duygularını düzenleyebilecek becerileri kazanıyorlar*” ifadelerini kullanmıştır. Bekir öğretmen, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını gözlemleyerek; çocukların kendi duygularını anlamasına alt yapı hazırlarsa duygu düzenleme becerilerinin gelişeceğini vurgulamıştır.

Duygu karmaşası yaşaması: Dört öğretmen, okul öncesi dönemde çocukların aile ortamından çıkarak yeni bir sosyal ortama girdiğini, bundan dolayı duygu karmaşaları ve davranış sorunları yaşayabildiğini belirtmişlerdir. Memnune öğretmen “*Bir anda evden kopan çocuk, uyum sağlamada problem çıkartacak tabi. Bu olacak ama bu problemlerini aşmak için uğraşmamız gerekiyor*” ifadelerini kullanırken; Mehmet öğretmen “*Okul öncesi çocukları aileden çıkıp ilk sosyal ortam olarak okula ve sınıfa geldikleri için ilk sorun yaşadıkları alan burası*” ifadelerine değinmiştir. Çiğdem öğretmen yaşanan olumsuz duygu tepkilerinin zaman içerisinde kaybolduğunu, çocukların davranış sorunlarına örnek vererek “*Çocukların ilk savunma mekanizması ağlama. Ağlayarak tepki gösteriyorlar. Eylül, ekim ayları gibi ayrılık korkusu da kayboluyor*” ifadeleri ile açıklamıştır. Şükriye öğretmen de benzer şekilde “*Bize gelen çocuklar hangi yaş grubu olursa olsun çoğu, annesinden ailesinden ilk defa ayrılıp geliyor*” ifadelerini kullanmıştır. Şükriye öğretmen ayrıca okula yeni gelen öğrencilerin yaşadığı iki temel sorundan bahsederek şu ifadeleri kullanmıştır:

Eylülde gelen çocuklar ile yaşadığımız 2 sıkıntı var. Hangi yaş olursa olsun bir aileden ayrılık, yeni bir ortama gelmek ve aile çevresinden daha uzak, daha uzun saatler geçirmek. Bir diğeri de farklı arkadaşlarıyla daha önce hiç görmediği ya da şimdiye kadar hep bir kişi ya da iki kişi ya da kardeşiyle bir arada bulunurken birden 20 kişilik bir sınıfın içerisinde farklı bir grupta bir arada olup bu ortamı paylaşmak zorunda olduğu bir ortama giriyor.

Duygularını nasıl kontrol edebileceğini öğrenme: Üç öğretmen, çocukların duygularını kontrol edemediği bir zamanda geldiğini ve zaman geçtikçe toplu yaşam kuralları gereği duygularını nasıl kontrol altına alabileceğini öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Çiğdem öğretmen zaman geçtikçe toplu yaşam kuralları gereği çocukların bazı sınırları öğrendiğini belirterek “*Okula ilk geldiklerinde kendini ifade etmekte çekiniyorlar. Bana daha güvenemiyorlar. Benim tepkilerimi bilmiyorlar. Arkadaşlarının tepkilerini bilmiyorlar. Sınırı bilmiyorlardı. Ama mayıs ayına geldiği zaman her şeyi öğrenmiş oluyorlar ve rahatlıkla kendini ifade edip birbirleriyle konuşabiliyorlar*” ifadelerini kullanmıştır. Erdem öğretmen bu konu hakkında görüşlerini ise oyuncak paylaşımı sırasında yaşanan vurma davranışını örnek vererek şu şekilde ifade etmiştir:

Kesinlikle çok az gelişmiş bir şekilde bize geliyorlar. İşin en basitinden oyuncacı alınan bir çocuk, oyuncacı alan kişiye direk şiddet uyguluyor. Şiddet eğilimi gösteriyor, kafasına vuruyor filan. Burada sadece şunu söylemesi yeterli ‘bak oyuncacı aldığın için ben işte kendimi üzgün hissettim, ben de oynamak istiyorum aslında’. Söylemek istediği şey bu. Fakat bunu nasıl

diyebileceğini bilmediği için bu şekilde bir eyleme geçiyor. Onu işte böyle küçük küçük adımlarla, bir şekilde gösterdiğiniz zaman, kendisi bunu özümlediği zaman ve duygu ifadesini azıcık kullandığı zaman şiddete başvurmadan çözülüyor. Beraber oynamaya başlıyorlar veya birazcık oynuyor birazcık da diğeri oynuyor.

Olumsuz duyguların dışa vurumunun sonuçlarının neler olabileceğini anlaması: Üç öğretmen, olumsuz duyguların dışa vurumunun sonuçlarının neler olabileceğini çocukların zaman içerisinde öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Arzu öğretmen konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Kendine ait bir ortamın değil de topluma ait bir ortamda yaşadıklarını fark ediyorlar. Bunun için öfkelenmenin özellikle kızgınlığın ya da kavganın sonuçlarının neler getireceğini biraz öğrenmeye başlıyorlar. Akran eğitimi ile masada bir şekilde öğrenmeye çalışıyorlar. Duygu durumu öyle, iki kişi arasında sorununu çözmeye çalıştığınızda üçüncü kişi ondan gözlemliyor ve alıyor*”. Havva ve Yaşar öğretmen Arzu öğretmenin bahsettiği duyguların kontrol edilmesine ek olarak duyguların kontrol edilmesinin çocuğun yaşamını daha da kolaylaştıracağına dikkat çekmiştir. Örneğin bu konu ile ilgili görüşlerini Havva öğretmen şu şekilde ifade etmektedir: “*Duygusunu kontrol edebildiği zaman yaşamı kolaylaşıyor. Kontrol edemediğinde ise zaten yaşamı zorlaşıyor*”. Ayrıca, Yaşar öğretmen duyguların dışa vurumunun sonuçlarının neler olabileceğini çocuklara öğretmeye çalıştığını şu sözlerle belirtmiştir:

Sürekli ağlama davranış bozukluğudur. Bunun artık bu yaşlardan itibaren biraz daha iletişimde sıkıntı yaratabileceğini çocuğa anlatıyorum. Çünkü özellikle ağlayarak sınıfınızda bir ya da iki çocuk olduğunda ve çocuğun davranışları biraz daha korumacı bir tavırla geliştiği için daha çok sıkıntılı hale geliyor.

Duygularının farkında olma, ifade etme ve duygularıyla baş etme aşamaları: İki öğretmen bir çocuğun duygu düzenleme aşamalarını; çocuğun duygularının farkında olması, bunu takiben duygularını ifade etmesi ve duygularla baş edebilmesi olarak ifade etmişlerdir. Mehmet öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Duygularının farkındaysa, ilk amacımız farkında olması; duygularının farkında mı farkında. Ondan sonra ifade edebiliyor mu diyelim ifade edebiliyor. Ondan sonra baş etmenin yolları*”. Arzu öğretmen çocuğun duygularını fark etmesi ve ifade etmesinden sonra kontrol edebilmesi kavramını ele alarak olumsuz duyguların kontrolüne örnek vermiş ve “*Kızgınlıklarını, öfkelerini kontrol altına almaları gerektiğini öğreniyorlar.*

Kendi yaşam becerileri ve yaşadıkları deneyimler ile öğreniyorlar. Daha sonra dersin içeriklerine göre bunların neden olmaması gerektiğini ve hangi durumda nasıl davranmaları gerektiğini öğreniyorlar” ifadelerini kullanmıştır.

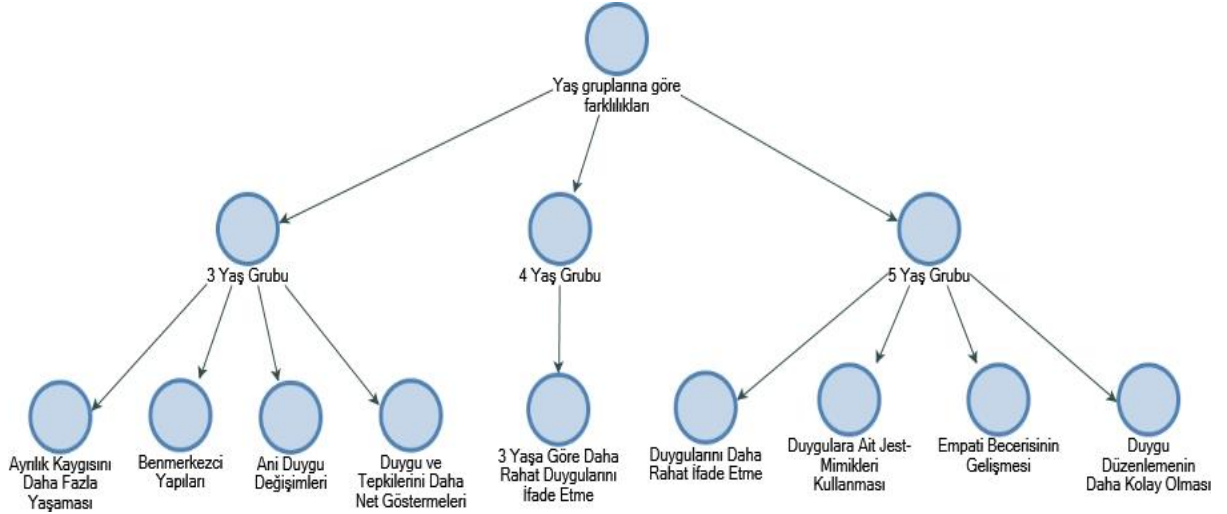
Duygu kavramının soyut bir kavram olması: İki öğretmen duygu kavramının soyut bir kavram olduğunu buna bağlı olarak çocukların, duyguları anlamada zorlandıklarını ifade etmişler ve soyut kavramı etkinliklerle somut kavrama dönüştürmeye çalıştıklarını anlatmışlardır. Hülya öğretmen bu konuda görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Duygular soyut kavramlardır. Bunu olabildiğince somutlaştıracak etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum. Çünkü çocuklarımız işlem öncesi dönemdedir. Somut ifadelerle birazcık daha iyi algılayabiliyorlar ya da birazcık daha rahat o anlamı kavradıklarına inanıyorum”*. Şükriye öğretmen de benzer şekilde duyguların soyut olduğunu *“Duygu soyut bir kavram. Bu bir makas kesme değil ki 10 alıştırmayı yapıp da kazandırasın. Bunu daha çok, takip ederek yapabilirsin”* ifadeleri ile belirtmiştir.

Sevgi ihtiyaçlarının fazla olması: İki öğretmen okul öncesi dönemde en önemli duygunun sevgi olduğunu ve sevgi kazandırıldığında duygularla baş edebilmenin daha kolay hale geldiğini ifade etmişlerdir. Hatiye öğretmen bu yaş grubu çocuklarının sevgi duygusuna aşırı ihtiyacı olduğunu belirterek *“Küçük yaş grubunda yani daha sevmeye, saçını okşatmaya ihtiyaçları var. Örneğin; sarılayım, öpeyim o tür davranışlardan çok hoşlanıyorlar. Saçını okşamak bile onlar için en büyük mutluluk, en büyük ödül buna ihtiyaçları var”* ifadelerini kullanmıştır.

Buket öğretmen duygu düzenleme becerilerinin nasıl geliştiğini bilmediğini bunun sebebi olarak iki aylık deneyimi olduğunu belirterek *“Duygu düzenleme becerileri nasıl gelişir bilmiyorum”* ifadesini kullanmıştır.

4.2.2. Yaş gruplarına göre gözlemlenen farklılıklar

Okul öncesi öğretmenlerinin, yaşlarına göre çocuklarda gözlemledikleri duygu düzenleme becerileri Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Yaş gruplarına göre gözlemlenen farklılıklar

Şekil 10’da görüldüğü gibi öğretmenler, yaş grupları arasında gözlemledikleri birçok farklılığa değinmişlerdir. Öğretmenler bu farklılıkları;

- Üç yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha fazla ayrılık kaygısı yaşamaları, benmerkezci yapılarının olması, duygu ve tepkilerini daha net göstermeleri ve ani duygu değişimlerinin bu yaş grubunda daha fazla görülmesi,
- Dört yaş grubunun küçük yaş grubuna oranla duygularını daha rahat ifade etmesi,
- Beş yaş grubu çocuklarının, duygulara ait jest ve mimikleri daha fazla kullanması, empati becerisinin gelişme göstermesi, diğer küçük yaş gruplarına oranla duygularını daha rahat ifade etmesi ve duygularını daha kolay düzenlemesi olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin on dördü, okul öncesi eğitimi kurumuna ilk kez gelen çocukların ayrılık kaygısı yaşadığını belirtmişler ve küçük yaş grubunda olanların bu duyguyu daha fazla yaşadığını vurgulamışlardır. Örneğin Gizem öğretmen bu konu hakkında görüşlerini “*Ayrılık kaygısı ile ilgili 6 yaşlarında öyle ciddi bir sıkıntı yaşanmıyor*” ifadeleriyle belirtmiştir. Gülsüm öğretmen bir çocuğun üç yaşında annesinden ayrılmasının zor ve daha çok erken olduğunu vurgulamış, buna bağlı olarak bazı sorunlu davranışların oluşabildiğini şu şekilde belirtmiştir: “*3 yaşındaki çocuk daha yeni anneden ayrılıyor. Yaşı çok küçük ve daha zor ayrılıyor. Buna bağlı olarak daha kötü problemlerle karşılaşabiliyoruz. Örneğin; tırnak yeme, parmak emme, altına kaçırma ve konuşma*”

bozuklukları gibi böyle problemlerle karşılaşabiliyoruz". Özlem öğretmen de benzer şekilde 3 yaşında yaşanan ayrılık kaygısının daha zor olduğunu, ağlama tepkisini de beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Özlem öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini "3 yaş daha zor. Anneden ayrılmış, kaygı durumu var ve sürekli ağlıyor" olarak bahsetmektedir. Meriç öğretmen de "3 yaş grubunun duyguları daha yoğun" ifadeleri ile 3 yaşında çocuğun evden ayrılarak okula alışmasının 5 yaşa göre daha zor olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

Okula ilk defa gelen çocuklar olabiliyor. Beş yaş grubunda okul deneyimi yaşamayan çocuklar olabiliyor ama biz ayrılık kaygısını 3 yaşta daha net görüyoruz. İşte anneden ayrılma, babadan ayrılma, okula gelip gelmeme isteği... Yani uyumla ilgili sorunları açıkçası 3 yaşta daha çok yaşıyoruz.

Öğretmenlerin dokuzu, çalıştıkları yaş gruplarını karşılaştırarak duygu düzenleme becerileri arasındaki farklılıkları ifade etmiştir. Üç yaş grubunda çalışmış öğretmenlerden örneğin Memnune ve Evşen öğretmen küçük yaş grubunun duygu düzenlemede zorlandıklarını ve daha uzun sürede baş ettiklerini vurgulamışlar, konuyla ilgili şu ifadeler ile dile getirmişlerdir: *"Küçük yaş grubu duygularıyla daha uzun sürede baş edebiliyor. Beş yaş grubu ise duygularını düzenlemeyi daha kısa sürede başarabiliyor"*. Meriç öğretmen de ek olarak davranışın değiştirilmesinin büyük yaş grubunda daha kolay olduğunu belirterek *"Üç yaşındaki inat durumunu biraz kırıp, öfkeyi ya da duygu durumlarını daha kontrol altına almak daha uzun sürüyor... Beş yaş grubu çocuğu ben olma yolunda adım attıkları için belki de davranışı değiştirmek daha kısa sürüyor"* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin dokuzu, üç yaş grubu çocuklarında empati becerisinin daha gelişmemiş olduğunu vurgulamışlardır. Arzu öğretmen konu hakkında görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *"Üç yaşında empati dediğimiz iletişim birazcık gelişmemiştir. Çocuklar benmerkezci oldukları için başkaları onlar için önemli değildir"*. Bekir öğretmen de benzer şekilde üç yaş grubu çocuklarında empati yeteneğinin gelişmediğini ve bu yüzden kendini arkadaşının yerine koyamadığını belirtmiştir. Gizem, Çiğdem, Mustafa ve Hatice öğretmen empati kavramını ele alırken beş yaş grubu üzerinden giderek açıklamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Gizem öğretmen *"Beş yaşta bu empati duygusunu kazandırmada birçok şey yapabiliyorsunuz. Ama küçük yaş gruplarında bu becerinin kazandırılması biraz daha zor"* ifadelerini kullanmıştır. Mustafa öğretmen de

beş yaş grubunun karşısındakinin duygularını anlamada daha iyi olduğunu ve yüz ifadeleri ile dört yaşa göre daha rahat anlayabildiklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *“Beş yaş grubu ayırım ve farkındalık olarak daha iyi oluyorlar. Bakışlarınızla sizin sinirli ya da üzgün olabileceğinizi anlayabiliyorlar. Ancak dört yaş o biraz daha zor. O an sizin bakışlarınız onlar için bir anlam ifade etmeyebilir”*. Hatice öğretmen ise bu konu hakkında düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Şu an 5 yaş grubunda çalışıyorum. Karşısındakinin duygularını anlama açısından 4 yaş daha çok zorlanıyor... 4 yaş başkasından çok ortaya kendisini çok net koyabiliyor ama karşısındaki için bencil olabiliyor. 5 biraz daha anlamaya çalışıyor biraz daha empati kurmaya çalışıyor dediğim gibi 4 yaş daha bencil. Benim duygularım daha ön planda.

Duygularını ifade etme becerileri yaşlara göre ele alındığında öğretmenlerin altısı, 5 yaş grubu çocuklarının kendi duygularını daha rahat anlayabildiklerini ve jest-mimik kullanarak ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Meriç öğretmen konu hakkındaki görüşlerini *“Belli kriz noktaları geliyor ama en azından kendi duygusunu anlayabiliyorlar”* ifadeleriyle belirtirken; Mustafa öğretmen kendi duygularını belirtmede kullandığı yüz ifadelerinden bahsetmiştir. *“Beş yaş grubu için jest ve mimikler ön plana çıkarken, dört yaş için bunu söyleyemiyorum”* ifadelerini kullanmıştır. Gül ve Emine öğretmen 5 yaş grubu çocuklarının diğer yaş gruplarına göre duygularını daha rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Sahra öğretmen de duygularını anlamanın büyük yaş gruplarında daha kolay olduğu ifade etmiş ve *“Beş yaş grubu çocuğu, sizi kendine yakın hissettiği anda daha rahat paylaşım yapabiliyor. İfade etmesi daha kolay olabiliyor”* sözlerini dile getirmiştir. Evşen öğretmen küçük yaş grubu çocuklarının kendini ifade etme becerilerinin zayıf kaldığını söylemiştir. Hatice öğretmen 4 ve 5 yaş grubu çocuklarının olumlu duygularını daha rahat ifade edebildiklerini bahsetmiştir. Bu konu hakkındaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“4 ve 5 yaşta ikisi de aynı olumsuz duygular da yardım istiyorlar olumlu duygularını zaten çok güzel bir şekilde ortaya koyabiliyorlar mutluluklarını ifade edebiliyorlar”*. Ali öğretmen beş yaş grubunun, diğer küçük yaş gruplarına göre kendi duygularını daha rahat ifade edebildiklerini belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Dört yaş grubu çocukları, okul öncesi ile yeni tanıştıkları için daha çekingen oluyorlar; yani duygularını ifade etme noktasında daha çekingenler. O yüzden beş yaş grubu çocukları

duygularını daha coşkun ifade ettiklerini söyleyebilirim... Beş yaş grubu çocukları duygularını ifade etme konusunda daha rahattır.

Üç öğretmen, 3 yaş grubu çocuklarının, duygu ve tepkilerinin diğer yaş gruplarına göre daha net gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Gizem öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini “*Duygularını çok net bir şekilde gösterebiliyor üç yaş*” olarak belirtmiştir. Özlem öğretmen konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

3 yaş grubu daha üst yaş gruplarına göre duygularını daha net gösterebiliyorlar. Öfkelenildiği zaman zaten bu öfkedir. Bir alt amacı olmuyor ya da işte üzüldüğü zaman öfke görülüyor ama üzüntü ise bu üzüntüdür ve ağlıyor... Çocuklar, duygularını olduğu gibi o an ne hissediyorlarsa onu yansıttıklarını görüyorum. Üç yaş için söyleyebileceğim duyguları daha net. Üzüldüğünde ağlıyor. Kızdığı zaman vuruyor.

Üç öğretmen küçük yaş grubunda ani duygu değişimlerinden dolayı duygu kontrolünün daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Gizem öğretmen konuyla ilgili olarak şu ifadelerini kullanmıştır: “*3 yaş, bence kolay bir yaş değil. Hani küçük yaş grubu bebeksi. Yani onlar daha çok böyle sevgiye, okşanmaya, şefkate ihtiyaçları var ve çocuklar anlık duygu değişimleri yaşıyorlar. Daha bu yaş grubunda duygu kontrolü yok, ağlarken gülmeye geçebiliyorlar*”. Gülsüm öğretmen de üç yaş ile beş yaş karşılaştırmış ve beş yaş grubu çocuklarının duygularıyla daha rahat baş edebildiklerini belirtmiştir. Sahra öğretmen, 4 yaş grubunu ele alarak çocukların duygularla baş etmesinin daha uzun süre aldığını; Hatice öğretmen ise 4 yaş grubunun duyguları ile baş ederken yardım istediğini dile getirmiştir.

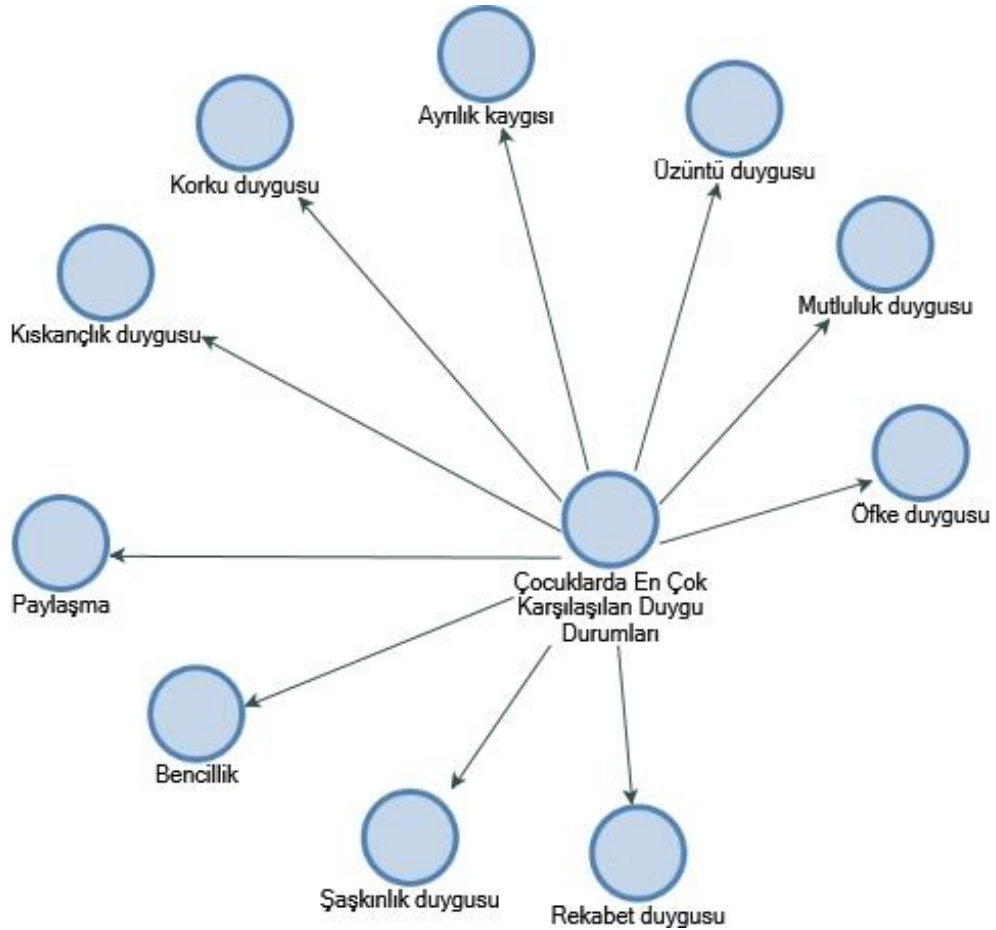
4.3. Öğretmenlerin, Sınıf Ortamında Çocukların Yaşadıkları Duygu Durumlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaştığınız duygu durumları nelerdir?”, “Sizin de gözlemlediğiniz, çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları nelerdir? Biraz anlatabilir misiniz?” ve “Sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenler, sınıf içi gözlemlerine dayanarak bu soruları yanıtlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda çocukların sınıf ortamında yaşadıkları duygu durumlarını açıklarken, çocukları zorlayan duyguların yanı sıra

kendilerini zorlayan duygulara da değinmişler ve bu duygulara örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri doğrultusunda, sınıf ortamında çocuklarda sıklıkla karşılaşılan duygu durumları ve çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumlarını içeren alt temalara yer verilmiştir.

4.3.1. Sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaşılan duygu durumları

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumları şunlardır; öfke, mutluluk, üzüntü, ayrılık kaygısı, korku, kıskançlık, paylaşma, bencillik, şaşkınlık ve rekabet duygusu. Öğretmenlerin çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumları Şekil 11’de görülmektedir.



Şekil 11. Çocuklarda en çok karşılaşılan duygu durumları

Öfke: Çocuklarda en çok karşılaşılan duygu durumları olarak öğretmenlerin yirmi biri öfke duygusundan bahsetmiştir. Mustafa öğretmen, çocukların sabah geldiklerinde ailesinden ayrılmasının sonucu olarak öfke duygusunu gösterdiklerini ifade etmiştir. Şükriye öğretmen de öfke duygusunun bir tepkisi olan vurma davranışını sıklıkla gördüğünü “*Alışkanlık haline getiren, bağırarak darp ederek istediğini elde etmeye çalışan çocuklar var. Yani öfke duygusunu çok görüyorum*” sözleriyle açıklamıştır. Meriç öğretmen ise, çocuklarda oyuncak paylaşma olayında öfke duygusunu daha çok gözlemlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

Açıkkası bizde öfke sinir durumu çok fazla karşılaştığımız bir durum oluyor... Kızgınlık durumları işte oyunağı ald benden izinsiz aldı işte ben onunla oynayacaktır ama o benden önce aldı paylaşmıyor benim sırama geçti benim eşyayı kullandı gibi. Bu tür durumlarda çıkan kızgınlık durumlarını daha çok dile getiriyorlar.

Mutluluk: Öğretmenlerin on yedisi, çocuklarda en çok karşılaştıkları diğer bir duygu durumu olarak mutluluk duygusundan bahsetmişlerdir. Mustafa, Gül, Nesrin, Evşen, Şehriban, Hatiye, Meriç, Şükriye, Bekir, Mehmet ve Hatice öğretmenler, öfke duygusundan sonra en çok karşılaştığı duygu durumunun mutluluk olduğunu belirtmişlerdir. Mehmet, Bekir ve Hatice öğretmen okul öncesi dönem çocukların genel yapıları gereği mutlu, sevinçli olduklarını ifade etmişlerdir. Şükriye öğretmen mutluluk yerine neşeli olma kavramını kullanmış; Arzu öğretmen ise “*Öfke kızgınlık oluyor ama genelde mutluluk hakim*” ifadeleriyle konuyla ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Üzüntü: Öğretmenlerin on beşi, çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumu olarak üzüntüden bahsetmişlerdir. Örneğin Mehmet öğretmen en çok gözlenen duygu durumlarını sıralayarak öfke, mutluluk ve devamında üzüntü duygusunun geldiğini ifade etmiştir. Memnune öğretmen çocuklarda karşılaştığı duygu durumundan bahsederken üzüntü duygusunun tepkilerinden biri olan ağlamanın aşırı boyutlarda olabildiğini belirtmiş ve “*Çocuk aniden bir duygu patlaması yaşayabiliyor. Mesela ağlama krizine girebiliyor*” ifadelerini kullanmıştır. Yaşar öğretmen de ağlama tepkisine değinerek üzüntü duygusuna ek olarak kendi içine kapanma kavramını ele almıştır. Bekir ve Hatiye öğretmenler çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumunun “*Üzüntü*” olduğunu ifade ederken, Arzu öğretmen bu üzüntü duygusuna 3 yaş grubu çocuklarında daha çok rastladığını ve tepkilerinin ağlama olarak görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca, Hatice ve Mustafa öğretmen çocukların gün sonunda gitme vakti geldiğinde üzüntü duyduklarını dile getirmişlerdir.

Ayrılık kaygısı: Öğretmenlerin on dördü, çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumlarından bahsederken ayrılık kaygısı kavramını ele almışlar ve dönemin başında yaşanan olumsuz duygulardan biri olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Erdem öğretmen çocuklarda görülen ayrılık kaygısının sebebi olarak ev ortamından farklı, sosyal bir ortama girmesi ve evde her dediği anne baba tarafından gerçekleştirilirken okulda bazı sorumluluklarının olmasını öne sürmüş ve çocukların bu sebeplerden dolayı okula gelmek istemediklerini belirtmiştir. Memnune öğretmen ayrılık kaygısı için çocukların doğduğundan andan beri annesi ile vakit geçirdiğini ve birden okula başladığında sıkıntılar yaşadığını; Çiğdem, Hülya ve Nesrin öğretmenler ayrılık kaygısı ile sınıfında karşılaştığını; Arzu öğretmen de ayrılık kaygısı ile birlikte kaygı ve endişe duygularını da gözlemlediğini ifade etmiştir. Havva öğretmen ise ayrılık kaygısını bağımlılık duygusu ile ilişkilendirmiş, bu kaygının okulun ilk başlarında görüldüğünü belirtmiştir. Bekir öğretmen mutluluk duygusundan sonra en çok karşılaştığı duygu durumu olarak ayrılık kaygısını ele almış ve bir öğrencinden örnek vererek şu ifadelerle anlatmıştır:

Evden ağlayarak geliyor. 'Gitmeyeceğim' diyor. 'Okula gitmek istemiyorum. Sen gitmiyorsun. Ben niye gidiyorum?' cümleleri kuruyormuş annesine. Ağlayarak zorla servisi biniyor zorla evden çıkıyormuş... Gezilere katılmak istemiyor. Çünkü her geziye katıldığında 'Başımıza bir şey gelir. Ben anne ve babamı bir daha göremem bir daha geri gelemeyiz' diyor. Bütün gezilere hiç bir dönem boyunca katılmak istemedi. Ya da işte yine benim bir seminerim olacaktı. Ağlamaya başladı. Benim sınıftan ayrılmamı istemiyor. Çocukta böyle bir şeylik var, ayrılık kaygısı var.

Korku duygusu: Çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumlarından bahsederken on öğretmen, korku duygusunu ele almışlardır. Bekir ve Hatiye öğretmen korku duygusu ile karşılaştıklarını belirtmişler, örneğin katılımcılardan Bekir öğretmen duygu durumlarını “*Mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın, korku*” olarak sıralama yapmış ve karşılaşma oranını ifade etmiştir. Mustafa öğretmen korku duygusunu çocuklarda karşılaştığı duygu durumlarından biri olduğunu ve “*Korkular ön plana çıkabiliyor. Çocuk gördüğü bir şeyden ya da bir olaydan korkuyor*” ifadeleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Özlem öğretmen de korku duygusu ile karşılaştığını belirtmiş ve bir öğrencisinin tualete gitme korkusunu örnek vermiştir. Gül ve Şehriban öğretmen, çocuklarda ebeveynleri tarafından okuldan alınmama korkusundan söz ederken; Emine öğretmen de çocuklarda karşılaştığı korku duygusunu okul ve öğretmen korkusu ifade etmiştir. Hatice öğretmen başarısızlık korkusunu yaşayan bir çocuğu örnek vererek “*Başarı kaygısı olan bir çocuğum oldu. Daha etkinliğe başlamadan bugün ne etkinlik*

yapacağız diyerek tırnaklarını yiyen öğrencim oldu. Yapamazsam diye ki sınıfın en iyisini yapan çocuktu ama başarı kaygısı yaşıyordu” ifadelerini kullanmıştır. Gül öğretmen de çocuklarda başarısızlık korkusu ile karşılaştığını söylemiştir. Ayrıca, Memnune ve Yeter öğretmenler karışık yaş gruplarında küçük olan çocukların başarısızlık duygusuna kapıldığını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir.

Kıskançlık duygusu: Öğretmenlerin altısı, çocuklarda kıskançlık duygusu ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Arda öğretmen çocuklarda gördüğü kıskançlığı arkadaşını ve öğretmenini kıskanma olarak ele almıştır. Memnune öğretmen ise, okul ortamı dışında karşılaştıkları bir olumsuz duygudan bahsederek, kardeş kıskançlığını ele almış ve “Çocuklar genellikle benzer duygular içerisinde oluyorlar. İşte duygulara yönelik gittiğinizde kardeş kıskançlığı” ifadelerini kullanmıştır.

Paylaşma: Öğretmenlerin beşi, çocuklarda karşılaşılan duygu durumlarından birinin paylaşma olduğunu ifade etmişlerdir. Paylaşmadan bahsederken çocuklarda paylaşma sorununun olduğunu ve paylaşım duygusunun gelişiminde sıkıntı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Havva öğretmen paylaşım duygusunun tam olarak gelişmediğini ve öfke duygusunun ortaya çıktığını; Özlem öğretmen de çocukların arkadaşını ve oyuncaklarını paylaşmak istemediğini söylemiştir. Şükriye öğretmen öğrencilerin kardeşleri olmadığı için paylaşım duygusunun çok gelişmediğini ve Şehriban öğretmen de sınıfındaki öğrencilerin kardeşi olsa da paylaşım duygusunun gelişmediğini ifade etmişlerdir.

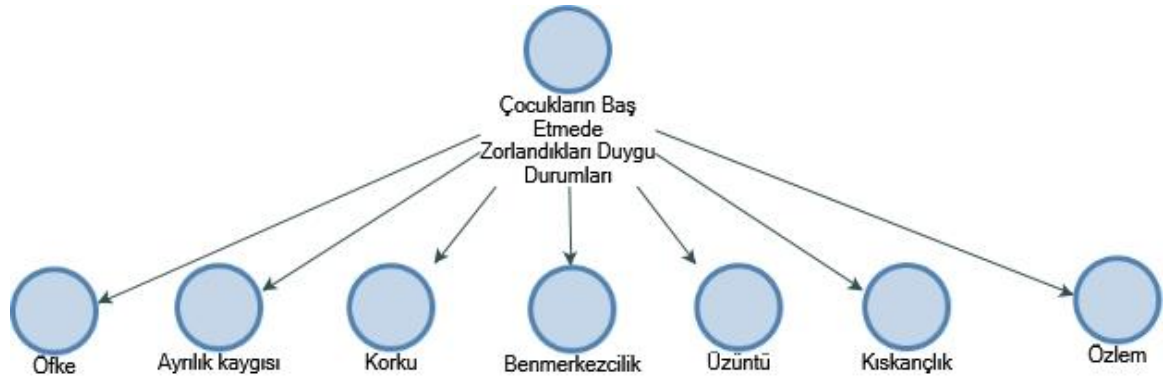
Bencillik: Dört öğretmen, okul öncesi dönem çocuklarında karşılaştıkları duygu durumlarından birinin bencillik olduğu belirtmişlerdir. Örneğin Ali öğretmen çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumlarını sırasıyla belirtmiş ve “Öfke, heyecan, bencillik” ifadeleriyle bencillik duygusu ile karşılaştığını ifade etmiştir.

Şaşkınlık duygusu: Üç öğretmen, çocuklarda karşılaştıkları duygu durumu olarak şaşkınlıktan bahsetmişlerdir. Mehmet öğretmen çocuklarda karşılaştığı duygu durumlarını sevinç, üzüntü ve şaşkınlık duygusu olarak sıralamıştır. Bekir ve Hatiye öğretmen de şaşkınlık duygusu ile karşılaştıklarını söylerken; Bekir öğretmen karşılaştıkları duygu durumlarını sıralamış ve şaşkınlık duygusunun karşılaşma sırasını dördüncü sırada olduğunu “Mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın, korku” ifadeleriyle belirtmiştir.

Rekabet duygusu: Arzu öğretmen okul öncesi dönemde yaş grubu ilerledikçe rekabet duygusunun arttığını belirtmiş ve konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Üç yaş daha çok küçükler. Hiçbir şeye hakim değiller. 4-5 yaşlarında öfke çok daha kalmıyor ama birbirleriyle rekabet içerisinde oluyorlar. Ben yapabilirim egosu daha yüksek olma durumları çok daha fazla oluyor”.

4.3.2. Öğretmenlere göre çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları

Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak çocukların baş etmede en çok zorlandıkları duygular arasında öncelikli olarak öfke, ayrılık kaygısı ve korku yer almaktadır. Bunların dışında benmerkezcilik, ebeveyn ayrılığı, oyunda kaybetme gibi nedenlerden kaynaklanan üzüntü, kıskançlık ve özlem duygusuna da rastlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, çocukların zorlandıkları duygu durumlarından öfke, ayrılık kaygısı, korku, benmerkezcilik, üzüntü, kıskançlık ve özlem duygusunun aynı zamanda kendilerini de zorlayan duygu durumları olduklarını ifade etmişlerdir. Çocukların baş etmede zorlandıkları duygu durumları Şekil 12’de görülmektedir.



Şekil 12. Çocukların baş etmede zorlandıkları duygu durumları

Öfke: Öğretmenlerin on sekizi, çocukların baş etmede zorlandıkları duygu durumları olarak öfke duygusundan bahsetmiştir. Meriç öğretmen öfke duygusu ile çocukların baş edebilmek için desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Kızgınlık durumu daha zor geçiyor. Çünkü kontrol

altına alamıyor. Yani bir anda öfke nöbeti geçirir. Kızgınlık duygu durumu ile başa çıkmanız daha zor, desteğe ihtiyaçları oluyor". Benzer şekilde Memnune, Havva, Mehmet, Mükerrerem ve Şehriban öğretmenler de öfke duygusunun tepkiye dönüşmesi ile çocuğun daha zor baş edebildiğini belirtmiştir. Hatice öğretmen çocukların arkadaşlarına kendini ifade edemediği zaman ya da karşısındakinin kendisini dinlemediğini fark ettiği zaman öfke duygusunun tepkisi olan vurma davranışını gösterdiğini söylemiştir.

Müge ve Emine öğretmen de benzer şekilde öfke duygusunun tepkilerinden biri olan vurma davranışını belirterek çocuğun öfke duygusuyla baş etmede zorlandıklarını vurgulamışlardır. Evşen öğretmen çocukların daha çok olumsuz duygularla baş etmede zorlandığını belirterek öfke duygusundan bahsetmiştir. Mustafa öğretmen çocukların baş etmede zorlandıkları duygu durumunun "*Sinirlilik*" olduğunu ifade ederken Özlem öğretmen de benzer şekilde öfke duygusu kavramından bahsetmiş ve küçük yaş grubunda en belirgin olan problemin öfke olduğu ifade etmiştir.

Öfke duygusunun bir diğer tepkisi olan ağlama davranışı, ağlama tepkileri aşırılığa doğru gittiğinde ağlama krizleri, nöbetleri gibi durumlar Memnune, Meriç ve Mustafa öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Mustafa öğretmen, çocukların evde yetiştirilme tarzından dolayı istediğini elde edebilmek için ağlama, kırma, dökme gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Meriç öğretmen de ağlama tepkisi ile çocukların zor baş ettiğini belirtmiş ve konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Öfke nöbeti geçirir gibi gerçekten yere atıyor, ağlamaya başlıyor. Sus diyorsun durmuyor, kendi de susmuyor. Öğrencim vardı 'öğretmenim gerçekten deniyorum yapamıyorum, susamıyorum' diyor. Bu karmaşayı da yaşıyor. 'Niye ben susmak istiyorum ama niye hala ağlıyorum' diyor. Bunu yaşayan öğrencimiz de vardı ama en çok bununla mücadele edemiyorlar. Çünkü biz de bazen yetişkin olarak düşündüğümüzde hangi duygu durumunda; evet kızgınlık duygu durumu ile başa çıkmanız daha zor. Desteğe ihtiyaçları oluyor.

Okulöncesi öğretmenlerin on altısı, çocuklarda öfke duygusu ve tepkileri ile karşılaştıklarında kendilerinin de zorlandıklarını ve çocukların bu duyguyla baş etmelerinin zaman aldığını ifade etmişlerdir. Örneğin Mehmet öğretmen öfke duygusu ile zorlandığını şu şekilde ifade etmiştir: "*Öfkedir. İster normal gelişim olsun, ister özel gereksinimli çocuk olsun her zaman en azından benim gözümde en zor. Şaşkınlık geçicidir, üzüntü geçicidir, sevinci zaten olumlu davranış olarak görülür uğraşılmaz. Tek öfke kalır*". Erdem öğretmen çocukların öfke duyguları doğrultusunda, vurma davranışı göstermesinde zorlandığını ifade ederek konuyla ilgili şu cümleleri kullanmıştır: "*Öfke*

kontrollerinde sıkıntı yaşıyorum. Çünkü bir çocuk, diğer çocuğa şiddet uyguladığında, stresten azıcık tepkisel yaklaşıyorum. Çünkü zarar gören çocukla bir şekilde empati kuruyorum çok üzülüyorum. Öfke kontrolsüzlüğü zorluyor beni”.

Ayrılık kaygısı: Okul öncesi öğretmenlerinin sekizi, çocukların ayrılık kaygısı ile baş etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Eylül aylarında okulların açılma ile okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuklarda ayrılık kaygısının görüldüğünü ve çocukların bu ayrılık kaygısı ile baş etmesinin bir ay sürdüğünü dile getirmişlerdir. Mustafa öğretmen ayrılık kaygısına yönelik düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Ayrılık kaygısı. Akşam gelecek mi korkusu var*”. Şükriye öğretmen de çocuklarda özellikle anne ile yaşanan çatışmanın bu ayrılık kaygısı ile baş edilmesinde daha da olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Mehmet öğretmen çocukların bu ayrılık kaygısını yaşarken evi aynı bulamama korkusunun da var olduğunu belirtmiştir. Mehmet öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ayrıca ayrılık kaygısını atlatmada da zorlanıyorlar ama ilk bir ay sürüyor. Bu kaygıya ek olarak eğer kardeşi varsa evi aynı bulamama korkusu var. Bu evi aynı bulamama nedir şöyle açıklayayım: Evde bıraktığı sevdiği oyuncaklarının kardeşinin alıp oynaması yerine koymaması ya da saklayabilmesi gibi korkuları vardır.

Ayrılık kaygısından söz eden öğretmenlerin tamamı, çocuğun annesine karşı aşırı bağımlılık göstermesi ve buna bağlı olarak gerçekleşen ayrılık kaygısının yüksek olması durumu ile kendilerinin de baş etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Hülya öğretmen konuyla ilgili görüşünü şu şekilde açıklamıştır. “*Aynı şekilde ilk kez ailesinden ayrılacağı için birde annenin de bağımlılığı vardı. Bağlılık değil bağımlılık vardı. O durum beni biraz zorladı. Geziye gidiyorduk biz; arkamızdan gizli gizli bizi izliyordu*”. Erdem öğretmen de ayrılık kaygısı ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Anne babaya karşı özlem konusunda zorlanıyorsunuz. Dayanamıyorum. Nasıl anlatacağım? Nasıl baş edeceğim? Onu bilmiyorum ayrılma korkusu*”.

Korku: Öğretmenlerin altısı, çocukların korku duygusu ile baş etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bekir öğretmen televizyon gibi medya grubunda sürekli çocuklara yansıtılan ya da terör olaylarının içinde yer alan çocuklarda gelişen korku duygusundan bahsetmiş ve çocukların bu duygu ile baş etmede zorlandıklarını ifade etmiştir. Hatiye öğretmen de özellikle evde gözlenen karanlıkta uyuyamama gibi korkulara değinmiştir. Konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “*Özellikle korkularını aşmada birazcık zorlanıyorlar. Sorun yaşayanlar var. İşte geceleri karanlıkta korku,*

kendi odasında uyuyamayanlar, annesiyle babasıyla olmayan varlıklar hakkında sohbet ediyorlar olmadığına ikna edemiyorsun”.

Emine ve Sahra öğretmen çocukların baş etmede zorlandıkları diğer bir duygunun başarısızlık korkusu olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Emine öğretmen “*Baş etmede zorlandığı başarısız hissetme yetersiz hissetme*” ifadeleriyle başarısızlık korkusunu açıklarken; Sahra öğretmen de verilen bir etkinliği yapamadığında çocuğun kendinde başarısızlık korkusu oluştuğunu ifade etmiştir.

Arzu ve Mustafa öğretmen çocuğun korku duygusunu çok fazla yaşamasının, kendilerini de zorladıklarını belirtmişlerdir. Arzu öğretmen konuyla ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*En çok zorlandığımız duygu durumu çok fazla korku. Çünkü aileden gelen bir korku olduğu zaman siz üstesinden gelemiyorsunuz*”. Mustafa öğretmen de korku duygusunun yerleşmiş olmasından dolayı baş etme uygulamalarında zorlandığını ifade etmiş ve düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “*Korku. Çocuk bir şeyden korkuyorsa, farklı yöntemlerle çözmeye çalışıyorsun ama bazı korkular yerleşmiş oluyor. Onları aşmak gerçekten çok zor*”.

Benmerkezcilik: Öğretmenlerin altısı, çocukların güven duygularının ve paylaşmanın gelişmemiş olduklarını; ikisi, çocukların benmerkezci yapılarından dolayı bencil olduklarını ve üç öğretmen de çocuklarda inatçılık görüldüğünü dile getirmişlerdir. Ayrıca benmerkezciliğin, çocukların ve kendilerinin baş etmede zorlandıkları bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir. Yaşar öğretmen benmerkezci dönemden kaynaklanan bencil olma duygusunun kendini zorladığını “*Benmerkezci yapısı var. Ne kadar anlatırsanız anlatın, o an istediği davranışı ortaya çıkmasını isteyen bir öğrenci var karşınızda. En çok sıkıntı yaşadığım duygu durumu bu. Bencilliği ortaya çıkartan öğrenci*” sözleriyle ifade etmiştir. Şükriye, Şehriban, Meriç, Havva, Özlem ve Memnune öğretmen okul öncesi dönem çocuklarına benmerkezci yapıları nedeniyle güven duygusu ve paylaşmayı öğretmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Memnune öğretmen şu cümleyi kullanmıştır: “*Güven duygusu, paylaşma duygusu bunları öğretmek gerçekten daha zor*”. Ali öğretmen de çocukların benmerkezcilikle başa çıkmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili ifadelerini şu şekilde ele almıştır:

Duygu olarak ele alabilir miyiz bilmiyorum ama ben duygusu çocuklarda. Çocukların en çok zorlandıkları bu ben duygusu. Karşılaştıkları bir durumda o an sadece kendini ortaya koyuyor. Ben duygusunu benmerkezci duygu olarak diyorum sıkıntı diyemeyiz ama onlar için zor baş etmesi.

Müge, Gizem ve Şehriban öğretmen bir çocuğun inatçı olmasının kendilerini zorladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Şehriban öğretmen “*İnat her zaman en zorlayan duygu*” cümlesi ile fikrini belirtirken Gizem öğretmen de “*İnat olayında çaresiz kalıyorsunuz*” ifadelerini kullanmıştır.

Üzüntü: Öğretmenlerin beşi, çocukların ebeveynleri ayrıldığında, bir oyunu kaybettiklerinde ve bir ölüm yaşandığında ortaya çıkan üzüntü duygusu ile çocukların baş edemediklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler, çocukların baş edememeleri nedeniyle bu duyguların kendilerini de zorladıklarını ifade etmişlerdir. Meriç ve Mükerrer öğretmen ebeveynlerin ayrılığında, çocuklarda ortaya çıkan duygu durumlarıyla hem çocukların hem de kendilerinin başa çıkmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin konuyla ilgili düşüncelerini Mükerrer öğretmen “*En çok zorlandığım duygu durumu bu. Annesi babası ayrılan bir çocuk vardı*” ifadelerini kullanarak açıklarken Meriç öğretmen de ebeveyn ayrılık durumu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ayrılık durumu öyle ayrılan anne baba var ki çocuk bunun farkına varmıyor. Ama öylesi var ki anne baba birbirine tahammül edemiyor. Haliyle çocuğa baba kötüleniyor, babaanne kötüleniyor. Çocuk şunu söylüyor ‘Ben anneme mi inanacağım babama mı inanacağım? Artık bilemiyorum’ diyor. Bunu üç buçuk yaşındaki çocuk söylüyor. Çocuğun bu duyguyla başa çıkabilmesi zor. Haliyle benim bu duyguları bu duygu durumlarıyla başa çıkmam çok zor.

Meriç öğretmen, boşanan bir ailenin çocuğunun duygularını sınıfta nasıl yansıttığını örnek vererek, çocuğun bu boşanma sonrası duygu karmaşası yaşadığını, kendini tam olarak ifade edemediği ve sürekli ağlama davranışı gösterebildiğini ifade etmiştir. Çocuğun bu üzüntü duygusu ile baş etmede zorlandığını dile getirerek şu ifadeleri kullanmıştır:

Boşanma okul ortamında olmayan sorunların duygularını görebiliyoruz. Mesela şu an üç yaş grubunun öğretmenliğini yapıyorum. Boşanan bir çiftimizin çocuğu var. Sene başında böyle bir durum yeni yeni gelişmeye başlamış. Çocuğun çok da fazla farkında olmadığı bir dönemde ve biz şu altı yedi aylık dönemde çok ciddi değişimler fark ettik öğrencimizden. Yani ‘Siz beni anlamıyorsunuz beni annem de anlamıyor. Sen de anlamıyorsun. Ben aslında hastayım’ diyor yani çocuğun içinde yaşadığı bir şey var başa çıkamıyor, dile getiremiyor ve diyor ki ben bunu hastayken hissediyorum. Demek ki hastayım diye çıkarım yapıyor. Bunu üç yaşındaki bir çocuğun söylemesi çok büyük bir şey. Kim bilir içinde nasıl duygu durumları yaşıyor ve bununla mücadele edemiyor. Haliyle davranışlarına yansıyor sürekli ağlamaklı oluyor.

Bekir öğretmen, oyun etkinliği sonrasında yaşanan kaybetme durumundan kaynaklanan üzüntü duygusu ile mücadele etmede zorlandığını belirtmiş ve çocuğun bu

duygu durumunu yaşadktan sonra çok fazla üzülmeye tepkisi gösterdiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Kaybetme duygusunu pek fazla sevmiyor. Yarışmalar yaptığımızda hep kazanan olmak istiyor. Kaybettiği zaman, belki düştüğü zaman, canı acıdığı zaman o kadar üzülmeye ağlamıyor ama kaybettiği zaman ya da berabere kaldıkları zaman bile hani çok fazla üzülmeye tepkisi gösterebiliyor”*.

Erdem ve Nesrin öğretmen ölüm ile karşılaştığında ortaya çıkan duygularla baş etmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini Nesrin öğretmen şu şekilde ifade etmiştir: *“İlk yıllarımda bir öğrencimin annesi vefat etmişti. Onda da mesela hayır annem ölmedi gelecek beklentisi vardı. Onda da bir kaygı süreci yaşadık”*.

Kıskançlık: Meriç öğretmen okul ortamının dışında gerçekleşen bir duygu durumu olan kardeş kıskançlığını ele almış ve çocukların baş etmede zorlandıkları duygu durumu olarak nitelendirmiştir. Konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir: *“Kardeş kıskançlığı, çözülebilirlik açısından daha kolay geliyor ama yine aynı şeyi veli de evde sürdürüyorsa. Bu yıllarca gidebilir. Ömür boyu kardeşine kinde duyabilir. Her duygu durumunun çözümü biraz da velinin özverisine bağlı”*. Hatice öğretmen sınıf ortamında yaşanan kıskançlık duygusunda kendisinin de zorlandığını ifade etmiştir.

Özlem duygusu: Erdem öğretmen, çocukların baş etmede zorlandığı duygu durumlarından birinin özlem duygusu olduğunu belirtmiştir. Sınıfında bulunan bir öğrenciyi örnek vererek babasının işinin asker olması sebebiyle sürekli göreve gittiğini ve bundan dolayı evde uzun süre olmadığını, bu durumun çocuğu derinden etkileyerek sürekli özlem duymasından söz etmiştir. Çocuğun bu duygu ile baş etmesinin zor olduğunu vurgulamıştır. Konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Babası asker olanlar var sınıftan. 12 ay eve gelemiyor. Çocuk oturuyor köşeye ben babamı özledim diyor. Bununla başa çıkmak çok zor oluyor. Nasıl anlatacaksınız ki baban gelecek ama biraz sonra gelecek zor bir durum onun için”*.

Gül öğretmen sınıfında olan kaynaştırma öğrencisinin duygularını anlamada ve tepkileri ile baş etmede zorlandığını dile getirmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Otizmli bir çocuğun ailesi durumlarını tam olarak anlatmadığı için nasıl davranacağımı bilemedim. Çocuğun verdiği tepkilerle başa çıkmada çok zorlandım”*.

Ali öğretmen çocuğun heyecan duygusunu aşırı yaşaması ve bunu bastırırken kendisinde suçluluk hissettiğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Heyecan çok önemli hayata karşı olan çocukların heyecanını bastırmaya*

çalışıyorsunuz bu sefer suçluluk hissediyorsunuz. Heyecan hem muhteşem bir şey ama hem korkunç bir şey. Beni en çok örselenmiş, içine kapanmış çocuklar üzüyor”.

4.4. Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları

Görüşmeye katılan öğretmenlere, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için yaptıkları uygulamaların neler olduğu ve bu uygulamalar sırasında ne tür materyaller kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin, çocuklarda duygu düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik bazı yöntem, etkinlik ve bu sırada kullandıkları materyalleri örnekleriyle birlikte ayrıntılı bir biçimde açıkladıkları görülmektedir. Bu görüşlere dayalı olarak, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarda kullandıkları materyaller olmak üzere alt temalar belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak kendilerini zorlayan durumlara karşı geliştirmiş oldukları bazı çözüm yollarının olduğunu ifade etmişlerdir. Geliştirmiş oldukları bu çözüm yolları aynı zamanda birer sınıf içi uygulama örneği olarak değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle geliştirilen çözüm yollarına “Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları” teması altında yer verilmiştir.

4.4.1. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar

Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için nasıl uygulamalar yaptıkları sorusuna okul öncesi öğretmenleri, çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilme becerilerinin gelişmesine yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında drama çalışmaları, sohbet etme, soru-cevap, empati kurdurma, sakinleştirme çalışmaları, mola uygulamaları ve resim çalışmalarının öğretmenler tarafından daha fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, hikaye çalışmaları, rahat ortamın yaratılması ve teşvik etme, ödüllendirme, mahrum bırakma, oyun, problem durumu çıkmadan engelleme, kademeli ayırma, kendi aralarında

çözmesine olanak verme, geriye dönük hatırlatmalar, duygularına yönelik çalışma ve karşısındaki arkadaşını tarif etme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları Şekil 13'te görülmektedir.



Şekil 13. Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları

Şekil 13'e bakıldığında, öğretmenler, iç kısımdaki daireyi oluşturan 12 uygulamaya daha fazla değinirlerken, dış kısımda yer alan altı uygulamayı ise daha az dile getirmişlerdir.

Drama çalışmaları: Öğretmenlerin yirmi beşi, çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilmelerinde drama çalışmalarından yararlandıklarını bahsetmişlerdir. Hediye ve Emine öğretmen çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için *“Drama ile canlandırma yapıyorum. Yaşadığı duyguları anlayabilmesi için drama daha da etkili oluyor”* ifadelerini kullanmışlardır. Mehmet öğretmen birinci dönem drama çalışması içerisinde çocuklara mutlu, üzgün, sinirli gibi belli başlı duygulara yer verdiğini belirtmiş ve çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için drama çalışmasından yararlandığını açıklamıştır.

Erdem öğretmen çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesi için drama yönteminden yararlandığını belirtmiş ve drama çalışmaları ile farklı rollere büründürerek başkalarının duygusunu anlamasına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Meriç öğretmen de drama yöntemini kullandığını *“Bşkalarının duygularını anlamaya yönelik yaptığımız çalışmalardan biri de drama olabiliyor. Orada biraz daha bşkaları olabiliyorlar”* ifadeleriyle açıklamıştır. Gül ve Ali öğretmen çocukların duygularını ifade etme uygulamalarında drama yöntemini kullandıklarını açıklarken, Emine öğretmen de *“Mutluyuz, onları ifade edebiliyorlar. Üzgünüz, bu duyguları canlandırmalarını istiyoruz”* ifadelerini kullanarak dramanın bir boyutu olan canlandırma yöntemini kullandığını açıklamıştır.

Yaşar öğretmen çocukların korku duygusu ile baş edebilmeleri için drama tekniğinden yararlandığını ifade etmiştir. Uyguladığı drama yöntemini örnek vererek şu ifadelerle anlatmıştır:

En çok kullandığım yöntem doğaçlama ve drama. Ben anlık yazılı bir durum değil de o an kafamda tasarlayarak hareket ediyorum. Mesela birinci dönem bizim aşı günümüz vardı. Çocukların ciddi kaygıları vardı. Aşıya gitmeden yarım saat önce bunu drama ile anlattım. Çocuğun vücuduna mikroplar saldırdı. Aşı olduktan sonra mikroplar öldü. Çocuklar güle oynaya aşı olmaya gittiler. Yani daha çok drama yöntemini kullanıyorum.

Sohbet etme: Çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilmelerinde öğretmenlerin yirmi dördü, sohbet etme yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Özlem öğretmen küçük yaş grubuyla çalıştığı için çocukların kendi duygularını bilemediğini ve kendi duygularını anlayabilmesi için anlamlandırma çalışmasına gittiğini buna ek olarak çocuklarla sohbet ettiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ben anlamlandırıyorum. Mesela bir arkadaşı ona kızdı ya da oyuncasını aldı. Ağlamaya başladı. Ben gidiyorum diyorum ki arkadaşın oyuncasını aldığı için çok üzgünsün bu yüzden ağlıyorsun. Duygusunu hissettirip anlamlandırıyorum. İsimlendiriyorum daha doğrusu söylüyorum. Ama biraz bence konuşursan bunun doğru olmadığını söylersen, ayıyı arkadaşından rica etmesi için onu yönlendiriyorum doğru bir şekilde. Duyguyu, o sıra bilmiyor çünkü duygusunun ne olduğunu bilmiyor. Ben üzıldüm diye gelmiyor çocuklar, ağlıyorlar ben onun duygusunun ne duygusu olduğunu söylüyorum üç yaş olduğu için.

Sahra öğretmen çocukların duygularını ifade edebilmeleri için sohbet etme yöntemini kullandığını belirtmiş ve “*Bazı çocuklar duygularını ifade etmek istemiyorlar. Onun içine girmeye çalışıyorum. Sohbet ediyorum. Özellikle serbest zaman saatlerinde, yemek saatlerinde yanına oturarak konuşmaya çalışıyorum. Ailesinden bahsediyoruz. Ya da başka arkadaşı ile konuşurken ona dönüp fikrini soruyorum. Böylece açılmasını sağlıyorum*” ifadeleriyle konuyla ilgili görüşlerini açıklamıştır. Gülsüm öğretmen de çocuğun yaşadığı bir olayı kendi başına gelmiş gibi anlatarak; çocuğunda benzer durumun kendi başına geldiğini ifade ederek sohbet yöntemiyle duygularını anlatmasını sağladığını açıklamıştır.

Arzu öğretmen vurma davranışını ele alarak çocuk ile birebir konuştuğunu ve sohbet ederek çocuğu yönlendirdiğini buna ek olarak çocuğun karşısındaki arkadaşını anlayarak vurma davranışını gösterdiği zaman, onun üzülebileceğini anlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Erdem öğretmen, öfke duygusu sonucunda ortaya çıkan ağlama davranışını ele alarak çocuğun bu duyguyla baş edebilmesi için sohbet yönteminden yararlandığını şu cümlelerle açıklamıştır: “*Konuşurken de evet kızılıyorsun ama bu sadece sana zarar veriyor. Problemini çözmiyor ama bunu söylersen sakince, sana yardımcı olacağım. Ağlayarak konuşursan seni anlayamıyorum. Daha sakın konuşursan seni anlayacağım. Yardım etmek istiyorum*”.

Soru-cevap yöntemi: Öğretmenlerin yirmi ikisi, çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilmelerinde soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bekir öğretmen drama yöntemini kullandıktan sonra çocuğun kendi duygularını anlayabilmesi için sorular sorduğunu şu ifadeleri kullanarak açıklamıştır: “*Drama etkinliği... İşte çocuk, herhangi kahraman olmuştur... ‘İşte sen engelli bir birey olduğunda mutlu muydun? Ya da sen ne olmak*

isterdin? Engelli bir birey olmak nasıldır? Anne baba olmanın sorumluluğu nasıldır? Mutlu oldun mu? Sen neden mutsuz oldun?’ gibi sorular sorarak hani çocuğun yavaş yavaş kendisini tanımasına yardımcı olmamız gerekiyor”.

Hülya öğretmen çocuğa sorduğu sorular yardımıyla karşısındaki arkadaşının duygularını anlaması için yönlendirme yaptığını belirtmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencim kendisi şuan ne yapıyor ağlıyor öğretmenim. Neden ağlıyor? Şundan ağlıyor öğretmenim. Onun yüzüne baktığında sen ne düşünüyorsun sence nasıl olabilir? İşte bence şöyle olmuş olabilir peki sen bunu nerden anladın? İşte bana da geçen gün şöyle şöyle olmuştu kardeşim böyle böyle yapmıştı. Annem böyle böyle demişti. Bunların anlattıklarından nasıl neden sorularıyla deşmeye çalışıyorum. Peki, sen ne hissederdin? Ben de böyle böyle hissederdim, bunları bunları yapabilirdim gibi.

Arzu öğretmen çocukların duygularını ifade etmesi için soru-cevap yönteminden yararlandığını açıklamıştır. Konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Şu anda ne hissettin? Nasıl hissediyorsun? Eğer hissetmemiş ise bunun için duygu kartlarımız var. ‘Kendimi nasıl hissedirim? Okula geldiğimde bunun için bu kartı seçmemdeki amaç neydi?’ İşte dün okuldan eve gittiğinde evdeki sinirli ruh halini ben çok merak ediyorum veya nasıl hissettin kendini? Neler yaptın bana bunu bu kartlarla gösterir misin?’ gibi sorular soruyorum.

Memnune öğretmen kardeş kıskançlığı ile çocuğun baş edebilmesi soru-cevap yöntemini kullandığını belirtmiş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir:

Kardeş kıskançlığı ile ilgili hikayem var mesela. Onu anlatırım. Mesela ‘Kardeşin var mı senin?’ diyorum sene başında. Bununla ilgili sorular soruyorum. Biliyorum aslında kardeşi olduğunu ‘Ay ne kadar güzel bugün kardeşin ne yaptı sana anlatır mısın? Sana abi dedi mi? Abla dedi mi? Oyun oynadınız mı? Kim buldu önce saklambaçta?’.

Empati kurdurma: Öğretmenlerin yirmi biri, çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, duygularıyla baş edebilmeleri için kullandıkları bir diğer yöntem empati kurdurmadır. Mükerrerem öğretmen çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için empati kurdurduğunu belirtmiş ve yaptığı yönteme ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Çocukların kendi duyguları anlayabilmesi için genelde empati kurduruyorum. Hani mesela arkadaşına vurduğunda ya da arkadaşının istemediği bir şeyi yaptığında hani arkadaşın sana şöyle yaptığında sen ne yaparsın? Sen nasıl davranırsın? Daha çok empati bu konuda daha çok

yardımcı oluyor. Hani söylüyorsun çocuk şöyle bir düşünüyor bana vursa ben de üzülürüm diyebiliyor.

Öğretmenler on dördü, çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesi için empati kurdurma yönteminden yararlandıklarını vurgulamışlardır. Bu öğretmenlerden biri olan Buket öğretmen “*Empati kurduruyorum. ‘Sen arkadaşına vurdun ve onun yerinde sen olsaydın, sana vursaydı nasıl hissederdin?’ gibi soru soruyorum. Böylece empati kavramını öğretiyorum*” ifadelerini kullanırken, Ali öğretmen empati kurdururken aynı zamanda drama etkinliğinden yararlandığını şu ifadelerle açıklamıştır:

Empati olayı karşısındakinin dünyasını keşfetmek. Bunu dramatik yollarla, doğaçlama ile rol oynamayla çok rahat bir şekilde yaptırabiliyorsunuz. Bir süre sonra bir kuş olduğunda çocuk bir avcı tarafından vurulduğunda yavaş yavaş onun acısını fark etmeye başlıyor. Kanat çırpma istiyorsun ama çırpamıyorsun diyorsunuz. Kanatlarını kaldıramıyor o an hareket etmek istiyor ama kaldıramıyor. O acıyı hissediyor. Onun ne olduğunu fark ediyor. Bir yere gitmeye çalışıyor, masadan bir şey istiyor ama sen bir kuşsun biraz önce vurulmuştun o bardağı alamazsın diyorum. Mesela nasıl alacaksın şuanda diyorum bir duruyor bir düşünüyor bir şeylere fark ettirmek çok önemli.

Memnune, Yaşar, Gülsüm ve Sahra öğretmen çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için empati yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Gülsüm öğretmen çocuğun öfke duygusu ile baş edebilmesi için: “*Aynı şeyi kendinde de düşün. Arkadaşın çok öfkeli olduğu zaman sana zarar verirse senin canın acımaz mı? Sen Üzülmez misin?*” ifadeleriyle empati kurdurduğunu açıklamıştır.

Sakinleştirme çalışmaları: Öğretmenlerin yirmisi, çocukların duyguları ile baş edebilmeleri için sakinleştirme çalışmaları gerçekleştirdiğini belirtmişler ve bekleme, dikkatini başka yöne çekme, ona kadar sayma, ortamdaki uzaklaştırma gibi uygulamalar yaptıklarını vurgulamışlardır. Gizem öğretmen sakinleştirme çalışması olarak kullandığı yöntemlerden birinin çocuğun kendi kendine sakinleşmesini beklemek olarak ifade etmiş ve kullandığı yöntemle ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

O an çok öfkeli ağlayan çocuğa ben dokunmam. ‘Evet, sen biraz ağlayabilirsin.’ Kendi çocuğum için de öyle yapıyorum. Gidiyor ağlıyor ağlıyor ve ağlıyor odasında. ‘Sen, sakinleşince konuşabilirim seninle, şu an ben seninle konuşamam. Çünkü sen ağlayarak kendini ifade ediyorsun. Ben bu şekilde seni dinleyemem’.

Hatice öğretmen sakinleştirme çalışmalarından biri olan ona kadar sayma yöntemi kullandığını belirtmiş ve şu ifadeler ile görüşlerini açıklamıştır:

Kağıt adam denilen bir çizgi film var. Kağıt adamda bir problem çıkıyor mesela. Çok beğendim ben de kullanayım dedim. İşte çocuk sinirli oluyor. Ne oldu? Bir şey mi var? Bugün çok öfkeliyim diyor. Neden diyor? Öfkemi yenemiyorum diyor. Bir şey oldu diyor, şöyle oldu diyor, peki ben öfkeli olduğum zaman ne yapıyorum biliyor musun diyor üçe kadar elimi şaplatırım sonra etrafında dönerim ve zıplarım diyor. Bir deneyelim mi bakalım rahatlayacak mısın diyor çocuğa soruyor. Evet, biraz daha iyiyim diyor, gülmeye başlıyor ve bir daha yapıyor. Ne kadar güzel bir şey. Biz de farklı şekilde yaklaştık ama bu çok hoşumuza gitti.

Ali öğretmen de sakinleştirme çalışmalarından dikkatini başka yöne çekme uygulaması yaptığından bahsetmiş, çocuğun dikkatini başka yöne çekmede örneğin hikaye yapraklarını kullandığını, televizyona baktırdığını söylemiş ve sakinleşmesinden sonra çocuğun duygusunu anlamaya çalıştığını ve sorular sorarak çocuk ile sohbet ettiğini belirtmiştir. Meriç öğretmen ise çocuğun duygusuyla baş edebilmesi için sakinleşme yönteminden biri olan ortamdan uzaklaştırma yöntemini uyguladığını şu cümlelerle belirtmiştir: “Arkadaşlarından uzak bir yerde dinlenmesi, farklı arkadaşla oynaması. O anki duruma göre... Bahçeye çıkıp hava almak yani yaşadığı duruma göre farklı teknikler buluyoruz”.

Mola uygulaması: Öğretmenlerin on beşi, çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için mola uygulaması yaptıklarını vurgulamışlar ve bu yöntemi uygularken düşünme sandalyesi olarak isimlendirdikleri materyalden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Erdem öğretmen, mola yöntemini kullandığını ve sorular yardımıyla çocuğu yönlendirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Mola verebiliyorum. Daha çok hırçınsa durduramıyorsa veya evde bir problem varsa molaya gönderiyorum. 5 dakika oturuyor. O 5 dakika ortasında ben de geliyorum yanında oturuyorum. Soruyorum ‘Sen ne düşündün?’ işte ‘Niye buraya geldin?’ acaba ‘Niye ceza aldın?’ bu şekilde konuşarak o durumu fark etmesini sağlamaya çalışıyorum. Fark ederse de destekliyorum.

Resim çalışması: Okul öncesi öğretmenlerin on üçü kendi ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri ve duygularını ifade edebilmeleri için resim çalışmasından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin altısı çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için resim yöntemini kullandıklarını dile getirmişler. Bu öğretmenlerden biri olan Hülya öğretmen “Hissettikleri şeyin resmini yapıyorlardı. Duygularının işte hani

kendi yüzlerini, minik portrelerini hazırlayıp ne hissediyorsun? Şuan bu durum sana ne hissettirdi?” ifadeleriyle kullandığı resim yöntemini açıklamıştır.

Hülya, Mükerrerem ve Şehriban öğretmen çocukların başkasının duygusunu anlayabilmesi için resim çizdirdiklerini belirtmişler. Örneğin Mükerrerem öğretmen “*Resim çizdiriyoruz ne olmuş olabilir diye. Üzülmüş ise niye üzülmüş olabilir*” ifadeleriyle kullandığı yöntem hakkında düşüncesini dile getirmiştir.

Memnune, Emine, Sahra, Bekir ve Arda öğretmen çocukların duygularını ifade edebilmeleri için resim çalışmasını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Memnune öğretmen resim yöntemini nasıl kullandığını şu ifadelerle açıklamıştır:

Duygunuzu çizin kağıdınıza diyorum. Şu an sen ne duygusundasın? Sen kendini nasıl hissediyorsun? Bunu çiz diyorum. Yaptıklarını boyunlarına asıyorum. Hadi bununla ilgili bir oyun oynayalım. Sen şimdi üzgün yüz çizmişsin. Peki, sen bunun hikayesini bize anlatmalısın. Neden bu üzgün olmuş mesela?

Rahat ortamın yaratılması ve teşvik etme: Öğretmenlerin on biri, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için rahat bir ortamın yaratılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bu ortamda çocukların kendilerini rahat hissederek duygularını ifade edebilmeleri için teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Çiğdem öğretmen konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Çocuklar sorun yaşayınca bir depomuz var. Orada iki sandalyemiz var. Oraya dertleşme sandalyesi diyoruz. Kimse yok yanımızda diyerek rahat hissetmesini sağlayarak bana güvenmesini sağlıyorum ve duygularını ifade etmesine yardımcı oluyorum*”. Erdem ve Özlem öğretmen çocukların duygularını ifade edebilmeleri için teşvik yoluna gittiğini ve ödüllendirme yaptığını, bu ödüllendirmelerin çoğunlukla fiziksel olmadığını ifade etmiştir.

Hikaye çalışmaları: Okul öncesi öğretmenlerinin on biri, çocuğun kendi ve başkalarının duygularını anlayabilmesi ve duygularını ifade edebilmesi için hikaye çalışmalarını kullandıklarını açıklamışlardır. Hatice ve Havva öğretmen çocukların kendi duygularını anlayabilmeleri için Türkçe etkinliğinde yer alan hikaye tamamlama çalışmalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Hatice öğretmen hikaye çalışması ile ilgili görüşünü şu ifadeleri kullanarak açıklamıştır:

Ben mesela hikayeyi oluşturmalarına çok destek oluyorum. Hadi hikaye oluşturalım derim. Cümle tamamlama şeklinde devam eden hikayeler var. Olumsuz bir cümle ile başlıyor hadi sen bunu olumlu bir şekilde tamamla. Olumlu bir şekilde başlayan cümleyi bunu olumsuz bir şekilde tamamla diyoruz.

Meriç, Çiğdem, Nesrin, Şehriban ve Emine öğretmen çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesi için hikaye çalışmalarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Meriç öğretmen, küçük yaş grubuna yönelik hikayede yer alan kahramanlar ile empati kurdurarak başkalarının duygusunu anlamasına yardımcı olduğunu belirtmiş ve bu yaş grubu için arkadaşının duygusunu anlamasından ziyade, bir kahramanın duygusunu anlaması daha kolay olduğunu vurgulamıştır.

Çocukların kendi duygularını ifade edebilmeleri için; Ali, Hülya ve Gizem öğretmen hikaye çalışmalarında soru sorduğunu belirtirlerken, Emine öğretmen ise hikaye tamamlama çalışması yaptığını ifade etmiştir. Örneğin Emine öğretmen “*Mesela hikayeyi yarım bırakma etkinliğini çok kullanıyorum. Kardeş kıskançlığı ile ilgili bir hikaye ele alıp yarım bırakıp onun tamamlamasını istiyorum. O sırada çocuğun evde yaşadığı, hissettikleri duyguları ifade etmesine olanak sağlıyorum*” ifadeleriyle hikaye çalışmasından nasıl yararlandığını açıklamıştır. Gizem öğretmen hikayelerin arkasında yer alan soruları sorarak ve çocukların duygularını ifade edebileceği betimleyici sorular yönelterek uygulama yaptığını belirtmiştir.

Ödüllendirme: Öğretmenlerin sekizi, çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için ödüllendirme tekniğini kullandıklarını ifade etmişler ve olumlu duygu tepkileri gösteren, olumsuz tepkilerinde azalma olan çocuklara ödül verdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Havva öğretmen ayrılık kaygısı yaşayan çocuklara yönelik olarak problem yaratmadan sınıfa giren çocuklara ödül verdiğini belirtmiş ve “*Okulun giriş kapısında bulunuyoruz orada karşıyoruz. Genellikle ödüllendirme yapıyoruz. Okulun iyi bir şey olduğunu çok daha eğlenceli olduğunu gösteriyoruz*” ifadelerini kullanmıştır.

Mahrum bırakma yöntemi: Öğretmenlerin sekizi, çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için mahrum bırakma yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Mükerrerem, Çiğdem ve Hatiye öğretmen çocukların olumsuz duygularına yönelik olarak mahrum bırakma yöntemini kullandıklarını vurgulamışlardır. Aşırı öfke tepkileri gösteren

çocuklara yönelik olarak düşünme sandalyesini kullandıklarını, oyun etkinliği gibi sevdikleri bir şeyden mahrum bıraktıklarını, hatalarını düşünmesi ve anlatması için yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında örneğin Çiğdem öğretmen *“Öfke ile başa çıkabilmeleri için öncelikle sohbet ediyorum. Ceza yok ama bir şekilde bedelini ödemesi gerekiyor. Düşünme sandalyesi var. Mesela bazı şeylerden mahrum bırakıyorum”* ifadelerini kullanmıştır.

Oyun: Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri ve duygularıyla baş edebilmeleri için öğretmenlerin yedisi, oyun etkinliğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çiğdem öğretmen çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için heykel oyununu kullandığını belirtmiştir. Heykel oyununda çocuklardan söylenen duyguyu yüzlerinde yapması istemiş ve bu sayede duyguları yüzlerinde yaparak kendi duygularını anlamasına yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

Evşen öğretmen, rehber öğretmeninin çocukların korku duygusuyla baş edebilmeleri için oyun etkinliğinden yararlandığı dile getirmiş ve yöntemle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *“Rehberlik öğretmeni korku ile ilgili bir kutu getirdi sınıfa. Sınıftaki öğrencilere tek tek korkularını sordu. ‘Hadi korkularınızı bu kutunun içine hapsedelim mi?’ dedi. Her çocuğu tek tek çağırdı. Pencereyi açıp ‘korkuları rüzgarla birlikte gönderelim’ dedi”*. Memnune ve Şehriban öğretmen ise oyun yöntemini çocukların yaşadığı kardeş kıskançlığı ile baş edebilmeleri için kullandıklarını ifade etmişler ve Örneğin Memnune öğretmen kullandığı yönteme ilişkin şu ifadeleri dile getirmiştir:

Mesela sınıfta oynadığımız bir oyun oluyor. Bugün eve gittiğinizde bu oyunu evde oynayacaksınız kardeşinizle. Anne şu olacak oyunda mesela baba bu olacak mesela kardeşin bu. Bakalım ne olacak sonucu diyorum. Ertesi gün kardeşim beni bulamadı diyor. Okuldaki oyunu eve taşıttırıyorum. Ben de yaşadım bu kardeş kıskançlığını aynısını yaptım o da mesela hamilelik sürecinde çocuğunuzu doktora gittiğinizde götürün diyorum. Ben böyle yaptım götürüyorum çocuğumu doktora. Sağ olsun doktorumuzla çok güler yüzlü bir bayandı. Bak kardeşin sana el salladı diyordu, sana göz kırptı diyordu, onu değiştirebiliyor işte artık a bak korsan olmuş seni bulmaya çalışıyor. Doğduğunda aşırı bir problem yaşamadık beraber oyun oynuyorlar mesela o aşamada çocuğu alıştırmak.

Sahra öğretmen çocukların başkalarının duygusunu anlayabilmesi oyun yöntemini kullandığını belirtirken, Özlem öğretmen yarışmalı oyunlar oynattığını ve bu tarz oyunların, çocuklara karşısındakinin duygusunu anlamasında yardımcı olduğunu,

çocuğun yarışmayı kaybettiğinde arkadaşları için sevinebileceğini çocuğa anlattığını ifade etmiştir.

Problem durumu çıkmadan engelleme: Öğretmenlerin yedisi, çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için problem durumu çıkmadan engelleme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Memnune öğretmen çocukların ayrılık kaygısının oluşmaması için kısa süreli tutma yöntemini kullandığını ifade etmiş ve uygulamasıyla ilgili şu cümleleri kullanmıştır:

Onun için işte sene başında oryantasyon bizim için de bulunmaz fırsat oluyor. Uzun süre sınıfta kalmak yerine çocuk bir buçuk, iki saat tutup hem arkadaşlarıyla sosyalleşmesi yönünden hem de öğretmenine alışması yönünden çok etkili. Çocuğu direk annenin kucağından alıp bi 5 saat tutmak yerine çocuğu kısa sürede alıştırmalar yaparak uyum sağlama sürecini yaşıyoruz. Ağlama nöbetleri geçiren, çıkıp gitmek isteyen çocuklar oluyor. Onları daha kısa tutarak onları alıştırmaya çalışıyorum.

Sahra öğretmen de korku gibi olumsuz duyguların oluşmaması için öncesinden alıştırılması ve anlatılması gerektiğini vurgulamış ve uygulamasına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Sinema korkusu... Okulda sinemaya gidileceği zaman sıkıntı oluyordu. Aile ile konuşulup üzerine gidilmesini istiyordum. Ben o çocuğun film izlerken yanına oturuyorum. Neden ışıkları söndürdüğümüzü anlatıyorum. Zaten çocuklara nedenleri anlatıldığında anlamaya başlıyor. Bence burada sorun çocuk bilmediği bir ortama şak diye sokuluyor. O korku geliyor. Sinemaya gitmeden önce çocuklara karanlık olduğunu, sesin fazla olduğunu, görüntünün büyük olduğunu evdekinden farklı olduğu anlatıyorum.

Kademeli ayırma yöntemi: Öğretmenlerin beşi çocukların ayrılık kaygısı ile baş edebilmeleri için kademeli ayırma yöntemine başvurdıklarını belirtmişlerdir. Gizem öğretmen aileleri sınıftan kademeli ayırarak çocukları okula alıştırdığını ifade etmiş ve uygulamasına ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

İlk gün bütün velileri sınıflara alıyorum. Masalara alıyorum. Çocuklarıyla beraber hani tanışma faslı geçtikten sonrası zaten çok resmi bir şekilde öyle şey yaratmıyorsunuz. O çocukları kaygılandırıyor meraklandırıyor. Zaten veliler de çok kaygılı ilk defa getirmişler, bilmedikleri bir öğretmene bir ortama. Masalara alıyorum, etkinlik, resim yaptırıyorum beraber çocuklarıyla. Beraber resim yapmalarını sağlıyorum zaten onlar sınıfa asılıyor etkinliklerimiz beraber bir oyun oynatıyorum. Ondan sonra ilk gün böyle birkaç saat kalıyorlar gidiyorlar, ikinci gün geldiklerinde. Tamam, artık aileniz bizi kapının dışında bekleyecekler kapımız açık kalacak. Sizler de ailenizi görmek istediğinizde görebileceksiniz. Ama şu an artık burası çocukların okulu. Anne baba okulu değil. Onlar bizi dışarda bekleyecekler. Kapının dışına alıyorum.

Kendi aralarında çözmesine olanak verme yöntemi: Öğretmenlerin beşi çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için kendi aralarında çözmesine olanak verme yöntemini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Meriç öğretmen çocukların kendilerini ifade etmesi, problem durumlarını kendi aralarında çözmesi ve duygularıyla baş edebilmeleri için bacalar sorumlusu adı verdiği projeyi uyguladıklarını ifade etmiş ve görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Çok fazla açıkçası müdahale etmek istemiyorum. Öncelikle onların çözebileceği durumlar varsa bu durumları paylaşımlarını istiyoruz. Bizim programların problem çözmeye yönelik boyutu var. Bu boyutta sınıfımızda bazı karakterler var. Hikayelerimiz var açıkçası onlardan yola çıkıyoruz. Bizim problem çözmede bize yardımcı olan bacalı ağacımız var. Her sınıfta bu var. Çocuklardan her gün biri bu ağacın sorumlusu oluyor ve eğer iki arkadaş kendi arasında problemi çözemedi ise bacalar sorumlusundan yardım istiyorlar. O anda ben böyle hissettim, işte o böyle yaptı çok üzülüm ya da ne bileyim ağladım işte baca sorumlusu onları dinliyor işte böyle böyle yapabilirsiniz diyor.

Gülsüm öğretmen “Öfken geçtikten sonra karşıdaki ile konuşmayı dene. Bak çok faydasını göreceksin. Sakinleştiğini göreceksin. Öfkeyle davranırsan karşıdakine zarar verebilirsin” ifadeleri ile çocukların kendi aralarında problemleri çözmelerine olanak verdiğini belirtmiştir.

Geriye dönük hatırlatmalar: Öğretmenlerin beşi, başkalarının duygularını anlayabilmesi için yaptıkları uygulamalardan birinin de geriye dönük hatırlatmalar olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Gül öğretmen çocuğun geçmişinde yaşadığı durum üzerinden o zamanda hissettiği duyguyu hatırlatma yaparak şundaki olayda da arkadaşının aynı şekilde hissettiğini çocuğa anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir. Şükriye öğretmen de diğer öğretmenlerin çocuklara yönelttiği sen olsaydın sorusundan ziyade, daha çok gözlem yaparak geçmişte yaşanan olaylara dönük; çocuk ile bağlantı kurmaya özen gösterdiğini ve o an yaşadığı duygunun aynısını arkadaşının şuan yaşadığını çocuğa fark ettirerek başkalarının duygusunu anlama çalışmalarını yaptığını açıklamıştır. Şükriye öğretmen kullandığı yönteme ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Gerçekten hissettiği zamanı kolluyorum Bu da öğrenci daha çok takip etmekle mümkün oluyor. Arkadaşı o gün üzgün geldi anlatıyor üzüntüsünü. Annesi ona bir şey almamış, kardeşiyle bir şey yaşamış. Sen olsaydıdan ziyade o anı ile o paylaşım ile ilgili alakalı bizim çocuklarımız da gözlemlediğimiz aynı durumu yaşayan çocuklar vardı aynı şeyler yaşadıklarında bak arkadaşın senin yaşadığını yaşıyor gördün mü? Ya da birbirine vurduğu zaman bak gördün mü geçen gün

Ali'ye sen de vurduğunda onun canı da bu şekilde yanmıştı, böyle üzölmüştü bunu yapman hoş bir davranış değil.

Duygularına yönelik özel çalışma: Dört öğretmen, çocukların duygularıyla baş edebilmeleri için o duygularına yönelik özel çalışma gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Emine öğretmen korku duygusuna yönelik hikayeleri olduğunu ve ilk olarak duygulara yönelik bu seti okuduğunu belirtmiştir. Şehriban öğretmen paylaşım duygusunu ele alarak olumlu duygunun oluşumu ve sürdürülebilmesi için oyuncak paylaşma günü oluşturmuş ve uygulamasına ilişkin görüşleri şu şekilde belirtmiştir:

Paylaşım duygusu yok senenin başında. Hiç kimse oyuncaklarını paylaşmıyordu zarar gelmesin diye. Bunun içinde yaptığım uygulama şudur: pazartesi günleri oyuncak paylaşma günü evden çok pahalı olmayan bir oyuncak getirmelerini istiyoruz. Eğer paylaşmayacaklarsa oyuncak getirmemelerini söylüyorsunuz. Zaten çocuklar oyuncak getirmek istiyorlar getirdikleri oyuncakları o gün kendininki ile oynamıyorlar. Arkadaşları oynuyor bu şekilde paylaşım duygusunu oluşturuyoruz.

Karşısındaki arkadaşını tarif etmesi: İki öğretmen çocuklardan olumlu, olumsuz durum karşısında arkadaşını tarif etmesini isteyerek başkasının duygusunu anlamasına yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Hülya öğretmen çocuklardan karşısında olan kişiyi tanımlamasını istemiş ve çocuklardan bu tanımlamayı yaparken onun duygularını anlamasını sağladığını şu cümlelerle ifade etmiştir: “Olumsuz bir durumda karşısındaki arkadaşına olumlu-olumsuz durum ikisini de düşünebilirsiniz. Karşısındaki arkadaşını bana tarif etmesini istiyorum. Onun yaşadığı duyguları anlatmasını istiyorum”.

Müge öğretmen çocukların başkalarının duygusunu anlayabilmesi için diğer öğretmenlerin bahsettiği ve çocuklarla gerçekleştirdiği uygulamaları bilmediğini; bunun sebebini de yeni mezun ve sadece iki aylık deneyiminin olması olarak açıklamıştır.

4.4.2. Öğretmenlerin uygulamalarda kullandıkları materyaller

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için yaptığı uygulamalarda birden çok materyal kullanmayı tercih ettikleri görölmüştür. Öğretmenlerin uygulamalarını gerçekleştirirken kullandıkları materyaller sırasıyla şu şekildedir: duygu kartları, kukla, görsel resimler, duygu seti, duygu panosu, duygu küpü, çizgi film, duygu maskesi, sandalye, olay sıralama kartları, oyun hamuru,

yapboz, bacalı ağaç ve dokunsal kartlar. Üç öğretmen uygulama yaparken materyal kullanmadığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarda kullandıkları materyallere Şekil 14’te yer verilmiştir.



Şekil 14. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarda kullandıkları materyaller

Duygu kartları: Öğretmenlerin on beşi, sınıfta çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar sırasında kullandıkları materyallerden birinin duygu kartları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Hatice öğretmen çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için duygu kartlarını kullandığını şu cümlelerle açıklamıştır: “Duygu kartları çok fazla kullanıyorum. Şuan ne hissettiyse o

kartı kaldırıyor. Hemen işte mutluyum kartını kaldırıyor". Nesrin öğretmen çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesi için duygu kartlarını kullandığını şu ifadelerle belirtmiştir: *"Duygu kartlarını başkalarının duygularını anlamada kullandık. Duygu kartlarını gösterip önce burada ne görüyorsunuz? İşte sizce burada kızın yüz ifadesi nasıl? Hani neden böyle bir yüz ifadesi var? Şaşkın ise neden şaşkın sizce?"*. Mustafa ve Gizem öğretmen duygu kartlarının içeriğinde duygu durumlarının olduğunu ve duygu düzenleme çalışmalarında duygu kartlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Arzu ve Havva öğretmen *"Hikaye kartlarımız var. Mesela orada duygularımızla ilgili ifadeler var"* ifadeleri ile duygu düzenleme uygulamalarına yönelik olarak hikaye kartlarından yararlandıklarını açıklamışlardır.

Kukla: Öğretmenlerin sekizi, çocukların duygularını ifade etme becerilerine yönelik uygulama yaparken kukla materyalini kullanmayı tercih ettiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Erdem öğretmen materyal ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *"Çocuklarda mesela direkt yüzünü göstermek yerine kuklaları kullanmak onları biraz daha bir adım öteden gelmek gibi oluyor daha sonraki adımını daha kolay atıyorlar. O çekingenliği biraz daha yeniyorlar. Bu noktada duygularını daha rahat ifade edebiliyorlar"*. Hatiye öğretmen de kukla materyalinin kullanımı hakkında şu ifadeleri kullanmıştır: *"Ne kadar üzüldüğüm gibi kuklaları kullanarak anlatıyorum. Sonrasında çocuklar geçiyor aynı şekilde canlandırıyorlar"*.

Görsel resimler: Öğretmenlerin dördü, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama yaparken görsel resimlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Evşen öğretmen çocukların duygular hakkında konuşabilmesi için görsel resimlerden yararlandığını şu ifadelerle belirtmiştir: *"Ağlayan bir çocuk resmi gösteriyorum. Hadi bu niye ağlamış fikir yürütelim"*. Erdem öğretmen de kullandığı materyale ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Çocukların surat ifadesi var. Mesela kızgın, üzgün, şaşkın. Bazen benim de anlam veremediğim bi ifadeler oluyor. O duygunun içindeyken anlıyorum. Aa evet ben böyle hissediyorum diyebildim. Böyle fotoğraflar var mesela çok yoğun böyle dramatik anlar var. Şuan diyorum kendisine hangisi gibi hissediyorsun o zaman mesela gösteriyor duygusunu fark ediyor.

Duygu seti: Dört öğretmen, içerisinde duygulara yönelik hikayeler bulunan duygu setini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Gizem öğretmen *"Duygularla ilgili bir setimiz var bizim zaten. Ben onun nerdeyse çoğu hikâyesini okudum"* ifadeleri ile duygu setinden yararlandığını ifade etmiştir. Nesrin öğretmen uygulamalarında duygu seti

materyalinden yararlandığını belirtmiş ve özellikle başkalarının duygularını anlama uygulamasında kullanmayı daha çok tercih ettiğini vurgulamıştır.

Duygu panosu: Dört öğretmen, uygulamalar sırasında, içerisinde duyguların yüz ifadeleri alan duygu panosundan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Mustafa öğretmen çocukların kendini nasıl hissettiğini anlamasına dair bu duygu panolarının etkili olduğunu belirtmiş ve uygulamaya ilişkin açıklamaları şu şekilde yapmıştır: “*Duygu panoları... Duygu panosu çok önemli çocuk kendini nasıl hissediyorsa duygu durumunu alıp oraya yapıştırıp, gün içerisinde panodan değiştirebilecek*”. Şükriye öğretmen, cırt cırtlı yüz ifadelerini çocuk okula geldiği zaman kendini nasıl hissediyorsa duygu panosunda kendi resminin altına yapıştırdığını ve çocuğun kendi duygularını anlama uygulamasında kullandığını ifade etmiştir. Erdem öğretmen duygu panosunu duygu haritası olarak isimlendirmeyi tercih etmiş ve duygu haritasında yer alan duygu yüz ifadelerinin fotoğraflarını kullanarak uygulamalar yaptığını belirtmiştir.

Duygu küpü: Üç öğretmen, duygu küpü materyalini kullandıklarını ifade etmişler ve bu duygu küpü ile gelen duyguyu, çocuğun canlandırması oyunlarını içeren bir materyal olduğunu açıklamışlardır. Örneğin Buket öğretmen materyalle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Duygu küpümüz var. Üzgün surat, mutlu surat, sinirli surat gibi her ifade var. Bu küpü çeviriyorum. Mutlu ifadesi gelirse çocuğa seni ne mutlu eder diye soru soruyorum. Seni üzen nedir? Ne zaman sinirlenirsin? Bunları not alıyorum*”. Gizem öğretmen çocukların duygularını ifade etmesi için duygu küpü gibi kullandığı zar materyalinden yararlandığını belirtmiştir.

Çizgi film: Üç öğretmen “Çizgi filmlerden” yararlandıklarını belirtirlerken, Hatice öğretmen bir soruna yönelik olarak çizgi filmi kullanmayı tercih ettiğini şu ifade ile açıklamıştır: “*Bir sorun oluştuğunda... Bir çizgi film bulduysam onunla ilgili hemen açıyorum. O şekilde bir şey yapıyorum*”.

Maske: İki öğretmen, uygulamalar sırasında maskelerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Hülya öğretmen maske materyalini çocuklarla beraber yaptığını belirtmiş ve materyale ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Kutuları oluyordu. Kendi duyguları hakkında. O gün mutluluğun maskesini yaptık, kutumuza mutluluğun maskesini atıyoruz. Yarın kızgını yapıyoruz, gün bitince kızgının maskesini takıyorduk. Hani o maskeler çocuğun kutusunda kalıyor. Hafta bittikten sonra işte hani kendilerine en yakın hissettikleri duyguları diyebilirim hangisini seçmek istiyorlarsa o maskeyi seçip; o maskenin ona hissettirdikleri, o maskeyi taktıklarında hissettikleri ne bu konu hakkında sohbet ediyoruz. İşte

şaşkın maskesini taktı. Örnek veriyorum; hani niçin şaşkın oluyor. İşte bugün öğretmenim bir kısa, bir uzun çorap giydi buna çok şaşırdım mesela. Onu söylüyor. Sözüünü söylüyor, maskesini koyup yerine geçiyor. Hani bunu bitiş etkinliği olarak yapıyoruz.

Sandalye: İki öğretmen, uygulama gerçekleştirirken sınıfında yer alan sandalyeden yararlandıklarını açıklamışlardır. Çiğdem öğretmen sandalyeyi “*Dertleşme sandalyesi*” olarak çocuğun öğretmeninin yanına gelerek neler hissettiğini ve duygularını paylaştığı bir materyal olarak kullandığını açıklamıştır. Özlem öğretmen ise sandalyeyi çocukların kendi duygularını anlamada yardımcı olması için kullandığını şu ifadelerle belirtmiştir:

Drama çalışmalarımız var mesela duygu sandalyelerimiz oluyor. Ben diyorum ki bu sandalye sihirli bir sandalye oturan kişi çok mutlu oluyor gülmeye başlıyor. İşte sırayla oturuyorlar ve gülme davranışı işte oturanlar bir anda çok sinirli olacaklar neye sinirlendiğini bilmiyorlar ama çok öfkeli onları canlandırmasını yapıyoruz. Duyguları canlandırmasını yapıyoruz diyebilirim.

Olay sıralama kartı: Hatice öğretmen kullandığı olay sıralama kartı materyaline ilişkin görüşlerini “*Duygularla ilgili olay sıralama kartlarımız var. Ne hissetmiş? Sonrasında neler hissetmiş? Devamında tamamladıkları olay kartları var*” ifadeleri ile belirtmiştir.

Oyun hamurları: Meriç öğretmen çocukların kendi duygularını anlayabilmesi için oyun hamurları kullandığını belirtmiş ve bu oyun hamurları yardımıyla duygu durumlarını yapmalarını istediğini ifade etmiştir.

Yapboz: Gül öğretmen, sınıf içerisinde duyguların yüz ifadeleri yer alan yapbozların olduğunu açıklamıştır.

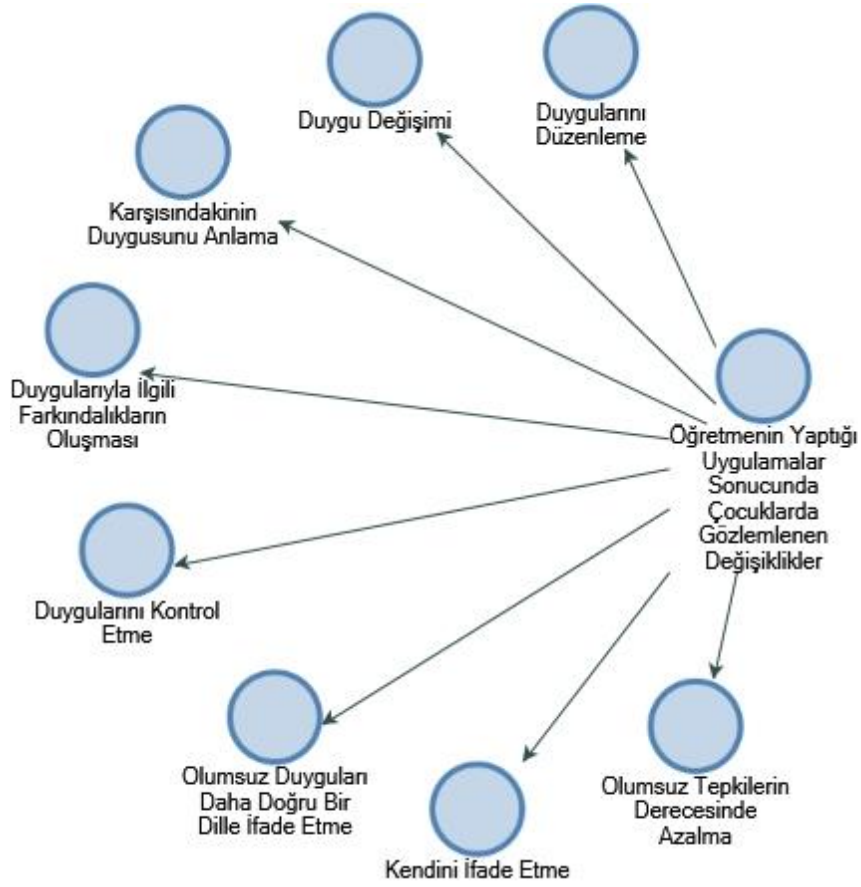
Bacalı ağaç: Meriç öğretmen ise çocukların kendini ifade edebilmeleri için “*Bacalı ağacımız*” olarak isimlendirdikleri materyalden yararlandığını belirtmiştir. Bu materyali Meriç öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır:

Bizim problem çözmede bize yardımcı olan bacalı ağacımız var. Her sınıfta bu var. Çocuklardan her gün biri bu ağacın sorumlusu oluyor ve eğer iki arkadaş kendi arasında problemi çözemedi ise bacalar sorumlusundan yardım istiyorlar. O anda ben böyle hissettim, işte o böyle yaptı çok üzüldüm ya da ne bileyim ağladım işte baca sorumlusu onları dinliyor işte böyle böyle yapabilirsiniz diyor.

Dokunsal kartlar: Arzu öğretmen, çocukların dokunduğunda hissettikleri duyguları anlatmasına yardımcı olarak dokunsal kartlardan yararlandığını açıklamıştır.

4.5. Öğretmenlerin Duygu Düzenlemeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar Sonucu Çocuklarda Görülen Değişiklikler

Okul öncesi öğretmenleri yaptıkları uygulamalar sonucunda çocuklarda; olumsuz tepkilerin derecesinde azalma, kendini daha rahat ifade etme, olumsuz duyguları daha doğru bir dille ifade etme, duygularını kontrol etme, duygularıyla ilgili farkındalıkların oluşması, karşısındakinin duygusunu anlama, duygu değişimi ve duygularını düzenleme gibi değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar sonucunda çocuklarda gözlemledikleri bu değişimlere ilişkin temalar şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar sonucunda çocuklarda gözlemlenen değişiklikler

Olumsuz tepkilerin derecesinde azalma: Öğretmenlerin ön dördü, çocuklarda gözlemledikleri değişikliklerden birinin olumsuz tepkilerin derecesinde azalma olduğunu belirtmişlerdir. Meriç öğretmen, çocukların olumsuz tepki derecelerinde azalma

olduğunu belirtmiş ancak bunun çok kalıcı olmadığını “*Olaya karşı müdahalelerde yumuşak davranabiliyorlar ama çok kalıcı olmuyor*” ifadeleri ile dile getirmiştir. Hatice öğretmen “*Çocukta inanılmaz bir öfke vardı. Sürekli vurma eğilimi gösteriyordu. Arkadaşına sürekli vurma, sıkma, çimdirmeye onda hepsi vardı. Öfkesini bir türlü yatıştıramıyordum. Kıskançlığı da çok fazla yaşıyordu... Çocuk gene devam etti ancak bu tepkiler azaldı mı azaldı*” ifadeleri ile öfke duygusunu vurma gibi fiziksel tepkilerle göstermesinin azaldığını belirtmiştir. Arzu öğretmen de olumsuz tepkilerin derecesinde azalma kavramını şu şekilde açıklamıştır:

Üç yaşta genelde dediğim gibi vurma, ısırma davranışı kasımın başına kadar sürer. Ben genelde velilerle ‘Lütfen biraz metanetli sabırlı olun kasımın başı geldiğinde bu davranışlar eğer hala devam ediyorsa o zaman sizinle otururuz; bir problem var nasıl üstesinden geleceğiz diye’ konuşurum... Çocuk nerede etkin ve nerede tepki göstereceğini bilmediği için senenin başında vurma davranışını senenin sonunda azalttığımız hatta ortadan kaldırdığımız davranışlar oluyor. Isırma davranışını gibi davranışlar kayboluyor. Bu öfke kontrolleri de aynı şekilde.

Gül ve Nesrin öğretmen olumsuz tepkilerin daha çok dönemin başında olduğunu ve zaman geçtikçe bu tepkilerde azalma olduğunu belirtmişler. Gül öğretmen “*İlk başta verdiği tepkiler değişiyor. Olumsuz tepkiler okulun başlarında daha çok oluyor. Arkadaşlarıyla oyun oynarken etkilenebilir ama bu öfke tepkilerini daha çok dönemin başında görüyoruz*” derken Gizem öğretmen de çocukların öfke duygusundan kaynaklanan tepkileri azaltmak için sakinleştirme çalışmalarına başvurduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili Gizem öğretmenin görüşleri şu şekildedir: “*İlk başladığımızda işte oyuncak fırlatma gibi tepkilerle öfkesini bu şekilde dile getiriyordu, getiriyorlardı. Şimdi artık geçen şey dedim ‘İçinizden 10’a kadar sayın acaba sayabilecek misiniz? Nefes alın bakalım’. Sakinleşmek adına... Bu sayede en azından öfkelerini vurmaya dile getirmiyorlar artık*”. Benzer şekilde Şükriye öğretmen de zaman içerisinde çocukların göstermiş oldukları problemlili davranışlarda azalma meydana geldiğini ve “*Aynı problemi gösterebiliyor ama gün geçtikçe azalıyor. Daha önce hiçbir şey paylaşmayan, sokakta küfür ya da kavga eden bu tür çocukları biz ele alıp düzeltip, düzeltmeye çalışıp birinci sınıfa gönderiyoruz*” ifadelerini kullanmıştır. Hülya öğretmen çocuklara uyguladığı düşünme sandalyesi yönteminin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiş ve çocuğun bu sandalyede, gerçekleştirmiş olduğu olumsuz tepkileri düşünerek en azından bir süre daha olumsuz tepkiyi göstermediğini ifade etmiştir.

Kendini ifade etme: Öğretmenlerin on birinin bahsettiği diğer bir değişim, kendini ifade etmedir. Hülya öğretmen konu ile ilgili görüşlerini “*İkinci dönemin başında tabi birazcık da olgunlaşmanın etkisiyle de olabilir kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar. Duygusal anlamda çocuklarım birazcık daha açıldı. Daha rahat ifade edebildiler*” ifadelerini açıklamıştır. Erdem, Ali ve Arda öğretmen çocukların kendini ifade etmesini, bir şeyleri anlatma/paylaşma terimleri ile açıklamışlardır. Örneğin Erdem öğretmen konu ile ilgili görüşlerini “*Daha özgüvenli oldular. Daha iletişime açık oldular, daha paylaşımcı oldular*” biçiminde ifade ederken; Ali öğretmen kendini ifade etme ile iletişim kurma kavramını ilişkilendirmiş ve “*Çok daha düzgün iletişim kurmaya başlıyor*” ifadelerini kullanmıştır. Arda öğretmen de benzer şekilde çocuğun öğretmen ile kurduğu bağa karşı olan güven duygusunun artması ile kendini daha çok ifade ettiğini belirtmiş ve “*Size güveni arttıkça size daha çok şey anlatıyor ve güven duygusu artıyor*” ifadelerini kullanmıştır. Emine öğretmen dönemin sonunda çocuklarda gözlemlediği değişikliklerden bahsetmiş ve çocukların kendini daha rahat ifade edebilmeleri için kukla materyalini kullandığını ve sonucunda topluluk önünde kendini ifade etmekten çekinen çocuğun kukla vasıtasıyla kendini daha rahat ifade edebildiğini belirtmiştir.

Meriç öğretmen çocuklarında gördüğü değişikliği ailelerine çocuğun kendilerini ifade etmesi olduğunu belirtmiş ve duygu ifadelerini cümle içerisinde kullanmaya başladığını belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

En büyük değişikliği aslında ailelerine yansıttıklarında görüyorum. Çünkü onlara müdahale etmeye başlıyorlar. Bu yaptığın doğru değil anne diyor sen bana böyle böyle söyleyemezsin ya da böyle olursa ben üzülürüm Bu kalıplara kullanmaya başlıyorlar. Aslında duygu ifadelerini cümle içerisinde kullanıyorlar. Bunları kullanmaya başladıklarında biz evet diyoruz iyi bir şeyler oluyor diyoruz... Bugün nasılsın dediğimde iyi ya da kötü bunlar duygu sözcükleri değil mutluyum üzgünüm bugün çok kızgınım demeyi artık öğreniyorlar.

Olumsuz duyguları daha doğru bir dil ile ifade etme: Öğretmenlerin yedisi, olumsuz duyguları daha doğru bir dil ile ifade etmeyi gözlemlediği değişiklikler arasında ele almışlardır. Örneğin Gizem öğretmen çocukların, ağlama tepkisini göstermeden kendilerini ifade ettiğini ve öfke durumunda, vurma tepkisinin azaldığını vurgulamıştır. Hülya öğretmen de olumsuz duygu olarak öfke duygusunu ele almış ve bir öğrencisi ile yaşadığı durumu örnek göstererek onda yaşanan değişikliği bedensel ifadeden sözel ifadeye döndüğünü ifade etmiştir. Özlem öğretmen ise yaptığı uygulamalar sonucu

çocukların olumsuz duygularını daha doğru bir dil kullanarak ifade ettiklerini söylemiştir. Özlem öğretmen konuyla ilgili fikirlerini “*Özellikle olumsuz duyguların ifadesi, bedensel ifadeden daha çok sözel ifadeye dönüyor. Benden yardım almaya başlıyorlar ve artık vurmuyor. Diyor ki öğretmenim arkadaşım oyuncağımı aldı vermiyor. Fiziksel tepkiden yardım almaya dönerek olumlu gelişmeler görüyorum*” sözleriyle özetlemiştir. Emine öğretmen, çocuğun sınıf ortamında gösterdiği olumsuz tepkiler yüzünden akranları tarafından oyuna alınmamasından bahsetmiş ve çocuğun bu durumu fark ederek olumsuz tepkilerini azalttığını anlatmıştır.

Duygularını kontrol etme: Beş öğretmen, yaptıkları uygulama sonucunda, çocuklarda gözlemledikleri değişikliğin duygularını kontrol edebilmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Mükerrerem öğretmen büyük ve küçük yaş gruplarını ele alarak gözlemlediği değişiklikleri karşılaştırma yoluyla anlatmaya çalışmış; büyük yaş grubunun duygularını daha rahat kontrol edebildiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Hülya ve Havva öğretmen, duyguların kontrolünü olumsuz duyguları kontrol edebilmesi olarak ele almışlardır. Hülya öğretmen iki öğrenci ile yaşadığı durumu örnek vererek sakinleşmeleri için sayma tekniği ve ortamdan uzaklaştırma uygulamalarının öğrenciler üzerinde işe yaradığını açıklamış ve bu teknik ile öfke duygusunun tepkiye dönüşmeden azalabileceğini belirtmiştir. Havva öğretmen de çocuğun duygularını kontrol ederek daha sabırlı davrandığını belirtmiştir. Havva öğretmen gözlemlediği değişiklikleri “*Değişimi olumlu bir şekilde gözliyorum. Mesela çocuğun sabrı yoktur başta. Ama sonra bakıyorsunuz ki artık sabırlı davranmaya başlıyor. Zaten duyguyu kontrol ettirdiğinizde çocuk bunu fark ediyor. Hem kendine hem de çevresine uyguluyor*” ifadeleri ile açıklamıştır.

Duygularıyla ilgili farkındalıkların oluşması: Üç öğretmen, uygulamalar sonucunda çocukların kendi duygularıyla ilgili farkındalıklarının oluştuğunu belirtmişler ve Ali öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini “*Yavaş yavaş duygularının farkına varabiliyor*” ifadesi ile açıklamıştır. Hülya öğretmen de kendi yaşadıkları duygularını fark ederek, olumsuz duyguları tepki vermeden sözel ifadeler kullanarak ifade ettiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Duyguları karşısında, duygularının sonucunda ortaya çıkardıkları davranışları adlandırmaları kolaylaştı... Önce duyguları adlandırıyorlar ve daha önce konuştukları duyguları tekrar ediyorlar. O an işte öfke ile problem yaşayan öğrencim konuşurken hissettiği duygunun öfke olduğunu ve

öfkesinin sonucunda yanlış tepki verdiğini ifade etti rehber öğretmene. Bu farkındalık düzeylerinin de artmasını sağladı.

Karşısındakinin duygusunu anlama: Üç öğretmen, çocukların karşısındakinin duygusunu anlama becerilerinde değişim gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Gülsüm öğretmen, yaptığı uygulamalar sonucu çocukların karşısındakinin duygularını yavaş yavaş anladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Sahra öğretmen yaptıkları duygu çalışmalarından olumlu sonuç elde ettiğini ve çocukların zaman içerisinde karşısındakinin duygusunu anlamaya başladığını ifade etmiştir.

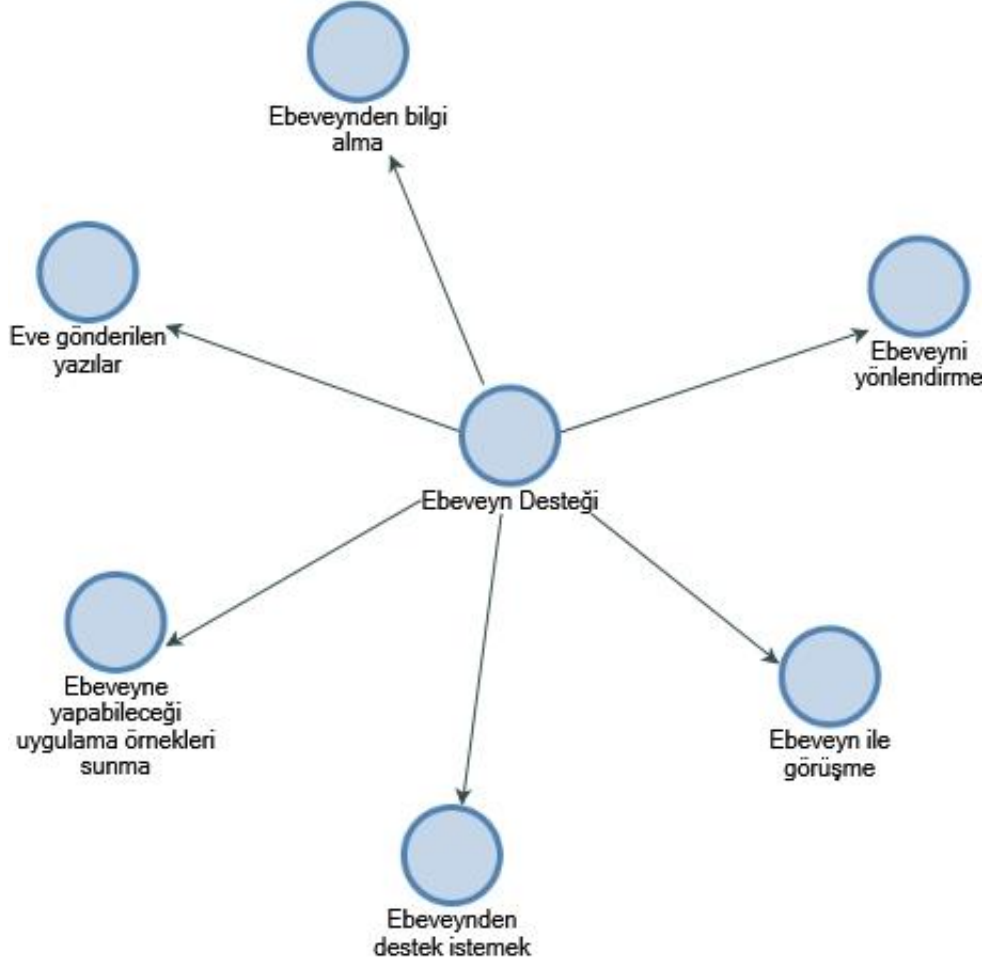
Duygu değişimi: Mükerrerrem öğretmen çocukların yaşadığı olumsuz duyguları değiştirerek sınıf ortamına geri döndüğünü ve günlük faaliyetlerini sürdürdüğünü ifade etmiştir. Mükerrerrem öğretmen duygu değişimi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuk hemen hemen yumuşuyor rahatlıyor. Duygu hemen değişiyor. O üzgün çocuk hemen hoplayarak yanımdan arkadaşın yanına gidiyor”.

Duygularını düzenleme: Buket öğretmen yaptıkları uygulama sonucunda çocuklarda gözlemlediği değişiklik olarak duygularını düzenleme ifadesi kullanmıştır. Buket öğretmen konu ile ilgili “Değişim oluyor tabi ki örneğin kendi duygularını daha iyi düzenleyebiliyor” ifadeleri ile çocukların zaman içerisinde duygularını düzenlemeyi öğrendiğini açıklamıştır.

4.6. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirme Konusunda Ebeveyn Desteği

Okul öncesi öğretmenlerine çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda ebeveynlerden nasıl destek aldıkları sorulmuştur. Bir öğretmen hariç öğretmenlerin tamamı, çocukların duygularını düzenlemede yaşadıkları güçlükler ve yaptıkları uygulamalar konusunda ebeveynlerden çeşitli yollarla destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveyni yönlendirme, ebeveyn ile görüşme, ebeveyninden destek isteme, ebeveyne yapabileceği uygulama örnekleri sunma, eve gönderilen yazılar ve ebeveyninden bilgi alma yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveyninden destek gelmediği durumlarda güçlükler yaşadıklarını ve çocukların duygu düzenleme

becerilerinin gelişiminde olumsuzluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ebeveyninden nasıl destek aldıkları Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Çocukların duygularını düzenlemede ebeveyn desteği

Ebeveyni yönlendirme: Öğretmenlerin on dördü, ebeveyninden destek alırken ebeveyni yönlendirdiğini dile getirmişlerdir. Örneğin Hatice öğretmen, çocuğun ölüm ile karşılaştığında duygusal olarak sorun yaşamaması için ebeveynlerini psikiyatriye yönlendirdiğini belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Annesi babası trafik kazasında ölen bir çocuk vardı sınıfımda. Anneannesi, babaannesi çok güzel destek olmuşlardır ki çocuğun psikolojisi benden daha iyiydi. Sağlam olsa da ondan endişelendim. Psikiyatriye falan yolladım. Bir görüşün dedim. Çok endişeleniyorum dedim. Çok çok sağlam duruyordu. Acaba bir şeyleri bastırıyor mu dedim. Bu süreci bizzat kendisi yaşamış kendisi görmüş kendisi de oradaymış. Böyle tepkiler vermesi bana çok normal gelmedi bu kadar güçlü olması.

Psikiyatriye falanda götürdüler her türlü bakıldı. Yapamayacağımı düşündüm bu konuda ve endişe duydum psikiyatriye kadar götürün dedim. Öyle yönlendirerek yaptım.

Evşen öğretmen ebeveynlere, çocuğun kendi problemini çözmesi için fırsat vermeleri ve çocuğun olumsuz duygu tepkilerini destekleyerek pekiştirmemesi gerektiğini anlatmıştır. Ebeveynleri yönlendirdiğini açıkladığı ifadeler şu şekildedir:

Velilerle de her bireysel görüşme anında bunu anlatıyorum. Yapmayın ne olur diyorum. Çocuğunuzun problem durumunu, kendisini yönlendirerek çocuğun çözmesini sağlayın. Çocuk ağlama krizine girdiği zaman herkes bize bakıyor diyerek tedirgin oluyor. Çocuk sussun diye çocuğun istediğini o an yapıyor. Aslında o davranış pekiştiriliyor. Ebeveynler biraz daha bilinçlendirilmesi gerekiyor.

Ebeveyn ile görüşme: Öğretmenlerin on dördü, duygu düzenleme uygulamaları gerçekleştirirken ebeveyn ile görüştüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin Havva öğretmen çocuk ile yaşanan bir problem olduğu zaman ebeveyn ile görüştüğünü ve gerek duyduğu zaman ev ziyaretleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Emine öğretmen de Havva öğretmen gibi problem yaşayan çocuk hakkında ebeveyn ile görüşme yaptığını şu ifadelerle açıklamıştır: “Çocuk çok sorun yaşıyorsa veli ile görüşme yapıyorum. Çünkü sadece bizim okulda görüp gözlemlememiz bazen yeterli değil. Olumlu duygularını ifade etmesinde de aileyle gene iletişime geçerek bunun devam ettirilmesini sağlıyorum”. Ali öğretmen şiddet davranışında bulunan ya da şiddet gören çocukların aileleri ile görüştüğünü, uyardığını ve bu şekilde kendilerinin de destek vermezse toplum içinde çocuğunun yalnız kalacağını anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şu şekilde belirtmiştir:

Çocuk şiddet dolu, içi öfke dolu. O yüzden bunu ben fark ederim, anlarım. Yani ondan sonra artık aileye çok yüklenirim. Devamlı çağırırım, anlatırım ne yapmaları gerektiğini, çocuklarında ne gibi sonuçlara neden olabileceğini, ileri zamanda ne tür sonuçları olacağını, toplumun bu çocuğu kaybetmek üzere olduğunu anlatırım. Nasıl ki bir toplumda insan yalnız yaşamıyorsa, o çocuk toplumda yavaş yavaş tehlike oluşturacağını bunu yapma haklarının olmadığını, ben buna sürekli müdahale edeceğimi, açıkçası ailenin yakasını bu konuda bırakmayacağımı hissettiririm.

Özlem öğretmen çocuğun sorununa yönelik olarak aile görüşmeleri yaptığını ve bu görüşmelerde hem olumlu, hem olumsuz durumların konuşulduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Aile görüşmelerimiz var. Gün içerisinde olabiliyor. Bu davranış süreklilik arz ettiği zaman direk veli ile görüşme günü ayarlıyorum. Diyorum ki bir gün gelebilir misiniz? Bazı sorunlarımız var hem olumlu giden şeyleri konuşacağız sizinle aile görüşmesi yapıyorum”. Şükriye öğretmen

çocukların yaşadığı okul korkusu konusunda ebeveyn ile görüşme yaptığını şu ifadelerle belirtmiştir:

Örneğin bir öğrenci 15. gününe kadar okula gitmek isterken on altıncı gün okula gitmek istemeyebilir. Siz hemen neden olduğunu sormayın. Çünkü 15 gün içerisinde arkadaşları farklı, oyuncakları farklı ve bulunduğu ortam farklı bunları tanımlayıp on altıncı güne geldiği zaman yeter diyebiliyor. On altıncı gün okula gitmek istemeyebilir. Sizin burada anlayışla karşılayıp çocuğu okula tekrardan gönderebilirsiniz.

Ebeveynden destek istemek: Öğretmenlerin on biri, uygulamalar sırasında ebeveynden destek istediğini ifade etmişlerdir. Meriç öğretmen duygu düzenleme uygulamaları sırasında ebeveynden destek istediğini dile getirmiş ve yüz yüze görüşmeyi tercih ettiğini şu ifadeler ile belirtmiştir:

Her yerde dirsek teması içerisinde olmamız gerekiyor. Evet, çocuk gün içerisinde ailesinden çok öğretmeni görüyor olabilir, arkadaşlarını görüyor olabilir. Ama o ailenin bir parçası, o istediğini yapsın; aile desteklemezse bırakın duygu durumlarını düzelmesini davranış bile geliştiremezsiniz. O yüzden her şekilde adım adım özellikle de duygu durumlarıyla ilgili zorluk yaşayan öğrencilerimiz ve velilerle iletişim çok daha sık yüz yüze görüşmeler yapıyoruz.

Mehmet öğretmen ayrılık kaygısı ile baş etme konusunda ebeveynden destek aldığını ve zaman kavramına dikkat etmeleri konusunda ailelerle görüştüğünü şu ifadelerle açıklamıştır: “Ayrılık kaygısı... O sırada ailelerle çalışıyoruz. Bakın mutlaka kapı açıldığında kapıda olun. Eğer gecikecekseniz mutlaka haber verin bu kapıyı geç açalım. Şey olmasın çocuklar siz burada bir dakika gecikirsiniz o çocuk için bu bir saat gibi gelebilir”.

Çiğdem öğretmen çocukların davranış sorunlarının evde de devam edip etmediğini öğrenmek amacıyla davranış tablosu gönderdiğini ve bu konuda ebeveynden destek istediğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Aile ile konuşuyoruz. Okulda olması gerekenlerden bahsediyoruz. Davranış tablosu gönderiyoruz. Evlere okulda sürekli pekiştireç veriyoruz ama evde nasıl davranıyorlar bu da önemli. Okula kazandırılan bir davranış evde devam etmeyip kumanda çocuğun elinde kalıyorsa bu pekiştirilmiş olmuyor. Davranış tablolarında dürüst olmalarını istiyorum. Çocuklarla beraber işaretlemelerini istiyorum. Onlarla geldikleri zaman çocuklarla beraber değerlendiriyoruz.

Ebeveyne yapabileceği uygulama örnekleri sunma: Öğretmenlerin yedisi, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi için ebeveyne yapabileceği uygulama örnekleri sunduğunu ifade etmişlerdir. Mükerrrem öğretmen, çocuk olumlu davranış gösterirse ebeveynlerin onu ödüllendirebileceğini ve kendi hissettiği duyguları çocuğa söyleyebileceklerini, buna ek olarak eğer olumsuz davranışlar sergilemeye devam

ederse mahrum bırakma yöntemini uygulamasını tavsiye ettiğini belirtmiştir. Meriç öğretmen yaptığı uygulamayı şu ifadelerle açıklamıştır:

Rehberlik öğretmeni ile birlikte görüşmelerde tuttuğumuz gözlemler, notları ele alarak velilere öneriler sunuyoruz. İşte hafta sonu şöyle şöyle yapabilirsiniz. Evde bu tarz etkinlikler planlayabilir zaman geçirebilirsiniz. Kardeş kıskançlığı için anne büyük çocuk ile özel zamanlar geçirebilir buna yönelik veliye önerilerimiz oluyor.

Ali öğretmen ebeveyne çocuk ile yapabileceği etkinlik örnekleri sunduğunu ve nasıl yapabileceği konusunda kademe kademe yönerge olarak verdiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

Gerekirse kademe kademe bugün böyle yapacaksınız bugün şöyle yapacaksınız. Çünkü bunlar çoğunlukla eğitilmiş insanlar değil. Zaten eğitilmiş insanın çocuğu çok fazla saldırgan olmuyor. Bunlara kademe kademe böyle yap bugün şöyle yap yönlendirmelerle, yapacağı faaliyeti direk söyleyeceksiniz. Yani bugün şu oyunu kesinlikle oyna gibi. Bu empati oyunu bugün kesinlikle oyna, bugün bu şiiri oku bul, gece hikaye oku, özetini yapın beraber gibi. Bugün iyilik oyununu oynayın anne baba sen hepimiz birer iyilik yapacaksınız. Bakalım sonuç ne olacak net kesin boyutlarını ailecek iyileştirmeye çalışırım.

Eve gönderilen yazılar: Dört öğretmen, eve gönderilen yazılar sayesinde ebeveyn ile iletişim kurduklarını ve destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Memnune öğretmen ebeveyn ile bağlantı sağlayabilmek için iletişim defteri oluşturduğunu ve yaptığı bu uygulamaya hakkında görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “İletişim defterimiz var. Bizim çocukların dosyasında o gün velilerime diyorum ki ‘Olumlu olumsuz iyi kötü ne yaşadysanız bunu bu deftere yazınız’. Ben de okulda ekstra bir durum olduğunda buraya yazarım. Bu bizim iletişim defterimiz olsun. Çocuk bunu bilmiyor tabi”. Havva öğretmen çocukların yaşadığı ayrılık kaygısı ile ilgili ailelere yazı gönderdiğini belirtmiş ve bu yazıda ebeveynin neler yapabileceği konusunda öneriler yazdığını şu ifadelerle açıklamıştır: “Ayrılık Korkusu ile ilgili ilk hafta ailelere verdiğim bir yazı var. Okula çocuğu alıştırmak için neler yapmamız gerekiyor diye anne babalara gönderiyorum, okumalarını sağlıyorum”. Hülya öğretmen çocukların duygularına dair eve yazı gönderdiğini ve hafta sonları çocuklarıyla iletişim kurmaları, bu iletişim sırasında da çocukların yüzlerinde olan duygu ifadelerini not etmelerini istediğini belirtmiştir. Nesrin öğretmen eve çizelgeler gönderdiğini belirtmiş ve “Ayrıca evlere gönderdiğimiz şeyler var. Çetele gibi tablolar var. Mesela çocuk bugün genelde olumlu şeyler yapması üzerine işaretlemeler yapılıyor. Mesela duygular üzerine de yönlendirip yaptığım zamanlar oldu

ama belli çocuklar için her çocuk için değil tabi ki” ifadeleriyle yaptığı uygulamayı açıklamıştır.

Ebeveynden bilgi alma: Dört öğretmen, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak onlar hakkında ebeveynden bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Meriç öğretmen senenin başında çocuklar hakkında bilgi öğrenebilmek adına ebeveynlerden form doldurmalarını istediğini ve bu gelen formların çocukların duyguları hakkında ipucu verdiğini belirtmiştir. Bu konu hakkında Meriç öğretmenin görüşleri şu şekildedir: “Öncelikle sene başında velilerimizden bir form istiyoruz. Biz o formda çocuklar niye tepki verir ne durumda ağlar? Ağladığında daha doğrusu ne olduğunda üzülür nasıl tepki ile gösterir ilk başta çocukları tanımamız için velilerden gelen bu bilgiler çok önemli”. Ek olarak Meriç öğretmen çocuğun sınıf içerisinde gösterdiği olumsuz duygulara yönelik ebeveynden bilgi aldığını şu ifadelerle belirtmiştir: “Eğer çözemediğimiz bir durum varsa veli ile iletişime geçiyoruz ‘Böyle bir tepki verdi, bugün her zamankinden farklıydı. Evde dün akşam bir şey mi oldu? Hafta sonu bir şey mi oldu?’ Birazda veliden geri bildirim almaya çalışıyoruz”. Hatice öğretmen veli görüşmeleri ile ebeveynden çocuğun değişimi hakkında bilgi aldığını, ayrıca veliden aldığı bu bilgiler doğrultusunda çocukların duygularına daha iyi hitap ettiğini belirtmiştir. Gülsüm öğretmen “Gizliden numaralarım var. Annesini ararım. Veli ile görüşürüm bir problem varsa sorarım... Velilerden gelen bize bildirilen bazı korkular oluyor. Örneğin ılık söndürmeden uyumama. Bunları okulda ele alıyoruz” ifadeleri ile ebeveynden çocuk hakkında bilgi aldığını belirtmiştir.

Ebeveynden destek gelmemesi: Öğretmenlerin yedisini, ebeveynden destek gelmediği zaman uygulamaların kalıcılığının sağlanmasında sıkıntı yaşadıklarını ve becerilerin kazanımında olumsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Arzu öğretmen çocukların öfke duygusu ile baş edebilmeleri için uyguladığı yöntemlerden sonra evden de aileden destek gelmemesi, yapılan uygulamaların kalıcılığını sağlamadığını belirtmiş ayrıca evde şiddet içeren materyalleri görmesi, çocuğu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öfke duygusu. Çocuk gördüğünü yaşadığını içselleştiriyor. Siz okulda çocuğa oto kontrol sağlayıp gönderiyorsun, evde izlediği bir çizgi film ailelerde gördüğü herhangi bir davranış tamamen bitiriyor yaptıklarınızı. Bir çocuğum tüfek saçması getirmişti okula. Aile ile konuştuğumda ben avcılığı seviyorum hocam filan dedi. Avcılığı sevmeniz bile yanlış. Çocuklarda hayvan sevgisini aşılamaya çalışıyoruz. Kaldı ki tüfeğinizi saklıyor olsanız bile fişekleri bulmuş bir yerden. Yarın

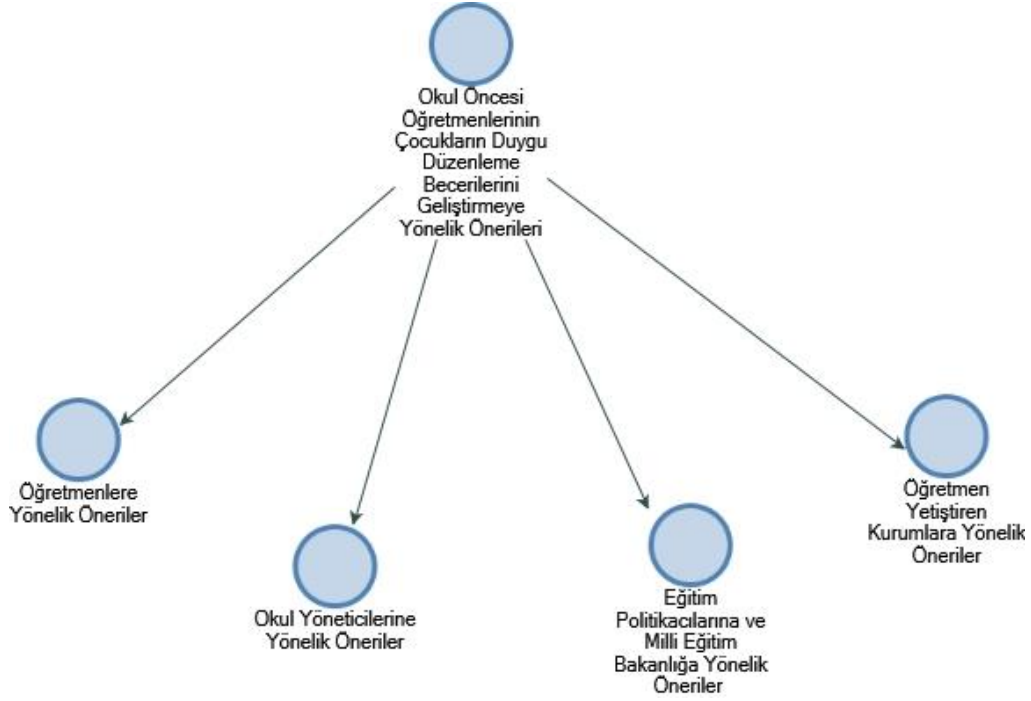
öbür gün tüfeği bulmayacağı ne malum. 3 yaşındaki çocuk fişek gibi bir şeyle okula geliyorsa, beş yaşındaki çocuk yarın ertesi gün tüfekte de okula gelir. Biz kesinlikle silahı bir oyuncak aracı olarak seçmiyoruz. İşte bir vurmali kırmali tarzı şiddet içeren hiçbir oyuncakı tutmuyoruz. Zaten ülke şiddet içerisinde boğulmuş bir durumda. Temelden çocukları şiddetsiz bir durum söz konusu olursa daha iyi bir çözüm bulunabilir. Ama maalesef olmuyor. Ailenin yaşamsal ortamları bunu çok engelliyor.

Hülya öğretmen vurma davranışı gösteren bir öğrencide başarısız olmasının sebebini ebeveyninden destek gelmemesi olarak belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Ailesi bütün iletişim çabalarım, bütün yol göstermelerime, böyle yapabilirsiniz şöyle yapabilirsiniz demelerime rağmen dinlemediler. Ben sınıfta bunu uyguluyorum, şunu uyguluyorum demelerimi cevapsız bıraktığı için Filiz’i birazcık başarısız sayabilirim”*. Şükriye öğretmen çocuk ile yaşanan bir sorunun çözümü konusunda, aileden destek gelmediği zaman rehberlik servisine yönlendirdiğini ve ailenin rehberlik servisine gittiğinde olaya daha ciddi yaklaştığını gözlemlediğini belirtmiştir.

Buket öğretmen yeni başlayan öğretmen olduğu için ebeveyn ile daha iletişim kuramadığını belirtmiş bu yüzden ebeveyninden nasıl destek alacağını bilmediğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili görüşlerini *“Yeni öğretmen olduğum için veliler ile çok fazla iletişimim olmadı. O yüzden ne yapılması gerektiğini çok fazla bilmiyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

4.7. Öğretmenlerin, Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

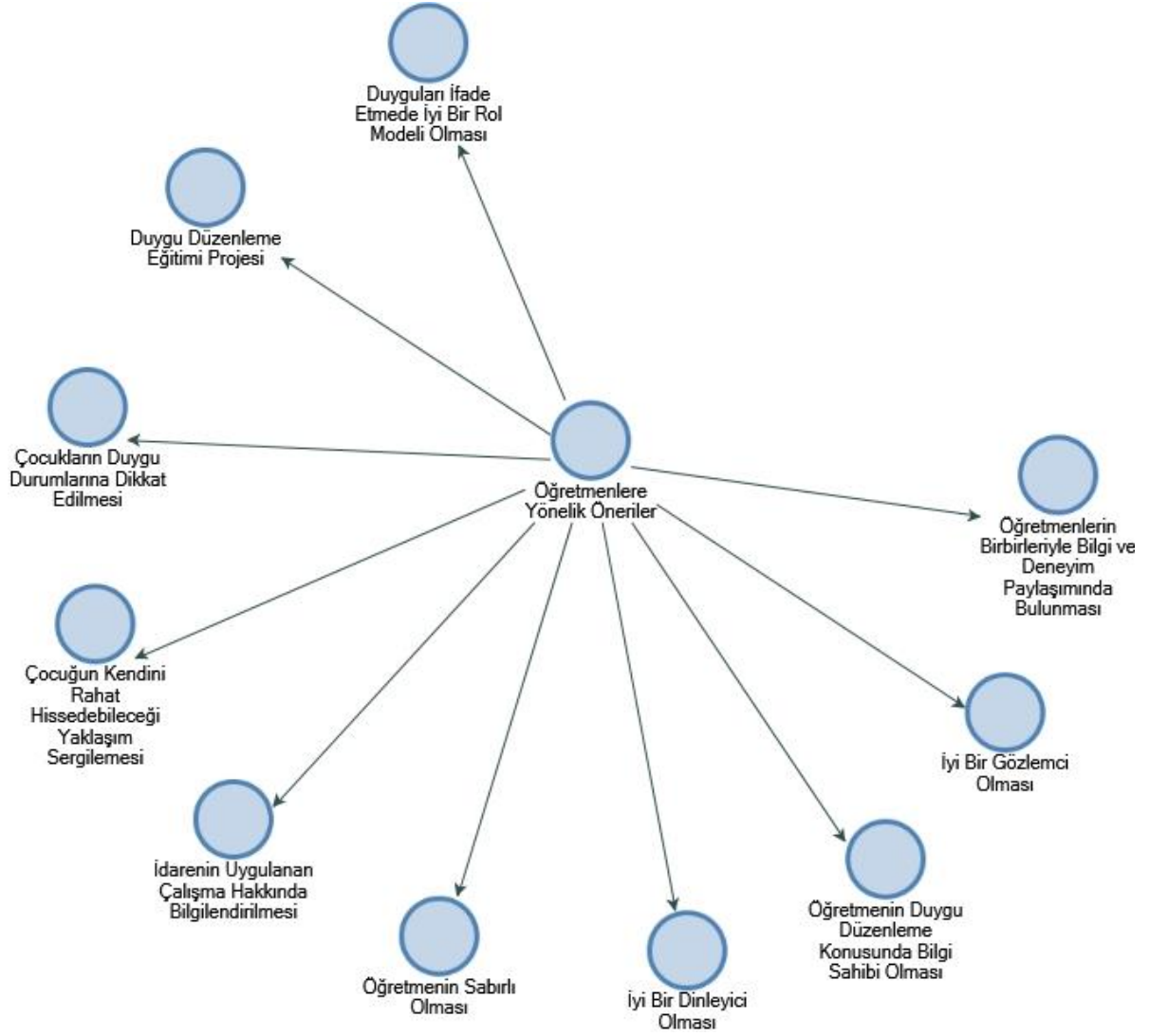
Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri başlığı altında öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğretmen yetiştiren kurumlara, eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler olarak alt temalara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin önerileri dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar Şekil 17’de verilmiştir:



Şekil 17. *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri*

4.7.1. Öğretmenlere yönelik öneriler

Öğretmenlerin on yedisi, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler sırasıyla; öğretmenlerin birbirleriyle bilgi ve deneyim paylaşımında bulunması, iyi bir gözlemci olması, öğretmenin duygu düzenleme konusunda bilgi sahibi olması, iyi bir dinleyici olması, sabırlı olması, idarenin uygulanan çalışma hakkında bilgilendirilmesi, çocuğun kendini rahat hissedebileceği yaklaşım sergilemesi, çocukların duygu durumlarına dikkat edilmesi, duygu düzenleme eğitimi projesi yapılması ve duyguları ifade etmede iyi bir rol modeli olmasıdır. Öğretmenlere yönelik öneriler Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. Öğretmenlere yönelik öneriler

Üç öğretmen, okul öncesi öğretmenlerinin birbirleri ile bilgi ve deneyim paylaşımında bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Gül öğretmen bu önerisi hakkında şu ifadeleri kullanırken: “Öğretmenler ile sabah toplanıp çözüm bulamadığımız bazı sorunları birbirimizi anlatıyoruz ve birbirimize öneriler sunuyoruz. Bu şekilde birbirimize destek oluyoruz. Böyle yapılabilir”, Yaşar öğretmen de benzer ifadeleri kullanarak şu öneride bulunmuştur:

Daha önceden sınıflarımız ayrı ayrıydı. Bu binada bu koridor daha yeni yapıldı. Bütün sınıfların bir araya gelmesi öğretmenlerin sürekli bilgi alışveriş yapması özellikle duygu bozukluklarında inanılmaz derecede bir alışveriş oldu. Öğretmenler arasında bazen öğretmenin kendi çözemediği sorunu, ben öğrenci ile konuşarak çözdüm ya da benim sınıftaki bir öğrenci bana konuşamadığı

zaman diğ er öğretmene konuşarak durumu çözmeye çalıştık. Meslektaşlar paslaşarak çok farklı tecrübeler hatırlanarak sorunlar çözülebilir. Bunu tavsiye ediyorum.

Hatiye  ğretmen, bir çocuğun bir sene sonra birinci sınıfa başladığında; birinci sınıf  ğretmenlerinin anasınıfı öğretmenleri ile bağlantıda olması ve birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunması gerektiği önerisini şu s  zler ile belirtmiştir:

Bu konu hakkında bir eğitimden geçmeli, bu konu ile ilgili bir seminer düzenlenmeli. Gerçekten bu duygularla baş etme konusunda eğitim verilebilir sadece. Anasınıfı için değil tüm gruptaki öğretmenler için, sınıf öğretmenlerine de örneğin. Çünkü bir yıl değil onlar 4 yıl aynı  ğrenci ile devam ediyor. Biz bir yıl devam ediyoruz ve bir çocukta duygularını düzenlemeye başlıyoruz tam sorunu hallediyoruz okul bitiyor ve birinci sınıfa yolluyoruz ve sınıf öğretmenleri belli bir yerde tıkanabiliyor. Bağlantı kurmuyor birinci sınıf  ğretmenleri. Bizimle bağlantı kurmalı.

İki  ğretmen, okul öncesi  ğretmenlerinin iyi bir gözlemci olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hatice  ğretmen, bir okul öncesi öğretmeninin iyi bir gözlemci olması ve anlık eğitimde yaratıcı olması gerektiğini vurgulamıştır. Duygu düzenleme uygulamalarında konuşmanın çok etkili olmadığını; onun yerine örnek olay, hikaye, çocuğun becerini ifade etmesine yardımcı olacak etkinlikler uygulamasını önermiştir. Davranışların kontrol edilebilmesi için önce duyguların kontrol edilebilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gülsüm  ğretmen de çocukların duygularını sözlü ya da bedensel hareketlerle ifade ettiğini ve çocukların bu ifade etme eyleminin öğretmenler tarafından iyi gözlenmesi gerektiğini şu ifadelerle vurgulamıştır: “*Kendilerini çok güzel ifade ederler. Kötü duygularını da iyi duygularını da başından geçen bir olay varsa da onu da ifade ederler. Sözle ifade edemezse bile davranışları ile hareketleriyle ifade ederler. Öğretmen çok iyi gözlem yapmalı*”.

İki  ğretmen, çocuklarla duygu düzenleme uygulamaları yapabilmesi için önce öğretmenin bu konu hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamışlardır. Meriç  ğretmen, kendi duygularını ifade etmeyi bilen, başkalarının duygularını önemseyen bir öğretmenin çocuklara daha iyi duygu düzenleme uygulaması yapabileceğini vurgulamıştır. Ek olarak Meriç  ğretmen kitapta yer alan bilgilerin sınıfa uyarlayabilmesi için öğretmenin deneyime ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

Bir  ğretmenin en çok zorlandığı şey bu duygu düzenlemek. Çünkü aynı duygu her çocukta aynı şekilde yansımıyor. Haliyle sizin kitapta okuduğunuz örneğin kardeş kıskan lığıyla karşılaştığınızda çocuğa şöyle davranabilirsiniz. Her  ocuk için uymuyor. Öğretmenin o anda problem çözme becerisinin iyi olması gerekiyor. Empati yapacak ya da varsa yakınında bir yeğeni,

komşusunun çocuğunu karşılaştırma yapacak ya da akademik bilgileri öğrenci hayatında uygulamaya çalışacak ama bununla ilgili belki stajlar daha çok işe yarıyor.

Yaşar öğretmen de duygu düzenleme konusunda bilgi sahibi olunması gerektiğini vurgulamış, ayrıca duygu düzenleme uygulamaları için öğretmenlere kendi yöntemlerini geliştirmelerini önermiştir. Ek olarak, çalıştıkları ortamın ve çocukların hazır bulunuşluklarının iyi olamayabileceğini bilerek gelmeleri gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Eğitim hakkı teknik kalıyor açıkçası zaman içerisinde kendi yöntemlerini geliştirmesini öneriyorum. Mükemmel bir sistemin içine giremeyeceklerini düşünmelerini istiyorum. Öğrencilerin her zaman yeterli hazır bulunuşlukta olamayacağını bilmeleri gerektiğini açıkçası öğretmenlerin buna biraz da hazırlıklı gelmelerini öneriyorum”*.

İki öğretmen, çocukların duygularını düzenleyebilmeleri için uygulama yaparken öncelikli olarak öğretmenlerin çocukları dinlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Gizem öğretmen, çocukların dinlenmesi gerektiğini ifade etmiş, ek olarak çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için teşvik edilmeleri ve sevgi ile yaklaşılması gerektiğini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Yüreklandırmek lazım. Yani o çocuğu gerçekten konuşturursanız aslında gerçekten çocuk her şeyi söyleyecek. Çocukları dinlemelerini tavsiye ederim. Eğer sevgiyle yaklaşırsanız. İnatlaşmadan, despot bir şekilde yaklaşmazsanız o çocuk zaten bir şekilde size yaklaşacaktır”*. Nesrin öğretmen sınıf içerisinde öğretmenlerin bağırmasınları, bu bağırma sırasında gerginlik oluştuğunu ve çocukların dinlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Bağırmasınını öneririm. Çünkü sınıfın içerisinde bir gerginlik olunca çocuğa bu yansıyor bence. Çocukları birde dinlemelerini öneririm. Baştan sağıp geçiştirmek yerine her çocuğu mümkün olduğunca şu mevcutlarla pek mümkün olmuyor çoğu zaman ama dinlemeleri öneririm”*.

Buket öğretmen *“Öğretmen çok sabırlı olması gerekiyor”* ifadesi ile duygu düzenleme uygulamaları sırasında öğretmenin sabırlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Erdem öğretmen ise çocuk ile uygulamalar gerçekleştirirken *“Biraz çocuk gibi olmak lazım. Öğretmen olmaktan çok bir abi bir abla gibi onlara rehberlik edebilecek bir konum da olmak. Biraz da hem sizi rahatlatıyor hem de çocukları rahatlatıyor”* ifadelerini kullanmıştır.

Hatice öğretmen yapılacak duygu düzenleme çalışmaları için öğretmen tarafından idarenin bilgilendirilmesi gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Özel bir şey yapacaksa idareyi bilgilendirmek zorunda. Aile ile şu çalışmayı yapacağız falan diye. Bu bir süreç*

bu kadar hafta sürecektir denilmeli. Örneğin çocukların ilkokula başladığı zaman duruş saatleri daraltılmalı ve bu idareye bildirilmeli”.

Hülya öğretmen, çocukların kendini daha rahat ifade edebilmeleri ve kendilerini rahat hissedebilmeleri için öğretmenlerin kılık değiştirerek sınıfa girmesini önermiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Rehber öğretmeni olmayan okullarda öğretmenler, kılık ya da kostüm değiştirerek gelebilirler. Çocukların dikkatini çekmek için çünkü ne kadar merak ne kadar ilgi uyandırırız farklı bir role bürünerek geldiğinizde belki onlarda kendilerini daha rahat ifade edebilirler”.*

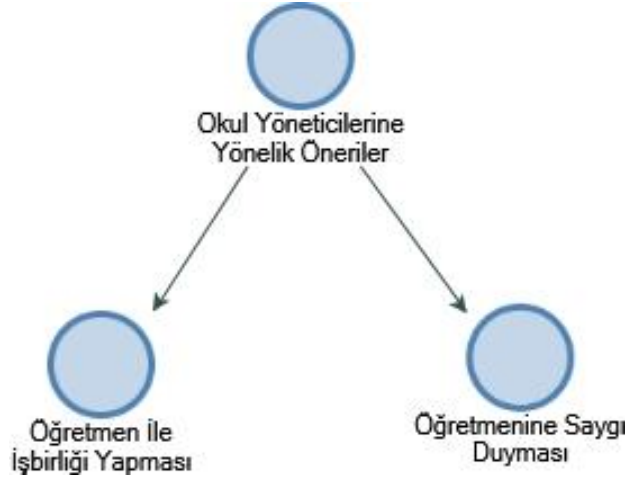
Bekir öğretmen, çocuklara ödül ve ceza verilirken duygusal durumlara öğretmen tarafından dikkat edilmesi gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Çocuğun duygusu duygu durumu çok önemlidir. Öğretmen dikkat etmeli. Molalarda, ödüllerde ve cezalarda çocuğun duygusal durumunu göz önünde bulundurmanız gerekiyor”.*

Havva öğretmen, duygu düzenleme ile ilgili program ya da değerler eğitimi gibi bir proje yapılabilir önerisinde bulunmuş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Duygu düzenleme ile ilgili bir program düzenlenmeli. Dramalarla ilgili ortak bir program düzenlenmeli. Çocuklara fırsat verilmeli. Değerler eğitimi gibi bir program örneği, bir proje ekibi duygularla ilgili bir proje yapılmalı”.*

Çiğdem öğretmen çocukların duygularını ifade edebilmesi için öncelikle öğretmenin bir rol modeli olması gerektiğini belirtmiş ve şu öneride bulunmuştur: *“Öğretmen bir rol modeli olmazsa çocuk da kendini ifade edemez. Önce öğretmen kendi duygularını ifade edebilmeli sonra çocuk”.*

4.7.2. Okul yöneticilerine yönelik öneriler

Öğretmenlerin yirmisi, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde okul yöneticilerine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmen ile işbirliği yapması ve öğretmenine saygı duyması önerilerini sunmuşlardır. Okul yöneticilerine yönelik öneriler Şekil 19’da gösterilmiştir.



Şekil 19. Okul yöneticilerine yönelik öneriler

Öğretmenlerin on beşi, idarecilerin kendileri ile işbirliği yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Evşen öğretmen idarecinin, okulun ilk haftası çocukların ayrılık kaygısı ile mücadele ederken eve erken göndermesine izin vererek öğretmene destek olması gerektiğini belirtmiştir. Hatice öğretmen de Evşen öğretmen gibi çocukların okula başladıkları ilk hafta ayrılık kaygısını atlatabilmesi için “İlk gün tanışma olsun. İkinci gün aile ile birlikte ufak bir oyun. Üçüncü gün de bunu bilgilendirecek. İdare bu uygulamada destek olmalı öğretmene” ifadeleri ile idarenin öğretmene destek olması gerektiğini ifade etmiştir.

Mustafa öğretmen idarecinin ihtiyaç duyulması halinde sınıfa girerek öğretmene yardımcı olabilmesi gerektiğini şu cümlelerle belirtmiştir:

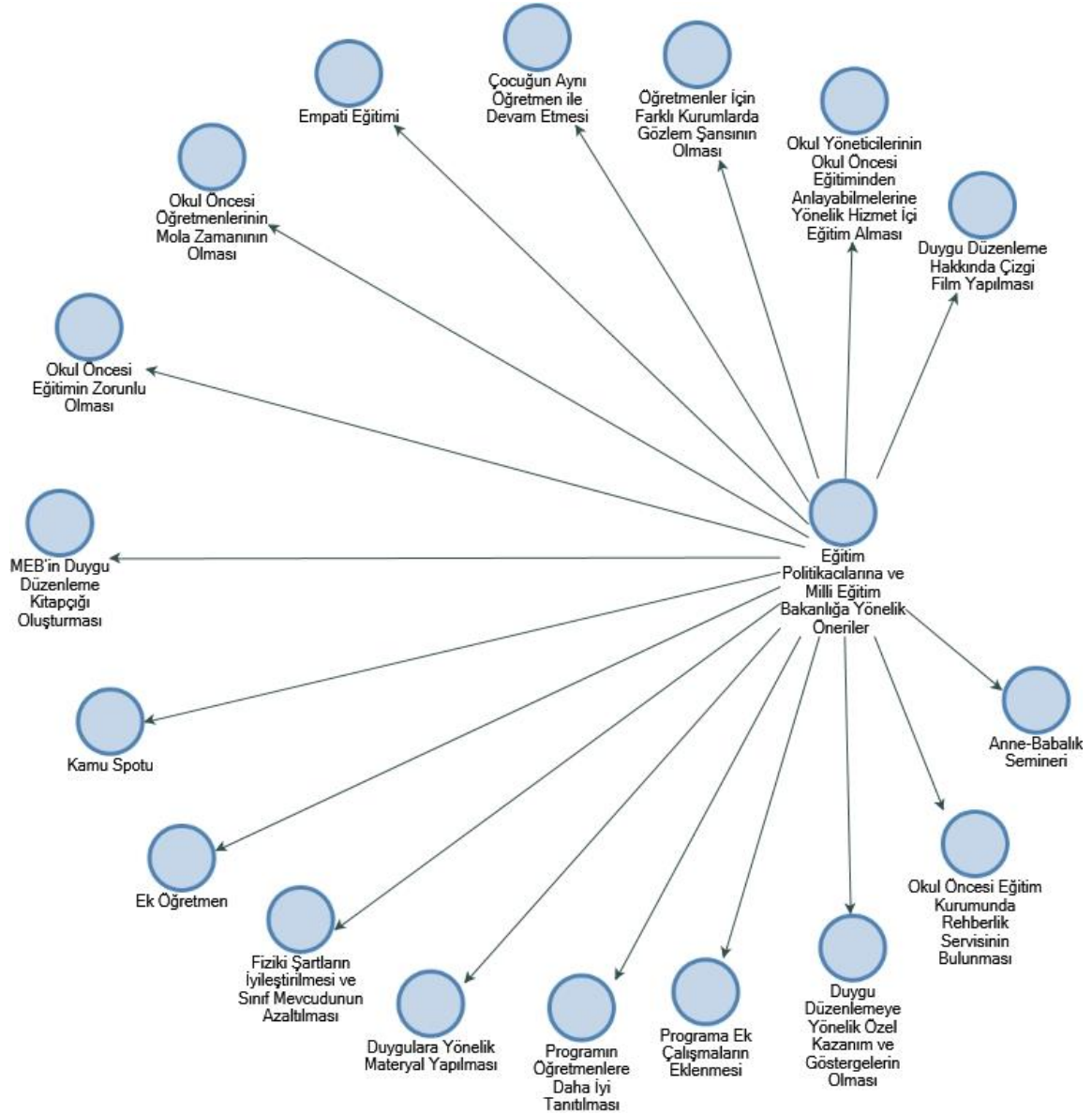
İdareciler öğretmeni her zaman desteklemek zorundalar. Örnek vermek istiyorum; eğer öğrenci kendini çok kötü hissediyorsa ya ben onunla birlikte dışarı çıkmalıyım ya da onunla birinin ilgilenmesi gerekiyor. Sınıf ortamında bazen bu gerçekleşmiyor. Çünkü çok fazla çocuk var ve çocukla birebir ilgilenmek de çok zor. Yönetici 15-20 dakika çocukla ilgilenebilir ya da yerime derse girebilir bana bu noktalarda destek tolerans gösterebilir.

Gizem öğretmen, saygı gören öğretmenin kendi duygularını sınıfa yansıttığını, bu yüzden de idarecinin öğretmene saygı duyması gerektiği önerisini şu şekilde belirtmiştir:

Yani idare personeline saygı duyuyorsa, sevgi duyuyorsa o öğretmen, o çocuklara bunu yansıtacaktır. Bu bir basamak şeklindedir. Yani eğer idare öğretmeni önemsiyorsa, öğretmen de çocuğunu önemseyecektir. Mutsuzsa, zaten mutsuzdur, o çocuklar da. Ben çok verimli olduğumu düşünmüyorum mutsuz olan öğretmenlerin.

4.7.3. Eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler

Okul öncesi öğretmenleri çocukların duyu düzenleme becerilerinin gelişimi bağlamında eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik birçok öneride bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerileri şunlardır: anne-babalık semineri, okul öncesi eğitim kurumunda rehberlik servisinin bulunması, duyu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin olması, programa ek çalışmaların eklenmesi, programın öğretmenlere daha iyi tanıtılması, duygulara yönelik materyal yapılması, fiziki şartların iyileştirilmesi ve sınıf mevcudunun azaltılması, ek öğretmen, kamu spotu, MEB'in duyu düzenleme kitapçığı oluşturması, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, okul öncesi öğretmenlerinin mola zamanının olması, empati eğitimi, çocuğun aynı öğretmen ile devam etmesi, öğretmenler için farklı kurumlarda gözlem şansının olması, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitiminden anlayabilmelerine yönelik hizmet içi eğitim alması ve duyu düzenleme hakkında çizgi film yapılması. Eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 20. Eğitim politikalarına ve Milli Eğitim Bakanlığı yönelik öneriler

Öğretmenlerin on dördü, anne baba semineri gibi eğitim düzenlenmesi ve velilerin bu eğitimlere katılmasının zorunlu tutulması gerektiğini önermişlerdir. Örneğin Müge öğretmenin bu öneri hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “*Duyguları düzenlemek için velilere ayrı bir eğitim düzenlenmeli. Çünkü kendi çocuklarının duyguları ile ilgili hiçbir bilgileri olmuyor. Okul öncesi dönemde duygulara yönelik ne yapılması gerektiğini bilmiyor. Veli bilgilendirmesi yapılmalı*”. Hülya öğretmen de bu öneri hakkında fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Anne babalara hakikaten anne-babalık seminerinin bir şekilde verilmesi lazım. Çünkü çocuğunu tanımıyor. Onunla duygu çalışması yapılamaz. Zaten kendini tanımıyor anne baba. Bunun zorunluluğunu artık belediye mi yapar, hükümet mi yapar, kim yapar? Böyle bir üç beş yıl pilotta olabilir. Bir şekilde bu çalışma yerleştikten sonra çok daha nitelikli insanlar gelişeceğini düşünüyorum.

Öğretmenlerin on dördü, her okulda rehberlik servisi bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Havva öğretmen “Rehberlik merkezleri ile çalışılması gerekiyor. Sadece sınıfımızda sıkıntı olduğu zaman bize ulaşmamalı. Rehberlik servisimiz, çocukların duygularını anlamaya yönelik çalışmalar yapabilir. Sınıfa gelerek bir etkinlik yapsalar daha güzel olamaz mı?” ifadelerini kullanırken; Özlem öğretmen de benzer ifadeleri şu şekilde kullanmıştır: “İlköğretime bağlı ilkokullarında rehber öğretmen var ama okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle anaokullarında kesinlikle rehber öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum”. Erdem öğretmen “Her anaokulunda bir rehber öğretmen olmalı. Çünkü bizim bilgilerimiz bu konuda sıkıntılı, daha doğrusu sınırlı. Ne kadar uygulayabiliriz bilmiyorum”. Ali öğretmen rehberlik servisinde bulunan öğretmenlerin kendi alanından olması gerektiğini önermiş ve rehberlik servisinin etkin olması gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir: “Okulumuzda rehber öğretmen var. Ama rehberlik olayı çok ciddi değil. Türkiye’de çoğu rehber öğretmeni değil yüzde ellisi sınıf öğretmeni. Kendi alanından olması gerekiyor”.

Öğretmenlerin on dördü, yeni programı duygular açısından yeterli bulduğunu dile getirmiş ve öneride bulunmamıştır. Örneğin Memnune öğretmen “Bu programı duygular açısından daha güzel buluyorum” ifadeleriyle konu hakkında görüşünü belirtirken, Pınar ve Rukiye öğretmen “Şuan programı yeterli buluyorum” ifadelerini kullanmışlardır. Buna karşın öğretmenlerin on dördü, Okul Öncesi Eğitim Programının öğretmenlere daha iyi tanıtılması, farklı çalışmaların eklenmesi, duygu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Meriç öğretmen, program içerisinde duygulara yönelik kazanımların olduğunu belirtmiş ancak duygu düzenlemeye yönelik özel amaçların olması gerektiğini önermiştir. Konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Somut olarak görebileceğimiz yani duygularını ifade edilmesi de kolay bir şey değil okul öncesinde evet kendi duygularını anlar, başkalarının duygularını fark eder. Baktığımızda kazanımları hangi duygularını fark eder? Üzüldüğünde ne fark eder? Annesi ayrıldığında mı fark eder? Haliyle derin bir deniz. Siz hangi noktasından tutarsınız çekin öyle bir şey bu. Belki özel kazanımlar olarak geçebilir.

Hatice öğretmen de Meriç öğretmen gibi özel kazanımların olması gerektiğine değinmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Programda özele indirgenmiş çok amaç kazanım yok içerisinde eklenebilir”*. Özlem öğretmen okul öncesi eğitim programında yer alan duygulara ait kazanımların daha net olması gerektiğini şu ifadeler ile belirtmiştir: *“Daha net şeyler olmalı. Öyle ifadeler var ki ben bunu nasıl gözlemleyeceğim? Özellikle duyguya yönelik ben bunu nasıl düzenleyeceğim? Çok net olduğunu düşünmüyorum. Okul öncesinde çok hitap etmeyen bizim amaç ve kazanımlarımız var inanın. Düzenleme yapılabilir”*.

Emine öğretmen, duygu düzenleme uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için programın öğretmenlere daha iyi tanıtılması gerektiğini belirtmiştir. Sahra öğretmen *“Program yeterli değil. Ek çalışmalar gerekiyor”* ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

Dört öğretmen, duygulara yönelik materyal yapılabilir önerisinde bulunmuşlar ve örneğin Şükriye öğretmen bu öneri hakkında şu ifadeleri kullanırken *“Bizim üniversite hocalarına ihtiyacımız var. Akademisyenlere ihtiyacımız var. Duygular konusunda materyal geliştirilmesine ihtiyacımız var”*, Gizem öğretmen de konu hakkında *“Mesela öyle bir komisyon olsa, yeni çıkan materyalleri, kitapları, şeyleri aslında belirleseler. Okullara gönderseler ne kadar güzel”* ifadelerini kullanmıştır. Hülya öğretmen duygu materyallerinde yetersiz olduklarını belirtmiş ve konu hakkında önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Materyal olarak yetersiziz evet direk söyleyebilirim. Hani her sınıfın demirbaş dediğiniz masa sandalyesi gibi işte bir yer küre olmasının gerektiği gibi biz bunları ekstradan istemeyelim idaremizden. Her sınıfta bulunması gereken örneğin bir duygu küpünün olması en basitinden. Hiç zorlamamıza gerek yok zaten. Süngerden basit bir duygu küpünün olması demirbaş bir materyal aslında.

Dört öğretmen, sınıfların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve duygu düzenleme çalışmalarını olumsuz etkileyen sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin Çiğdem ve Evşen öğretmen *“Sınıflar daha büyük olmalı. Çünkü sınıflar küçük olduğu zaman uygulamaları kısıtlıyor”* ifadelerini kullanırken, Şükriye öğretmen de duygular hakkında çalışırken kullandığı drama çalışmaları için *“Yaratıcı drama nerede yapılmalı? Bunlar 20 kişi ile olacak şeyler değil. Sınıflar kalabalık, sınıflar küçük”* ifadelerini belirtmiştir. Arzu öğretmen de fiziki şartların iyileştirilmesi ve sınıf mevcudlarının azaltılması önerisinde şu ifadeleri kullanmıştır:

Saha dediğimiz bu okul öncesi camiasının temeli o Fransız model, İtalyan modelin uygun olduğu bir ortam değil. Burasının fiziki şartları mükemmel, biz çok iyi uyguluyoruz, kapasitesi iyi. Sistemini çok iyi uyguluyoruz, merkezi sistemi çok iyi uyguluyoruz. Bu duygu durumlarını çok iyi ifade edebiliyoruz ama biraz da kırsala gittiğinizde o zaman o çocuğa bu sistemi uygulamıyoruz. Sınıflar kalabalık, sınıflar küçük, malzeme yok. Bunlara dikkat edilmeli.

Özlem ve Havva öğretmen, sınıfta yardımcı öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Özlem öğretmen konuyla ilgili görüşünü şu ifadelerle açıklamıştır: *“Ben duygu anlamlandırma, duygu değiştirme sürecine girdiğim zaman benim biraz nefes almam gerekiyor. Yardımcısı olmayan öğretmenin, duygu değişikliği yapabilmesi için sabrının olması gerekiyor. Gerçekten verimli çalışabileceğini düşünmüyorum”*. Havva öğretmen kaynaştırma öğrencisi için ek öğretmen gelebilir ya da uzmanlar tarafından eğitim verilebilir önerisinde bulunmuş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Kaynaştırma öğrenci varsa ve bir de öfke nöbeti gibi bir durum varsa, o zaman çok daha zorlanıyoruz duyguları kontrol etmede. Çünkü bizim dışımızda farklı bir kişiye daha ihtiyacımız var. Çünkü diğer çocuklar mı yoksa onu mu eğiteyim? Duygularını kontrol edeyim derken çok karmaşa olabilir.

Nesrin öğretmen, duygu düzenleme hakkında kamu spotu yapılabilir önerisine ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Kamu spotu var. Mesela duygu düzenleme ile ilgili kamu spotu yapılabilir”*.

Hatice öğretmen *“Böyle kitaplar yapsalar, onlardan da koysalar ne güzel olur Milli Eğitim'in”* ifadesiyle duygu düzenleme hakkında kitap yazılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Çiğdem öğretmen, okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini vurgulamış ve *“Okul öncesi eğitim zorunlu olmak zorunda. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen bir çocuk, birinci sınıfa başladığında uyum problemi yaşamakta ve davranış bozuklukları göstermektedir, duyguları ile baş edememektedir”* ifadelerini kullanmıştır.

Özlem öğretmen, okul öncesi öğretmenlerinin molaları olması gerektiğini ve yoğun çalışma sırasında öğretmenlerin öğrenciyi gözlemleyemediğini vurgulamış ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Bizim kesinlikle molamızın olmalı. Öğretmen bir nefes almalı. Sigara içiyorsa içmeli. Bir geri dönmeli hani anlık değişim yapamazsın zaten. Çok yoğun çalışırken bir taraftan etkinlik yetiştirmeye çalışırken de bazı şeyler gerçekten bazı çocukların davranışları devam edip gidebiliyor. Gözden kaçabiliyor. Daha sonra daha farklı sorunlar ile karşımıza gelebiliyor.

Arzu öğretmen, toplumun empati becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir:

Siz ne önerirsiniz önerin toplumun şu anda alt yapısı bir şiddet eğilimi içerisinde. Biz insanlar olarak eğer karşımızdakinin yerine kendimizi koymazsak bu bencil yapımızı, empati özelliğimizi geliştirmemiz açıkçası zor. Yani biz yetişkinler olarak açıkçası neyse çocukta aynısı oluyor. Empati eğitimleri verilmelidir.

Memnune öğretmen, çocukların bir yıldan fazla aynı öğretmen ile devam edebilmeleri önerisini şu ifade ile açıklamıştır: “Birkaç yıl daha o çocuk bende olabilse, değişimini görebilsem keşke. Diğer yılda bende olmasını isterim”.

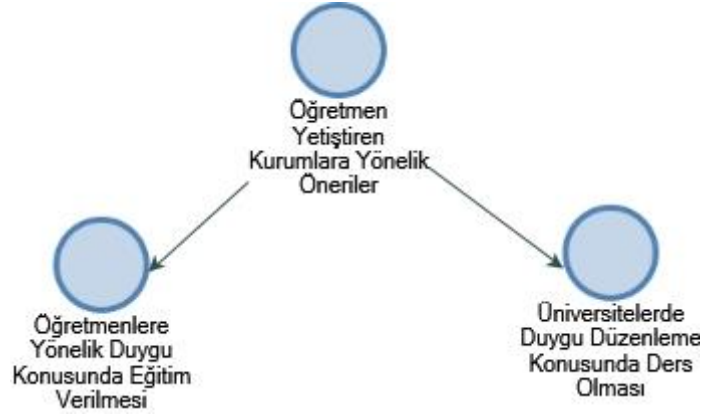
Hülya öğretmen, öğretmenlerin başka kurumlara giderek diğer çocuklara yönelik duyguları gözlemlene şansının olmasının deneyim elde edebilmeleri açısından yararlı olduğunu dile getirmiştir.

Emine öğretmen, ilkokul müdürlerinin branşlarının okul öncesi eğitimine yönelik olmadıkları için okul öncesi eğitimi anlayabilmeleri için hizmet içi eğitim almaları gerektiğini şu ifadeler ile belirtmiştir: “İlköğretimde olduğu zaman okul öncesinden çok uzaklar, anlayamıyorlar, yardımcı olamıyorlar. Yöneticiler de hizmet içi eğitim alması gerekiyor”.

Müge öğretmen “Konuyla ilgili animasyon, çizgi filmler çocukların kendi duygularını anlamasına yönelik bir şeyler yer alabilir” ifadesiyle çizgi film önerisinde bulunmuştur.

4.7.4. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler

Öğretmenlerin yedisi, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik; üniversitelerde duygu düzenleme konusunda ders olması ve öğretmenlere yönelik duygu konusunda eğitim verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerileri Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler

Öğretmenlerin altısı, okul öncesi öğretmenlerine duygulara yönelik eğitim verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Örneğin Müge öğretmen “*Ayrıca öğretmenlere ara ara seminer düzenlenmeli. Okulda aldığımız eğitim yeterli ancak uygulamaya geldiğimiz zaman yapamıyoruz*” ifadelerini kullanırken, Gül öğretmen “*Bu konuda hizmet içi eğitimin olmasını isterim üniversiteden*” ifadesini kullanarak belirtmiş ve Evşen öğretmen de üniversitede olan okul öncesi eğitimlerinin daha faydalı olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir: “*Bu konuda eğitici bir şeyler düzenlenmeli. Kendimizi yenileyebilmek için ya da sınıfta uygulanabilirliği olan eğitimler olmalı. Üniversitelerin düzenlediği okul öncesi eğitimleri daha yararlı oluyor*”. Hülya öğretmen, önerisini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Okul personelin hakikaten duygulara yönelik bir seminer hizmet içi eğitim hani böyle. Şöyle düşünülmesini de istemem; birisinin gelip gerçekten slayttan ya da iki ya da üç tane çizgi film den şuradan buradan göstermesini değil de hani hakikaten bu alanın uzmanı olan kişilerin işte psikolog, rehber öğretmen, alanın uzmanı olan sayılı kişilerin ciddi sunumlar hazırlaması. Öğretmenlerin mümkünse küçük gruplar halinde, büyük grup olduğunda o eğitimden fayda alamıyoruz. Böyle eğitim sürecinden geçirilmeli. Öğretmenler ve idareciler hani kendi duygularını anlayıp ifade etmede hem de personelinden tutun velisini ve öğrencisinin duygularını bilmeyi kazanabilmeleri için bu illaki olmalı.

Hatice öğretmen, üniversitelerde duygu düzenleme konusuna yönelik olarak ders okutulabileceğini önermiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: “*Üniversitede bu tarz bir eğitim almadığım için nasıl yaparlar, nasıl derslere yansıtırlar bilmiyorum. Böyle ders olsa güzel olur*”.

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm içerisinde araştırma bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlara, bulguların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın amaçları ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin yanıtları irdelenmiş ve elde edilen bulgular yedi tema altında ele alınmıştır. Elde edilen bu yedi temanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin duygu düzenleme kavramı hakkında görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenleme kavramı hakkında neler düşünmektedir?” 1. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Duygu düzenleme kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda elde edilen “Öğretmenlerin duygu düzenleme kavramına ilişkin görüşleri” temasında bazı sonuçlara varılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri, duygu düzenleme kavramıyla ilgili görüşlerini farklı şekillerde dile getirmişlerdir. Öğretmenler, duygu düzenleme kavramını çoğunlukla duyguların kontrol altına alınması ve duygularını ifade etme kavramlarıyla tanımlamışlardır. Bu tanımlamalara ek olarak duyguları tanıması, anlaması ve duyguların farkında olması, karşısındakinin duygusunu anlayabilme ve empati becerisi, duygu değişimleri, duyguların tepkiye dönüşmesi, duygu durumları, duygusal zeka ve ihtiyaçlarını karşılama kavramlarından da bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları duygu düzenleme kavramının ne olduğunu bilmediğini ifade etmişler ve görüşmenin başlangıcında herhangi bir tanımlamada bulunmamışlardır. Ancak görüşmenin ilerleyen aşamalarında duygu düzenleme kavramına dair duygularını ifade etme, duygularını kontrol edebilme ve duygu durumları olarak tanımlamalarda bulunmuşlardır.

5.1.2. Okul öncesi dönemde çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenleme kavramı hakkında neler düşünmektedir?” 1. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri nasıl gelişiyor? (Eğer değişik yaş gruplarıyla çalıştıysanız bu yaş gruplarına göre bir farklılık gözlemlediniz mi?)” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda elde edilen “Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi” temasında bazı sonuçlara varılmıştır.

Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci yapıda olduklarını, çocukların kimi zaman olumsuz duygu tepkileri gösterdiklerini, aile, medya ve öğretmen faktörünün gelişimde etkili olduklarını, empati becerisinin bu dönem içerisinde gelişmeye başladığını, okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu, çocukların duygu karmaşası yaşadıklarını, duygularını nasıl kontrol edebileceğini öğrenmeye başladıklarını, olumsuz duyguların dışa vurumunun sonuçlarının neler olabileceğini anlamaya başladıklarını, duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve duygularıyla baş etme aşamalarından geçtiğini, duygu kavramının bu dönem çocukları için soyut bir kavram olarak kaldığını ve sevgi ihtiyaçlarının fazla olduğunu ve duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde yaş farklılıklarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci düşüncelerinin olduğunu ve bu benmerkezci yapılarından dolayı kendi duygularını daha ön planda tuttuğunu ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak okul öncesi dönemde empati becerisinin kazandırılmasının zor olduğunu ve ayrıca çocukların, öfkelerini olumsuz tepkilerle dışa vurduklarını da belirtmişlerdir.

Türkiye’de çocukların kendi duygularını fark edemeden büyüdüklerinden bahseden öğretmenlerin bazıları ebeveyn ve öğretmenlerin duygu düzenleme çalışmalarının üstünde çok durmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler tarafından medya ile birlikte ebeveyn ve öğretmenin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda etkili olduğunu belirtilmiştir.

Öğretmenlerden bazıları ise, okul öncesi dönemin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi bakımından kritik bir dönem olduğunu, empati becerilerinin bu dönemde gelişme gösterdiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler, çocukların aile ortamından sonra ilk defa

sosyal bir ortama girmesinden dolayı duygu karmaşası, davranış sorunları ve duygularını kontrol etme konusunda güçlükler yaşadığını ancak zaman içerisinde toplumsal yaşam kurallarının bir gereği olarak duygularını kontrol altına almayı öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra üç öğretmen, çocukların olumsuz duyguların dışa vurumunun sonuçlarının neler olabileceğini zaman içerisinde anlamaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları duygu düzenleme aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır;

- Çocuğun, duygularının farkında olması,
- Çocuğun, duygularını ifade etmesi,
- Duygularla baş edebilmesi.

İki öğretmen duygu kavramının okul öncesi dönem çocukları için soyut bir kavram olarak kaldığını belirtmişler ve bunun yanında çocukların sevgi ihtiyaçlarının fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde yaş farklılıklarının bulunduğunu vurgulamışlardır. Küçük yaş grubu çocuklarında ayrılık kaygısının daha fazla görüldüğünü ve duygu düzenleme çalışmalarının daha uzun sürdüğünü söyleyen öğretmenler, buna karşın küçük yaş grubu çocuklarının duygularını ifade etme ve tepkilerini göstermede daha açık olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları beş yaş grubu çocuklarının kendi duygularını daha rahat anlayabildiklerini, jest-mimik kullanarak duygularını ifade edebildiklerini ve diğer yaş gruplarına oranla daha sık empati kurmaya çalıştığını buna bağlı olarak da karşısındakinin duygusunu daha rahat anlayabildiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak bir öğretmen ise çocukların duygu düzenleme davranışının nasıl geliştiğini bilmediğini ifade etmiş ve bu konuda fikir beyan etmemiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?” 2. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Duygu düzenleme uygulamalarını gerçekleştirirken sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaştığınız duygu durumları nelerdir?” ve “Sizin de gözlemlediğiniz, çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları nelerdir?” soruları sorulmuştur.

Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda elde edilen “Öğretmenlerin, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına yönelik görüşleri” temasında bazı sonuçlara varılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf ortamında duygu düzenleme uygulaması gerçekleştirirken çocuklarda en çok karşılaşılan duygu durumlarının öfke ve mutluluk duygusu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları da üzüntü, ayrılık kaygısı, korku, kıskançlık, paylaşım, bencillik, şaşkınlık ve rekabet duygularına çocuklarda rastladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının bencillik ve paylaşmayı da bir duygu olarak ele aldığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumlarının öfke duygusu ve ayrılık kaygısı olduğunu belirtmişlerdir. Kimi öğretmenler ise korku, benmerkezcilik, üzüntü, kıskançlık ve özlem duygusu ile çocukların baş etmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?” 4. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Sınıf ortamında, çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda yaşadıkları güçlüklerle yönelik olarak, çocukların baş etmede zorlandığı duygu durumlarının aynı zamanda kendilerini de zorladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, çocukların yaşadığı öfke duygusu ve tepkileri ile ayrılık kaygısı konusunda kendilerinin de baş etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu iki temel duygu durumunun dışında öğretmenler, korku, benmerkezcilik, çocukların ebeveynleri ayrıldığında, bir oyunu kaybettiklerinde ve bir ölüm yaşandığında ortaya çıkan üzüntü, kıskançlık ve özlem duygusunda da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Benmerkezcilik adı altında paylaşım ve güven sorunu, bencillik ve inatçılığı ele almışlar ve benmerkezcilik kavramını bir duygu olarak belirtmişlerdir.

5.1.4. Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme uygulamalarına yönelik sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?” 3. amacına yönelik olarak

öğretmenlere “Çocukların duygu düzenleme becerilerinden kendi duygularını anlayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, duygularını ifade edebilmesi ve duygularıyla baş edebilmesi için yaptığınız uygulamalar nelerdir?”, “Çocuklarda duygu düzenlemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirirken materyal kullanmayı tercih ediyor musunuz?” ve “Çocukların yaşadıkları farklı duygu durumlarına göre ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda elde edilen “Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları” temasında bazı sonuçlara varılmıştır.

Çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilme becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin yaptığı uygulamalara bakıldığında bazı yöntemlerin daha çok kullanıldığı fark edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun drama çalışmalarından, sohbet etme, soru-cevap, empati kurdurma, sakinleştirme çalışmaları, mola uygulamaları ve resim çalışmalarından yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerin yanı sıra sınıf içerisinde rahat bir ortamın yaratılmasını amaçlayan öğretmenler, öğrencilerini teşvik etmeye, duruma göre onları ödüllendirmeye veya mahrum bırakmaya, sınıfta bir problemi ortaya çıkmadan önce önlemeye eğer bir problem ortaya çıkmışsa da çocukların bunu kendi aralarında çözmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca, hikâye ve oyun çalışmaları, kademeli ayırma, geriye dönük hatırlatmalar, duygulara yönelik çeşitli çalışmalar ve karşısındaki arkadaşını tarif etme de öğretmenler tarafından duygu düzenleme becerilerini destekleme amacıyla kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu, empati kurdurma yöntemini çocukların başkalarının duygularını anlayabilmeleri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin çocukların başkalarının duygularını anlayabilmeleri için kullandıkları diğer yöntemler ise; geriye dönük hatırlatma, yaşanan olay üzerinden gitme ve karşısındakini tanımlamadır. Kimi öğretmenler ise, çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesi için yarışmalı oyunlardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerin aksine öğretmenlerden biri çocukların başkalarının duygularını anlaması becerilerini desteklemeye yönelik bir uygulama yapmadığını açıklamıştır.

Öğretmenlerin çoğu çocukların kendi duygularını ifade edebilmeleri ve duygularıyla baş edebilmeleri için sakinleştirme çalışmalarını, mola uygulamalarını ve rahat ortam yaratarak teşvik etme yollarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu, duygularla baş edebilme uygulamalarını genellikle çocukların olumsuz duygular sergilediği zamanlarda gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu anlarda öğretmenler sıklıkla sakinleştirme yöntemini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler sakinleştirme çalışması olarak bekleme, sayma ve dikkatini başka yöne çekme tekniklerini kullandıklarını açıklamışlardır. Kimi öğretmenler ise, mahrum bırakma, problemleri ortaya çıkmadan engelleme, öğrenciyi ödüllendirme, kademeli ayırma tekniğini uygulama, çocukların kendi aralarında problem durumlarını çözmelerini sağlama çalışmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların dışında öğretmenler, duyguya yönelik özel çalışmalar yaptıklarını ve çocuğun ayrılık kaygısı ile baş edebilmesi için okula alıştırmaya yöntemlerinden biri olan kısa süre tutmadan faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemede yaşadıkları güçlükler konusunda bazı uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Geliştirmiş oldukları çözüm yollarından biri olan sınıf içi uygulamalar, birer uygulama örneği olarak değerlendirilmiş ve bunlara “Öğretmenlerin, Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Uygulamalarına Yönelik Sonuçlar” başlığı altında yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin çoğu, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için yaptığı uygulamalarda duygu kartlarını ve kuklaları materyal olarak kullandıklarını vurgulamışlardır. Kimi öğretmenler ise görsel resimler, duygu seti, duygu panosu, duygu küpünden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çizgi film, duygu maskesi, sandalye, olay sıralama kartları, oyun hamuru, yapboz, bacalı ağaç ve dokunsal kartlar gibi materyaller de öğretmenler tarafından kullanılan diğer materyallerdir.

5.1.5. Öğretmenlerin duygu düzenlemeye yönelik yaptıkları uygulamalar sonucu çocuklarda görülen değişikliklere ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?” 3. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamalar sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda elde edilen “Öğretmenlerin duygu düzenlemeye

yönelik yaptıkları uygulamalar sonucu çocuklarda görülen değişiklikler” temasında bazı sonuçlara varılmıştır.

Öğretmenlerin çoğu yaptıkları uygulamalar sonucunda çocuklarda yaşanan değişiklikleri olumsuz tepkilerin derecesinde azalma ve çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, çocukların olumsuz duygularını daha doğru bir dil kullanımıyla ifade edebildiklerini vurgulamışlardır. Ek olarak kimi öğretmenler, çocuğun duygularının kontrolünü sağlaması, duygularının farkına varması, karşısındakinin duygularını anlaması, olumlu yönde duygu değişimlerinin olması ve duygularını düzenlemeye başlamasını yaşanan değişimler arasında olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.6. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda ebeveyn desteğine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme konusunda yaşadıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?” 4. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Sınıf ortamında, çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir? Bu durumlarda ne tür çözümler üretiyorsunuz?” ve “Çocukların duygularını düzenlemede veliden nasıl destek alıyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda elde edilen “Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda ebeveyn desteği” temasında bazı sonuçlara varılmıştır.

Ek olarak öğretmenler sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak kendilerini zorlayan durumların aslında çocukların baş etmekte zorlandıkları duygularla aynı olduğunu ve bu konuda güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden “Sınıf ortamında, çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar “Öğretmenlerin, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına ilişkin sonuçlar” başlığı adı altında verilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre bir öğretmen hariç okul öncesi öğretmenlerin tamamı, çocukların duygularını düzenlemede ve yaşadıkları güçlükler konusunda ebeveynlerden çeşitli yollarla destek aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yarısı ebeveyninden destek alırken ebeveyni yönlendirdiğini ve duygu düzenleme uygulamaları gerçekleştirirken ebeveyn ile görüştüğünü dile getirmişlerdir.

Bu iki uygulamaya ek olarak öğretmenlerin bazıları ebeveynden destek isteme, ebeveyne yapabileceği uygulama örnekleri sunma, eve gönderilen yazılar, ebeveynden bilgi alma yollarını kullandıklarını vurgulamışlardır. Kimi öğretmenler ise ebeveynden destek gelmediği için uygulamaların kalıcılığının sağlanmasında sıkıntı yaşadıklarını ve becerilerin kazanımında olumsuzluklar yaşandığını ifade etmişlerdir.

5.1.7. Öğretmenlerin, çocuklarda duygu düzenleme becerilerini geliştirme önerilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?” 5. amacına yönelik olarak öğretmenlere “Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda elde edilen “Öğretmenlerin, çocuklarda duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri” temasında bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin; öğretmenlere, okul yöneticilerine, eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik önerilerde bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme bağlamında öğretmene yönelik sunmuş oldukları önerileri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Öğretmenlerin birbirleriyle bilgi ve deneyim paylaşımında bulunması,
- İyi bir gözlemci olması,
- Duygu düzenleme konusunda bilgi sahibi olması,
- İyi bir dinleyici olması,
- Sabırlı olması,
- İdarenin uygulanan çalışma hakkında bilgilendirilmesi,
- Çocuğun kendini rahat hissedebileceği yaklaşım sergilemesi,
- Çocukların duygu durumlarına dikkat edilmesi,
- Duygu düzenleme eğitimi projesi yapılması
- Duyguları ifade etmede iyi bir rol modeli olması

Öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme bağlamında okul yöneticilerine yönelik önerileri öğretmen ile işbirliği yapmaları ve okul öncesi öğretmenine saygı duymaları şeklindedir.

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi bağlamında eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Anne-babalık semineri,
- Okul öncesi eğitim kurumunda rehberlik servisinin bulunması,
- Duygu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin olması,
- Programa ek çalışmaların eklenmesi,
- Programın öğretmenlere daha iyi tanıtılması,
- Duygulara yönelik materyal yapılması,
- Fiziki şartların iyileştirilmesi ve sınıf mevcudunun azaltılması,
- Ek öğretmen,
- Kamu spotu,
- MEB'in duygu düzenleme kitapçığı oluşturması,
- Okul öncesi eğitimin zorunlu olması,
- Okul öncesi öğretmenlerinin mola zamanının olması,
- Empati eğitimi,
- Çocuğun aynı öğretmen ile devam etmesi,
- Öğretmenler için farklı kurumlarda gözlem şansının olması,
- Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitiminden anlayabilmelerine yönelik hizmet içi eğitim alması
- Duygu düzenleme hakkında çizgi film yapılması

Öğretmenlerin yarısı programın öğretmenlere daha iyi tanıtılması, farklı çalışmaların eklenmesi, duygu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin olması gerektiğini belirtirlerken, öğretmenlerin yarısı da programın yeterli olduğunu ifade etmiş ve herhangi bir öneride bulunmamışlardır.

Okul öncesi öğretmenleri, üniversitelerde duygu düzenleme konusunda ders olması ve öğretmenlere yönelik duygu düzenleme eğitimi verilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik olarak önerilerde bulunmuşlardır.

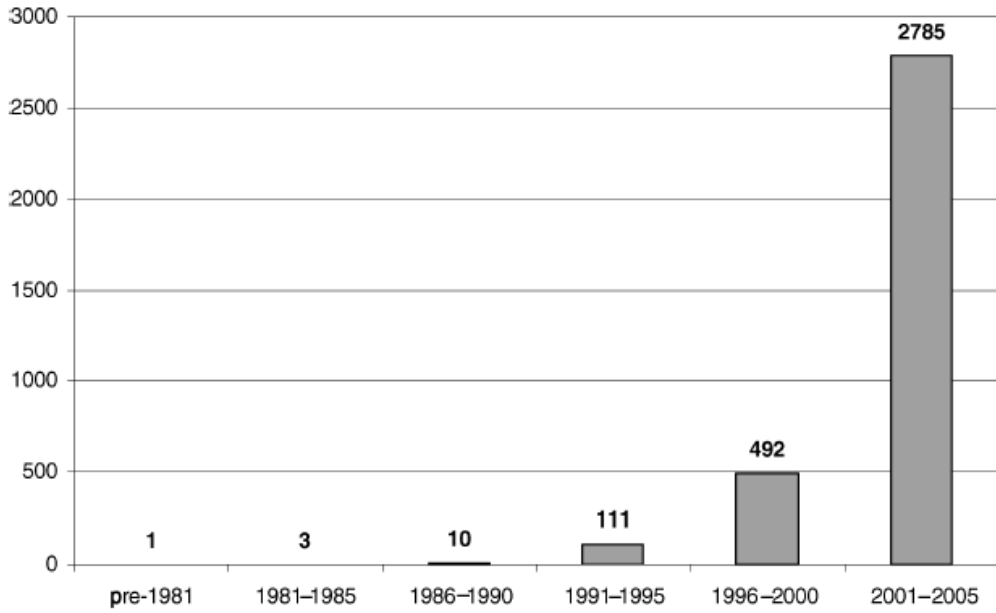
Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerine göre duygu düzenleme uygulamalarının önemli olduğu; ancak daha etkili duygu düzenleme uygulamalarının gerçekleştirilmesi için öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticisinin birlikte çalışması gerektiği söylenebilir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Öğretmenlerin duygu düzenleme kavramına ilişkin görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygu düzenleme kavramını tanımlarken sıklıkla, duygularını kontrol etme, ifade etme ve duygularla ilişkili olan diğer birçok kavramı sıraladıkları bulunmuştur. Duygu düzenleme; bireyin duygularını, nitelikleri, yoğunlukları, sıklıkları, seyri ve ifadeleri açısından değiştirebilme becerisidir (Saltalı, 2013, s.110). Benzer bir ifade ile duygu düzenleme kavramı, kişinin duygusunu değiştirme amacı ile eyleme geçmesidir (Holodynski, 2009, s.145). Eisenberg vd. (2007, s. 288) göre duygu düzenleme kavramı; duyguların tepki olarak ifade edilmesi, deneyimlenen duyguların tepkilerinin yönetilmesi ve değiştirilmesi için kullanılan süreçlerdir. Buna karşın yapılan bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme kavramını tanımlarken sıklıkla duyguları kontrol etme ve duyguları ifade etme kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Bu durum alanyazında yapılan duygu düzenleme tanımlamaları ile çalışmada yer alan öğretmenlerin yapmış oldukları tanımlamalar arasında sınırlı bir benzerlik olduğunu göstermektedir. Bu sınırlılığı destekleyecek şekilde çalışmada yer alan öğretmenlerin bazıları duygu düzenleme kavramını bilmediklerini ve bu kavramı ilk defa duyduklarını vurgulamışlardır. Bu öğretmenlerden bazılarının duygu düzenleme kavramını doğrudan tanımlamasalar dahi görüşmeler içerisindeki farklı soruları yanıtlarken duygu düzenleme kavramına dair ifadeler kullandıkları da dikkat çekmiştir. Duygu düzenlemenin son yıllarda gelişen bir alan olmasının bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, duygu düzenleme kavramının alanyazında gelişimi öncesinde lisans eğitimlerini aldıkları görülmüştür. Özellikle lisans mezuniyetleri son yıllarda olmayan öğretmenlerin duygu düzenleme kavramına dair yaptıkları tanımlamaların alanyazındaki tanımlamalar ile sınırlı benzerlik göstermesinin sebebinin bu olduğu düşünülmektedir. Bu

görüşü destekler şekilde Thompson (1994, s. 25) duygu düzenleme kavramının son yıllarda duygu gelişimi içerisinde araştırılmaya başlandığını belirtmiş ve Gross (2007, s. xii; 2010, s.701)’da benzer ifadeleri kullanarak 1990’lardan itibaren kitaplarda ve çalışmalarda duygu düzenleme ile ilgili yapılan atıflarda bir artış görüldüğünü Şekil 22’de göstermiştir:



Şekil 22. *PsycLIT’de duygu düzenleme kavramı için alıntılanma sayısı*

Kaynak: Gross, 2007, s. xii

5.2.2. Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi

Öğretmenlerin çoğu, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminden bahsederken çocukların benmerkezci yapıda olmalarının kendileri için bir güçlük olduğunu ve bu benmerkezci yapıdan ötürü çocuğun kendi duygularını ön planda tutarak empati becerilerinin kazanımı konusunda zorluk yaşadığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, çocukların öfke duygusunu saldırganlık gibi tepkilerle dışa yansıttıklarını ve çocukların bu tip davranışları düzenleme konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerine benzer şekilde alanyazında, 2-6 yaş arası gelişim döneminde egosantrizmin baskın olduğu ve benmerkezci yapının hakim olduğu belirtilmektedir. Bu yapıdan dolayı da paylaşımda bulunma, başkalarının duygularına saygı gösterme ve sorumluluk gibi değerlerin gelişiminin olumsuz etkilendiği ve bu

değerlerin gelişiminin geciktiği vurgulanmaktadır (Yazgan İnanç vd., 2015, s. 174; Yavuzer, 1995, s. 80; San Bayhan ve Artan, 2004, s. 160; Oruç vd., 2011, s. 285).

Öğretmenlerin bazıları, çocukların benmerkezci yapıda olmaları nedeniyle başkalarının duygularını anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca başkalarının duygularını anlama ve kendi duygularını ifade etme becerilerinin gelişiminin uzun bir süreçte gerçekleştiğini ve bu gelişimlerin yaşla doğru orantılı olarak ilerlediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerine benzer olarak alanyazında da yaşın ilerlemesiyle birlikte empati (Tanyel, 2009, s.13; MEB, 2013, s.24) ve başkalarının duygularını anlama ile, kendi duygularını ifade edebilme (Székely vd.,2011, s. 433; Izard, 1992, s.562; Freitag ve Schwarzer, 2011, s. 231; Odom ve Lemond, 1972,s.360-368; Camras ve Allison, 1985, s. 91) gibi becerilerin gelişim gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca alanyazında yaş ilerlemesine bağlı olarak 48-72 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda, çocukların yaşları arttıkça duygu mimiklerini kullanmaya başladıkları ve duygusal yüz ifadelerini tanıyıp, adlandırmaya başladıkları bulunmuştur (Şen ve Arı, 2011,s. 5; Boyatzis, Chazan ve Ting, 1993, s. 79; Lewis vd., 1987, s.690).

Okul öncesi öğretmenleri, duygu düzenleme becerilerinin kazanımında etkili olan diğer faktörlerin aile, öğretmen ve medya olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerini destekler biçimde çocuğun doğduğu andan itibaren duygularını düzenleme becerileri üzerinde ailesinin etkilerinin olduğu alanyazında da yer almaktadır (Duncan ve Brooks-Gunn, 2000, s. 190; Linver, Brooks-Gunn ve Kohen, 2002, s. 731; Morris vd., 2007,s. 367; Erikson, 1987, s. 129; Izard, 1991, s. 305; Güngör-Aytar, 2015, s.104; Tüzün ve Sayar, 2006, s. 24; Berk, 2015, s. 264).

Çalışmada yer alan öğretmenler tarafından duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemi vurgulanan bir diğer etmen öğretmen etkisidir. Benzer şekilde alanyazında da öğretmen etkisinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde öğretmenin olumlu rol model olması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Alanyazında da çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyen bir diğer etmen olan öğretmenlerin, çocukların davranışlarını ve duygularını ifade etme, düzenleme becerilerini etkileyen rol modelleri olduğu vurgulanmıştır (Pianta ve Stuhlman, 2004, s. 454; Halberstadt vd., 2003, s. 111; Denham vd., 2003, s. 252; Graziano vd., 2007, s. 5; Hughes vd., 1999, s. 181; Coplan ve Arbeau,

2008, s. 382; Fried, 2011, s. 7; Dinçer ve Akgün, 2015, s. 187; Pianta vd., 2002, s. 226; Eynde, Corte ve Verschaffel, 2007, s. 202).

Aile ve öğretmenlerin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin bazıları, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde medyanın da önemli bir etmen olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak bu öğretmenler, medyanın olumsuz rolüne vurgu yapmış ve çocukların saldırgan davranışlar göstermesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerine benzer şekilde Huesman vd. yaptıkları çalışmada erkek ve kız çocukların izledikleri karakterlerin saldırgan davranışları ile özdeşim kurdukları sonucuna ulaşmışlardır (2003, s.209-210). Yine benzer bir çalışmada Özyürek ve Ceylan (2014, s. 106), çocukların izlediği çizgi filmlerde yer alan karakteri taklit ederek saldırgan davranışlarda bulunduklarının ve olumsuz etkilendiklerinin ebeveynler tarafından gözlemlendiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları, duygu düzenleme kavramına öğretmen ve ebeveynler tarafından yeterli önemin gösterilmediğini vurgulamış ve aynı zamanda Türk toplumunda duyguların ifade edilmesinin hoş karşılanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları bu ifadelere benzer şekilde alanyazında bazı çalışmalar yer almaktadır. Örneğin; Çağdaş (2008, s. 59) Türkiye’de yetişen çocukların olumsuz olarak kabul edilen korku, öfke ve kaygı gibi duygularını ifade etmelerinin aileleri tarafından hoş karşılanmadığını ve bu nedenle çocukların duygularını ifade etme konusunda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bir başka çalışmada ise Kuzucu (2006, s. 113) duyguların ifade edilmesi eğilimi ile kültür arasında bir ilişkinin var olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu belirtmişlerdir. Duygu düzenleme ile ilgili alanyazına bakıldığında öğretmenlerin ifadelerinin alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir (Hyson, 2004, s. 84; Saarni, 2011, s. 2; Berk, 2015, s. 362; Denham ve Kochanoff, 2002, s. 312; Akman vd., 2011, s. 1716).

Öğretmenlerin bazıları çocukların aileden ayrılarak, ilk sosyal ortam olarak okula geldikleri zaman sorunlar yaşadıklarını ancak okula uyum sağlama neticesinde bu sosyal ortam içerisinde duygularını düzenlemeyi öğrendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadesini destekler biçimde Blair ve Diamond (2008, s.901-902), sağlıklı sosyal-duygusal gelişimin en önemli bileşenlerinden birinin olumsuz duyguları düzenleyen becerilerin

kazanılması olduğunu belirtmiş ve çocuğun bu beceriler sayesinde çevreye uyum sağlayabildiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenler, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin belirli aşamalarda gerçekleştiğini ve bu aşamaların yaş ile bağlantılı olarak ilerlediğini belirtmişlerdir. Bu ifadeye benzer şekilde alanyazında da okul öncesi dönem boyunca çocukların kendi duygularını anlaması ve ifade etmesinin yaş ile birlikte gelişme gösterdiği vurgulanmaktadır (Denham vd., 2007, s. 615; Denham vd., 2011, s. 398; Kandır, 2003,s.22). Ek olarak yaş ile bağlantılı olarak Macklem (2008, s. 69) çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için kendi duygularını anlama ve uygun bir şekilde bu duyguları ifade edebilme becerilerinin de gelişmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

5.2.3. Öğretmenlerin, sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygu durumlarına yönelik görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocuklarda en çok karşılaştıkları duygu durumlarının öfke ve mutluluk duyguları olduğunu bunun dışında üzüntü, ayrılık kaygısı, korku, kıskançlık, şaşkınlık ve rekabet duygularını da sıklıkla gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalarda ortaya konan duygu durumlarının, öğretmenlerin ifade ettiği duygu durumları ile örtüştüğü görülmüştür. Yapılan çalışmalarda okul öncesi çocuklarında mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, korku ve öfke gibi duygulara sıklıkla rastlanıldığı belirtilmiştir (Camras ve Allison, 1985, s. 92; Davidson ve Fox, 1982, s. 1236; Field, Woodson, Greenberg ve Cohen, 1982, s.180). Okul öncesi dönemde çocuklar özellikle öfke duygusunu davranışa dönüştürme eğiliminde olup, bu tepki yaş ile birlikte artış göstermektedir (Aral vd., 2000, s.45; Cantekinler vd., 1995, s.158). Choi, Han ve Kim (2007, s.339) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde okul öncesi dönemde erken duygular olarak mutluluk, üzüntü ve öfke duygularının görüldüğü belirtilmiştir. Buna karşın alanyazında 18. aydan itibaren gelişme gösteren ve okul öncesi dönemde gözlemlenen gurur, utanma, çekingenlik ve suçluluk duygularına öğretmenler tarafından dile getirilmediği görülmektedir (Santrock, 2011, s. 245; Saarni, 2011, s. 2).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların, öfke, ayrılık kaygısı, korku, benmerkezcilik, üzüntü, kıskançlık ve özlem duyguları ile baş etmede zorlandıklarını dile

getirmişlerdir. Buna ek olarak, çocukların zorlandıkları bu olumsuz duygular nedeniyle kendilerinin de zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Alanyazında da benzer şekilde çocukların okul öncesi dönemde şımarıklık, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık ve utangaçlık gibi davranışlar göstermelerinin öğretmenler tarafından problem olarak görüldüğü ortaya konmuştur (Akman vd., 2011, s. 1717). Ayrıca Akman vd., (2011, s.1719) öğretmenlerin en çok gördükleri davranışın saldırganlık olduğunu ve bazı öğretmenlerin çocukların ayrılık kaygısını aşmasında sıkıntı çektiklerini, kıskançlık (kardeş kıskançlığı dışında), ağlama, paylaşamama ve utangaçlık duygularını ifade edememe gibi sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak birçok çalışmada öfke duygusunun vurma davranışına dönüşmesinin çocuklar arasında gerginliğin büyümesine ve sınıf içerisindeki etkileşimin bozulmasına neden olduğu ortaya konmuştur (Tavris, 1982, s. 307; Rosselini ve Worden, 1985, s. 41). Benzer şekilde Akman vd. de (2011, s.1717) okul öncesi öğretmenlerinin öfke duygusunun saldırganlık olarak tepkiye dönüşmesinin kendilerini en çok zorlayan davranış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Akman vd., gerçekleştirmiş oldukları çalışmada yer alan öğretmenlerin zorlandıkları duygu durumlarından bahsederken olumsuz duyguları söylediği ancak olumlu duygulardan bahsetmedikleri dikkat çekmişlerdir. Bir diğer çalışmada Çiftçi ve Tabak (1997, s. 57) öğretmenlerin en çok zorlandıkları sorunlu davranışlardan bahsederken; olumsuz duyguların sebep olduğu davranışları net olarak ifade ettiklerini buna karşın olumlu duyguların sebep olduğu davranışlardan bahsederken net ifadeler kullanmadıklarını vurgulamıştır. Ek olarak çalışmada bu olumsuz duygulara yönelik çözüm yolları aradıkları sonucunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin benmerkezcilik kavramını bir duygu olarak ele aldıkları ve bu kavram içerisinde bahsettikleri paylaşma sorunu, bencillik ve inatçılığı da birer duygu olarak adlandırdıkları görülmüştür. Bu durum, duygu ile davranış kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığını ve bir kavram karışıklığının olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında, çocukların dönemsel özellikleri nedeniyle sahip oldukları benmerkezcilik yapının ortaya çıkardığı davranışlar olarak öğretmenlerin gözlemledikleri ve belirttikleri bu kavramlardan bahsedilmektedir. Özellikle, benmerkezcilikten kaynaklanan bencillik, inatçılık ve paylaşma sorunu gibi davranışların alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri arasında yer aldığı görülmektedir (Yavuzer, 1995, s. 109; Oktay, 2002, s. 117; Wollf, 2009, s. 24; Demircioğlu, 2016, s. 188).

5.2.4. Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin tamamının çocuklarda karşılaştıkları duygu durumlarına göre çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Alanyazında da okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerden birinin duygu düzenleme becerisi olduğu vurgulanmaktadır. Ek olarak Saltalı (2013, s. 108-111) öğretmenlerin, okul öncesi dönemde çocukların duygusal becerilerini destekleyici uygulamalar gerçekleştirmelerinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ashiabi (2000, s. 83) duygusal becerilerin geliştirilebilmesi için öğretmenler tarafından uygun etkinliklerin uygulanmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu çocukların kendi ve başkalarının duyguları anlayabilme, duygularını ifade edebilme ve duygularıyla baş edebilme becerilerinin gelişebilmeleri için drama ve sohbet yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak bazı öğretmenlerde örnek verme yönteminden, oyun etkinliğinden, resim çalışmasından, soru-cevap yönteminden, hikaye çalışmasından, empati kurdurma çalışmalarından ve çeşitli materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları bu uygulamanın çoğunluğu duygu düzenleme becerilerini desteklemeye dönük olarak alanyazında da vurgulanmaktadır. Bu uygulamalar arasında özellikle drama yöntemi alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Holzman, 2009, s. 46; Walker vd., 2015, s. 116; Eldeniz Çetin ve Avcıoğlu, 2010, s. 792; Peter, 2003, s. 21; Mills ve McCarroll, 2012, s. 3).

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, çocukların başkalarının duygularını anlamada zorlandıklarını vurgulamışlar ve bu becerinin kazandırılmasının uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler başkalarının duygularını anlama becerisinin kazandırılması konusunda başkalarının yaşadığı fiziksel acı duyma gibi olumsuz duyguların anlaşılmasına değinirlerken, başkalarının yaşadığı mutluluk ve sevgi gibi duyguların çocuklar tarafından anlaşılmasına değinmemişlerdir. Benzer şekilde Akman vd., (2011, s.1719) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada yer alan öğretmenlerin

zorlandıkları duygu durumlarından bahsederken olumsuz duyguları söylediği ancak olumlu duygulardan bahsetmedikleri dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu empati kurdurma, drama yöntemlerini çocukların başkalarının duygularını anlayabilme becerilerinin gelişebilmesi için kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında da öğretmenlerin, çocukların başkalarının duygularını anlayabilme becerilerinin gelişebilmesi adına yoğun olarak drama ve empati kurdurma etkinliklerine başvurduğu vurgulanmaktadır (Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016, s. 64). Alanyazından ve diğer öğretmenlerden farklı olarak kimi öğretmenler, çocuğun arkadaşının duygusunu anlayabilmesi için yarışmalı oyunları kullandıklarını ifade ederlerken bir öğretmen ise bu becerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama yapmadığını açıklamıştır. Ancak alanyazına bakıldığında yarışmalı oyunların oynanması çocuklar arasındaki rekabet, nefret ve kıskançlık gibi olumsuz duyguların artmasına sebep olabileceği vurgulanmıştır (Açıkgöz, 1992, s.4; Sarıtaş, 2000, s. 46). Bu bakımdan okul öncesi öğretmenlerinin grup ve işbirliğini arttırmaya yönelik oyun seçmesi duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bazıları, çocukların kendi duygularını ifade edebilmeleri ve başkalarının duygularını anlayabilmelerine yönelik olarak hikâye çalışmalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki birçok çalışmada da hikâye uygulamaları ile duygu düzenleme arasında olumlu etkilerin olduğu sonucuna varılmıştır (Fleer ve Hemmer, 2013, s. 248, 255; Holzman, 2009, s. 46; El'koninova, 2001, s. 84; Villares, Brigman ve Peluso, 2008, s. 412; Pekdoğan, 2016, s. 314; Halpern, 2004, s.408; Hansen ve Zambo, 2007, s. 277; Sağlam, 2001, 196).

Öğretmenlerin bazıları, çocukların kendi duygularını anlamaları ve duygularını ifade etmelerinde yetişkinlerin olumlu rol model olmalarını, kendi duygularını ifade etmelerini ve teşvik yöntemini kullanmalarını önemli bulmaktadır. Buna benzer şekilde alanyazında da yetişkinlerin rol model olması, kendi duygularını ifade edebilmelerinde ve çocukların duygularını kontrol edebilmelerinde teşvik yöntemini kullanmasının kritik bir rol oynadığı ortaya konmuştur (Tanyel, 2009, s. 13; Mills ve McCarroll, 2012, s.2; Saltalı, 2013, s. 112). Ek olarak Shapiro (2004, s. 197) da çalışmasında, çocukların kendi duygularını ifade edebilmeleri, çözüm yolları bulabilmeleri ve duygu yönetimini sağlamaları açısından öğretmen tepkilerinin önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Alanyazında ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerden övgü ve katı olmayan

disiplinin duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğine değinilmiştir (Pianta vd., 2002, s. 232; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008, s. 478).

Öğretmenlerin çoğu, duygularla baş edebilme uygulamalarını genellikle çocuklar olumsuz duygular sergiledikleri zaman gerçekleştirmektedirler. Bu anlarda öğretmenler sıklıkla sakinleştirme yöntemini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında da böyle anlarda çeşitli sakinleştirme yöntemleri kullanıldığı ortaya konmuştur. Örneğin; Reilly ve Shopshire (2002, s.21) öfke yönetimi için öğretmenlerin nefes alma ve kas gevşetme teknikleri uyguladığını belirtirmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları, duygularla baş edebilme konusunda rol oynama, davranışı hakkında konuşma, ben dilini kullanma ve serbest oyun oynatma gibi uygulamalara başvurduklarını belirtmişlerdir. Buna paralel olarak alanyazında yer alan birçok çalışmada da duygusal boşalım ile bedeni rahatlama, duygusal tepkileri kontrol altına alma ve kendi duygularını ifade etmeyi sağlamak için öğretmenlerin rol oynama, davranışı hakkında konuşma, ben dilini kullanma ve serbest oyun oynatmaya başvurdukları görülmektedir (Bilge, 1996, s. 137; Poyraz ve Dere, 2003, s. 42; Sutton, 2007, s. 267).

Öğretmenlerin bazıları, çocukların gösterdikleri olumsuz duygu tepkilerine yönelik olarak mola verme ve mahrum bırakma yöntemlerini kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuca benzer olarak Öngören-Özdemir ve Tepeli (2016, s. 61) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, çocukların saldırgan davranışlar gösterdiği zaman örneğin oyuna almama, sevdiği oyuncaktan uzak tutma gibi bir şeylerden mahrum bırakma ve sınıfta uzak bir köşeye göndererek düşünmesi sağlama, çocuğun yerini değiştirme gibi mola yöntemini kullandıklarını görmüşlerdir. Benzer şekilde Batu ve Özen (1997, s. 314) de yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çocukların olumsuz duygu tepkilerine yönelik olarak sözel uyarma, görmezden gelme, karşıt davranışı pekiştirme, mola verme ve mahrum bırakma gibi yöntemleri kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Olumlu ve olumsuz davranış örneklerinin çocuklara gösterilmesi ve canlandırmasının yapılması gibi yöntemlerin kullanımı çocukların duygularıyla baş edebilmelerinde yardımcı olmaktadır (Choi, Han ve Kim, 2007, s.338). Benzer şekilde Brophy ve Good (1984, s. 29), Rosenshine (1978, s. 62) ile Rosenshine ve Martin (1974, s. 12)'de öğretmen tepkileri ve öğrenci başarısını inceleyen çalışmalarında öğretmenin kullandığı açık anlatım, öğrenciye konuşma fırsatı verme, değişik etkinlikler gerçekleştirme, öğrenci cevaplarını yönlendirme ve ilgi çekici materyaller kullanma gibi

başarıyı etkileyen tekniklerin önemini ortaya koymuşlardır. Çocukların kendi duygularıyla baş edebilme becerilerinin gelişebilmesi konusunda alanyazındaki çalışmalarda vurgulanan yöntemler ile bu çalışmadaki öğretmenlerin kullandıkları yöntemler arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için bazı materyallerden yararlandıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğu duygu kartları ve kuklalardan yararlandıklarını belirtirken, bazı öğretmenler ise duygu küpü, duygu panosu, duygu seti ve görsel resimlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların dışında çizgi film, dokunsal kartlar, duygu maskesi, hikâye kartları, olay sıralama kartları, oyun hamuru, sandalye, yapboz, zar ve bacalı ağaç gibi materyaller de öğretmenlerin kullandıkları diğer materyallerdir. Öğretmenlerin kullanmış oldukları materyallere benzer şekilde alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin duygu eğitimi programında kullandıkları duygu kartlarının, çocukların duyguları somut bir şekilde anlamasına yardımcı olduğu; kukla materyalinin çocuğun beceri öğrenme düzeyinde ve duygularını ifade etme becerilerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına rastlanmıştır (Riggs vd., 2006, s. 94; Beceren ve Zembat, 2016, s. 1012; Merrell ve Gueldner, 2010, s. 73; Gueldner ve Merrell, 2011, s. 420).

Sonuç olarak öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar yaptıkları ancak bu uygulamaların nitelik ve nicelik olarak daha da geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bunun nedenlerinden biri arasında duygu düzenleme konusunda uygulama örnekleri, etkinlik ve yöntemleri içeren kaynakların yeterli seviyede olmaması gösterilebilir. Bir diğer neden ise alanyazında da vurgulandığı üzere öğretmenlerin duygu düzenleme konusunda yeterli mesleki bilgiye sahip olmamasıdır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 143). Bunlara ek olarak alanyazında öğretmenlerin eğitim programını uygulama konusunda problemler yaşadığı; bu konuda programın sosyal ve duygusal becerilerinin kazandırılması boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ifade ettikleri çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Yapıcı ve Demirdelen 2007, s. 204; Gözütok Akgün ve Karacaoğlu 2005, s. 17; Yaşar vd, 2005, s.50; Gelbal ve Kelecioğlu 2007, s. 136).

5.2.5. Öğretmenlerin duygu düzenlemeye yönelik yaptıkları uygulamalar sonucu çocuklarda görülen değişiklikler

Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar sonucunda, çocukların olumsuz duygu tepkilerinde azalma olduğu ve kendilerini daha rahat ifade edebildikleri öğretmen görüşlerinde görülmüştür. Bununla birlikte çocukların olumsuz duygularını daha doğru bir dille ifade edebilmelerinde, duygularını kontrol edebilmeye başlamalarında, kendi duygularının farkına varmalarında, karşısındakinin duygularını anlamalarında, olumlu yönde duygu değişimlerinin olmalarında ve duygularını düzenlemeye başlamalarında gelişim yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, yapılan uygulamalar sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde olumlu yönde değişiklikler yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerine benzer şekilde alanyazında da yetişkin ve öğretmen tarafından uygulanan yöntemlerin çocukların duygularını ve kendilerini sakinleştirmelerine yardımcı olan stratejilerin kullanımında uzun vadede olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Gonzales-Mena ve Eyer, 2011, s. 203; Tanyel, 2009, s. 12; Ramey ve Ramey, 1999, s. 99; Weikart, 1998, s. 233; Yoshikawa, 1995, s. 56).

5.2.6. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda ebeveyn desteği

Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların sürdürülebilir olması ve yaşanan güçlüklerin aşılabilmesi için öğretmenlerin tamamına yakını ebeveynlerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden destek alma bağlamında öğretmenlerin, ebeveyni yönlendirme, ebeveynlerden destek isteme, ebeveyn ile görüşme, ebeveynin yapabileceği uygulama örnekleri sunma, ebeveyne yazı gönderme ve ebeveynlerden bilgi almaya yollarına başvurduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, uygulamaların devamlılığı açısından ebeveyn desteğinin önemli olduğunu vurgulaması alanyazındaki birçok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında aile ile çocuk arasındaki ilişkinin duygusal gelişim üzerinde etkisinin bulunduğu ve çocukların kendi duygularını ifade etmesinde, olumsuz duyguları ile başa çıkmasında ve duygularını düzenlemesinde ebeveyn desteğinin etkili olduğu sonuçlarına rastlanılmaktadır (Denham vd., 2011, s. 420; Brown ve Dunn, 1996, s. 799; Shifflett-Simpson ve Cummings, 1996, s. 446; McDowell vd., 2002, s.348). Benzer şekilde

Havighurst, Harley ve Prior (2004, s. 440) tarafından gerçekleştirilen ‘Okul Öncesi Duygusal Ebeveynlik Programı’ adlı çalışmada ebeveynlere uygulanan eğitimin ardından çocukların olumsuz duygularında azalma olduğu ve olumlu duyguların ifade edilmesinde de artış olduğu görülmüştür. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin sorun davranışı gösteren çocuklarla karşılaştıklarında uyguladıkları yöntemlerin başında aile ile işbirliğinin geldiği görülmüştür. Bunun ardından da kendi eğitsel yöntemleriyle çocuğun sorunlu davranışlarını giderme çabasına giriştikleri bulunmuştur (Akman vd., 2011, s. 1730).

5.2.7. Öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlere; öğretmenlerin birbirleriyle bilgi ve deneyim paylaşımında bulunması, iyi bir gözlemci olması, öğretmenin duygu düzenleme konusunda bilgi sahibi olması, iyi bir dinleyici olması, sabırlı olması, idarenin uygulanan çalışma hakkında bilgilendirilmesi, çocuğun kendini rahat hissedebileceği yaklaşım sergilemesi, çocukların duygu durumlarına dikkat edilmesi, duygu düzenleme eğitimi projesi yapılması ve duyguları ifade etmede iyi bir rol modeli olmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin vermiş oldukları bu önerilerin benzer şekilde MEB (2006, s. 11) öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çalışmasında da yer almış olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda okul yöneticilerine yönelik olarak öğretmen ile işbirliği yapmalarını ve okul öncesi öğretmenine saygı duymaları önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmen, ebeveyn ve okul yönetiminin çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda işbirliği yapmaları ve birbirlerine karşı saygılı, olumlu bir iletişim içinde olmaları yararlı olacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenler, çocuğun duygu düzenleme uygulamaları ve kuramsal bilgilerini geliştirme adı altında yeni bir dersin programa konulabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, duygu düzenleme kavramı konusunda kuramsal bilgi ve uygulama stratejileri olarak eksiklik duyduklarını ifade etmişler ve bunun giderilmesi adına lisans eğitimi sırasında duygu düzenlemeyle ilgili bir ders verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini ifade

etmişlerdir. Benzer şekilde alanyazına bakıldığında eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi konusunda en önemli sürecin öğretmen yetiştirme olduğu ifadelerine rastlanılmaktadır (Üstüner, 2004, s. 1; Aypay, 2009, s. 1092). Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme uygulamalarını etkili bir şekilde uygulayabilmesi için üniversitelerde seçmeli ders olarak yer alması ve aynı zamanda öğretmenlik uygulaması dersi içinde duygu düzenlemeye yönelik etkinlik, yöntem ve materyallerin vurgulanması yararlı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinden bazıları, öğretim programının öğretmenlere daha iyi tanıtılması, programa ek çalışmaların, duygu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerden bazıları da programın yeterli olduğunu ifade etmiş ve herhangi bir öneride bulunmamışlardır. Ancak programın yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin kazanım ve göstergelerin sadece çocukların duygularını ifade etmesi ve başkalarının duygularını anlama boyutunda kalmasına rağmen duygu düzenlemeye yönelik olduğunu ifade ettikleri dikkat çekmiştir (MEB, 2013, s. 28). Programı yeterli gördüğünü ifade eden öğretmenlerin araştırma sonucuna göre öğretmenlerin programdan memnun olduğu ifadeleri ile Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014, s. 326) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitimi programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin programın esnek olduğu, öğretmene özgürlük verdiği ifadeleri benzerlik göstermiştir. Ek olarak Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014, s. 326) yeni programın anlaşılabilirliğinin düşük olması, hizmet içi eğitimlerin, kazanım ve göstergelerin yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin yeni programı uygulamada sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin duygu düzenlemeye yönelik özel kazanım ve göstergelerin programda yer alması önerisi ile alanyazındaki bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Öğretmenlerin bir diğer önerisi ise değerler eğitimi projesine benzer şekilde duygu düzenleme projesinin olabileceğidir. Türkiye’de duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik programlar incelendiğinde, bu programların duygusal farkındalığın artırılması, duyguların ifade edilmesi ve duygu tepkilerini bastırmaya yönelik uygulamaları içerdiği görülmektedir. Örneğin; Kuzucu (2006, s. 116), duygu farkındalığı ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırladığı uygulamanın dört ay gibi kısa süreli olması ve kültür faktörünün etkili olması sebebiyle yeterli bir sonuca varamadığını, bu

yüzden daha uzun süreli bir program uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Gülgez ve Gündüz (2015, s. 191) tarafından hazırlananı duygu düzenleme program uygulaması çalışmasının sonucunda hazırlamış oldukları programın, duygu düzenleme güçlüklerinin azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Çeçen (2002, s. II) de çalışma kapsamında hazırladığı duygu yönetme programının, duyguların farkına varma ve duyguları yönetme becerilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, duygu düzenlemeye yönelik olarak lisans eğitimleri süresince herhangi bir ders almadıkları ve uygulama konusunda da yetersiz kaldıklarını hissettikleri için hizmet içi eğitim önerisinde bulundukları görülmüştür. Ancak öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin daha etkili yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde alanyazında da Karasolak, Tanrıseven ve Konokman Yavuz (2013, s. 1005) ve Sezer (2006, s. 64) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları, kapsam ve uygulamaya yönelik eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda MEB'in gerçekleştirdiği bu eğitimlerin planlanma, uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşanan olumsuzluklar ile ilişkili olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Benzer şekilde Baykan ve Oktay (2016, s. 180) da hizmet içi eğitimlerde teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük olması gerektiğini ortaya koymuştur. Gülmez (2004, s. V) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim beklentilerinin karşılanmadığını ve öncelikli olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin, Çubukçu ve Dal (2010, s. 133-147) ise ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kendini geliştirme, materyal geliştirme, rehberlik yapma ve uygulamaya yönelik ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Araştırma sonucunda dikkat çeken bir diğer öneri ise, okul öncesi eğitimi veren kurumlarda rehberlik servisinin olması şeklindedir. Öğretmenler duygu düzenleme becerilerini geliştirme uygulamaları yaparken rehberlik servisinden destek almak istediklerini ve rehberlik servisinin bu konuda etkili olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine paralel olarak Aktepe (2005, s. 23) eğitim kurumlarında bir rehber öğretmenin olması ve öğretmen ile rehber öğretmenin birlikte çalışma yürütmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları, sonuçları ve duygu düzenleme konusunda tespit edilen gereksinimler doğrultusunda araştırmacılara, eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Türkiye’de görev yapan daha geniş okul öncesi öğretmen kitlesinin duygu düzenleme kavramı konusunda görüşlerini belirlemek amacı ile nicel çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocukları, öğretmenleri ve ailelere yönelik duygu düzenleme eğitim programları hazırlanarak deneysel çalışmalar kapsamında uygulanıp, sonuçları alınabilir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine yönelik eylem araştırmaları düzenlenerek, öğretmenlerin bu süreçte kendilerini geliştirmelerine, planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda deneyim kazanmalarına destek verilebilir.
- Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ile öğretmen ve ailenin tutumları, disiplin yöntemleri, aile katılımı ve aile yapısı gibi konularda ilişkileri ortaya çıkartan araştırmalar düzenlenebilir.
- Duygu düzenleme becerilerin gelişimi konusunda çocukları, aileleri ve öğretmeni desteklemeye yönelik program, etkinlik uygulamaları kitabı, materyal oluşturma konusunda çalışmalar yapmak çok yararlı olacaktır.
- Okulöncesi öğretmenlere ve ailelere yönelik duygu düzenleme konusunda panel, çalıştay gibi çalışmalar tüm ilgili kişi ve kurumlarla işbirliği yapılarak düzenlenebilir.
- Farklı kültürlerde uygulanan duygu düzenleme eğitimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

5.3.2. Eğitim politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler

- Hizmet içi eğitim ile duygu düzenleme konusunda kuramsal bilgi, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen uygulama örnekleri kitapçığı oluşturulabilir.
- Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik ailelerin yapabileceği örnek uygulamaların yer aldığı kitapçıklar, broşürler ve tanıtıcı videolar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim programında duygu düzenlemeye yönelik öğretmen ve ailelere kaynak olabilecek uygulamalara daha geniş biçimde yer verilebilir.
- Öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamaların etkililiğinin artırılması amacıyla fiziksel donanım eksiklikleri giderilmesi ve sınıf mevcudunun kalabalık olmamasına dikkat edilebilir.
- Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerine ek öğretmen verilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının tümünde rehberlik servisi yaygınlaştırılabilir.
- Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik olarak öğretmen, aile ve toplumdaki diğer kişileri bilinçlendirmek için kişi ve kurumlarla işbirliği yapılarak panel, seminer, televizyon programları düzenlenebilir.

5.3.3. Öğretmenlere yönelik öneriler

- Çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmeni, ebeveyn ve okul yöneticinin ortak bir şekilde çalışması sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri, çocuklarda duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak seminer, çalıştay gibi pek çok etkinliğe katılabilir.
- Duygu düzenleme konusunda kullanılabilecek materyallerin hazırlanması, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde konusunda daha çok rol alabilir.

5.3.4. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler

- Duygu düzenleme kavramına ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama örneklerine okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında daha çok yer verilebilir.

- Duygu düzenleme eğitimi adı altında öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli ders konulabilir.
- Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında yaptıkları uygulamalarda duygu düzenleme konusunda etkinlik hazırlama, materyal geliştirme gibi konularda öğretmenle işbirliği sağlanarak deneyimleri artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. ve Kent-Kütüncü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aldao, A. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: a transdiagnostic examination. *Behaviour Research And Therapy*, 48(10), 974-983.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt Press.
- Altan, Ö., (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Atay Z. (2009). *The relationship between maternal emotional awareness and emotion socialization practices*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversite.
- Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Atlas Yayın.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 9 (3) ,1085-1123.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Barber, J. P. ve Walczak, K. K. (2009). Conscience and critic: peer debriefing strategies in grounded theory research. *Ann Arbor*, 1001 (48), 109-1259.
- Batu, S. ve Özen, A. (1997). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, Eskişehir.

- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Baykan, P. ve Oktay, M. (2016). İhtiyaca dayalı hizmet-içi eğitim etkinliği uygulaması. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 20(1), 169-183.
- Beceren, B. Ö. ve Zembat, R. (2016). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1003-1016.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berk, L.E. ve Meyers, A. B. (2016). Emotional and social development in early childhood. *Infant, children, and adolescents* içinde (s.356-401). New Jersey: Pearson Education.
- Bilge, F. (1996). *Danışandan hızalan ve bilişsel davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Birch S, Ladd G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1):61–79.
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*. 20, 899–911.
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. ve Whipple, B. (2004). Playing it cool: temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
- Blanchard-Fields, F. (1996). Emotion and everyday problem solving in adult development. *Handbook of emotion, adult development, and aging* içinde (s. 149-165), California: Academic Press.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E. ve Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.
- Bridgett, D., Gartstein, M., Putnam, S., McKay, T., Iddins, E., Robertson, C., . . . Rittmueller, A. (2009). Maternal and contextual influences and the effect of

- temperament development during infancy on parenting in toddlerhood. *Infant Behavior & Development*, 32(1), 103-116.
- Brody, L. R. ve Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. M. Lewis Ve J. M. Haviland-Jones (ed.), *Handbook of emotions* içinde (s. 338-349). New York: The Guilford Press.
- Brophy, J. E. ve Good, T. L. (1984). *Teacher behavior and student achievement*. Michigan Devlet Üniversitesi: Institute for Research on Teaching.
- Brown, J. R. ve Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67(3), 789-802.
- Butatko, D. ve Daehler, M. W. (2003). *Child development: a thematic approach*. Boston: Cengage Learning.
- Calkins, S. D. ve Hill A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. biological and environmental transactions in early development. J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 229-248). New York: Guilford Press.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: The Guildford Press.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84-94.
- Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111–1119.
- Chao, R. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*. 72, 1832–1843.
- Cheah, C. S., Leung, C. Y., Tahseen, M. ve Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese mothers of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 311-320.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı: okul öncesi dönem*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cohn, J. F. ve Tronick, E. Z. (1988). Mother-infant face-to-face interaction: influence is bidirectional and unrelated to periodic cycles in either partner's behavior. *Developmental Psychology*, 24 (3), 386-392.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A. ve Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: points of convergence and divergence. *Australian Journal Of Psychology*. 66(2), 71-81.
- Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “brave new world”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of research in Childhood Education*, 22(4), 377-389.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.
- Cüceoğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Tabak, Ö. (1997). Zihinsel engellilerde görülen problem davranışların belirlenmesi. *Özel Eğitim Günleri Bildiri kitabı*. Kasım, 1997, 47-48.
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in yanılgısı: duygu, akıl ve insan beyni*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Darwin, C. (2009). *The expression of the emotions in man and animals*. F. Darwin (ed.). Newyork: Cambridge University Press.
- Davidson, R. ve Fox, N. (1982). Asymmetrical brain activity discriminates between positive and negative affective stimuli in human infants. *Science*. 218, 1235-1237.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. ve Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer: New York.
- Denham, S. ve Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34(3-4), 311-343.

- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C. ve Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* içinde (s. 413-433). New Jersey: Blackwell Publish.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Dickson, K. L., Fogel, A., ve Messinger, D. S. (2001). All smiles are positive, but some smiles are more positive than others. *Developmental Psychology*. 37 (5), 642-653.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*. 40 (177), 187-201.
- Doherty, J. ve Hughes, M. (2013). Child development: theory and practice 0-11. Harlow: Pearson.
- Duncan, G. J. ve Brooks- Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71(1), s. 188-196.
- Durbin, C. ve Shafir, D. (2008). Emotion regulation and risk for depression. J. R. Z. Abela ve H. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents içinde* (s. 149-176). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Hofer, C. ve Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495.
- Ekman, P., Friesen, W. V., ve Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings: guidelines for research and an integration of findings*. Oxford: Pergamon Press.
- El'koninova, L. I. (2001). Fairy-tale semantics in the play of preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(4), 66-87.

- Eldeniz Çetin, M. ve Avcıoğlu, H. (2011). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through drama technique for mentally disabled students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 792-817.
- Erikson, E. (1987). *Childhood and society*. London: Paladin Grafton Books.
- Ertan, N., (2013). *Okul öncesi çağıdaki çocukların duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin, çaba sarf ederek kendini denetleme aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D. ve Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: relations to likability. *Early Education and Development*, 12, 11-27.
- Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E. ve Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: the roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141.
- Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R. ve Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expression by neonates. *Science*, 218(4568), 179-181.
- Fleer, M. ve Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: the valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240-259.
- Fraiberg, S., Adelson, E. ve Shapiro, V. (1975). "Ghosts in the nursery: a psycho-analytic approach to impaired infant-mother relationships". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 14: 387-422.
- Freitag, C. ve Schwarzer, G. (2011). Influence of emotional facial expressions on 3-5-year-olds' face recognition. *Cognitive Development*. 26, 230-247.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*. 36 (2), s. 117-127.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. M. Lewis Ve J. M. Haviland-Jones (ed.), *Handbook of Emotions* içinde (s. 59-74). New York: The Guilford Press.
- Gander, M. ve Gardiner, H. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. H. Çelen ve A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Gaspar, A., Esteves, F. ve Arriaga, P. (2014). On prototypical facial expressions vs variation in facial behavior: lessons learned on the “visibility” of emotions from measuring facial actions in humans and apes. O. Pombo and N. Gontier (Eds), *The Evolution of Social Communication in primates a multidisciplinary approach, interdisciplinary evolution research* içinde (s. 101-126). New York: Springer.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gergely, G. ve Watson, J. (1999). Early socio-emotional development: contingency perception and the social-biofeedback model. P. Rochat (ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* içinde (s. 101-136). New Jersey: Erlbaum.
- Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing qualitative data*. California: Sage Publications.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A.Ersoy ve P. Yalçınoglu, (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golden-Biddle, K., ve Locke, K. (1997). *Composing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Gonzales-Mena, J. ve Eyer, D.W. (2007). *Infants, toddlers, and caregivers*. New York: McGraw-Hill.
- Gökarp, N. (1999). Akıl-duygu ikiciliğine iki farklı iki farklı bakış. *Felsefe Dünyası*, 2, 69-75.
- Gökarp, N. (2010). *Duygu ve etik*. Ankara: Ebaül Yayınları
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16, Kayseri.
- Graziano P. A., Reavis R. D., Keane S. P. ve Calkins S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Greenberg, M.T., Kushce, C.A. ve Cook, E.T. ve Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-age children: the effects of the PATHS curriculum. D. Cicchetti (Ed.), *Development and Psychopathology* içinde 7, (s.117-136), Cambridge: Cambridge University Press.

- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. ve Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: strategies and emotional expression in four contexts. *Child development*, 67(3), 928-941.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 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. (2010). The future's so bright, I gotta wear shades. *Emotion Review*, 2, 212-216.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*. 13, 359-365.
- Gross, J. J. ve John, O. (2003). Individual differences in two emotion-regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gueldner, B. ve Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), 1-27.
- Gülgez, Ö. ve Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Faculty of Education Journal*, 44(2), 191-208.
- Gülmez, İ. S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Gültekin Akduman, G. (2014). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. A. Güngör Aytar (Ed.), *Ruh sağlığı* içinde (s. 89- 124). Ankara: Hedef Yayıncılık.

- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Güngör Aytar, A. (2015). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 93-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halberstadt, A. G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: family socialization in particular and a model in general. R. S. Feldman ve B. Rime (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* içinde (s. 106–160). New York: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A. ve Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 25(4), 399-421.
- Hamre B, Pianta R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72(2), 625–638.
- Hansen, C. C. ve 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.
- Hatfield, G. (2007). Did Descartes have a Jamesian theory of the emotions?. *Philosophical Psychology*, 20(4), 413-440.
- Havighurst, S. S., Harley, A. ve Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: a parenting program. *Early Education & Development*, 15(4), 423-448.
- Holmes, J. (1993). John Bowlby and attachment theory. New York: Psychology Press.
- Holodynski, Manfred. "Milestones and mechanisms of emotional development." Emotions as bio-cultural processes. Springer US, 2009. 139-163.
- Holodynski, M. (2009). Milestones and mechanisms of emotional development. B. Röttger Rössler ve H. J. Markowitsch (Eds.). *Emotions as bio-cultural processes* içinde (s. 139-163). New York: Springer.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London: Routledge

- Howes, C., Matheson, C. C. ve Hamilton, C. E. (1994) Teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1),264–273.
- Huesmann, L.R. Moise-Titus, J., Podolski, C.L. ve Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to violent and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.
- Hughes J. N., Cavell, T. A. ve Jackson T.(1999). Influence of teacher–student relationship on childhood aggression: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*. 28, 173–184.
- Hughes, J., Cavell, T. ve Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2):173–184.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional development of young children: building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotion*. New york: Plenum Press.
- Izard, C. E. ve Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. M. Lewis Ve J. M. Haviland-Jones (ed.), *Handbook of emotions* içinde (s. 253-264). New York: Guilford Press.
- Jersild, A. T. (1979). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Jersild, A. T. ve Holmes, F. B. (1933). A study of children's fears. *The Journal of Experimental Education*, 2(2), 109-118.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş “çocuğum büyüyor”*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kapçı, E. G. (2011). Erken çocukluk döneminde sıklıkla karşılaşılan duygusal davranışsal sorunlar. Y. Uzuner (Ed.), *Çocuk ruh sağlığı* içinde (s. 107-130). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.

- Kawakami, K., Takai-Kawakami, K., Tomonaga, M., Suzuki, J., Kusaka, S. ve Okai, T. (2007). Spontaneous smile and spontaneous laugh: an intensive longitudinal case study. *Infant Behavior & Development*, 30, 146–152.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk fen eğitimi dergisi*, 2, 66- 82.
- Kochanska, G., Gross, J., Lin, M. ve Nichols, K. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 73(2), 461-482.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1(23), 209-218.
- Koole, S. L.(2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kuebli, J., Butler, S. ve Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: relations of maternal language and child sex over time. *Cognition and Emotion*, 9,265-283.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Lavelli, M. ve Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: the 2-month transition. *Development Ppsychology*, 41, 265-280.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin: duygusal yaşamın gizemli temelleri*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. M. Lewis Ve J. M. Haviland-Jones (ed.), *Handbook of emotions* içinde (s. 265-280). New York: Guilford.

- Lewis, M., Sullivan, M.W., & Vasen, A. (1987). Making faces: age and emotion differences in the posing of emotional expressions. *Developmental Psychology*, 23, 690–697.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental psychology*, 38(5), 719-734.
- Lopez D. F. ve Todd, D. L. (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32(2), 299-312.
- Maccoby, E. E. ve Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Kaliforniya: Stanford University Press.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Manchester: Springer Press.
- Mayer, J.D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. P. Salovey ve D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* içinde (s. 3-31). New York: Basic Book.
- McCoy, D. C. ve Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761.
- McDowell, D. J., Kim, M., O'neil, R. ve Parke, R. D. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 345-364.
- MEB. (1993). *On dördüncü milli eğitim şurası, okul öncesi eğitim komisyon raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.
- Merrell, K. W. ve Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi*. B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Kitabevi.

- Mills, H. ve McCarroll, E. (2012). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care quarterly*, 36 (1), 1-4.
- Mirande, A. (2008). Immigration and latino fatherhood: a preliminary look at latino immigrant and non-immigrant fathers. S. Chuang ve R. Moreno (Eds.). *On New Shores: Understanding immigrant fathers in North America* içinde (s. 217-230). United Kingdom: Lexington Books.
- Moore, G.A., Cohn, J. E. ve Campbell, S. B. (2001). Infant affective responses to mother's still face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Development Psychology*, 37, 706-714.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Muris, P., Merckelbach, H. ve Collaris, R. (1997). Common childhood fears and their origins. *Behaviour Research and Theraphy*, 35,(10) , 929-937.
- Muris, P., Merckelbach, H.(2000). Fears, worries, and scary dreams in 4- to-12-years old children: their content, development al pattern, and origins. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, (1),43-53.
- Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B. ve Moulaert, V. (2000). Fears, worries, and scary dreams in 4-to 12-year-old children: Their content, developmental pattern, and origins. *Journal of clinical child psychology*, 29(1), 43-52.
- Nagy, E., Loveland, K. A., Kopp, M., Orvos, H., Pal, A. ve Molnar, P. (2001). Different emergence of fear expressions in infant boys and girls. *Infant Behavior and Development*, 24(2), 189-194.
- Nelson, C. A. (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: Mechanisms of development. *Child development*, 889-909.
- Nolen-Hoeksema, S. ve Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), s.704-708.
- Ochsner, K., & Gross, J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 87-109). New York: Guilford Press.

- Odom, R. ve Lemond, C. (1973) Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Child Development*. 43, s. 359-369.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. ve Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: a key component of self-regulated learning. Schutz ve Pekrun (ed.). *Emotion in education* içinde (s.185-204). California: Academic Press.
- Ortony, A. ve Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological review*, 97(3), 315-331.
- Oruç, C., Tecim E. ve Özyürek, H. (2015) Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*. 48, 281-297.
- Öngören Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 51-70.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), s. 99-114.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305- 318.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Pianta R. ve Stuhlman M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*. 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. ve Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.

- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper ve Row.
- Porges S. (2003). The polyvagal theory: phylogenetic contributions to social behavior. *Physiology & Behavior*, 79, 503–513.
- Posner M. I. ve Rothbart M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self regulation. *Physics of Life Reviews*. 6, 103–120.
- Poyraz, H. Ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramey, T.C. ve Ramey, S.L. (1999). *Right from birth: building your child's foundation for life*. New York: Goddard Press.
- Ramsden, S. R. ve 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.
- Reevy, G. M. (2010). *Encyclopedia of emotion*. Oxford: Greenwood Publishing.
- Reilly, P. M. ve Shopshire, M. S. (2002). *Anger management for substance abuse and mental health clients: cognitive behavioral therapy manual*. Rockville: SAMHSA.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusché, C.A. ve Prentz, M.A. (2006) The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.
- Robinson, E. H., Rotter, J. C., Fey, M. A. ve Robinson, S. L. (1991). Children's fears: toward a preventive model. *The School Counselor*, 38(3), 187-202.
- Robinson, L. R. (2006). *Relations between parenting, family context, and emotion regulation in the development of psychopathology in young maltreated children*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. New Orleans: New Orleans Üniversitesi.
- Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A. ve Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.
- Rosellini, G. ve Worden, M. (1985). *Of course you're angry*. Minnesota: Hazelden Press.

- Roseman, I. J. (2011). Emotional behaviors, emotivational goals, emotion strategies: Multiple levels of organization integrate variable and consistent responses. *Emotion Review*, 3(4), 434-443.
- Rosenshine, B. and Martin, M. (1974). Teacher education and teacher behavior. *Educational Researcher*, 3, 11-14.
- Rosenshine, B. V. (1978). Academic engaged time, content covered, and direct instruction. *Journal of Education*, 160, 38-66.
- Rottman, J. (2014). Evolution, development, and the emergence of disgust. *Evolutionary Psychology*, 12(2), 417-433.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Nelson, L.J., Cheah, C.S.L. ve Lagace-Seguin, D.G. (1999). Peer relationships in childhood. M.H. Bornstein ve M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* içinde (s. 451-501). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Eylül, 1-7.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. ve Witherington, D. (2006). Emotional development: action communication, and understanding. N. Eisenberg (ed.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 226-299). New Jersey: Wiley.
- Sağlam, İ. (2001). Okul öncesi eğitimde sözlü öğretim etkinlikleri ve din eğitimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 195-208.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.
- Sameroff, A.J. (2008). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. S. L. Olson ve A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in development of childhood behavior problems: biological, behavioral, and social-ecological interactions* içinde (s. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sandstrom, M. J. (2004). Pitfalls of the peer world: how children cope with common rejection experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 67-81.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Sarıtaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 44-52.
- Schore, A. N. (2009). Attachment trauma and the developing right brain: origins of pathological dissociation. P. F. Dell ve J. A. O'Neil (Eds.) *Dissociation and the dissociative disorders: DSM-V and beyond* içinde (s. 107-141). Routledge: New York.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shapiro, A. F. (2004). *Examining relationships between the marriage, mother-father-baby interactions and infant emotion regulation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington: Washington Üniversitesi.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotiona regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*. 33, 906-916.
- Shifflett-Simpson, K. ve Cummings, E. M. (1996). Mixed message resolution and children's responses to interadult conflict. *Child Development*, 6(7) 437-448.
- Skinner, E. A. ve Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Smith, T. W. (2015). *The book of human emotions*. London: Wellcome collection.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early childhood research quarterly*, 22, 173-187.
- Solomon, R. C. (2000). The philosophy of emotions. M. Lewis ve J. M. Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of emotions* İçinde. New York: Guilford Press.
- Southam Gerow, M.A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme uygulayıcının rehberi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Southworth, J. (2014). *William James' theory of emotion*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ontario: Western Ontario Üniversitesi.

- Spinrad, T., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R., Valiente, C., Shepard, S., . . . Guthrie, I.K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M. ve Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: from everyday life to theory*. New Jersey: Wiley Press.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. P. A. Schutz ve R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* içinde (s. 259-274). San Diego: Academic Press.
- Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C. ve Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion*, 11(2), 425-435.
- Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 44(2), 1-28.
- Takahaski, K. (1990). Are the key assumptions of the "strange situation" procedure universal? A view from Japanese research. *Human Development*, 33, 23-30.
- Tanyel, N. (2009). Emotional regulation: developing toddlers' social competence. *Dimonsions of early childhood*. 37(2), 10-15.
- TDK (2013). *Türk dil kurumu sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56c1e88625aab5.59580742 (Erişim Tarihi: 15.03.2015)
- Thomann, C. R., ve Carter, A. S. (2009). Social and emotional development theories. Social and emotional development in infancy and early childhood içinde (s. 420-429). Oxford: Academic Press.
- 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. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, Conscience, Self. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook Of Child Psychology* içinde. (s. 24-98). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tronick, E. Z., Morelli, G. ve Ivey, P. (1992). The efe forager infant and toddler's pattern of social relationships: multiple and simultaneous. *Development psychology*, 28, 568-577.
- Turk Charles, S. ve Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation and aging. J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 307- 330). New York: Guilford Press.
- Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*. 19(1), 24-39.
- Twycross, A. ve Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? Part 3 issues relating to qualitative studies. *Paediatric Nursing*, 17, 35-36.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. D. Scott ve R. Usher, (Eds.), *Understanding educational research* içinde (s. 9-32). New York: Routledge.
- Üre, R., Arı, R. ve Şahin-Seçer, Z., (2001). *Çocukta duygusal gelişim*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Ders Notu.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232 (Erişim Tarihi: 11.11.2016)
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. ve Losoya S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Development Psychology*, 40, 911-926.
- Villares, E., Brigman, G., ve Peluso, P. R. (2008). Ready to learn: an evidence-based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 403-415.

- Vitulic, H. S. ve Prosen, S. (2015). Coping and emotion regulation strategies in adulthood: specificities regarding age, gender and level of education. *Journal for general social issues*, 25(1), 43-62.
- Walker, R., Anderson, M., Gibson, R. ve Martin, A. (2015). Constructing identity and motivation in the drama classroom: a sociocultural approach. S. Davis, H. G. Clemson, B. Ferholt, S-M. Jansson ve A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* içinde (s. 115-131). New York: Bloomsbury Academic.
- Watson, J. B. ve Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Sage.
- Webster-Stratton, C., Reid M. J. ve Stoolmiller, M. (2008) Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471–488.
- Wegner, D. M., & Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. D. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* içinde (s. 446-496). New York: McGraw-Hill.
- Weikart, D.P. (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine*, 27, 233-237.
- Whitchurch, S. ve Sprague, J. (2011). The problem solver job: peer-mediated conflict resolution. *Teaching Young Children*. 5 (2), 8-9.
- Wolff, P. (1987). *The development of behavioral states and the expression of emotions in early infancy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wranik, T., Barrett, L. F. ve Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 393-428). New York: Guilford Press.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., M. Gültekin, B. Türkkın, N. Yıldız ve P. Girmen (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk

- düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, s. 50-63.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç,B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2015), *Gelişim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *Future of Children*, 5, 51-75.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P.M. ve Smith, K.D. (1994). Expressive control during a disappointment: variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30, 835-846.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3), 329-339.

EK 1. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/3866213
Konu: Araştırma Projesi

05.04.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 04/04/2016 tarih ve 3807015 sayılı olur.
b) 18/03/2016 tarih ve E.41168 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Yunusemre Kampüsü 26470
Tepebaşı/Eskişehir

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c273-4634-3da9-bd2d-b02d kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Katılımcı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınması amacını taşıyan nitel bir araştırmadır. Çalışma, Arş. Gör. Gülhan Yılmaz tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Okul öncesi eğitimi alanyazında eksik olan bir konuya ışık tutulacağı ve akademik bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler sadece araştırmacı ve tez danışmanının erişiminde olabilecek bir harici disk ortamında korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi bölümünden gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr'ye mail yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:Gülhan Yılmaz
Adres :Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Meslek Yüksekokulu
İş Tel :0222 335 0580/ 3091
Cep Tel :05547524717

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 3. Görüşme Soruları

1. Duygu düzenleme kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?
2. Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri nasıl gelişiyor? (Eğer değişik yaş gruplarıyla çalıştıysanız bu yaş gruplarına göre bir farklılık gözlemlediniz mi?)
3. Çocukların duygu düzenleme becerilerinden;
 - Kendi duygularını anlayabilme becerilerinin gelişebilmesi için neler yapıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - Başkalarının duygularını anlayabilmesi konusunda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - Duygularını ifade etme becerilerinin gelişebilmesi için neler yapıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - Duygularıyla baş etme becerilerinin gelişebilmesi için yaptığınız uygulamalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
4. Çocuklarda duygu düzenlemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirirken materyal kullanmayı tercih ediyor musunuz? Bunlar nelerdir?
5. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamalar sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
6. Duygu düzenleme uygulamalarını gerçekleştirirken sınıf ortamında çocuklarda en çok karşılaştığınız duygu durumları nelerdir?
7. Çocukların yaşadıkları farklı duygu durumlarına (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) göre ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?
8. Sizin de gözlemlediğiniz, çocukların sınıf ortamında baş etmede zorlandıkları duygu durumları nelerdir?
9. Sınıf ortamında çocukların yaşadıkları duygulara yönelik olarak sizi zorlayan durumlar nelerdir? Bu durumlarda ne tür çözümler üretiyorsunuz?
10. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda veliden nasıl destek alıyorsunuz?
11. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?(Öğretmen, yönetici, ebeveyn, program ve aklınıza gelen diğer boyutlarda)

EK 4. Alan Uzmanı Değerlendirme Örnekleri

Yer :	Görüşme No :		
Tarih :	Sayfa No :2		
Saat :			
Görüşülen Kişi :			
Görüşmecisi :			
BETİMSSEL İNDEKS	SAAT	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	1	ilk başta çocukları tanımamız için velilerden gelen bu bilgiler çok önemli Onun dışında zaten Çocuklar 1 haftada kendilerini belli ediyorlar nasıl tepki veriyorlar buna yönelik de öncelikle kendilerini iyi ifade etmeleri gerekiyor	-öykü kullanımı
	2	Evet üzüldüyör ama neden üzüldüyör ya da bunun adı kırgınlık mı kızgınlık mı Bu duygu ifadelerini tam olarak kendinin de anlayabilmesi için iyi örnekler gerekiyor öykülerden yola çıkıyoruz yaratıcı drama çalışmaları yapıyoruz empati çok zor bu yaşta ama yavaş yavaş anladıklarında görüyoruz	-yaratıcı drama
	3		
	4		
	5		
	6		
	7	G: çocukların başkalarının duygularını anlayabilmeleri için neler yapıyorsunuz?	
	8	B: başkalarının duygusunu anlaması aslında çok zor çocuk için kendi duygusunu anlayıp oturtması gerekir ki başkasının duygusuna anlaşıp cümle içinde anlıyor Evet o da öztir diyor ama kendi duygusu daha önemli arkadaşının üzülmesinden dolayı kendinden bir pay çıkartmıyor o değil Ben daha çok üzüldüm haliyle Kendini kabul ettirme çabası var orada ama bu olgunluğa erişmiş çocukları 5 yaş grubunda görüyoruz başkalarının duygularını anlamaya yönelik yaptığımız çalışmalardan biri de drama olabiliyor orada biraz daha başkaları olabiliyorlar yine hikayelerden yola çıkarak oradaki çocuğun karakteri Oradaki bir nesnenin duygularından yola çıkıyorum. Ama bu yaş grubunda Daha doğrusu 3-4 yaş grubunda çocuktan kişiden ziyade herhangi bir kahramanın duyguları çok daha kolay benimsiyorlar Çünkü hayali bir şey Onun için. Haliyle daha özümseyip oturtabiliyorlar. Ama kişi olduğun kişilere takılabiliyorlar. Hele ki o arkadaş ile ilgili bir problem yaşadysam olumlu bir Duyguyu anlaması zor.	-drama kul. -hikaye kul. -kahraman kul.
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20	G: çocukların duygularını ifade etme becerilerinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?	
	21	B: öncelikle konuşuyoruz bizim için o önemli çünkü ifade etme becerisinde önce çocuk bizi dinleyecek biz de onu dinleyeceğiz ve kendini anlatacak neden oldu Neden böyle hissediyor ya da böyle olduğunda ne yaparsın bazen gerçekten çaresiz kaldığımız durumlar olabiliyor Çünkü yardımcı olmak istiyoruz öğrenciye Siz beni anlamıyorsunuz diyor peki Ne demek istiyorsun diyoruz söylüyorum işte diyor. Aslında o da anlatamıyor içinde ne yaşadığını Çünkü kolay durumlar yaşamadıkları zaman olabiliyor açıkçası O yüzden de konuşma bizim için çok önemli kayıt altına alıyorum	-öğrenciyle diyalog.
	22		
	23		
	24		
	25		
SAYFA YORUMU :			

Yer :	Görüşme No :		
Tarih :	Sayfa No :2		
Saat :			
Görüşülen Kişi :			
Görüşmecisi :			
BETİMSSEL İNDEKS	SAAT	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	1	ilk başta çocukları tanımamız için velilerden gelen bu bilgiler çok önemli Onun dışında zaten Çocuklar 1 haftada kendilerini belli ediyorlar nasıl tepki veriyorlar buna yönelik de öncelikle kendilerini iyi ifade etmeleri gerekiyor	-ifade becerisi için iyi öyküler kullanma.
	2	Evet üzüldüyör ama neden üzüldüyör ya da bunun adı kırgınlık mı kızgınlık mı Bu duygu ifadelerini tam olarak kendinin de anlayabilmesi için iyi örnekler gerekiyor öykülerden yola çıkıyoruz yaratıcı drama çalışmaları yapıyoruz empati çok zor bu yaşta ama yavaş yavaş anladıklarında görüyoruz	-yaratıcı drama kullanma.
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8	G: çocukların başkalarının duygularını anlayabilmeleri için neler yapıyorsunuz?	
	9	B: başkalarının duygusunu anlaması aslında çok zor çocuk için kendi duygusunu anlayıp oturtması gerekir ki başkasının duygusuna anlaşıp cümle içinde anlıyor Evet o da öztir diyor ama kendi duygusu daha önemli arkadaşının üzülmesinden dolayı kendinden bir pay çıkartmıyor o değil Ben daha çok üzüldüm haliyle Kendini kabul ettirme çabası var orada ama bu olgunluğa erişmiş çocukları 5 yaş grubunda görüyoruz başkalarının duygularını anlamaya yönelik yaptığımız çalışmalardan biri de drama olabiliyor orada biraz daha başkaları olabiliyorlar yine hikayelerden yola çıkarak oradaki çocuğun karakteri Oradaki bir nesnenin duygularından yola çıkıyorum. Ama bu yaş grubunda Daha doğrusu 3-4 yaş grubunda çocuktan kişiden ziyade herhangi bir kahramanın duyguları çok daha kolay benimsiyorlar Çünkü hayali bir şey Onun için. Haliyle daha özümseyip oturtabiliyorlar. Ama kişi olduğun kişilere takılabiliyorlar. Hele ki o arkadaş ile ilgili bir problem yaşadysam olumlu bir Duyguyu anlaması zor.	-Kendi duygusu ağır basıyor. -5 yaş grubu daha olgun. -drama hikayeler -Hayali bir kahraman yaratma.
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20	G: çocukların duygularını ifade etme becerilerinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?	
	21	B: öncelikle konuşuyoruz bizim için o önemli çünkü ifade etme becerisinde önce çocuk bizi dinleyecek biz de onu dinleyeceğiz ve kendini anlatacak neden oldu Neden böyle hissediyor ya da böyle olduğunda ne yaparsın bazen gerçekten çaresiz kaldığımız durumlar olabiliyor Çünkü yardımcı olmak istiyoruz öğrenciye Siz beni anlamıyorsunuz diyor peki Ne demek istiyorsun diyoruz söylüyorum işte diyor. Aslında o da anlatamıyor içinde ne yaşadığını Çünkü kolay durumlar yaşamadıkları zaman olabiliyor açıkçası O yüzden de konuşma bizim için çok önemli kayıt altına alıyorum	-Karşılıklı konuşma -Çocuğun duygularını anlamaya çalışma
	22		
	23		
	24		
	25		
SAYFA YORUMU :			

EK 5. Nvivo Kodlama Raporu

19.01.2017 16:10

Node Structure

Tez Analiz Son

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Node			
Nodes			
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Bilmiyorum		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Drama çalışmaları		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Empati kurdurma		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Geriye dönük hatırlatmalar		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Hikaye çalışmaları		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Karşısındakini tanımlama		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Materyallerden yararlanma		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Resim çalışması		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Sohbet Etme		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Soru-cevap yöntemi		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Yarışmalı oyunlar oynatma		No	None
Nodes\\Başkalarının Duygularını Anlayabilmesi Konusunda Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar\\Yaşanan olay üzerinden		No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları		No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\\Ayrılık kaygısı		No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\\Bencillik		No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\\Kıskançlık duygusu		No	None

Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Korku duygusu	No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Mutluluk duygusu	No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Öfke duygusu	No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Paylaşma	No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Rekabet duygusu	No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Şaşkınlık duygusu	No	None
Nodes\\Çocuklarda En Çok Karşılaşılan Duygu Durumları\Üzüntü duygusu	No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları	No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Ayrılık kaygısı	No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Benmerkezcilik	No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Kıskançlık	No	None

Reports\\Node Structure Report

Page 1 of 9

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Korku		No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Öfke		No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Özlem		No	None
Nodes\\Çocukların Baş Etmede Zorlandığı Duygu Durumları\Üzüntü		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR		No	Green
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirme Konusunda Ebeveyn Desteği		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Kavramına İlişkin Görüşleri		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Öğretmenlerin Duygu Düzenlemeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar Sonucu Çocuklarda Görülen Değişiklikler		No	None
Nodes\\ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR\Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Çocukların Yaşadıkları Duygu Durumlarına Yönelik Görüşleri		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Aile, Medya ve Öğretmen Faktörünün Etkili Olması		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Benmerkezcilik Yapıda Olmaları		No	None

Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Duygu Karmaşası Yaşamayı	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Duygu Kavramı Soyut Bir Kavram Olarak Kalmaktadır	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Duygularını Nasıl Kontrol Edebileceğini Öğrenme	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Duygularının Farkında Olma, Duygularını İfade Etme ve Duygularıyla Baş Etme Aşamaları	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Duygularının Farkında Olmadan Büyümesi	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Empati Becerisinin Gelişimi	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Okul Öncesi Dönem Kritik Bir Dönemdir	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Olumsuz Duygu Tepkileri Gösterme	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Olumsuz Duyguların Dışa Vurumunun Sonuçlarının Neler Olabileceğini Anlaması	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Duygu Düzenleme Becerilerin Gelişimi\Sevgi İhtiyaçlarının Fazla Olması	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\3 Yaş Grubu	No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\3 Yaş Grubu\Ani Duygu Değişimleri	No	None

Reports\\Node Structure Report

Page 2 of 9

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\3 Yaş Grubu\Ayrılık Kaygısını Daha Fazla Yaşamayı		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\3 Yaş Grubu\Benmerkezci Yapıları		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\3 Yaş Grubu\Duygu ve Tepkilerini Daha Net Göstermeleri		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\4 Yaş Grubu		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\4 Yaş Grubu\3 Yaş Göre Daha Rahat Duygularını İfade Etme		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\5 Yaş Grubu		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\5 Yaş Grubu\Duygu Düzenlemenin Daha Kolay Olması		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\5 Yaş Grubu\Duygulara Ait Jest-Mimikleri Kullanması		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\5 Yaş Grubu\Duygularını Daha Rahat İfade Etme		No	None
Nodes\\Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi\Yaş gruplarına göre farklılıkları\5 Yaş Grubu\Empati Becerisinin Gelişmesi		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Bilmiyorum		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Eve gönderilen yazılar		No	None

Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Veli desteğinin gelmemesi	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Veli ile görüşme	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Veliden bilgi alma	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Veliden destek istemek	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Veliye yapabileceği uygulama örnekleri sunma	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını Düzenlemede Veli Desteği\Veliyi yönlendirme	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Drama çalışmaları	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Hikaye çalışmaları	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Materyallerden yararlanma	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Rahat ortam yaratma ve teşvik etme	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Resim çalışması	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Sohbet etme	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularını İfade Etme Becerilerinin Gelişebilmesi Konusunda Öğretmen Uygulamaları\Soru-cevap yöntemi	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Açık uçlu sorularla yönlendirme	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Çocukların kendi aralarında problem durumu çözmesi	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Drama yöntemi	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Duyguya yönelik özel çalışmalar	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Empati kurdurma	No	None

Reports\\Node Structure Report

Page 3 of 9

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Kademeli ayırma		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Kısa süre tutma ile alıştırma		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Mahrum bırakma		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Mola uygulaması		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Oyun		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Ödüllendirme		No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Problem durumu ortaya çıkmadan engelleme		No	None

Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Sakinleştirme çalışmaları	No	None
Nodes\\Çocukların Duygularıyla Baş Edebilmesi İçin Yapılan Öğretmen Uygulamaları\Sohbet etme	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Drama çalışmaları	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Empati kurdurma	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Hikaye çalışmaları	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Materyallerden yararlanma	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Oyun etkinliği	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Örnek verme	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Resim çalışması	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Sohbet etme	No	None
Nodes\\Çocukların Kendi Duygularını Anlayabilme İçin Öğretmen Uygulamaları\Soru-cevap yöntemi	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duygu değişimleri	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duygu durumları	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duyguları tanıması, anlaması ve duyguların farkında olması	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duyguların kontrol altına alınması	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duyguların tepkiye dönüşmesi	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duygularını ifade etme	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Duygusal zeka	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\İhtiyaçlarını karşılama	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\Karşısındakinin duygularını anlayabilme ve empati becerisi	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\kavramın ne olduğunu bilmiyorum	No	None
Nodes\\Duygu Düzenleme\kavramın ne olduğunu bilmiyorum\dikkat edilmesi gereken çalışma grubu	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \Anne-Babalık Semineri	No	None

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \Çocuğun Aynı Öğretmen ile Devam Etmesi		No	None

Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Duygu Düzenleme Hakkında Çizgi Film Yapılması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Duygu Düzenlemeye Yönelik Özel Kazanım ve Göstergelerin Olması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Duygulara Yönelik Materyal Yapılması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Empati Eğitimi	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Fiziki Şartların İyileştirilmesi ve Sınıf Mevcudunun Azaltılması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Kamu Spotu	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Kaynaştırma Öğrenci İçin Ek Öğretmen	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\MEB'in Duygu Düzenleme Kitapçığı Oluşturması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Rehberlik Servisinin Bulunması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mola Zamanının Olması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Okul Yöneticilerinin Okul Öncesi Eğitiminden Anlayabilmelerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Öğretmenler İçin Farklı Kurumlarda Gözlem Şansının Olması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Programa Ek Çalışmaların Eklenmesi	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Eğitim Politikacılarına ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler \\Programın Öğretmenlere Daha İyi Tanıtılması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler\\Öğretmen İle İşbirliği Yapması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler\\Öğretmenine Saygı Duyması	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler\\Öğretmenlere Yönelik Duygu Konusunda Eğitim Verilmesi	No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler\\Üniversitelerde Duygu Düzenleme Konusunda Ders Olması	No	None

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Çocuğun Kendini Rahat Hissedebileceği Yaklaşım Sergilemesi		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Çocukların Duygu Durumlarına Dikkat Edilmesi		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Duygu Düzenleme Eğitimi Projesi		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Duyguları İfade Etmede İyi Bir Rol Modeli Olması		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\İdarenin Uygulanan Çalışma Hakkında Bilgilendirilmesi		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\İyi Bir Dinleyici Olması		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\İyi Bir Gözlemci Olması		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Konusunda Bilgi Sahibi Olması		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Öğretmenin Sabırlı Olması		No	None
Nodes\\Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri\\Öğretmenlere Yönelik Öneriler\\Öğretmenlerin Birbirleriyle Bilgi ve Deneyim Paylaşımında Bulunması		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller		Yes	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Bacalı ağaç		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Çizgi film		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Dokunsal kartlar		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Duygu kartları		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Duygu küpü		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Duygu maskesi		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Duygu panosu		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Duygu seti		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Görsel resimler		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Kukla		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Materyal kullanmıyorum		No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\\Olay sıralama kartları		No	None

Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\Oyun hamuru	No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\Sandalye	No	None
Nodes\\Öğretmenin Duygu Düzenleme Uygulamalarında Kullandığı Materyaller\Yapboz	No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler	No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Duygu Değişimi	No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Duygularını Düzenleme	No	None

Reports\\Node Structure Report

Page 6 of 9

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Duygularını Kontrol Etme		No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Duygularıyla İlgili Farkındalıkların Oluşması		No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Karşısındakinin Duygusunu Anlama		No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Kendini İfade Etme		No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Olumsuz Duyguları Daha Doğru Bir Dille İfade Etme		No	None
Nodes\\Öğretmenin Yaptığı Uygulamalar Sonucunda Çocuklarda Gözlemlenen Değişiklikler\Olumsuz Tepkilerin Derecesinde Azalma		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Ayrılık Kaygısı		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Başarısızlık Duygusu		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Bencillik		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Heyecan		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\İnatçılık		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Kıskançlık		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Korku		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocukların Yaşadıkları Duygulara Yönelik Öğretmeni Zorlayan Durumlar\Öfke		No	None

Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Çocuğun Duygusunu Yaşamalarına İzin Verme	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Bilmiyorum	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn desteğinin gelmemesi	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn ile görüşme	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn den bilgi alma	No	None

Reports\\Node Structure Report

Page 7 of 9

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn den destek istemek		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn e yapabileceği uygulama örnekleri sunma		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn i yönlendirme		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Ebeveyn Desteği\Ebeveyn e gönderilen yazılar		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Kendini İfade Etmesine Olanak Sağlamak		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Mahrum Bırakma		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Neden Olan Etmenleri Çözme		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Rehberlik Servisinden Destek Almak		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Resim Çizdirme		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Sohbet Etme		No	None

Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleme Konusunda Yaşadıkları Güçlükler ve Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler İçin Geliştirdikleri Çözüm Yolları\Soru-Cevap Yöntemi	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Drama Çalışmaları	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Duygularına Yönelik Özel Çalışma	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Empati Kurdurma	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Geriye Dönük Hatırlatmalar	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Hikaye Çalışmaları	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Kademeli Ayırma Yöntemi	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Karşısındaki Arkadaşını Tarif Etmesi	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Kendi Aralarında Çözmesine Olanak Verme Yöntemi	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Mahrum Bırakma Yöntemi	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Mola Uygulaması	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Oyun	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Ödüllendirme	No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Problem Durumu Çıkmadan Engelleme	No	None

Reports\\Node Structure Report

Page 8 of 9

19.01.2017 16:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate	User Assigned Color
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Rahat Ortamın Yaratılması Ve Teşvik Etme		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Resim Çalışması		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Sakinleştirme Çalışmaları		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Sohbet Etme		No	None
Nodes\\Öğretmenlerin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları\Soru-Cevap Yöntemi		No	None

ÖZGEÇMİŞ