

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÇOCUKLARINA VE ANNELERİNE UYGULANAN DUYGU
DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Hasret TOPAL

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÇOCUKLARINA VE ANNELERİNE UYGULANAN DUYGU
DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Hasret TOPAL

Danışman: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Meral ATICI

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Meral ATICI

Üye: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Üye: Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Üye: Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20....

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2021

Hasret TOPAL

ÖZET

İLKOKUL ÇOCUKLARINA VE ANNELERİNE UYGULANAN DUYGU DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Hasret TOPAL

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Şubat 2021, 128 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı ilkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çocuklara uygulanan duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun yanı sıra çocukların annelerinin kendileriyle eş zamanlı olarak duygu koçluğuna ilişkin eğitim alıp almamasının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığı değerlendirilmiş ve ek olarak annelere uygulanan duygu koçluğu psikoeğitim programının annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırmaya Ankara ili Altındağ ilçesinde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden toplam 24 çocuk ve 16 anne katılmıştır. Duygu düzenleme becerileri ile ilgili verilerin toplandığı ve çocukların katılımcısı olduğu iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu gruplardan hem çocuğun hem de annenin eğitim aldığı "anne-çocuk eğitimi grubu"nda 8 çocuk, sadece çocuğun eğitim aldığı "çocuk eğitimi grubu"nda 8 çocuk, çocuğun ve annenin eğitim almadığı "kontrol grubu"nda 8 çocuk yer almıştır. Anne-çocuk eğitimi grubu ile çocuk eğitimi grubuna on oturumluk "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır. Ayrıca çocuğu eğitim alan 8 anne, altı oturumluk "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı"nın uygulandığı deney grubunda yer almıştır. Çocuğu eğitim almayan 8 anne ise kontrol grubunda yer almış, bu annelere herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır.

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı yarı-deneysel bir araştırma desenine sahiptir. Araştırmanın nicel verileri, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen "Duygu Ayarlama Ölçeği (Emotion Regulation Checklist)" ve Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990) tarafından geliştirilen "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (Coping With Children's Negative Emotions Scale)" aracılığıyla toplanmıştır. Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ), çocukların hem anneleri hem öğretmenlerine, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek üzere uygulanmıştır. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (ÇODBÖ) ise annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek üzere anneler tarafından doldurulmuştur. Ölçeklerle toplanan verilerde deney ve kontrol grubundaki çocukların ve annelerin ön test, son test ve izleme testi ölçümleri elde edilmiştir.

Araştırmada anne-çocuk eğitimi, çocuk eğitimi ve kontrol gruplarından "DAÖ" ve "ÇODBÖ" ile toplanan ön test ve son test verileri Mann Whitney-U testi kullanılarak çözümlenmiştir. Anne-çocuk eğitimi ve çocuk eğitimi gruplarından toplanan verilerin kalıcılığını belirlemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla deney grubundaki annelerle yapılan odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, çocukların ve annelerinin eğitim aldığı anne-çocuk eğitim deney grubundaki çocukların anne ölçümlerine dayalı duygu düzenleme becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede artış gösterdiği ve bu artışın kalıcı olduğu bulunmuş; öğretmen ölçümlerine göre ise alınan eğitimler sonucu deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece çocukların eğitim aldığı çocuk eğitimi deney grubundaki çocukların anne ve öğretmen ölçümlerine göre duygu düzenleme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Anne-çocuk eğitim grubu ile çocuk eğitimi grubu karşılaştırıldığında, anne ölçümlerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın anne-çocuk eğitimi grubu lehine olduğu görülmektedir. Öğretmen ölçümlerinde ise anne-çocuk eğitimi ve çocuk eğitimi gruplarının duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı uygulanan deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki

annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüş gösterdiği ve bu düşüşün kalıcı olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki annelerin aldıkları puanlara göre anlamlı derecede artış gösterdiği ve bu artışın kalıcı olduğu bulunmuştur. Duygu koçluğu psikoeğitim programının olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarını arttırdığı, olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını azalttığı ve bu değişimlerin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Annelerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, annelerin aldıkları eğitimden etkili iletişim, duygu düzenleme ve sorun çözme alanlarında etkili kazanımlar elde ettikleri, eğitim öncesinde yaşadıkları kötü duyguların yerini hoş duygulara bıraktığı, oturumlardan hem kendileri hem de çocukları için faydalandıkları, çocuklarının aldığı eğitim sonrasında onlardaki duygu düzenleme, kendini ifade etme, iletişim becerileri ve sosyal beceriler ile sorun çözme becerilerinde artış gözlemledikleri ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular sonucunda çocuk ve annenin birlikte eğitim almasının çocukların duygu düzenleme becerileri, kendini ifade etme, iletişim becerileri ve sosyal beceriler ile sorun çözme becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bulgular alan yazındaki veriler ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Duygu düzenleme becerileri, duygu sosyalleştirme

ABSTRACT

THE EFFECTS OF EMOTION REGULATION PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAMS FOR PRIMARY GRADE CHILDREN AND THEIR MOTHERS ON CHILDREN'S EMOTION REGULATION SKILLS

Hasret TOPAL

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

February 2021, 128 Pages

This study aimed to examine the effects of psychoeducation programs for primary school children and their mothers on children's emotion regulation skills. With this aim, a psychoeducation program on emotional regulation skills was applied to children, and its influences on their emotion regulation skills were investigated. Besides, it was evaluated whether simultaneous training on emotion coaching for the mothers make a difference in children's emotion regulation skills. Additionally, the effects of the emotion coaching psychoeducation program on mothers' emotional socialization behaviors were examined.

The study sample consisted of 16 mothers and 24 4th grade primary school children in the Altındağ district of Ankara province. Two experimental and one control group were defined in which data on emotion regulation skills were collected. Among these groups, there were eight children in the "mother-child education group" where both the child and the mother received the psychoeducation program; eight children in the "child education group" where only the child received the program, and eight children in the "control group" where neither the child nor mother received the psychoeducation program. A ten-session "Psychoeducation Program for Emotion Regulation Skills" was applied to the mother-child education group and the child education group, while no experimental procedure was applied to the control group. Besides, eight mothers whose children were in the experimental group also participated in a six-session "Emotion Coaching Psychoeducation Program." Eight mothers whose children did not receive education were included in the control group, and no

experimental procedure was performed for those mothers.

The research had a quasi-experimental research design in which the pretest-posttest control group experimental model was used. The quantitative data of the study were obtained through the "Emotion Regulation Checklist" developed by Shields and Cicchetti (1997) and the "Coping with Children's Negative Emotions Scale" developed by Fabes, Eisenberg, and Bernzweig (1990). Emotion Regulation Checklist was applied to both mothers and teachers to measure their emotion regulation skills. Coping with Children's Negative Emotions Scale was completed by mothers to measure mothers' emotional socialization behaviors. The data related to pre-test, post-test, and follow-up test measurements were collected using the scales.

In the study, the pre-test and post-test data collected from mother-child education, child education, and control groups with Emotion Regulation Checklist and Coping with Children's Negative Emotions Scale were analyzed using the Mann-Whitney-U test. The Wilcoxon Signed Ranks Test was used to determine the permanence of the data collected from the mother-child education and child education groups. The study's qualitative data were collected through a focus group interview with the mothers in the experimental group through a semi-structured interview form developed by the researcher. The content analysis method was applied to the analysis of qualitative data.

According to the study's quantitative findings, the children's emotion regulation skills in the mother-child education experimental group, where the children and their mothers received the psychoeducation program, increased significantly and permanently. According to teacher measurements, no significant difference was found between the students in the experimental and control group due to the psychoeducation program. According to the mothers' and teachers' measurements, there was no significant change in the children's emotion regulation skills in the experimental group, where only the children received the psychoeducation program.

When the mother-child education group and the child education group were compared, it was revealed that there was a significant difference in the children's emotion regulation skills by mother measurements, and this difference was in favor of the mother-child education group. There was no significant difference between mother-child education and child education groups' emotion regulation skills by teacher measurements.

It was found that the negative reaction subscale scores of the mothers in the experimental group who received the Emotional Coaching Psychoeducation Program decreased significantly compared to the scores of the mothers in the control group, and it was permanent. It was found that the scores of the mothers in the experimental group obtained from the positive reaction subscale of Coping with Children's Negative Emotions Scale significantly increased compared to the scores of the mothers in the control group, and it was permanent. It can be suggested that the emotion coaching psychoeducation program increased positive emotion socialization behaviors, decreased negative emotion socialization behaviors, and these changes were permanent.

When the qualitative findings obtained from the focus group interview with the mothers were examined, it was found that the mothers achieved effective communication, emotion regulation, and problem-solving gains from the education they received, the unpleasant feelings replaced with pleasant feelings after the education, and the sessions were beneficial for themselves and their children. Besides, it was revealed an increase in emotion regulation, self-expression, communication skills, social skills, and problem-solving skills. As a result of these findings, the child and the mother's education increased their emotion regulation skills, self-expression, communication skills, social skills, and problem-solving skills. The findings were discussed in light of the data in the literature.

Keywords: Emotion regulation skills, emotion socialization

ÖN SÖZ

Bu araştırmada çocukların duygularının farkına vararak onları tanımaları ve duygularını düzenlemede işlevsel yöntemleri öğrenmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır; çocuklara ve annelerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Araştırma sürecinde hem akademik hem de duygusal desteği ile bana güç veren, tıkağımı noktalarda bana ışık olarak motivasyonumu ve kendime güvenimi arttıran, durumlara farklı bir bakış açısıyla bakmama yardımcı olan, bu zorlu süreci benim için rahat ve keyifli bir hale getiren tez danışmanım Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e çok teşekkür ederim. Geri bildirimleri ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Meral ATICI, Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ ve Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU'na teşekkür ederim. Doktora öğrenimine başlamam konusunda beni teşvik eden ve cesaretlendiren Prof. Dr. Banu İNANÇ'a, önceden tez danışmanım olup emekliye ayrılan Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY'a teşekkür ederim. Araştırmanın yapıldığı okulda verilerin toplanmasına yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma, uygulamaların yapılması için uygun ortamı sağlayan okul müdürü Hüseyin YAVUZ'a, uygulamaların yürütüldüğü süreçte içten sohbetleri ve çözüm odaklı bakış açılarıyla bana destek olan müdür yardımcısı Kübra AHİ BİLİCİ ve okul psikolojik danışmanı Büşra KARABACAK'a teşekkür ederim. Araştırmaya katılan tüm çocuklara ve annelerine teşekkür ederim.

Araştırmanın hemen her aşamasında fikir alışverişi yaptığım, araştırma tecrübelerinden faydalandığım, sürecin heyecanını başından sonuna dek birlikte paylaştığım dostum Fatma ALTUNKOL'a; çeviri konusunda yardımını aldığım, aynı şehrin sokaklarını birlikte keyifle arşınladığım, her seferinde yeni şeyler keşfettiğimiz candan sohbetiyle hayatıma renk katan dostum Gökçe AĞBAŞ'a; doktora sürecine birlikte başladığım, duygudaşlığı ve desteği sayesinde süreçte yaşadığımız benzer zorlukların üstesinden gelmeme yardımcı olan dostum Fatma DEVECİ'ye çok teşekkür ederim. Bu süreçte zorlandığım anlarda sürekli ulaşabildiğim ve acı tatlı birçok duyguma şahitlik ederek yalnız olmadığımı hissettiren, isimlerini buraya sığdıramayacağım tüm sevgili dostlarıma teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde ve hayatımda aldığım tüm kararlarda, gerek coşkulu gerekse sıkıntılı anlarımda yanımda olarak bana güç kaynağı olan çekirdek aileme;

sevgili babam Cafer TOPAL ile canım kardeşim Hazal TOPAL’a, ve özellikle okuma aşkını bana aktararak içimdeki yeni şeyler öğrenme arzusunu körükleyen sevgili annem Asiye TOPAL’a çok teşekkür ederim ve sonsuz sevgilerimi sunarım.

Hasret TOPAL

Şubat, 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	x
KISALTMALAR	xvi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
EKLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	11
1.4. Sayıtlar.....	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	15

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	16
2.1.1. Duygu Kavramı	16
2.1.2. Duygu Düzenleme	18
2.1.2.1. Duygu Düzenlemede Süreç Modeli ve Duygu Düzenleme Stratejileri	20
2.1.3. Orta Çocukluk Döneminde Duygu Düzenlemenin Gelişimi	24
2.1.4. Duygu Sosyalleştirme	25
2.1.4.1. Doğrudan Olmayan (Dolaylı) Duygu Sosyalleştirme	27
2.1.4.2. Doğrudan Duygu Sosyalleştirme	28
2.1.4.3. Ebeveynin Sosyalleştirme Fırsatlarını Düzenlemesi.....	34
2.2. İlgili Araştırmalar	34

2.2.1. Duygu Düzenleme Becerilerini Arttırmaya Yönelik Araştırmalar.....	34
2.2.2. Duygu Sosyalleştirme ve Duygu Koçluğu İçerikli Araştırmalar.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ).....	52
3.3.2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (ÇODBÖ)	53
3.3.3. Odak Grup Görüşme Formu	54
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Deneysel Uygulama.....	55
3.5.1. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Genel Nitelikleri... 55	
3.5.1.1. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Geliştirilmesi	55
3.5.1.2. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı	56
3.5.1.3. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Uygulanması	63
3.5.2.1. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın Geliştirilmesi.....	63
3.5.2.2. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı	64
3.5.2.3. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın Uygulanması	66
3.6. Verilerin Analizi	67

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Duygu Ayarlama Ölçeği'ne İlişkin Bulgular	69
4.1.1. Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	70
4.1.2. Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin	

Bulgular	71
4.1.3. Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	72
4.1.4. Anne-Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldığı Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	73
4.1.5. Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldığı Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	74
4.2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular..	75
4.2.1. Anne Deney ve Kontrol Gruplarının Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	76
4.2.2. Anne Deney Grubunun Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerin Aldığı Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	77
4.3. Annelerle Yapılan Odak Grup Görüşmesine İlişkin Nitel Araştırma Bulguları.....	78
4.3.1. Annelerin Eğitim Sürecinde Elde Ettiği Beceri ve Kazanımlara İlişkin Bulgular	79
4.3.2. Annelerin Eğitim Sürecinde Kazandıkları Kendilerine İlişkin Farkındalıklarla İlgili Bulgular	80
4.3.3. Annelerin En Çok Faydalandıkları Oturumlar ve Bu Oturumlardan Faydalanma Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	82
4.3.4. Annelerin Programa Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	84
4.3.5. Annelerin Çocuklarının Aldığı Eğitim Sonrası Çocuklarında Gözledikleri Değişimlere İlişkin Bulgular	86

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocuklara Uygulanan "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı"nın Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	88
5.1.1. Anne-Çocuk Eğitimi Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	88
5.1.2. Çocuk Eğitim Grubunun Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulguların	

Tartışılması ve Yorumu	92
5.1.3. Anne-Çocuk Eğitim Grubu ile Çocuk Eğitimi Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	94
5.2. Annelere Uygulanan "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı"nın Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	96

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	100
6.2. Öneriler	101
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	101
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	116
ÖZGEÇMİŞ	128

KISALTMALAR

DAÖ: Duygu Ayarlama Ölçeği

ÇODBÖ: Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Deseni.....	48
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılar	50
Tablo 3. Anne-Çocuk Eğitimi ve Çocuk Eğitimi Grupları ile Kontrol Grubunun Duygu Ayarlama Ölçeği Ön Ölçüm Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldığı Ön Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 5. Anne Çocuk Eğitimi ve Çocuk Eğitimi ile Kontrol Grubundaki Katılımcıların Duygu Ayarlama Ölçeğinden Aldıkları Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 6. Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları	70
Tablo 7. Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları	72
Tablo 8. Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları	73
Tablo 9. Anne-Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldığı Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	74
Tablo 10. Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 11. Anne Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	76
Tablo 12. Anne Deney ve Kontrol Gruplarının Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerin Aldığı Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları	

Arasındaki Farklara İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	77
Tablo 13. Anne Deney Grubunun Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldığı Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları	78
Tablo 14. Eğitim Sürecinde Elde Edilen Beceri ve Kazanımlar	79
Tablo 15. Annelerin Eğitim Sürecinde Kazandığı Kendilerine İlişkin Farkındalıklar ..	81
Tablo 16. En Çok Faydalanılan Oturumlar ve Nedenleri	83
Tablo 17. Programa Yönelik Değerlendirmeler	84
Tablo 18. Çocukların Aldığı Eğitim Sonrası Çocuklarda Gözlenen Değişimler	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Duygunun şekilsel modeli	17
Şekil 2. Duygu düzenlemenin iki temel sınıfını vurgulayan süreç modeli.....	20
Şekil 3. Duygu düzenleme stratejilerinin beş ailesini vurgulayan duygu düzenlemede süreç modeli.....	22

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Duygu Ayarlama Ölçeği	116
Ek 2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği	117
Ek 3. Odak Grup Görüşme Formu	118
Ek 4. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı.....	119
Ek 5. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı	121
Ek 6. Aile Bilgilendirme ve Kabul Formu	125
Ek 7. Etik Kurul Onay Belgesi	126
Ek 8. Resmi İzin	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Duygular, kendimiz için önemli olan durumları hızlı bir biçimde değerlendirmemizi sağlayan; bilişsel, davranışsal ve fizyolojik bileşenleri içeren; davranışımıza rehberlik ederek amaçlarımıza ulaşmamıza yardımcı olan biyolojik temelli tepkilerdir (Brenner ve Salovey, 1997; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Gross ve Levenson, 1993). Duygularımız bize ihtiyaçlarımız hakkında bilgi vererek, bizi değişiklik yapma veya zor durumlardan uzaklaşma gibi davranışsal tepkilere hazırlar. Ayrıca karar vermemizde ve kişiler arası etkileşimlerimizi kolaylaştırmada önemli rol oynar (Gross ve Thompson, 2007; Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011).

Tipik bir duygu tepkisinin tetikleyicileri ya da durumsal öncülleri vardır. Her ne olursa olsun duygu, psikolojik olarak ilişkili dışsal (örn.bir araba kazasını izlemek) ya da içsel (gerekli bir yüzleştirmeyi bekleme) bir durum ile başlar. Duygusal bir tepkinin oluşması için ister içsel ister dışsal olsun, durumlara dikkat edilmelidir. Bir kere dikkat edildikten sonra, durumlar kişinin amaçlarıyla ilgili olarak değerlendirilir (Lazarus, 1966; Akt.Werner ve Gross, 2009). Amaçlar ise kişinin değerlerine, kültürel çevresine, mevcut durumsal özelliklere, toplumsal normlara, yaşamdaki gelişim evresine ve kişiliğine dayalıdır. Aynı durumla yüzleşen ve amaçları farklı olan iki insan bu sebeple durumu farklı şekillerde değerlendirebilir. Örneğin bir patron iki çalışanına ikinci sunumda ilkinden daha iyi yapabileceğini biliyorum dediğinde; ilk çalışan desteklenmiş hissedebilirken, ikincisi bunu eleştirel olarak algılayıp ilk girişiminin yeterince iyi olmadığını düşünerek depresif hissedebilir. İkisi arasındaki fark, amaçları ve arkasından gelen değerlendirmeleridir. Zamanla kişi, durum ya da durumun birey için anlamı değiştikçe duygu da değişecektir (Gross ve Thompson, 2007; Werner ve Gross, 2009).

Duygusal tepkiler kısa bir süre içinde ortaya çıkar ve bu tepkiler şekillendirilebilir (Gross ve Levenson, 1993). Korktuğumuz zaman kaçabiliriz, sinirlendiğimizde vurabiliriz ya da eğlendiğimizde gülebiliriz; ama her zaman öyle yapmayız. Duygularımızı nasıl düzenlediğimiz önem taşır: İyi oluşumuz ayrılmaz bir şekilde duygularımızla bağlantılıdır (Gross, 2002). Duygular yardımcı olduğu kadar, yanlış zamanda ya da yanlış yoğunluk düzeyinde ortaya çıktıklarında incitici olabilir. Uygun olmayan duygusal tepkiler psikopatolojinin birçok biçimi, sosyal zorluklar ve hatta fiziksel rahatsızlıklarla ilişkilidir

(Gross ve Thompson, 2007).

Bireyler çoğunlukla olumsuz duygularını azaltmak, olumlu duygularını arttırmak ister. Örneğin uçuş personelleri memnuniyetsiz müşterilere karşı düşmanca duygularına sınır koyarlar. Üniversite öğrencileri sosyal paylaşım yoluyla olumlu duygularını arttırmak. Bu amaçlar hedonistik kavramlarla anlaşılabilir: İnsanlar acıdan kaçmaya ve haz aramaya heveslidir. Fakat duygu düzenleme çok daha geniş bir kavramdır. Duygu düzenleme ayrıca olumsuz duyguyu sürdürmeyi veya arttırmayı ve olumlu duyguyu azaltmayı ya da durdurmaya da içerir. Örneğin, fatura tahsildarları, ödenmemiş hesapların toplanmasına yardımcı olmak için öfkelerini arttırabilir ve kötü haber iletecek kişiler, istenmeyen haberleri iletirken olumlu duygularını sınırlayabilir (Gross, 1998a). Duygu düzenlemenin bu yönlerini içeren kapsamlı bir tanımını Thompson (1994) yapmıştır. Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme, bireyin amacını gerçekleştirmek için duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluşmaktadır.

Duygu düzenlemenin amacı, uyumsuz duyguları ortadan kaldırmak ve onları uyumlu olanlarla değiştirmek değil, çevreye uyumlu yanıtlar üretmek için her bir duygunun dinamiklerini etkilemektir. Örneğin, bir kişi işte sunum yapma konusunda aşırı derecede endişeliyse, bu tür duygusal yoğunluk bir savaş ya da kaç tepkisine neden olabilir ve o kişinin seyirci önünde kalma yeteneğini bozabilir. Tersine, eğer aynı kişi bu sunumla ilgili herhangi bir endişe yaşamıyorsa, sunumu sürdürmekte ve izleyiciyle ilgilenmekte zorluk çekebilir. Bu nedenle belirlenen zamanda kişiyi harekete geçirecek düzeyde, ancak donmaya veya kaçmaya neden olmayacak yoğunlukta bir endişe miktarı gerekmektedir. Düzenleyici sürecin amacı, duygu dinamiğini en uygun seviyeye ulaştırmaktır. Bu sayede duygular, çevrenin sürekli değişen taleplerine uygun şekilde yanıt vermeyi kolaylaştırabilir (Aldao, 2013).

Gross (1998b), duygu düzenleme süreçlerini ve stratejilerini süreç modeliyle açıklar. Bu modelde dışsal ya da içsel duygu işaretlerinin değerlendirilmesiyle duygu tepkisi başlar. Değerlendirme sonrası; davranışsal, yaşantısal ve fizyolojik tepki eğilimleri oluşur. Bu tepkiler ise ayarlanabilir ve bu ayarlama, ifade edilecek duygusal tepkilere son şeklini verir. Gross (1998b), duygu düzenleme stratejilerini geniş olarak öncül odaklı ve tepki odaklı olmak üzere ikiye ayırır. Öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri, davranışsal, yaşantısal ve fizyolojik tepki eğilimleri henüz oluşmadan kullanılan stratejileri içerirken; tepki odaklı stratejiler duygusal tepkiler oluşuktan sonra değiştirilmesini amaçlayan stratejileri içerir. Öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri;

a) kişinin belirgin insanlar ya da durumların kendisinde yarattığı duygusal etkiden yola çıkarak onlara yaklaşmasını veya onlardan kaçınmasını betimleyen durum seçimini; b) kişinin çevresinde değişiklik yaparak onun duygusal etkisini değiştirmeyi betimleyen durum değişimini; c) kişinin duygusunu etkilemek amacıyla dikkatini bir kişiye yönlendirmesi ya da o kişiden uzaklaştırmasını ifade eden dikkatin yayılmasını; d) kişinin içinde bulunduğu bir durumu ya yeniden değerlendirmesi ya da duygusunu değiştirmek amacıyla durumu yönetme kapasitesini betimleyen bilişsel değişimi içermektedir. Tepki odaklı duygu düzenleme ise devam eden duygusal yaşantı, dışa vurum ya da fizyolojik tepkileri yoğunlaştırma, azaltma, süresini uzatma ya da kısaltma gibi çeşitliliği olan stratejileri içermektedir.

Süreç modeline göre duygu düzenleme stratejilerinden durum seçimine, önemli bir sınav öncesi gergin öğrencilerle son dakika çalışmak yerine bizi güldüren bir arkadaşımızla akşam yemeği yemeyi tercih etmemiz örnek olarak verilebilir. Durumu seçtikten sonra, duygusal etkisini değiştirmek amacıyla onu uygun hale getirebiliriz. Gittiğimiz akşam yemeğinde arkadaşımız sınava hazır olup olmadığını sorarsa, başka bir konu hakkında konuşmayı tercih ettiğimizi söylememiz durum değişimidir. Durumların farklı yönleri vardır ve durumun odaklanacağımız yönünü dikkatin yayılması yoluyla değiştirebiliriz. Örneğin akşam yemeğindeki sohbet sıkıcı hale geldiğinde dikkatimizi duvardaki levhalara yönleltebiliriz. Eğer akşam yemeği boyunca yaklaşan sınavımız hakkında konuşuluyorsa, bunun insan olarak değerimizi ölçen bir sınavdan ziyade sadece bir test olduğunu kendimize hatırlatarak bilişsel değişim stratejisini kullanabiliriz. Bu şekilde durumun olası anlamlarından hangisine odaklanacağımıza karar vererek duygumuzu düzenleyebiliriz. Durumu değerlendirirken ona verdiğimiz kişisel anlam; hangi yaşantısal, davranışsal ya da fizyolojik tepki eğilimlerinin üretileceğini belirler. Tepki değişimi ise bu tepki eğilimlerini ortaya çıkıttıktan sonra etkileme girişimlerini ifade eder. Örneğin başarısız olduğumuz bir sınavdan sonra utanç duygumuzu saklamak, tepki değişimidir. Bu strateji ayrıca duygunun yaşantısal veya fizyolojik bileşenlerini değiştirmek şeklini alabilir (Gross, 2001).

İlkokul yılları çocukların duygu düzenlemenin gelişiminde başarılar yaşayacağı yıllardır. Dil gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişimde meydana gelen değişimler, duygunun düzenlenmesi konusunda çocuğun kendine daha fazla güvenmesini sağlar ve yeni duygu düzenleme stratejilerini edinmesine yardımcı olur (Cole, Michel ve Teti, 1994; Gross, 2013; Thompson, 1991). 9 ila 11 yaş arasındaki çocuklar, bireyin bir durum karşısında

farklı bakış açılarının olabileceğini, böylece farklı duyguları aynı anda ya da art arda yaşayabileceğini bilir; bilişsel olarak duygu düzenleme konusunda başarı sahibidir (Pons, Harris ve Rosnay, 2004).

Çocukların duygu düzenlemede kullandıkları stratejilerin repertuarı yaşamın erken dönemlerinde önemli ölçüde değişir ve yaş ilerledikçe gelişmeye devam eder (Waters ve Thompson, 2014). Yaşça küçük çocuklar dikkat dağıtma, destek için bir yetişkini arama gibi araçsal stratejileri kullanırken; daha büyük yaştaki çocuklar bilişsel yeniden değerlendirme gibi daha karmaşık psikolojik stratejileri kullanma eğilimindedirler (Band ve Weisz, 1988; Thompson ve Meyer, 2007).

Çocuklarda duygu düzenlemenin destekleyici ve koruyucu etkileri vardır. Duygu düzenleme; içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile depresyon ve anksiyete semptomlarının azalmasına yardımcı olmaktadır (Daniel, Abdel-Baki ve Hall, 2020). Monopoli ve Kingston (2012) tarafından yapılan çalışma, duygularını düzenleyebilen ilkökul çocuklarının, sorunlarını daha verimli bir biçimde yönetebildiklerini göstermektedir. Bunların yanı sıra duygularını düzenlemede başarılı olan ilkökul çocukları okuldaki diğer çocuklara göre daha başarılıdır (Kwon, Hanrahan ve Kupzyk, 2016). İlkokul çocuklarıyla yapılan başka bir araştırma, öfke duygusunu düzenleme becerileri arttıkça çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır (Gülgez, 2018).

Duygu düzenleme, duygusal tepkiyi istenen yönde değiştirmede (örn, olumsuz etkiyi azaltma) ya da uzun vadede bedelleri (örn, sosyal işlevselliği azaltma) kısa vadedeki yararlarından (örn, rahatlama, kaygıda geçici azalma) ağır bastığında uyumsuzdur. Uyumsal duygu düzenleme ise kişinin uzun dönemli hedeflerine uygun stratejilerin seçilip uygulanmasını içerir (Werner ve Gross, 2009). Kabul, yeniden değerlendirme ve sorun çözme gibi uyumsal stratejilerin, psikopatoloji ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Kaçınma, baskılama, endişe ve ruminasyon gibi uyumsuz stratejiler ise, psikolojik bozuklukların semptomlarıyla olumlu yönde ilişkilidir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010).

Duygunun düzenlenmesi, psikopatoloji için risk modellerinde ve önleyici müdahaleler ile psikolojik tedavilerde önemli bir rol oynar (Compas vd., 2014). Psikopatoloji, çeşitli gelişimsel görevlerle çatışan bir dizi duygu belirtisi ile ilişkilidir. Duyguyla ilişkili semptomlar çocuk ve yetişkinlerin ana psikiyatrik tanı kategorilerinde mevcuttur. Duygulanımın uygunsuz oluşu; kronik kaygı ya da gerginlik; hissizleşme ya da duygulardan kaçınma; öfke, coşku veya üzüntü ile hissizlik arasındaki tahmin

edilemeyen dalgalanma; bir duygunun baskın olması ve diğerinin görece eksik oluşu; uzun süreli olumsuz duygular klinik rahatsızlıklarla ilişkili yaygın duygu özellikleridir. Her ne kadar duygu düzenleme güçlüğüne dair klinik bir teori açıkça belirtilmemiş olsa da, çoğu tedavi modelinde duygu düzenleme örtük bir amaç olarak yer almaktadır. Duygu örüntülerini ve bunların tarihsel kökenini anlamak, duyguların farkına varmak ve onları uygun biçimde ifade etmeyi öğrenmek, ve sorunlu duygusal örüntüleri değiştirmek için deneyimlemek çoğu terapinin ana amaçları arasında yer alır (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının duygu düzenleme ile ilişkisini inceleyen bir araştırma, dışsallaştırma sorunu olan çocukların öfke ve dürtüselliğe daha eğilimli olduğunu ve duygu düzenleme düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. İçselleştirme sorunu olan çocukların ise üzüntü duygusuna daha eğilimli olduğu ve dikkatlerini düzenleme düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard vd., 2001). İlkokul çocuklarıyla yapılan başka bir çalışmada duygu düzenleme düzeyinin düşük olmasının olumsuz duygusallık ve sorunlu davranışları yordadığı görülmüştür (Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland vd., 2001). 8 ila 16 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerle yapılan boylamsal bir çalışma, duygu düzenleme güçlüğüne fiziksel ve sosyal anksiyeteyi yordadığını ortaya koymuştur (Schneider, Arch, Landy ve Hankin, 2018).

Çocukların duygu düzenleme becerileri kazanmasında ebeveynleri ve aile ortamı etkilidir. Örneğin 8-11 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveyn çiftleri ile yapılan bir çalışma; ebeveynlerin çocuklarının duyguları hakkındaki inanışlarının, duygu sosyalleştirme davranışlarının ve duyguları tanıma becerilerinin çocuklarının duyguları tanıma ve anlamalarının gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Castro, Halberstadt, Lozada ve Craig, 2015). Ebeveynler doğrudan ya da dolaylı olarak çocuklarının duygularına verdikleri tepkilerle, model olma yoluyla, çocuklarıyla duygu hakkında konuşmalarıyla, duygu düzenleme stratejilerini öğretmek, kendi duygularını ifade etme yoluyla ve duyguyla ilişkili ebeveynlik uygulamaları yoluyla çocuklarına duygu düzenleme becerilerini kazandırmaktadırlar. Bunlar ebeveynin duygu sosyalleştirme davranışları olarak ifade edilir. Ebeveynin duygu sosyalleştirmesi, çocuğunun duygu yaşantısı, ifadesi ve değişimine ilişkin ebeveyn inançlarını, amaçlarını ve değerlerini yansıtan ebeveynlik davranışlarını içermektedir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a, 1998b; Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Morris, Silk vd., 2007).

Gottman, Katz ve Hooven (1996), ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının duyguları hakkındaki hislerini, çocuklarına verdikleri tepkiyi ve bu tepkiler hakkındaki muhakemelerini üst-duygu (meta-emotion) olarak adlandırmışlardır. Ve ebeveynlerin çeşitli üst-duygu felsefelerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Üst-duygu felsefesi, bir dizi düşünce ve metaforlardan oluşan organize bir felsefedir. Ebeveynlerin kendi duygularına ve çocuklarının duygularına yaklaşımı anlamına gelmektedir. Araştırmacılar bu üst-duygu felsefelerini aynı zamanda ebeveynlik tarzı olarak adlandırmışlardır. Ebeveynin sahip olduğu üst-duygu felsefesi bir diğer deyişle ebeveynlik tarzı, çocuğunun duygusunu sosyalleştirme davranışlarını etkilemektedir. Sahip oldukları ebeveynlik tarzına göre ebeveynleri duygu koçu ebeveyn, küçümseyen/önemsemeyen ebeveyn, onaylamayan ebeveyn ve serbest bırakan/aşırı hoşgörülü ebeveyn olarak dört gruba ayırmışlardır. Bu ebeveynlik tarzlarında duygu koçluğu destekleyici ebeveynlik uygulamalarını içerirken; küçümseyen/önemsemeyen, onaylamayan ve serbest bırakan/aşırı hoşgörülü ebeveynlik tarzları ise destekleyici olmayan ebeveynlik uygulamalarını içerir.

Duygu koçluğu ebeveynlik tarzına sahip ebeveynler; kendilerinin ve çocuklarının duygularının farkında olan, çocuğunun olumsuz duygusunu yakınlık ya da öğretim için bir fırsat olarak gören, çocuğunu empati kurarak dinleyen ve onun duygularını onaylayan, çocuğunun duygularını sözel olarak isimlendirmesinde ona yardımcı olan, çocuğuyla birlikte sorun çözen, davranışsal sınırları ayarlayan ve olumsuz duyguya yol açan durumla ilgilenmek için çocuğuyla amaç ve stratejileri konuşan ebeveynlerdir. Duyguları önemsemeyen/küçümseyen ebeveynler çocuğun olumsuz duygularını çocuk için tehlikeli görüp çocuğun bu duygulardan hemen kurtulabilmesi için duyguyu görmezden gelip önemsememeyi tercih ederler. Duyguları onaylamayan ebeveynler çocuklarının duygu ifadelerini eleştirip yargılayarak çocuklarına aşırı sınırlamalar getirirler ve duygularını ifade ettiği için çocuklarını cezalandırabilirler. Serbest bırakan/aşırı hoşgörülü ebeveynlik tarzına sahip ebeveynler ise çocuklarının duygularını kabul etseler de onlara duygular konusunda öğretici olmazlar, olumsuz duygularla karşılaştıklarında hiç müdahalede bulunmadan duygunun kendiliğinden geçmesini beklerler ve çocuklarına sorun çözme yöntemlerini öğretmezler (Gottman ve Declair, 1997; Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

Orta çocukluk dönemini içeren boylamsal bir araştırmada, duygu koçu ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinde daha az olumsuz olduğu; bu ebeveynlerin çocuklarının dikkati odaklama konusunda yetenekli olduğu ve arkadaşlarıyla oynarlarken daha az

olumsuz davranış sergiledikleri bulunmuştur (Hooven, Gottman ve Katz, 1995). Başka bir araştırma; çocukların duygularını görmezden gelen ebeveynlik uygulamalarının, çocuklarda zayıf duygu düzenleme becerileri ile daha fazla sorunlu davranışa katkıları olan bir risk faktörü olduğunu ortaya koymuştur. Duygu koçluğu ise çocukları duyguları görmezden gelmenin zararlarından korumaktadır (Lunkenheimer, Shields ve Cortina, 2007).

Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularına verdiği destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990) altı başlık atında sınıflandırmıştır. Araştırmacılara göre ebeveynlerin problem odaklı, duygu odaklı ve duygu ifadesini kolaylaştıran tepkileri destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileridir. Ebeveynlerin olumsuz duyguya karşı verdikleri sıkıntı tepkileri, cezalandırıcı tepkiler ve küçümseyici tepkiler ise destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileridir (Akt. Eisenberg ve Fabes, 1994).

Anneleri tarafından olumsuz duygularına küçümseyici ve cezalandırıcı tepkiler verilen çocukların sosyal yeterliliğinin düşük, olumsuz duygulanım düzeylerinin ise yüksek olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996; Eisenberg ve Fabes, 1994). Bu araştırmalarda destekleyici olmayan tepkilerin çocuğun öfke duygusunu düzenlemede sorun yaşamasıyla ilişkili olduğu; destekleyici tepkilerden problem odaklı tepkilerin ise çocukların sosyal işlevselliği ve başa çıkma düzeyiyle olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdiği olumsuz tepkilerin, çocukların psikopatolojik belirtileriyle de ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. İyi ve Çoban (2019), annelerin çocuklarının duygularına verdiği cezalandırıcı tepkileri ile çocukların anksiyete ve içe dönüklük problemleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Annelerin ihmal tepkileri ile de çocukların kızgınlık ve saldırganlık problemleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Korkmaz (2016), annelerin cezalandırıcı ve küçümseyici tepkilerinin, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemleriyle olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. 8-11 yaşları arasında çocuklar ve anne-babaları ile yapılan bir çalışma, çocukların duygu ifadelerine verilen destekleyici olmayan tepkilerin çocuğun duygu düzenleme güçlüğü, zayıf başa çıkma becerileri ve depresif semptomlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Sanders, Zeman, Poon ve Miller, 2015). 6-12 yaşları arasındaki çocuklar ve anneleriyle yapılan bir çalışma, annenin çocuğunun duygularına verdiği tepkilerdeki duygusal desteğin

eksikliğinin çocuğun içselleştirme davranışı sorunlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Shipman, Schneider ve Sims, 2005).

Literatürde yer alan tüm bu bilgiler, çocukların duygu düzenleme becerilerine sahip olmasının önemini ve bu becerilerin edinilmesinde ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların duygu düzenleme becerileri, çocuklara yönelik hazırlanan *sosyal-duygusal eğitim ve öğrenme programları* (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Green ve ark., 2019; Greenberg ve Kusché, 1998; Kam, Wong ve Fung, 2011; Murray, Rabiner ve Carrig, 2014; Van Schoiack, 2001; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008;) *psikoeğitim programları* (Aktürk, 2016; Izard, King, Trentacosta, Morgan, Laurenceau, Krauthamer-Ewing ve Finlon, 2008; Pat-Horenczyk, Shi, Schramm-Yavin, Bar-Halpern ve Tan, 2015; Turan, 2020; Wyman, Cross, Brown, Yu, Tu ve Eberly, 2010) ve *grup psikoterapileri* (Lacasa vd., 2018; Looveas ve ark., 2019; Luby ve Tilman, 2012; Pirsig, 2017; Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019; Thomson, Riosa ve Weiss, 2015) gibi önleme ve müdahale çalışmaları ile arttırılabilir. Destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını arttırmaya yönelik deneysel çalışmalara katılan ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarında artış, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür (Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Duncombe, Havighurst, Kehoe, Holland, Frankling ve Stargatt, 2016; Havighurst, Harley ve Prior, 2004; Havighurst, Kehoe ve Harley, 2015; Havighurst, Wilson, Harley ve Kehoe, 2019; Havighurst, Wilson, Harley ve Prior, 2009; Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010; Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski ve Lugo-Candelas, 2013; Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron ve Prior, 2013; Katz, Gurtovenko, Maliken, Stettler, Kawamura ve Fladeboe, 2020; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2015; Lauw, Havighurst, Wilson, Harley ve Northam, 2014; Tekin, 2016). Bu konuyla ilgili deneysel çalışmalara katılan ebeveynlerin çocuklarının da duygu düzenleme becerileri artmıştır (Edrissi, Havighurst, Aghebati, Habibi ve Arani, 2019; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2020; Ülker Erdem, 2019).

Çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırmada hem çocuklara hem de ebeveynlerine yönelik önleme ve müdahale çalışmalarının etkili olduğuna yönelik bulgulardan hareketle bu araştırmada hem annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını arttırma amaçlı annelerin katılımcı olduğu, hem de çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik çocukların katılımcı olduğu iki farklı

psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan psikoeğitim programının çocukların duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Ayrıca çocukların annelerinin kendileriyle eş zamanlı olarak psikoeğitim alıp almamasının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığı değerlendirilmiştir. Ek olarak annelere uygulanan psikoeğitim programının, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, ilkokul çocuklarına uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların annelerinin kendileriyle eş zamanlı olarak duygu koçluğuna ilişkin psikoeğitim alıp almamasının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığını değerlendirmek ve ek olarak annelere uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

Denence 1: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri duygu koçluğu eğitimi alan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında anne ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında öğretmen ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında anne ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında

öğretmen ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 5: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında anne ölçümlerine göre anneleri eğitim alan deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında öğretmen ölçümlerine göre anneleri eğitim alan deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 7: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve izleme testi puanları arasında anne ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Denence 8: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve izleme testi puanları arasında öğretmen ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Denence 9: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve izleme testi puanları arasında anne ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Denence 10: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve izleme testi puanları arasında öğretmen ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Denence 11: Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki anneler ile kontrol grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldığı ön test-son test puan ortalamaları arasında deney grubunda yer alan annelerin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 12: Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki anneler ile kontrol grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldığı ön test-son test puan ortalamaları arasında deney grubunda yer alan annelerin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 13: Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldığı son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Denence 14: Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldığı son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Bu denencelerle birlikte deneysel işlemin etkileriyle ilgili katılımcıların değerlendirmelerine ilişkin nitel verileri elde etmek amacıyla şu soruya yanıt aranmıştır:

- Araştırmanın deney grubunda yer alan annelerin kendilerine uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı ve çocuklarına uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Yaklaşık 5 ile 11 yaş arasını içeren orta çocukluk, özellikle duygu sosyalleşmesi için önemli bir gelişim aşamasıdır. Çünkü bu dönem duygusal ve düzenleyici süreçleri etkileyen biyolojik, sosyal ve bilişsel değişiklikleri beraberinde getirir. Örneğin, orta çocukluk boyunca çocuklar beyinlerindeki yürütme görevinden sorumlu merkezlerdeki nörolojik gelişmeye paralel olarak yavaş yavaş öz-düzenleme yeteneklerini kazanırlar. Bilişsel gelişim ile çocukların bakış açısı alma, yinelemeli düşünme, hafıza, dil ve sorun çözme becerilerindeki artış sosyal bağlamlarda duyguların yönetimini etkiler. Sosyal gelişimle ise, akranlarla sosyal bağların yapılandırılması aracılığıyla yapılandırılmış ve yapılandırılmamış akran etkileşimleri artar. Bu durum, ortaya çıkan duygusal yeterlilikle ilişkili becerileri uygulamak için çok sayıda fırsat ortaya sunar (Zeman, Perry-Parrish ve Cassano, 2010).

Duygu düzenlemenin gelişiminde yaşı artışıyla birlikte bazı değişimler olur. Daha küçük yaşlarda çocuklar duygu düzenleme için diğer bireylere bağlı iken, yaşları ilerledikçe bireysel olarak düzenleme stratejilerini kullanmaya ilişkin güvenleri artar. Çocukların yaşı büyüdükçe içsel bilişsel stratejileri kullanma sıklığı artar. Yine yaşı ilerlemesiyle birlikte çocukların kontrol edebildikleri ve edemedikleri stresörleri ayırt etme yeteneği gelişir. Bu yüzden farklı stresörler için uygun stratejileri seçme konusunda daha iyi hale gelirler (Eisenberg ve Morris, 2002). Çocukların duygu

düzenleme becerilerindeki gelişimsel farklılıkların incelendiği bir çalışmada 5-6 yaşlarındaki çocukların daha çok dikkati dağıtma stratejisini kullandığı; 7-8 yaşındaki çocukların ise kişiye ya da soruna odaklanma, durumu farklı bir bakış açısıyla değerlendirme gibi stratejileri daha fazla kullandığı görülmüştür (López-Pérez, Wilson, Dellaria ve Gummerum, 2016).

Çocukluk süreci boyunca ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi, çocuğun duygu düzenleme becerisinin gelişiminde önemli rol oynar. Ebeveynle ilişkili tepkilerin ve çocukların davranışları arasındaki bağlantının erken çocukluğa kıyasla orta çocuklukta daha güçlü olması muhtemeldir. Zamanla, ebeveynler çocuklarının davranışlarını etkilemek için daha fazla olanağa sahip olurlar. Duygusal ve sosyal olarak olgun davranışların yaşça büyük çocuklarda görülme olasılığı daha yüksek olduğundan, bu çocuklar ebeveynlerin çocuğun sosyal davranışları üzerindeki uygulamalarını algılamaya daha hazırdırlar (Eisenberg vd.,1996).

Orta çocukluk döneminde, çocuklar daha geniş sosyal gruplar oluştururlar. Arkadaş grupları arasında kimin etkili olduğunu, kimin arka planda kaldığını ayırt edebilirler. Aynı zamanda bilişsel olarak da gelişerek zekanın duygular üzerindeki gücünü öğrenirler. Bu dönemde akran etkisinin farkına varan çocuk, utanç verici durumlardan kaçınmaya büyük önem verir. Akranları arasındaki bu ortama uyum sağlama eğilimi, bu dönem için gayet sağlıklıdır. Çünkü çocuğun sosyal işaretleri yakalayabildiğini gösterir, bu beceri ise yaşamı boyunca çok işine yarayacaktır (Gottman ve Decaire, 1997). Çocukların duygu sergilemelerini inceleyen bir araştırmada, çocukların akranlarıyla birlikteyken, anne-babaları ile birlikte ya da tek başına oldukları anlara göre duygularını ifade etmelerini daha fazla kontrol ettikleri ve bunu önemsedikleri görülmüştür (Zeman ve Garber, 1996).

Orta çocukluk dönemi ve öncesinde ebeveyni kendilerine duygu koçluğu yapan çocuklar, bu sayede duygularını dengelemeyi ve düzenlemeyi öğrenirler ve bu dönemi daha sağlıklı geçirirler. Bu çocuklar, arkadaşlarında okudukları işaretleri dikkate alarak bu işaretlere göre hareket edebilirler. Bu dönemde ebeveynler duygu koçluğu ebeveynlik uygulamalarını kullanarak çocuklarının üzüntü ya da öfke gibi duygularını düzenlemelerine yardımcı olabilirler. Çocukları sorun yaşadığında uygulanabilecek çözümlere dair onlarla beyin fırtınası yaparak, sorun çözümünde onlara destek olabilirler. Duygu koçluğu tarzını benimseyen ebeveynler çocuklarının bu dönemdeki akran ortamına uyum sağlama arzusunu küçümsemek yerine çocuğunun duygularını onaylar ve onun uyum sağlayabilmesi için destek olurlar (Gottman ve Decaire, 1997).

Ebeveynlere uygulanan duygu koçluğu içerikli müdahaleleri inceleyen bir derleme

makalesinde araştırmacılar, duygu koçluğu müdahalelerinin çocuk yetiştirme, duygu düzenleme ve sosyal yeterlilik konularında ailelere yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bu müdahalelerin çocukların davranış sorunlarını düzenleme bakımından da ebeveynlere olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur (Lee ve Kim, 2019). Bu nedenle bu araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine destek olacağı düşünüldükçe annelere duygu koçluğu içerikli bir psikoeğitim programı uygulanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Çocukların duygularını düzenleme becerileri akranları ve ailesiyle başarılı ilişkileri sürdürmesi, akademik başarısı ve ruh sağlığı için önemli bir gelişimsel beceridir (Eisenberg ve Morris, 2002). Bu sebeple çocuğun duygu düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik önleme programlarının önemi büyüktür. Bu çalışma kapsamında hazırlanan psikoeğitim programlarının çocuklar ve annelerinin yanı sıra orta çocukluk çağında okul dönemindeki çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarına da faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışma, alan uzmanlarının yürüteceği önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine katkıda bulunacaktır.

Yurt içi ve yurt dışındaki orta çocukluk döneminde duygu düzenleme becerileri kazandırmaya yönelik deneysel çalışmalar incelendiğinde, yurt içi literatürde Turan (2020)'ın 10-12 yaşları arasında ortaokula devam eden çocuklara bilişsel duygu düzenleme stratejileri kazandırmaya yönelik deneysel çalışması dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışı literatürdeki deneysel çalışmalar ise genellikle klinik örneklemle ve grup psikoterapisi şeklinde yapılmıştır (Lacasa vd, 2018; Loo ve ark, 2019; Luby ve Tilman, 2012; Pirsig, 2017; Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019; Thomson, Riosa ve Weiss, 2015; Wyman, Cross, Brown, Yu, Tu ve Eberly, 2010). Klinik olmayan örnekleme duygu düzenleme ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların incelendiği bir derleme makalesinde özellikle 2015-2019 yılları arasında araştırmaların sıklığı, sıklıkla genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemindeki katılımcılarla çalışmaların gerçekleştirildiği, uygulanan müdahale türünün de en çok grup eğitimi olduğu belirlenmiştir (Kara ve Güven, 2019).

Yurt içi ve yurt dışı literatürde ebeveynlere yönelik duygu koçluğu içerikli önleme programları incelendiğinde; yurt dışı literatürde son on beş yılda bu konuya odaklı deneysel çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Duncombe, Havighurst, Kehoe, Holland, Frankling ve Stargatt, 2016; Edrissi, Havighurst, Aghebati, Habibi ve Arani, 2019; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Havighurst, Harley ve Prior, 2004; Havighurst, Kehoe ve Harley, 2015;

Havighurst, Wilson, Harley ve Kehoe, 2019; Havighurst, Wilson, Harley ve Northam, 2014; Havighurst, Wilson, Harley ve Prior, 2009; Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010; Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron ve Prior, 2013; Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski ve Lugo-Candelas, 2013; Katz, Gurtovenko, Maliken, Stettler, Kawamura ve Fladeboe, 2020; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2020; Lauw, Kehoe, Havighurst ve Harley, 2015). Yurt içi literatürde ise okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin duygu sosyalleştirme becerilerini arttırmaya yönelik ancak duygu koçluğu içermeyen bir psikoeğitim programı (Tekin, 2016) ile 36-72 ay aralığında çocuğu olan ebeveynleri duygu sosyalleştirme becerilerini arttırmaya yönelik duygu koçluğu içerikli psikoeğitim programı (Ülker Erdem, 2019) dışında deneysel çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın hem ilkokul çocukları örneklemiyle çalışılması, hem de duygu koçluğu ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin psikoeğitim programlarını bir arada ele alan bir deneysel çalışma olması bakımından yurt içi literatürdeki eksikliği gidermeye katkı sağlayacak önemi taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın duygu düzenleme becerileri ve duygu koçluğu ile ilgili yapılacak psikoeğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın katılımcıları kendilerine uygulanan ölçeklerdeki soruları içten ve yansız bir biçimde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları çocukların duygu düzenleme becerilerini ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını değerlendirmek için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ilkokula devam eden dördüncü sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin annelerinden deney ve kontrol grubuna alınan katılımcılarla sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları, bu gruba benzer nitelikteki öğrenciler ve annelere genellenebilir.
2. Araştırma bulguları, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygu Düzenleme: Bireyin amacını gerçekleştirmek için duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu dışsal ve içsel süreçlerdir (Thompson, 1994).

Duygu Düzenleme Becerileri: Duyguların farkına varma ve duyguları anlama, duyguların kabulü, dürtüsel davranışları kontrol etme becerisi ve olumsuz duygular deneyimlediğinde arzu edilen amaçlara uygun olarak davranma, bireysel amaçlar ve durumsal istekleri karşılamak için arzu edilen duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini duygusal sonuçları esnek bir şekilde değiştirmek için kullanma becerisini içermektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygu Sosyalleştirme: Ebeveynlerin çocuklarının duygu deneyimi, ifadesi ve değişimine ilişkin ebeveyn inançlarını, amaçlarını ve değerlerini yansıtan ebeveynlik davranışlarını içermektedir (Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998b).

Duygu Koçluğu: Kendisinin ve çocuğunun duygularının farkında olan; çocuğunun olumsuz duygusunu yakınlık ya da öğretim için bir fırsat olarak gören; çocuğunu empati kurarak dinleyen ve duygularını onaylayan; çocuğunun duygularını sözel olarak isimlendirmesinde ona yardımcı olan; çocuğuyla birlikte problem çözerek, davranışsal sınırları ayarlayarak ve olumsuz duyguya yol açan durumla ilgilenmek için amaçları ve stratejileri konuşarak ona yardımcı olan ebeveynleri ifade eden bir ebeveynlik tarzıdır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Gottman ve Declair, 1997).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde duygu, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Duygu Kavramı

Duygu kavramı farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin Goleman (2013) duygunun bir his ve bu hisse özgü belirli belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olduğunu söylemiştir. Cole, Martin ve Dennis (2004), duyguyu deneyimin akışı boyunca anlamı yapılandıran ve taşıyan bir çeşit radar ve hızlı tepki sistemine benzetmişlerdir; ve duyguların deneyimleri değerlendirmemize yarayan, bizi durumlara göre hareket etmeye hazırlayan araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Campos, Campos ve Barrett (1989) duyguyu kişi ile içsel ya da dışsal çevre arasındaki ilişkileri kuran, sürdüren veya bozan süreçler olarak tanımlamışlardır.

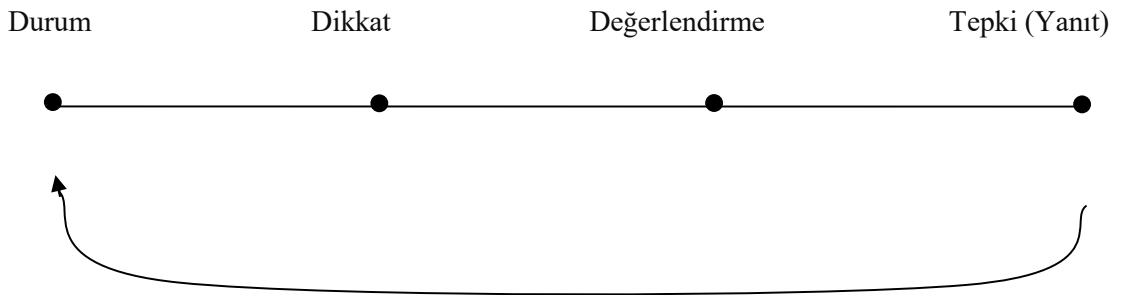
İşlevselci bakış açıları ise duyguları bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin amaçlarını başarmasına yardımcı olan bilgi işlevini gören yanıtlar olarak tanımlar. Bu bakış açısına göre duyguların üç bileşeninin olduğu düşünülür: Bilişsel-deneyimsel, davranışsal-dışa vurumsal ve fizyolojik-biyokimyasal. Bilişsel-deneyimsel bileşen kişinin duygusal durumlar hakkındaki düşüncelerini ve farkındalığını içerir. Davranışsal-dışa vurumsal bileşen konuşma, vücut hareketleri, yüz ifadesi, vücudun duruşu ve mimikler (duygunun gözle görülebilir işaretleri) gibi alanları içerir. Fizyolojik-biyokimyasal bileşen ise fiziksel durumları ve beyin aktivitesi, kalp atış hızı, cilt tepkisi ve hormon düzeyi gibi ölçüleri yansıtır. Tıpkı bilişsel-deneyimsel bileşen gibi duygunun bu boyutu da genellikle diğerleri tarafından gözle görülemez (Brenner ve Salovey, 1997).

Çağdaş işlevselci bakış açıları duyguların gerekli davranışsal tepkilere hazırlama, karar vermeyi ayarlama, önemli olaylar için hafızayı geliştirme ve kişiler arası etkileşimleri kolaylaştırmada önemli rol oynadığını vurgular. Bununla birlikte, duygular yardımcı olduğu kadar, yanlış zamanda ya da yanlış yoğunluk düzeyinde ortaya

çıktıklarında incitici de olabilirler. Uygun olmayan duygusal tepkiler psikopatolojinin birçok biçiminde, sosyal zorluklarda ve hatta fiziksel rahatsızlıklarda yer alırlar (Gross ve Thompson, 2007).

Duyguların iki temel özelliği vardır. Birincisi, duygular birey bir durumla ilgilendiğinde ve bunun kendi amaçlarıyla ilişkili olduğunu gördüğünde ortaya çıkar. Bu amaçlar hayatta kalmak gibi sürekli ya da bir dilim daha kek istemek gibi geçici olabilir. Profesör olmayı arzulama gibi bilinçli ve karmaşık ya da su birikintisine basmaktan kaçınmak gibi bilinçsiz ve basit olabilir. Yakın arkadaşlar edinmek gibi genişçe paylaşılan ya da kişinin ayakkabılarını bağlamak için yeni bir yöntem bulması gibi oldukça kişiye özgü olabilir. Ancak amaç ve durumsal anlamın kaynağı kişi için ne olursa olsun, bu anlam duyguyu meydana getirir. Ve bu anlam zamanla değiştiğinde duygu da ayrıca değişecektir (Gross, 2014; Gross ve Thompson, 2007). Prensipte farklı duygular, farklı anlamlara tepki olarak ortaya çıkar (Frijda, 2007). İkincisi, duyguların doğası çok yönlüdür ve duygular öznel yaşantı, davranış ile merkezi ve çevresel fizyoloji alanlarındaki değişiklikleri içeren bir tüm-vücut fenomenidir (Gross, 2014; Gross ve Thompson, 2007).

Gross (2014), durum-dikkat-değerlendirme-tepki dizisini basitçe ve özet olarak gösteren duygunun şekilsel modelini sunmuştur. Duygunun şekilsel modeli Şekil.1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Duygunun şekilsel modeli

Bu modele göre dizi genellikle dışsal çevre kaynaklı psikolojik olarak ilişkili bir durum ile başlar (örn. yılanın çadırımızın içine gelmesi). Bununla birlikte psikolojik olarak ilişkili durumlar zihinsel betimlemelere dayalı olarak içsel de olabilir (örn. hiçbir zaman başarılı olamayacağımıza ilişkin gizli şüphemiz). Bu dışsal ya da içsel durumlara dikkat etme ve bunları değerlendirme sonucu ise deneyimsel, davranışsal ve

nörobiyolojik tepki sistemlerimizde değişimler olmaktadır. Duygusal tepkiler ise sıklıkla başlangıçta tepkiyi meydana getiren durumu değiştirmektedir. Şekil-1 duygunun bu yönünü, tepkinin geri döngü ile duyguyu ortaya çıkaran durumu değiştirdiğini göstermektedir (Gross, 2014; Gross ve Thompson, 2007).

2.1.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme kavramına dair farklı tanımlamalar olsa da, bu tanımlamaların vurguladıkları ortak noktalar vardır. Cole, Michel ve Teti (1994)'ye göre duygu düzenleme, süregelen deneyim isteklerine sosyal olarak tolere edilebilir ve içten gelen tepkilere izin verecek kadar esnek bir şekilde duygu yelpazesi ile cevap verme yeteneğinin yanı sıra gerekli içten gelen tepkileri geciktirme yeteneğidir. Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Raiser (2000) ise duygu düzenlemeyi çoğu zaman kişinin amaçlarını gerçekleştirmesine hizmet eden içsel duygu durumlarının ve duyguyla ilişkili fizyolojik süreçlerin meydana gelmesini, yoğunluğunu veya devam süresini başlatan, sürdüren, ayarlayan ya da değiştiren süreçler olarak tanımlamaktadır. Cichetti, Ganiban ve Barnett (1991), Eisenberg ve arkadaşlarının (2000) tanımına benzer şekilde duygu düzenlemeyi, bir bireyin duygusal olarak uyarıcı durumlara uyarlanabilir bir şekilde işlev görmesini sağlamak için duygusal uyarılmanın yeniden yönlendirildiği, kontrol edildiği, ayarlandığı ve değiştirildiği organizmaya ait faktörler olarak tanımlamışlardır. Izard ve arkadaşları (2011) duygu düzenlemenin duygu uyarılmasını ve bağlantılı motivasyonel, bilişsel ve davranışsal eğilimleri sürdüren, güçlendiren veya zayıflatan sinirsel, bilişsel ve davranışsal süreçler olduğunu belirtmektedir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere, duygu düzenlemede duygusal tepkilerin yoğunluğu ve devam süresi başlatılabildiği gibi sürdürülebilir, ayarlanabilir ya da değiştirilebilir.

Duygu düzenleme, bireyin amacını gerçekleştirmek için duygusal tepkileri, özellikle de onların yoğun ve geçici özelliklerini gözleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluşmaktadır (Thompson, 1991,1994). Thompson ve Goodman (2009), duygu düzenlemenin sadece olumsuz duyguları düzenlemeyi değil, olumlu duyguları da düzenlemeyi içerdiğinden; duygu düzenlemede duyguyu düzenleyen kişinin amaçlarının yol gösterici olduğundan; kültürel bağlam ve onun etkilerinin de duygu düzenlemeyi etkilediğinden; duygu düzenlemenin duygusal deneyimi izlemeyi ve değerlendirmeyi içerdiğinden, özellikle duygusal öz-izleme ve bilişsel değerlendirmenin duygu düzenlemenin merkezi

olduğundan bahseder. Araştırmacılar ayrıca duyguların içsel etkiyle olduğu kadar diğer kişiler tarafından da düzenlenebileceğini; çocuğun yaşamının erken dönemlerinde duyguların birincil olarak bakımverenler tarafından yönetildiğini ve çocuğun duygusal repertuvarının bu dışsal duygu düzenleme deneyimlerine göre şekillendiğini vurgular.

Duygu düzenleme sahip olduğumuz duyguları, bu duygulara sahip olduğumuz zamanı ve bu duyguları nasıl deneyimlediğimizi ve ifade ettiğimizi şekillendirmektedir (Gross, 1998a). Duygu düzenleme süreci bir duygusal tepkinin bir ya da daha fazla bileşenini arttırmak, sürdürmek ya da azaltmak için kullandığımız bilinçli ya da bilinçsiz tüm stratejileri içermektedir (Gross, 1999a). Duygu düzenlemenin üç temel özelliği vardır. Bu özelliklerden ilki duygu düzenleyici bir amacın etkinleştirilmesidir. Bu amaç kişinin kendisi ya da bir başkası tarafından etkinleştirilebilir. Bu ayrımı belirginleştirmek için iki tür duygu düzenlemeden bahsedilir: İçsel duygu düzenleme (kişinin kendi duygularını düzenlemesi) ve dışsal duygu düzenleme (kişinin bir başkasının duygularını düzenlemesi). Duygu düzenlemenin ikinci temel özelliği duygunun gidişatını değiştirmekten sorumlu süreçlerle meşguliyettir. Duygu düzenleme süreci açık ve bilinçli olabildiği gibi örtük ve bilinçsiz de olabilir. Örneğin bir konuşma öncesi çok kaygılı olmamıza rağmen sakin görünmeye çabalarız, bu açık ve bilinçli bir süreçtir. Reddedileceğimiz korkusuyla bir insana karşı hislerimizi saklamaya çalışmak ya da muhtemelen keyfimizi kaçırarak bir durumdan hızlıca dikkatimizi uzaklaştırmak ise örtük ve bilinçsiz bir süreçtir. Duygu düzenlemenin üçüncü temel özelliği ise duygu düzenlemenin duygu dinamiklerine etkisidir. Bireyin amaçlarına bağlı olarak, duygu düzenleme duygusal tepkinin bekleme süresini, yükselme süresini, büyüklüğünü, devam süresini veya dengelenmesini arttırabilir ya da azaltabilir (Gross, 1998a; Gross, Sheppes ve Urry, 2001). Koole (2009), duygu düzenlemeyi insanların duygunun türünü, yoğunluğunu, süresini ya da ifadesini değiştirmek için kullandığı süreçler olarak ifade eder.

Gratz ve Roemer (2004), duygu düzenlemenin bazı becerileri içerdiğini ifade eder. Bu beceriler; a) duyguların farkına varma ve duyguları anlama, b) duyguların kabulü, c) dürtüsel davranışları kontrol etme becerisi ve olumsuz duygular deneyimlediğinde arzu edilen amaçlara uygun olarak davranma, d) bireysel amaçlar ve durumsal istekleri karşılamak için arzu edilen duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini duygusal sonuçları esnek bir şekilde değiştirmek için kullanma becerisidir. Bu becerilerden bir kısmı ya da tamamının görece yokluğu duygu düzenlemedeki zorlukların ya da duygu düzenleme güçlüğüünün göstergesi olabilir.

surat kullanarak saklamamız buna örnek olarak verilebilir (Gross, 2001).

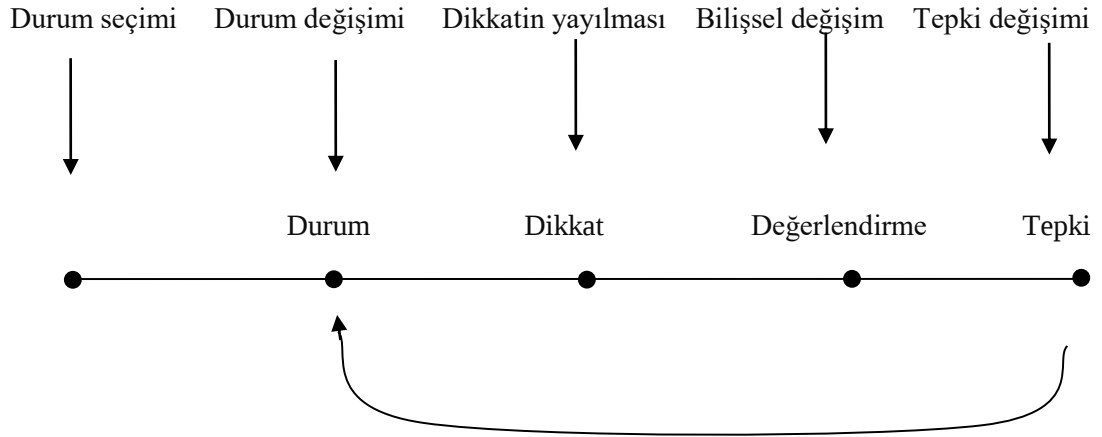
Duygu düzenleme sürecindeki öncül odaklı ve tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri iki temel süreç altında genellenebilir: Yeniden değerlendirme ve baskılama. Yeniden değerlendirme, kişinin duyguyu ortaya çıkaracak muhtemel bir olay hakkında olayın duygusal etkisini değiştirmek amacıyla düşünme biçimini değiştirmesidir. Baskılama ise kişinin duygusal bir durumun halihazırda içerisindeyken duyguyu dışa vuran davranışsal tepkisinin yönünü değiştirmesidir (Gross, 1999b; Gross, 2001; John ve Gross, 2004).

Yeniden değerlendirme, duygu üretim sürecinde önce gelir. Bir durumun duygusal etkisini azaltmak amacıyla durum hakkında nasıl düşündüğümüzü değiştirmeyi içerir. Baskılama ise duygu üretim sürecinde sonra gelir. Duygunun dıştan gelen işaretlerini engellemeyi içerir. Kuram ve araştırmalar yeniden değerlendirmenin baskılamadan daha etkili olduğunu ifade eder. Yeniden değerlendirme duygusal yaşantıyı ve duygunun davranışsal dışa vurumunu azaltır ve hafıza üzerinde etkisi yoktur. Bunun aksine baskılama davranışsal dışa vurumu azaltır ancak duygu yaşantısını (deneyimini) azaltmakta başarısızdır ve aslında hafızayı olumsuz anlamda etkiler (Gross, 1998b; Gross, 2001; Gross, 2002; Gross ve John, 2003).

Yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullanan bireyler, bu stratejiyi daha az kullananlara göre daha fazla olumlu duygu ve daha az negatif duyguyu deneyimleyerek davranışsal olarak dışa vururlar. Bu bireylerin hem olumlu hem olumsuz duygularını diğer insanlarla paylaşmaları ve arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaları daha olasıdır; dahası arkadaşları onları sıklıkla yeniden değerlendirme stratejisini kullanmayanlara oranla daha fazla beğenmektedir. Ayrıca daha az depresif semptomla, daha yüksek öz saygıya, yaşam doyumuna ve ölçülebilen diğer tüm iyi olma çeşitlerine sahiptirler. Baskılama stratejisini daha fazla kullanan bireyler ise içsel duygularını maskeleyerek ve duygularını dışarıya sergilemeye sınırlar getirerek stresli durumların üstesinden gelmektedirler. Baskılama çabaları onları daha az olumlu duygu deneyimi ve dışa vurumu ile bırakmaktadır. Olumsuz duyguları daha fazla yaşamaktadırlar. Diğer insanlarla sadece olumsuz değil olumlu duygularını da paylaşmaya isteksizdirler ve yakın ilişkilerden kaçınmaktadırlar. Ayrıca öz saygı düzeyleri ve yaşam doyumları daha düşük, depresif semptomları ise daha fazladır (Gross ve John, 2003).

Duygu düzenlemenin bu iki geniş sınıfı içerisinde daha detaylandırılmış ayrımlar yapılabilir. Öncül odaklı duygu düzenleme durum seçimi, durum değişimi, dikkatin

yayılması ve bilişsel değişim stratejilerini içerirken, tepki odaklı duygu düzenleme tepki değişimini içermektedir (Gross, 1998a).



Şekil 3. Duygu düzenleme stratejilerinin beş ailesini vurgulayan duygu düzenlemede süreç modeli

Kaynak: Gross, 2014

Durum seçimi, duyguları düzenlemek için belli kişiler, yerler veya durumlara yaklaşmayı veya bunlardan kaçınmayı ifade eder. Örneğin, yıkıcı şakalar yapan bir komşuyla karşılaşmamak için markete farklı bir yoldan gitmek. Durum seçiminin kısa dönemli yararlarının yanı sıra uzun dönemli bedelleri olabilir. Örneğin utangaç bir insan sosyal durumlardan kaçındığında kısa bir süre iyi hissedebilir. Ancak bu kısa dönemdeki rahatlamanın, uzun dönemde sosyal izolasyon gibi bir bedeli olabilir. Duygu düzenlemenin bu dışsal formu yaşamımız boyunca önemli bir yerdedir ancak en çok bebeklik ve erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarının yönetilebilir duygusal istekleriyle birlikte yaratmak için uğraştığı günlük rutinlerde önem arz eder. Erken duygusal yaşam güçlü bir biçimde durum seçiminden etkilenir çünkü bebekler ve küçük çocuklar kendi çevrelerini seçme bakımından daha az beceriye sahiptirler (Gross, 1998a; Gross ve Thompson, 2007).

Durum değişimi kişinin durumun duygusal etkisini değiştirmek için doğrudan durum üzerinde değişiklik yapması anlamına gelir. Birinin ebeveyninin kendisini ziyarete geldiğinde, durum değişimi kirli çamaşır yığınlarını saklaması şeklinde kendini gösterir. Ayrıca ebeveynler de çocuklarına kafa karıştıran bir matematik problemine yardımcı olmaktan yağmurlu bir günde oyun oynamayı önermelerine kadar değişen bir ranjda durum değişimini kullanabilirler. Bu tür durumlarda durum değişiminin destek

veren bir partnerin varlığı ve bu partnerin belli müdahaleleri tarafından yaratıldığının farkına varmak önemlidir. Bir durumu değiştirme çabaları aynı zamanda yeni bir durumun içinde olmayı da beraberinde getirdiği için, bazen durum seçimi ile durum değişimi arasındaki farkı anlamak zor olabilir. Durumlar içsel ya da dışsal olabilse de araştırmacıların burada kast ettiği dışsal, fiziksel çevrenin değişiminin gerekliliğidir. İçsel çevreyi, örneğin düşünceleri değiştirme çabaları ise bilişsel değişim başlığı altında değerlendirilebilir. Duyguların dışa vurumu da bazen durumun doğasını değiştirerek duygu düzenlemenin güçlü bir dışsal biçimi olabilir. Örneğin eğer partnerimiz aniden üzgün görünürse, bu durum kaygılarımızı ifade etmek ya da destek önermek için ara vermemiz gibi öfkeli etkileşimin yönünü değiştirebilir (Gross, 2014; Gross ve Thompson, 2007).

Durum seçimi ve durum değişimi bireyin durumu şekillendirmesine yardımcı olur. Ancak, duyguları çevreyi değiştirmeden de düzenlemek mümkündür. Durumların birçok yönü vardır, ve dikkatin yayılması bireylerin belli bir durumda duygularını etkilemek amacıyla dikkatlerini nasıl yönlendirdikleri anlamına gelir. Dikkatin yayılması belki de durum seçiminin içsel versiyonu olarak ifade edilebilir. Dikkatle ilgili iki temel strateji dikkati dağıtma ve konsantrasyondur. Dikkati dağıtma, durumun farklı yönlerine dikkatini verme ya da dikkati durumdan tamamen uzaklaştırma anlamına gelir. Örneğin bir bebeğin bakışlarını uyarılmayı azaltmak için duyguyu ortaya çıkaran uyarandan başka yöne çevirmesi. Konsantrasyon (dikkati bir noktada toplama) ise bir durumun duygusal özelliklerine dikkatini vermektir. Eğer dikkat tekrarlayan bir biçimde hislerimize ve onların sonuçlarına yönlendiriliyorsa, bunun adı ruminasyondur. Olumsuz duyguların ruminasyonu daha uzun ve şiddetli depresif semptomlara yol açan depresyonun özelliğidir (Gross, 1998a; Gross ve Thompson, 2007).

Bilişsel değişim, kişinin durumun duygusal anlamını değiştirmek için durumu değerlendirmesini; ya da kişinin durum hakkında nasıl düşündüğünü veya kişinin zorlukları yönetme kapasitesini değiştirmesini betimler. Bilişsel değişim bazen dışsal bir duruma (örn:bu mülakat benim için firma hakkında daha fazla bilgi edinmem için bir şans) bazen de içsel bir duruma (örn:endişeli değilim, oyuna başlamaya hevesliyim, ve bu en iyi oyunumu oynamama yardımcı olacak) uygulanabilir. Bilişsel değişimin iyi çalışılmış bir biçimi yeniden değerlendirmedir. Bu tür bilişsel değişim sıklıkla olumsuz duyguları azaltmak için kullanılır; ancak olumlu ya da olumsuz duyguları arttırmak ya da azaltmak için de kullanılabilir (Gross, 1999b; Gross, 2014).

Tepki değişimi; fizyolojik, yaşantısal ya da davranışsal tepki vermeyi mümkün olduğu kadar doğrudan etkilemek anlamına gelir. Fiziksel egzersiz ve derin nefes alıp rahatlama yöntemleri olumsuz duyguların yaşantısal ve fizyolojik yönlerini azaltmak için kullanılabilir. Alkol, sigara, ilaçlar ve hatta yiyecekler bile duygu deneyimini değiştirmek için kullanılabilir. Tepki değişiminin bir başka yaygın biçimi duyguyu dışa vuran davranışı düzenlemeyi içerir. Tepki değişiminin iyi araştırılmış örneklerinden biri dışa vurumun baskılanmasıdır. Dışa vurumun baskılanması, kişinin devam eden olumsuz ya da olumlu duyguyu dışa vuran davranışı engellemeye çalışmasıdır. Gündelik yaşantı, saldırgan bir görüş karşısında öfkeyi gizlemek gibi duyguyu dışa vuran davranışı manipüle etme ile olduğu kadar kişinin nefes alış hızını yavaşlatması gibi fizyolojik tepki değişimi çabalarıyla da doludur (Gross, 1999b; Gross, 2014; Gross ve Thompson, 2007).

2.1.3. Orta ocukluk Döneminde Duygu Düzenlemenin Gelişimi

İlkokul yılları boyunca çocukların duyguya ilişkin anlayışları evrilmektedir. Çocuklar kendine ve diğerlerine karşı daha belirgin bir duygusal deneyim betimlemesi için temel sağlayan psikolojik yönelimli kavrayışlar edinirler. Görünen ve gerçeklik arasındaki ayrıma ilişkin bilişsel başarılar, tek bir olaya çoklu bakış açıları uygulama konusunda esneklik, sosyal bilgide ve rol alma becerilerinde gelişim meydana gelir. Bu değişimlerin çocukların duygusal sergileme kuralları, duygusal deneyimin çoklu yönleri ve farklı duyguların aynı anda olması, sosyal partnerler için duygusal deneyimlerin sonuçları ile ilgili anlayışlarında önemli etkileri vardır. Beklendiği üzere, duygusal öz düzenleme stratejilerine ilişkin repertuvarda orta çocukluk boyunca önemli derecede karmaşıklaşma ve genişleme görülmektedir (Thompson, 1991).

Orta ocukluk ya da okul ağı döneminde çocuklar şu konularda uzmanlaşırlar: a) duygusal yaşantının, karmaşık duyguları da kapsayacak şekilde farkında olma, b) kendisinin ve diğerlerinin duygusal durumlarını ayırt etme, c) duygu dili kullanımı d) diğerlerinin duygularına empatik katılım, e) kendi itici veya sıkıntı verici duygularını düzenleme, f) içsel ve dışsal duygu durumlarının farklılaşabileceğinin farkında olma, g) sosyal ilişkilerin kısmen duyguların iletişimi tarafından tanımlandığına dair farkındalık. (Denham, 2007).

İlkokul çocukları sorun çözme, destek arama, uzaklaşma, içselleştirme, dışsallaştırma, dikkati dağıtma, yeniden çerçeveleme / yeniden tanımlama, bilişsel

baskılama ve inkar gibi başa çıkma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Yönetebilecekleri karmaşık stratejilerin farkındadırlar. Yaşça büyük olan çocuklar duygu düzenlemeyi etkilemek için daha çok bilişsel ve problem çözmeye yönelik davranışsal stratejileri kullanırlar ve yaş aldıkça destek arayışına daha az bel bağlarlar (Denham, 2007).

Çocuklar olgunlaştıkça, çeşitli sosyal modellerle birlikte olma süreleri ve hem duygusal hem de sosyal yaşantılarının genişliği, sorunlu durumlarla başa çıkabilecek daha fazla çözüm üretmelerine katkıda bulunur. Olgunlaşmayla birlikte, durum hakkında gerçekten ne kadar kontrol sahibi olduklarına dair daha kesin değerlendirmeler yapabilirler (Saarni, 1997).

2.1.4. Duygu Sosyalleştirme

Duygu sosyalleştirmeye ya da duygu düzenleme üzerinde ebeveynin etkisine dair araştırmacılar çeşitli modeller sunmuşlardır (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a, 1998b; Gottman ve Decaire, 1997; Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Morris, Silk vd, 2007). Eisenberg, Spinrad ve Cumberland (1998b)'e göre ebeveynin duyguyu sosyalleştirmesi, çocuğunun duygu deneyimi, ifadesi ve değişimine ilişkin ebeveyn inançlarını, amaçlarını ve değerlerini yansıtan ebeveynlik davranışlarını içermektedir. Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (1998a)'ın buluşsal modeline göre ebeveynlerin sosyalleştirme davranışları; ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler, ebeveynlerin çocuklarıyla duygu hakkında konuşmaları ve ebeveynlerin duyguyu ifade etmeleridir.

Ebeveynin duygu sosyalleştirici davranışları, çocuğun duygu ve duyguyla ilişkili davranışlarının deneyimi, ifade edilmesi ve düzenlenmesi ile ilgili öğrenmesini etkiler. Ayrıca çocuğun duygusal deneyimini, içeriği öğrenmesini ve duyguyla ilişkili davranışını etkilemesi beklenir (Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998b).

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların a) belirli bir bağlamdaki duygu deneyimini, b) duygularının kendiliğinden ifadesini, c) bir bağlamdaki duygusunun ya da duyguyla ilişkili davranışlarının düzenlenmesini, d) düzenleyici süreçleri edinmesini, e) ilgili duygulara ve düzenleyici süreçlere ilişkin kavrayışlarını, f) duygulara ve duyguları ifade eden kişi olarak kendine karşı duygusal duruş/durumlarını (örn: çocuğun duygulara ve duyguyu ifade etmeye ilişkin nasıl hissettiği), g) duygu sosyalleştiren kişiyle ilişkisinin kalitesini, h) kendine, ilişkilerine ve sosyal dünyaya ilişkin şemalarını etkilemektedir. (Eisenberg, Spinrad ve

Cumberland, 1998a).

Buluşsal modele göre ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları şu faktörlerden etkilenmektedir:

- 1) Çocuğun özellikleri (örn. Çocuğun yaşı ve cinsiyeti, çocuğun mizacıyla ilgili tepkiselliği ve düzenlemesi, çocuğun disipline karşı verdiği tipik tepkiler)
- 2) Ebeveynin özellikleri (Örn. Değerler, çocuk yetiştirme felsefesi, cinsiyet, kişilik)
- 3) Kültür ya da alt kültürün özellikleri (örn. Duygunun ifade edilmesine ya da ebeveynin çocuk yetiştirme uygulamalarına ilişkin kültürel değerler, cinsiyete ilişkin stereotipler)
- 4) Bağlam (örn. Çocuğun davranışının uygunsuzluk derecesi, bir durumun çocuk veya ebeveyn için önemlilik derecesi) (Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998a).

Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson (2007), aile etkilerinin çocuğun duygu düzenlemesi üzerindeki etkilerini üçlü model ile açıklamışlardır. Bu modele göre çocukların duygu düzenlemeyi gözlemsel öğrenme, model alma ve sosyal referans alma yoluyla öğrendiği varsayılır. Çocuklar, duygu ve duygu düzenleme hakkında ailenin duygusal sergilemeleri ve etkileşimlerini gözleyerek öğrenir. Özellikle duygu ve duygu yönetimi ile ilişkili ebeveynlik uygulamaları duygu düzenlemeyi etkilemektedir. Bu uygulamalar duygu koçluğu, ebeveynlerin duygulara verdiği tepkiler, ebeveynin çocuğa duygu düzenleme stratejilerini öğretmesi ve ebeveynin çocuğunun duygusal uyarıcıyı deneyimlemesindeki olanakları seçmesini içermektedir. Bunların yanı sıra duygu düzenleme, ebeveynlik tutumları yoluyla aile ikliminden, bağlanma ilişkisinden, ailenin ifade ediciliğinden ve evlilik ilişkisinden etkilenmektedir.

Üçlü model de buluşsal modelde olduğu gibi duygu düzenlemenin sosyalleştirilmesinde çocuğa ve ebeveyne ait özelliklerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Mizaç, cinsiyet ve gelişim durumu gibi çocuğa ait özellikler sosyalleştirme uygulamalarının etkililiğinde ve hatta uygunluğunda önemli rol oynar. Modele göre çocuğa ait özellikler, aile ortamı ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında düzenleyici bir bileşendir. Ebeveynin ise kendi bağlanma stili ve aile yaşantıları, üst-duygu felsefesi, sosyal destek ve stres düzeyi ile ebeveynin akıl sağlığı duygu düzenlemenin sosyalleştirilmesini etkilemektedir (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007).

Gottman, Katz ve Hooven (1996) ise ebeveynlerin farklı üst duygu felsefesine sahip

olduklarını, sahip oldukları felsefenin çocuklarının duygularını sosyalleştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler sahip oldukları felsefeyle uyumlu olarak çocuklarının duygularına tepki vermektedir. Ebeveynin sahip olduğu felsefe, kendi duyguları ve çocuklarının duyguları hakkındaki inanışlarını içermekte, bu inanışlar ebeveynin duygulara yaklaşımının yönünü belirlemektedir.

Parke (1994), ebeveynlerin ve diğer bireylerin genel olarak çocukların duygularını üç yolla sosyalleştirdiğini ifade etmiştir: a) Çocuk ile ebeveyn, yetişkinler, kardeşler ve akranları arasındaki ikili ilişki vasıtasıyla doğrudan olmayan öğretim, b) Çocuğa farklı duyguları ifade etmeyi kontrol eden kurallar ve düzenleme hakkında doğrudan öğretim ya da koçluk yapma, c) Ebeveynlerin çocuk için duygular hakkında öğrenme fırsatlarını düzenlemesi. Bu ana başlıklar altında çocukların duygularını sosyalleştirme yolları açıklanmıştır.

2.1.4.1. Doğrudan Olmayan (Dolaylı) Duygu Sosyalleştirme

Doğrudan olmayan bir başka deyişle dolaylı sosyalleştirmede, çocuklar ailelerini gözlemleyerek dolaylı olarak duygular hakkında bilgi sahibi olabilir. Ailelerin öfke ve çatışmayı yönetme yolları çocukların dolaylı gözlem süreçleri yoluyla duyguları yönetme stratejilerinin gelişimini etkileyebilir. İkincisi, depresif ebeveynlerin sahip olduğu birtakım eksiklikler, çocuğun düzenleme becerileri gelişimini dolaylı olarak etkileyebilir. Depresif olmayan annelere kıyasla, depresif anneler daha eleştirel, saldırgan ve olumsuz, ayrıca çocukları ve yetişkinlerle tartışmalarında duygusal olarak daha az ifade edici ve işbirlikçi olmaya eğilimlidir. Özetlemek gerekirse, çocuklar depresif, öfkeli ya da aile içi çatışmalar yaşayan ebeveynlerini gözlemleme yoluyla uyumlu olmayan duygu düzenleme stratejilerini öğrenebilir. Her ne kadar araştırmalar uyumlu olmayan stratejilerin kazanılmasına odaklansa da, çocuklar uyumlu duygu düzenleme stratejilerini de ebeveynlerini, ailelerini ve diğer yetişkinlerin birbirleriyle olan olumlu etkileşimlerini gözlemleyerek öğrenebilir (Brenner ve Salovey, 1997).

Dolaylı sosyalleştirme, sosyalleştiricinin duyguyla ilişkili inançlarını, değerlerini ve amaçlarını özellikle yansıtmayan davranışları ve etkileşimleri içerir, fakat çocuğun duygusal deneyimi, ifadesi ve anlayışı üzerinde etkileri vardır. Yani doğrudan sosyalleştirme davranışları sosyalleştiricinin duyguyla ilişkili bilişlerini ve amaçlarını yansıtırken, dolaylı sosyalleştirme çocuğun duygu deneyimini, ifadesini ve değişimini etkileyen diğer süreçleri içermektedir. Örneğin aile içi geçimsizlik, çocuğun duygu

deneyimi ve ifadesinde etkili olan dolaylı bir sosyalleştirmedir. Ebeveynler muhtemelen aile içi geçimsizliğin çocuğu etkileyen duyguyla ilişkili etkilerini tasarlamazlar; ve bu etkiler ebeveynin çocuğun duyguyu deneyimleme ve ifade etmedeki uyumlu yönleri hakkındaki değerleri ve inançlarıyla tutarlı olmayabilir. Aslında ebeveynler sıklıkla çocuklarının kendi aile içi geçimsizliklerini gözlemlemeyip bilmemelerini umut ederler; fakat her ne kadar bunun etkilerini göstermek istemeseler de bu çatışmaları kontrol etmek için fazla öfkeli olabilirler. (Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998b).

Dolaylı sosyalleştirmede ebeveynler çocuklarının duygusal davranışını açık bir biçimde değiştirmeye çalışmazlar. Çocuğun ebeveyninin duygusal dışa vurumunu gözlemlemesi dolaylı bir etki olarak düşünülür çünkü ebeveynler genellikle duygularını ifade ederken çocuğun duygusal gelişimini etkilemeye çalışmazlar (Eisenberg, Fabes ve Losoya, 1997).

Ebeveynlerin sergilediği duygular, çocuğun duygusuna karşı verilen tepkiler olmadığı zamanlarda bile dolaylı süreçler veya çocuğun ebeveyninin duyguyu sergilemesine yüklediği anlam yoluyla çocuğun uyarılmasını etkileyebilir. Örneğin bir çocuğun annesinin olumlu bir duygusal sergilemesi annenin, çocuğunun arkadaşıyla kavga etmemesinden hoşnut olduğunu gösterebilir. Benzer şekilde ebeveynin duygu hakkındaki sözel ifadeleri de uyarılmayı azaltabilir ya da arttırabilir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a).

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren diğerlerinin, özellikle ebeveynlerinin duygularını gözlemlerler. Duygular, duygusal bulaşma yoluyla yayılabilir. Diğerlerinin duygularını sergilemeleri çocuklara aynı zamanda farklılaşan olayların, farklılaşan duygulara eşlik edebilen davranışların ve diğerlerinin olası tepkilerinin duygusal önemini anlatır. İlkokul boyunca diğerlerinin duygularını gözlemleme çok yönlü duygusal bilginin açığa çıkan yönleriyle ilgili haber verir, örneğin suç ve utanç gibi karmaşık duyguları anlama, sergileme kuralları ve karşıt duyguların birlikte yaşanması, bunların tamamı çocuğun akranlarıyla olan yeni dünyasını tamamlar. Çoğunlukla olumlu olan bir duygusal ortam, çocuğun duygulara ulaşmasını kendi duygu düzenlemesi, duygu bilgisi ve eşlik eden olumlu sosyal davranış yönünden kolaylaştırır (Denham, 2007).

2.1.4.2. Doğrudan Duygu Sosyalleştirme

Çocuklar duyguları düzenlemeyi ayrıca ebeveynlerinin kendilerine farklı duyguları ifade etmeyi kontrol eden kurallar ve düzenlemeyi doğrudan öğretmeleri ya da koçluk

etmeleri yoluyla da öğrenebilir (Parke, 1994). Ebeveynler duygusal olarak olumlu ortamlarda çocuklarının duygularını yönetmesine aracılık eder. Yüz yüze oynarken çocuklar 2-3 aylık olduğundan itibaren bakımverenler bebekle kısa ve odaklanmış sosyal etkileşimler kurar. Ebeveynlerin çocuğun duygularına yönetmesine doğrudan aracılık ettiği başka yollar da vardır. Çocuğun dikkatini korkutucu ya da sıkıntı verici olması muhtemel olaylardan uzaklaştırmak, çocukların kafa karıştırıcı bulduğu sorunları çözmede yardımcı olmak, çocuğun olumsuz uyarılma deneyimi yaşadığı durumlarda çocuğun yorumlamasını değiştirmek bu yollara örnek olarak verilebilir. Ayrıca ebeveynler çocuklara bazen çocuğun duygularını daha yapıcı olarak ifade etmesine ve sıklıkla olumlu sonuçlanmasına olanak vererek duyguyu düzenlemesini kolaylaştırmak gibi uyumsuz davranışa alternatif sunarak duygusal tepkinin uyumsal yollarını önerirler (Thompson ve Meyer, 2007).

Ebeveynlerin çocuklarının olumlu ve olumsuz duygularına verdikleri tepkiler çocuğun duyguyu düzenlemesini doğrudan etkiler (Morris vd 2007). Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990), ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularına verdikleri tepkileri altı başlık altında topladıkları bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek ile ebeveynlerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışları ölçülmektedir. Destekleyici ebeveyn tepkileri, ebeveynin çocuğun sorununu çözmesine yardımcı olmak ya da onu sorunu çözmesi konusunda cesaretlendirmek için verdiği problem odaklı sosyalleştirme tepkilerini, ebeveynin çocuğun daha iyi hissetmesine yardımcı olacak stratejileri içeren duygu odaklı sosyalleştirme tepkilerini ve ebeveynin çocuğun olumsuz duygularını ifade etmesini cesaretlendiren veya çocuğunun olumsuz duygusal durumlarını onaylayan duygu ifadesini cesaretlendirme tepkilerini kapsamaktadır. Destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri ise ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularına maruz kalmalarını azaltmak için verdikleri ceza içerikli tepkileri içeren cezalandırıcı tepkileri, çocuğun sıkıntı tepkisini değersizleştiren ya da içinde bulunduğu durumun ciddiyetini küçümsemesini içeren küçümseyici tepkileri ve ebeveynin çocuğu olumsuz duygu ifade ettiğinde yaşadığı sıkıntının derecesini yansıtan ebeveynin sıkıntı tepkilerini kapsamaktadır (Akt. Eisenberg ve Fabes, 1994).

Ebeveynlerin çocuklarının duygu ifadelerine verdiği tepkiler, çocuğun uyarılma düzeyini sıklıkla etkilemektedir. Örneğin, çocuğun duygu ifadesine karşı cezalandırıcı ebeveyn tepkileri, cezalandırmaya ilişkin kaygıyı, korkuyu ya da öfkeyi tetikleyebilir. Destekleyici tepkiler ise çocuğun uyarılmasını arttırmak yerine azaltabilir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a).

Destekleyici ebeveyn tepkilerinin (örn: rahatlatma, başa çıkmanın yapıcı yollarını öğretme vb) çocukların duygularla yapıcı bir biçimde ilgilenme girişimlerini ve çocukların duygusal durumlarda başkalarının düşünceleri, duyguları, davranışları hakkında öğrenmeye hazır oluşunu arttırması beklenmektedir. Duygusal uyarılmalarını azaltmada yardım sağlanan ya da kendi kendilerine nasıl yapabilecekleri hakkında bilgi verilen çocuklar duygusal durumlarda aşırı uyarılmadan ve düzenleyemeden kaçınabilirler. Dahası, çocukların olumsuz duygularla başa çıkmalarını öğreten veya cesaretlendiren ebeveyn uygulamaları çocuklara sadece stresli durumlara başa çıkmayı değil, aynı zamanda bazı durumlarda başarılı başa çıkma için gereken özgüveni de sağlar. (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a). Üçüncü sınıf ile altıncı sınıf arasındaki çocukların katılımını içeren bir araştırmada, annelerin verdiği problem odaklı tepkilerin çocukların sosyal işlevselliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996). Bir başka çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının duygusal sıkıntılarına verdikleri tepkiler incelenmiş ve ebeveynin duygusal ifadeleri teşvik etmesinin çocuğun yeterliliği ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Roberts ve Strayer, 1987). Ayrıca, çocuklarına olumsuz duyguyu ortaya çıkaran durumlarla ve kendi olumsuz duygularıyla başa çıkmalarını öğreten ebeveynlik uygulamalarının çocuğun uyumlu sosyal davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Eisenberg, Fabes, Carlo ve Karbon, 1992).

Destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinden biri olan cezalandırıcı ebeveyn tepkileri ilkökul çocukları açısından istenmeyen sonuçlarla ilişkili olmaya eğilimlidir. Cezalandırıcı tepkiler veren ebeveynlerin çocukları akran çatışmalarını içeren durumlarda olumlu bilişsel yapılandırma, destek arama gibi yapıcı başa çıkma becerilerini düşük düzeyde; davranışsal kaçış ya da dikkat dağıtan uyarıcı ya da aktivitelerle dikkati dağıtmaya katılarak durum hakkında düşünmekten kaçınma gibi kaçınmacı başa çıkmayı ise yüksek düzeyde sergilemektedirler (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a). Bir başka çalışmada anneleri küçümseme tepkileri veren çocukların yüksek düzeyde kaçınmacı başa çıkmayı kullandıkları, ve düşük düzeyde sosyal yeterliliğe sahip oldukları bulunmuştur (Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996). Annelerin çocuklarının olumsuz duygularına verdikleri tepkinin çocukların öfke davranışı ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada annelerin küçümseyici ve cezalandırıcı davranışlarının çocuklarının yüksek düzeyde olumsuz duygulanımı ile ilişkili olduğu, bu annelerin çocuklarının öfkelerini yapıcı biçimde boşaltmak yerine kaçmaya eğilimli oldukları bulunmuştur (Eisenberg ve Fabes, 1994). Ebeveynin küçümseme tepkilerini

verdiği çocukların sosyal olarak uygun davranışları da düşük düzeyde sergiledikleri bulunmuştur (Eisenberg, Fabes, Carlo ve Karbon, 1992).

Ebeveynlerin çocuklarının duygularını doğrudan sosyalleştirme yollarında biri de duygular hakkında koçluk etmektir. Gottman, Katz ve Hooven (1996) duygu koçluğu kavramını, ebeveynin üst-duygu felsefesi olarak adlandırdıkları modeldeki dört farklı felsefeden biri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bazı ebeveynlerin kendi yaşamlarındaki duygular hakkında daha fazla farkındalık sahibi olduklarını, bu duygular hakkında farklı bir tutum içinde konuşabildiklerini, çocuklarının bu duygularının farkında olduklarını ve çocuklarının öfke ve üzüntü duygularına bir duygu koçu gibi destek olduklarını fark etmişlerdir. Bu üst duygu felsefesini duygu koçluğu felsefesi olarak adlandırmışlardır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

Üst-duygu dar anlamda kişinin kendi hissettikleri hakkındaki hislerini ifade eder. Ancak Gottman ve arkadaşları (1996) bu kavramı geniş anlamda duygular hakkındaki hisleri ve düşünceleri kapsayan bir terim olarak kullanmaktadır. Ebeveynin üst-duygusu, ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının duyguları hakkındaki hislerini ve düşüncelerini, çocuklarının duygularına verdikleri tepkileri, ve bu tepkiler hakkındaki muhakemeyi (örn: ebeveyn çocuğun öfkesine tepki verdiğinde neyi öğretmeye çalışıyor) içermektedir. Ebeveynin üst-duygu felsefesi ise bir dizi düşünce ve metaforlardan oluşan organize bir düzen, bir felsefe, ve kişinin kendi duygularına ve çocuklarının duygularına yaklaşımı anlamına gelir.

Duygu koçluğu felsefesi, ya da araştırmacıların daha sonra isimlendirdiği haliyle duygu koçluğu ebeveynlik tarzının beş temel ögesi vardır. Duygu koçu ebeveynler a) kendilerinin ve çocuklarının düşük yoğunluktaki duygularının farkındadır, b) çocuğun olumsuz duygusunu yakınlık ya da öğretim için bir fırsat olarak görür, c) çocuğunu empati kurarak dinler ve duygularını onaylar, d) çocuğunun duygularını sözel olarak isimlendirmesinde ona yardımcı olur e) çocukla birlikte problem çözer, davranışsal sınırları ayarlar ve olumsuz duyguya yol açan durumla ilgilenmek için amaçları ve stratejileri konuşur. Bu ebeveynler diğer ebeveynlere göre duyguların dünyasında manevra yapmak için oldukça yeteneklidirler ve duyguları düzenlemede daha iyidirler. Bu ebeveynlerin diğer ebeveynlere göre çocuklarına karşı daha fazla sevecen ve daha az otokratik olmaları beklenmektedir. Bu ebeveynlerin çocukları duygularına güvenmeyi, duygularını düzenlemeyi ve sorun çözmeyi öğrenir. Ayrıca özsaygısı yüksek olur, iyi öğrenir ve herkesle iyi geçinir. (Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Gottman ve Declair, 1997).

Okul öncesine devam eden çocuklar ve ebeveynleri ile çocuklar 5 yaşındayken ve daha sonra çocuklar 8 yaşındayken ölçümler yapılmıştır. İlk ölçümde her ebeveyn üst-duygu yapısı, yani duyguları hakkında hissettikleri ve tutumları, ile çocuklarının öfke ve üzüntülerine karşı verdikleri tepkiler ile ilgili ayrı ayrı görüşmeye alınmıştır. Bu çalışmada duygu koçluğunun aile içi ve çocuk-ebeveyn etkileşimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Duygu koçu ebeveynlerin daha az saldırgan bir evliliğe sahip olduğu, ve çocuk-ebeveyn etkileşiminde daha az olumsuz ve daha fazla olumlu oldukları bulunmuştur. Bu ebeveynlerin çocukları daha az fizyolojik stres belirtisi göstermiştir; dikkati odaklama konusunda oldukça yeteneklidirler, ve en iyi arkadaşlarıyla oynarken daha az olumsuz davranmaktadırlar. İkinci yapılan ölçümlerde çocukların matematik ve okumada yüksek düzeyde akademik başarı gösterdikleri, ayrıca daha az davranış sorunu sergiledikleri bulunmuştur. Ebeveynleri duygu koçu olmayan çocuklara göre ise fiziksel olarak daha sağlıklı oldukları görülmüştür (Hooven, Gottman ve Katz, 1995). Bir başka çalışmada, çocuklarının duygularına daha iyi koçluk eden ebeveynlerin çocuklarının duyguları daha iyi anladıkları bulunmuştur (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997).

Duygu koçu ebeveynlerin aksine, çocuğun üzüntü ya da öfkesini çocuk için potansiyel tehlike olarak hisseden ve ebeveynin görevinin bu toksik olumsuz duyguları mümkün olduğunca çabuk şekilde değiştirmek olduğuna inanan, çocuğun bu olumsuz duygularının çok önemli olmadığını anlamaya ihtiyacı olduğuna inanan ve ebeveynin bir diğer görevinin çocuğunu bu olumsuz duygulardan zarar görmeden bir an önce kurtarmak olduğuna inanan küçümseyen/önemsemeyen bir üst duygu felsefesi/ebeveynlik tarzı vardır. Duyguları küçümseyen/önemsemeyen aileler çocuklarının duygularına karşı hassas olabilirler ve yardımcı olmak isterler; fakat örneğin üzüntüye yaklaşımları onu görmezden gelmek ya da mümkün olduğu kadar inkar etmektir. Sıklıkla çocuğun güç bir duygusunu, düzeltilmesi gereken bir istek olarak algılarlar. Bu ebeveynler önemsememe stratejisinin duygunun hemen ortadan kalkmasını sağlayacağını umarlar. Sıklıkla çocuğunun duygusunu uğraşmak zorunda oldukları ama dikkat edilmeye değer olmayan ve ilginç olmayan bir şey olarak görürler. Üzüntüyü kurtulunması gereken ve üzerinde durulmaması gereken bir şey olarak görürler. Çocukları üzgün olduğunda genelde dikkati dağıtmayı kullanırlar. Mutlu bir çocuk görmeyi tercih ederler ve bu olumsuz durumların çocuklarına acı verdiğini düşünürler. Çocuklarının duygusal deneyimlerini anlayış göstererek açıklamazlar ve çocuğa sorun çözmede yardımcı olmazlar. Duyguyu yararlı olarak görmez, yakınlık ya

da öğretim için bir fırsat olarak da görmezler. Bu ailelerin çoğu, çocuğunun öfkesini ceza vermek için yeterli bir sebep olarak görürler (Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

Duyguları küçümseyen/önemsemeyen ebeveynlik tarzına benzer olup, ondan daha olumsuz biçimde kendini gösteren ebeveynlik tarzı duyguları onaylamayan ebeveynlik tarzıdır. Bu ebeveynler, çocuklarının duygu ifadelerini eleştirir ve yargırlar. Çocuklarına sınır belirleme gerekliliğini abartarak aşırı sınırlamalar getirirler. Belli standartlara uyma ve uygun davranış gösterme gerekliliğini sık sık vurgularlar. Çocukları olumsuz davranışlarda bulunmadığında bile, sırf duygularını ifade ediyor diye azarlar, cezalandırır ya da başka yolla disipline etmeye çalışırlar. Olumsuz duyguların kontrol altına alınması gerektiğine inanırlar. Olumsuz duyguların çocukları zayıflattığını düşünür ve hayatta kalmak için kişinin katı/sert olması gerektiğine inanırlar. Olumsuz duyguların hiçbir amaca hizmet etmediğine, zaman kaybı olduğuna inanırlar ve çocuğun otoriteye itaat etmesine önem verirler (Gottman ve Decclair, 1997).

Duyguları küçümseyen/önemsemeyen ya da onaylamayan ebeveynlerin çocukları, duygularının uygunsuz, geçersiz ve hatalı olduğunu öğrenir. Bu şekilde hissettiği için kendisiyle ilgili bir şeylerin yanlış gittiğini düşünebilir. Kendi duygularını dengelemekte ve düzenlemekte zorlanabilir (Gottman ve Decclair, 1997). Anneleri kendilerine daha fazla öfke gösteren çocukların duygu anlama düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Denham, Zoller ve Couchoud, 1994). Bir başka çalışmada çocuklarının olumsuz duygularına tepki olarak sert ebeveynlik başa çıkma stratejilerini kullanan sıkıntılı ebeveynlerin, duygularını görece daha yoğun olarak ifade eden çocuklara sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu çocuklar sosyal olarak yeterli bir şekilde davranmayı zor bulmaktadırlar (Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2001).

Duygu koçluğu felsefesi / ebeveynlik tarzı dışındaki son ebeveynlik tarzı, serbest bırakan-aşırı hoşgörülü ebeveynlik tarzıdır. Bu tarza sahip ebeveynler, çocuklarının her türlü duygu ifadesini serbestçe kabul ederler. Çocukları olumsuz duygu deneyimlediğinde onu avuturlar. Ancak, davranışlar konusunda çocuğa yol göstermez ve çok az öneride bulunurlar. Çocuklarına duyguları öğretmez, onlara sınırlar koymaz ve onların çoğu davranışına göz yumarlar. Çocuklarına sorun çözme yöntemlerini öğretmedikleri gibi, sorunlarını çözmelerinde de onlara yardımcı olmazlar. Olumsuz duyguların karşısında, duyguların kendi kendine zayıflayıp yitmesini beklemek dışında yapacak bir şey olmadığına inanırlar. Olumsuz duyguları yönetme yolları ise duyguları akışına bırakmaktır; duygudan kurtulmak için onun akıp gitmesine izin vermek gerektiğine inanırlar. Bu ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynlerin çocukları

duygularını dengelemeyi ve düzenlemeyi öğrenemez. Bununla birlikte konsantre olmakta, arkadaşlık kurmakta ve diğer çocuklarla anlaşmakta sorun yaşar (Gottman ve Declair, 1997).

2.1.4.3. Ebeveynin Sosyalleştirme Fırsatlarını Düzenlemesi

Sosyalleştirme fırsatlarını sağlama stratejisi çeşitli şekiller alabilir. Ebeveynlerin çocuğun oynadığı uyarıcı ve harekete geçirici video oyunları veya oyuncakları düzenlemesi, çocuğun duygusal deneyimini ayarlayabilir. Çocuğun televizyon izlemesini düzenlemek de çocuğun duygusal duyarlılığı ile ilgili olarak duygu yönetiminin bir biçimidir. Çocuğun aile dışında yaşlılarıyla oynama fırsatları da, duygusal gelişimlerine katkıda bulunabilir (Parke, 1994).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Duygu Düzenleme Becerilerini Arttırmaya Yönelik Araştırmalar

Duygu düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik araştırmalar incelendiğinde, okul ortamında yapılan önleyici ve iyileştirici müdahale çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı okul müfredatına entegre edilen uzun süreli sosyal ve duygusal öğrenme içerikli eğitim çalışmaları iken, bir kısmı kısa süreli psikoeğitim çalışması şeklindedir. Bu çalışmaların yanı sıra, klinik örnekleme yapılan ve bilişsel davranışçı terapi, ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi, duygu düzenleme ve kişiler arası grup terapisi, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma müdahalesi içerikli çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmaların bir kısmında sadece çocuklara yönelik uygulamalar bulunurken, bir kısmında çocuk ile beraber ebeveynine yönelik uygulamaların da yer aldığı görülmektedir. Film yoluyla çocuklar ve ebeveynlerinin duygusal yeterliliğini arttırmak, teknolojinin etkin kullanımı içeren müdahaleler gibi farklı türde uygulamalar da mevcuttur. Okul öncesi ve okul çağı dönemindeki çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Greenberg ve Kusché (1998), işitme engelli çocuklarda PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) eğitim programının etkililiğini incelemek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya yaşları 5.5 ile 12 arasında değişen 57 çocuk katılmıştır. Müdahale programında öncelikle öğretmenler eğitilmiş ve öğretmenlerin çocuklara bir yıl boyunca PATHS müfredatını uygulamışlardır. Uygulama sonrası sonuçlar

çocukların sosyal sorun çözme becerilerinde, duyguların farkına varma becerilerinde ve öğretmenler ile ebeveynlerin ölçümlerine dayanan sosyal yeterlik düzeyinde önemli bir gelişme sağlandığını göstermiştir. İzleme testi sonuçları da bu etkinin devam ettiğini ortaya koymuştur.

Van Schoiack (2001), çalışmasında sosyal ve duygusal öğrenme programı ile öğretme uygulamalarının öğrencilerin sosyal yeterliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Geniş çaplı boylamsal bir çalışmanın parçası olarak iki grup ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencisi iki yıl boyunca izlenmiştir. Öğrencilerin seçileceği okullar rastgele biçimde deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki sınıflarda öğretmenler öğrencilere iki yıl boyunca sosyal-duygusal öğrenme programını uygulamıştır. Uygulamalar sonrası yapılan ölçümler ve regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin değişiminin en güçlü ve güvenilir yordayıcısının iki yıllık eğitim programı süresince yapılan destekleyici öğretme uygulamaları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine katkıda bulunduğu derslerin, öğrenciler tarafından bildirilen daha düşük düzeyde saldırganlık ve olumsuz akran ilişkileri ile saldırgan sosyal stratejilerin daha az tercih edilmesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kubose (2006), duygu düzenleme ve prososyal kardeş davranışlarını güçlendirecek bir müdahale programının kardeşler arası ilişkinin kalitesini geliştirip geliştirmediğini test etme amaçlı bir araştırma yapmıştır. 4 ile 8 yaş arası kardeş çiftleri rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Ebeveynlerin çocukların duygu düzenleme becerileri ve kardeşlik ilişki kalitesine ilişkin ölçekleri doldurmasıyla ön ölçüm ve son ölçümler yapılmıştır. Ölçüm sonuçları deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri ile kardeşlik ilişki kalitesinin samimiyet alt ölçeğinde artış olurken, kontrol grubunda herhangi bir değişim olmadığını göstermiştir.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007), PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) eğitim programının okul öncesi dönemindeki çocuklarda etkililiğini incelemeyi amaçladıkları bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 3-4 yaşlarında okul öncesi eğitime devam eden 246 çocuk katılmıştır. Çocuklara dokuz ay boyunca program öncesinde eğitilmiş olan öğretmenleri tarafından haftada bir kez eğitim programı uygulamaları yapılmıştır. Çocukların sosyal yeterliliğini geliştirmek ve sorunlu davranışlarını azaltmak amacıyla hazırlanmış olan sosyal-duygusal bir eğitim programı olan PATHS uygulamasının sonuçları, çocukların duygu bilgisi becerilerinde artışın olduğunu ve eğitim almayan akranlarına göre sosyal yeterlik düzeylerinin

yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin gözlemleri çocukların uygulama sonrasında kontrol grubundaki çocuklara göre daha az sosyal olarak içe kapanıklık sergilediklerini göstermiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller (2008), yüksek risk grubunda çocukların bulunduğu okullarda okula hazırbulunuşluğu artırma amaçlı Incredible Years isimli bir öğretmen ve çocuk eğitimi programı geliştirmişlerdir. Sosyoekonomik düzeyi çok düşük olan okullarda öğrenimine devam eden okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde çocuklarla çalışmışlardır. Toplam 153 öğretmen ve 1.768 öğrencinin dahil olduğu çalışmada okullardaki öğrenciler deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Eğitilen öğretmenler öğrencilerine bir yıl boyunca iki haftada bir kez olmak üzere sosyal ve duygusal eğitim içerikli müfredatı sunmuşlardır. Ayrıca ailelerin katılımını da sağlamak amacıyla öğrencilerin ailelerine haftalık olarak ev ödevleri gönderilmiştir. Müdahale sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerini kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla kullandıklarını; deney grubundaki öğrencilerin ise sosyal yeterlik ile duygu düzenleme düzeylerinde kontrol grubuna göre artış olduğunu göstermiştir.

Izard, King, Trentacosta, Morgan, Laurenceau, Krauthamer-Ewing ve Finlon (2008), geliştirdikleri duygu temelli önleme programının sosyoekonomik düzeyi düşük okullara devam eden 2 ile 4 yaş arası öğrencilerin sosyal yeterlik ve duygusal gelişimini hızlandırıp kavgacı davranışı azaltacağına yönelik hipotezleri test etme amaçlı iki ayrı çalışma gerçekleştirmişlerdir. İlk çalışmada deney grubuna duygu temelli önleme programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Uygulama sonuçları deney grubundaki öğrencilerin duygu bilgisi ve duygu düzenleme seviyelerinin arttığını; çocukların olumsuz duygu ifade etmeleri, öfkeli ve kaygılı/depresif davranışları ile akranları ve yetişkinlerle olumsuz etkileşimlerinin azaldığını göstermiştir. İkinci çalışmada ise başka bir önleme programı olan ICPS (I Can Problem Solve) ile duygu temelli önleme programının etkileri karşılaştırılmıştır. Duygu temelli önleme programına katılan öğrencilerin duygu bilgisi, duygu düzenleme seviyeleri, olumlu duygularını ifade etmeleri ve sosyal yeterlik düzeylerinde artışın ICPS programına katılanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Smyth ve Arigo (2009), risk grubu ve klinik örnekleme de sağlığı iyileştirmeye yönelik yapılan duygu düzenleme müdahalelerin etkililiğini incelemeye ilişkin bir derleme makale çalışması yapmışlardır. İnceledikleri duygu düzenleme müdahalelerine ilişkin çalışmalar, duygu düzenleme aile terapisi, grup temelli duygu düzenleme

psikoterapisi, dışa vurumcu yazma ve okul temelli önleme müdahalelerini içermektedir. İnceleme sonuçları ailelere yönelik duygu düzenleme psikoterapi çalışmalarının hem hasta hem de aile üyeleri üzerinde olumlu etkilere yol açtığını; grupla psikoterapi ve dışa vurumcu yazmanın tıbbi ya da psikiyatrik hastalığı bulunan danışanlarda fiziksel ve psikososyal gelişmeleri sağladığını; okul müfredatına entegre edilerek yapılan okul temelli önleme programlarının ise duygu bilgisi, duygu düzenleme ve duygusal yeterlik düzeyinde gelişmeler sağladığını göstermiştir.

Wyman, Cross, Brown, Yu, Tu ve Eberly (2010), çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini yükseltme amacıyla 14 derslik bir müdahale çalışması yapmışlardır. Okul öncesi dönemi ile ilkokul üçüncü sınıf arası okula devam eden 226 öğrenciye duygularını gözlemleme, duygu yoğunluğunu kontrol etme, kontrolü sürdürme ve tekrar dengeyi sağlama konularında eğitim verilmiştir. Öğretmenler tarafından puanlanan davranış kontrolü ve akran sosyal becerilerinde artış, utangaçlık-içe kapanıklık gibi sorunlarda azalma görülmüştür. Akran sosyal becerilerinde anlamlı artış erkek öğrencilerde olmamış, ancak kız öğrencilerde olmuştur.

Kam, Wong ve Fung (2011), PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) eğitim programının azaltılmış bir versiyonunu uyarlayarak Hong Kong'daki ilkokullarda eğitim gören 316 birinci sınıf öğrencisine dört ay süreyle uygulamışlardır. Eğitilen öğretmenler öğrencileri farklı duygular ve öz kontrol uygulamaları gibi konularda eğitmiştir. Müdahale sonrası öğrencilerin duyguları anlama ve duygu düzenleme düzeyi ile olumlu sosyal davranışlarında artış gözlemlenmiştir.

Luby ve Tilman (2012) Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi (Parent Child Interaction Therapy-PCIT) uygulamasını düzenleyerek depresyon tanılı çocuklar ve ebeveynleriyle çalışmıştır. Uygulamaya duygusal gelişimi etkileyecek modüller eklenmiş, 3-7 yaş arasında depresyon tanılı çocuklar ve ailelerinden bir kısmını deney grubuna, bir kısmını ise psikoeğitim verilip ebeveynlik uygulamaları yaptırılmayan kontrol grubuna atamıştır. Uygulamalar sonrasında iki grupta da anlamlı değişiklikler olmasına karşın, duygusal gelişim odaklı ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi uygulaması duygusal farkındalık becerilerini daha fazla arttırmıştır.

Murray, Rabiner ve Carrig (2014), Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller (2008)'in geliştirmiş olduğu Incredible Years isimli programı ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin devam ettiği on bir okuldaki 598 deney grubu, 560 kontrol grubu olmak üzere toplam 1158 öğrenci ve 45 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Müdahale sonrası deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubuna göre daha olumlu bir sınıf ortamı

değişimi yaşadıkları görülmüştür. Deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarında artış bulunmuştur.

Thomson, Riosa ve Weiss (2015) bilişsel davranışçı terapi programının otizm spektrum bozukluğu sahibi çocuklarda duygu düzenlemenin geliştirilmesindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada yaşları 8 ile 12 arasında değişen on üç çocuk ve ailelerine on oturumluk müdahalede bulunmuşlardır. Müdahale sonrasında çocukların öfke, kaygı ve üzüntü ile başa çıkabilme düzeyleri ile duygu düzenleme becerilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Pat-Horenczyk, Shi, Schramm-Yavin, Bar-Halpern ve Tan (2015), Singapur'daki toplu konutlarda yaşayan çocukların psikolojik sağlamlığını arttırmak için duygu düzenlemenin güçlendirilmesine odaklanan 6 oturumluk bir program hazırlamışlardır. 7 ile 12 yaş arası travmatik yaşam olaylarına maruz kalmış çocuklardan oluşan on ayrı gruba "BEAR" (The Building Emotion and Affect Regulation) isimli program uygulanmıştır. Gruplarda yapılan çalışma pilot bir çalışmadır ve diğer uygulamaların yapılması için ön kanıt ve uygulanabilirlik çalışması niteliğindedir. Uygulamalar sonrası ölçümler uygulayıcılardan, çocuklardan ve çocukların bakımverenlerinden alınmıştır. Çocuklar programdan yüksek düzeyde keyif aldıklarını ve olumlu başa çıkma becerilerini öğrendiklerini bildirmişlerdir. Uygulayıcılar programın içeriğinin çocuklar tarafından iyi anlaşıldığını ve çocukların etkinliklere katılımlarda yüksek performans gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bakımverenler ise çocukların duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin yükseldiğini, genel stres düzeylerinde ise azalma olduğunu bildirmişlerdir.

Aktürk (2016), oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Okul öncesi düzeyinde anne ve babası boşanmış 14 öğrenciye yedi oturum süren oyun tabanlı psikoeğitim programı uygulamıştır. Program sonrası yapılan ölçümlerden elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur.

Pirsig (2017), duygu düzenleme gücü ile ilişkili psikiyatrik tanı almış çocuklara yönelik bir bilinçli farkındalık temelli stres azaltma müdahalesinin çocukların duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisini inceleme amaçlı bir çalışma yapmıştır. Yaşları 6-13 arasında değişen, yerel psikiyatri kliniklerinden seçilen duygu düzenleme gücü yaşayan beş çocuğa haftada bir kez olmak üzere toplam sekiz grup oturumu ve ev egzersizlerinin olduğu bilinçli farkındalık temelli stres azaltma müdahalesinde

bulunmuştur. Araştırma sonuçları, müdahalenin duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocuklar için yararlı bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Krecko (2018), 2015 Disney Pixar yapımı bir film olan Inside Out'un çocuklar ve ebeveynleri için duygusal yeterliği arttırmasına yönelik bir grup müdahalesi hazırlamıştır. Yaşları 7 ile 12 arasında değişen yirmi çocuk ile on sekiz ebeveyn çalışmaya katılmıştır. Deney grubundaki çocuklar ve ebeveynleri filmi izledikten sonra duygu düzenleme becerilerine ilişkin broşürleri de takip ederek film hakkında yapılan bir grup tartışmasına katılmışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ve ebeveynleri ise herhangi bir broşür almadan ve grup tartışmasında katılmadan sadece filmi izlemişlerdir. Ön test ve son test ölçümleri karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocuklar ve ebeveynlerinin duyguları paylaşma ve duyguların kabulü boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Lacasa vd. (2018) yaşları 7 ile 16 arasında değişen aile içi şiddete maruz kalıp sağlık servisine başvuran 24 çocuğa, post-travmatik ve depresif semptomları üzerindeki etkililiğini incelemek üzere duygu düzenleme ve kişiler arası grup terapisi uygulamışlardır. Toplam on iki oturum süren terapi sonrası son test ve izleme testi analizleri post-travmatik ve depresif semptomlarda azalma olduğunu ortaya koymuştur.

Looveas vd. (2019), 8 ile 12 yaşlarında anksiyete ve depresif semptomlar gösteren çocukların ebeveynleri tarafından bildirilen duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan "EMOTION" isimli, bilişsel davranışçı terapi temelli programı uygulamışlardır. Çocukların duygu düzenleme becerileri Shields ve Cichetti'nin Duygu Ayarlama Ölçeği ile ölçülmüştür. 20 çocuk oturumu ve 8 ebeveyn-çocuk oturumunu kapsayan müdahale sonrasında deney grubundaki çocukların duygu düzenleme güçlüğü azalıp, duygu düzenleme becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Green ve arkadaşları (2019)'nın yaptığı çalışmada, ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 109 öğrenciye (5 ila 8 yaş arasındaki) klinik psikoloji doktora öğrencileri tarafından 3 ile 7 kişi arasında değişen küçük gruplar oluşturularak Webster-Stratton (2004)'a ait Incredible Years Small Group Child Training Dina Dinosaur isimli programın adapte edilmiş hali uygulanmıştır. Küçük gruplarla 30-45 dakikalık toplam 18 oturum yapılmıştır. Uygulamaların amacı çocukların davranış sorunlarındaki yoğunluk ve sıklığın azaltılması; öğrencilerin sınıftaki davranışları, duygu düzenleme becerileri, sorun çözme becerileri ve sosyal (arkadaşlık) becerilerinde gelişme göstermeleridir. Uygulamalar sonrasında yapılan ölçümler sonucunda öğrencilerin sorun davranışlarında azalma görülmüştür. Ayrıca, çocukların duygu

düzenleme, sorun çözme ve arkadaşlık becerilerinde artış gözlemlenmiştir.

2 ile 8 yaşları arasındaki 86 yıkıcı davranış bozukluğuna sahip ve kliniğe başvurmuş çocuk ve bu çocukların ebeveynlerine Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi (Parent Child Interaction Therapy-PCIT) uygulaması yapılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı uygulamada klinik psikologlar önce ebeveynlerle birebir çalışıp, sonra öğrendiklerini uygulayabilmeleri için ebeveyn ve çocuğun birlikte olduğu oturumlar düzenlemişlerdir. Uygulama boyunca çocuğun davranışlarındaki gelişim, uygulama öncesindeki olumlu ebeveyn sosyalleştirme stratejileri ve çocuğun uygulama sonrasındaki duygu düzenlemesi ile ilişkili bulunmuştur. Uygulama sonrasında çocukların duygu düzenleme becerilerinde gelişim gözlenmiştir (Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019).

Theofanopoulou, Isbister, Edbrooke-Childs ve Slovák (2019), çocukların içinde bulunulan andaki duygu düzenleme çabalarını desteklemek üzere, teknolojinin etkin kullanımını içeren bir müdahale tasarlamışlardır. Yapılan pilot çalışmada, bakımverenlere ya da çocuklara herhangi bir eğitim verilmeden çocukla birlikte eve gönderilen interaktif bir akıllı oyuncak yardımıyla duygu düzenleme çabasına etkisi incelenmiştir. 6-10 yaşları arasında 11 çocuğun ailesinden veri toplanmıştır. Çocuklara yedi ila sekiz gün evde kalmaları için bir prototip, bir keşif kitabı ve basit bir dijital kamera verilmiştir. Veriler uygulama öncesi ve sonrası çocuklar ve ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; çocukların uygulama sırasında çektiği fotoğraflar; uygulama boyunca prototip tarafından otomatik olarak kaydedilen dokunma etkileşimleri yoluyla toplanmıştır. Ailelerin tümünde ebeveynler ve çocuklar, akıllı oyuncağın duygu düzenleme uygulamalarına dahil edildiğini, çocukların rahatlamak ya da sakinleşmek istediği anlarda oyuncakla doğal olarak meşgul olduğunu bildirmişlerdir. Çocuklar oyuncakla etkileşimi keyifli bulmuş ve oyuncakla daha uzun zaman geçirmek istediklerini bildirmişlerdir. Çocukların oyuncağa duygusal bağının da bu katılımı güçlendirdiği gözlenmiştir. Ebeveynler ise oyuncaktan memnuniyetlerini ve oyuncağın kabul edilebilir olduğunu bildirmişlerdir.

Turan (2020), çalışmasında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının orta çocukluk dönemindeki bireylerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerine olan etkisini incelemiştir. Yaşları 10-12 arasında değişen çocuklarla yürütmüş olduğu yedi oturumdan oluşan deneysel çalışma sonucunda, uygulanan programın deney grubundaki çocukların kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında kalıcı azalmaya yol açtığını; felaketleştirme bilişsel

duygu düzenleme stratejisinin kullanımında azalmaya yol açtığını ancak izleme testinde anlamlılık sınırında kaldığını; kabul etme, ruminasyon ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına herhangi bir etkisinin olmadığını; pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında artışa yol açtığını ancak kalıcı olmadığını; plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında kalıcı bir artışa yol açtığını bulmuştur.

Yapılan uygulamaların duyguların farkına varma becerileri, sosyal yeterlik düzeyi; duygu bilgisi; duygu düzenleme becerileri; pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejileri; duygusal yeterlik düzeyi; akran sosyal becerileri; duyguları anlama; prososyal davranışlar; duyguları paylaşma; duyguların kabulü; sorun çözme becerisini arttırdığı görülmektedir. Uygulamalar, duygu düzenleme güçlüğü, felaketleştirme ve kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejileri; saldırganlık, olumsuz akran ilişkileri, sosyal olarak içe kapanıklık, öfkeli ve kaygılı davranışlar, stres düzeyi, depresif semptomları ise azaltmaktadır.

2.2.2. Duygu Sosyalleştirme ve Duygu Koçluğu İçerikli Araştırmalar

Bu bölümde duygu sosyalleştirme ve duygu koçluğu içerikli ebeveyn programlarına ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Programların okul öncesi, okul çağı ve ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlere yönelik olduğu görülmektedir. Sadece ebeveynlere yönelik uygulamaların yanı sıra, çocukların da dahil edildiği uygulamalar da mevcuttur.

Havighurst, Harley ve Prior (2004), 4 ve 5 yaşlarında 47 okul öncesi dönemindeki çocuğun ebeveynlerine yönelik altı oturumluk bir ebeveynlik programının pilot uygulamasını yapmışlardır. Programın içeriği çocuğa model olma, çocuğun duygularına tepki verme ve koçluk etme gibi çocuğun duygusal gelişimiyle ilişkili konular yer almaktadır. Program sonrasında ebeveynler çocuklarının duygularını ifade etmeleri konusunda daha cesaretlendirici olduklarını, çocuklarıyla etkileşimlerinde duygu odaklı yaklaşımları kullandıklarını, çocuklarının duygularını ifade etmelerine karşı daha az eleştirel ve küçümseyici tutum benimsediklerini bildirmişlerdir. Çocuklarının duygusal olumsuzluklarında ve zorlayıcı davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Havighurst, Wilson, Harley ve Prior (2009), okul öncesi çağında çocuğu olan ebeveynlere duygu koçluğu becerilerini öğretmek için Tuning Into Kids (TIK) isimli altı

oturumluk bir ebeveyn programı uygulamışlardır. Yaşları 4.0 ile 5.11 arasında değişen, düşük ve orta sosyoekonomik düzeyde okul öncesi okullara devam eden çocuğu olan toplam 218 ebeveyn deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Uygulama sonuçları, deney grubundaki ebeveynlerin duygu koçluğu becerilerinde anlamlı derecede artış, çocukların duygularını küçümseme davranışlarında ise anlamlı derecede azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların davranış sorunlarında azalma gözlemlenmiştir.

Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe (2010), okul öncesi çağında çocuğu olan ebeveynlere çocuklarının duygusal ve davranışsal işleyişini etkileyen, çocuklarının duygularına tepki verme ve koçluk etmeye dayalı duygu sosyalleştirme uygulamalarını geliştirmek amacıyla Tuning Into Kids (TIK) isimli altı oturumluk bir ebeveyn programı ve bu oturumlara ek 2 izleme oturumu uygulamışlardır. Yaşları 4.0 ile 5.11 arasında değişen, düşük ve orta sosyoekonomik düzeyde okul öncesi okullara devam eden çocuğu olan toplam 216 ebeveyn deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Deney grubundaki ebeveynlerin kendi duygusal farkındalık ve duygu düzenlemelerinde önemli derecede artış, duygu koçluğu uygulamalarında artış, duygusal olarak küçümseyen inanç ve davranışlarda azalma olduğu bulunmuştur. Ebeveynler duygu sözcüklerini kullanmada ve çocuklarıyla duygularının nedenleri ve sonuçları hakkında konuşma düzeylerinin arttığını bildirmişlerdir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmenler tarafından, çocukların duygusal bilgi düzeyinde artış ve davranış sorunlarında azalma gözlemlendiği bildirilmiştir.

Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron ve Prior (2013), davranış sorunları olan 4 ila 5 yaşları arasındaki çocuklara yönelik bir tedavi olarak Tuning Into Kids (TIK) isimli altı oturumluk bir ebeveyn grup programı hazırlamışlardır. TIK programı ebeveynlerde duygu sosyalleştirmeyi (ebeveynin duygusal farkındalığı, duygu düzenleme ve duygu koçluğu becerileri) hedeflemiştir. Bir çocuk davranış kliniği aracılığıyla ulaşılan 54 ebeveyn deney ve kontrol grupların ayrılmıştır. Ön test-son test ve altı ay sonra yapılan izleme testlerinin incelenmesi sonucunda ebeveynlerin ölçümleri ebeveynlerin duygusal önemsememeyi daha az kullandıklarını ve çocuklarındaki davranış sorunlarının azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynler empati düzeyleri ile duygu koçluğu becerilerinde artış olduğunu bildirmişlerdir. Çocukların öğretmenleri tarafından bildirilen davranış sorunlarında azalma olduğu, çocukların duygu bilgi düzeyinde ise yükselmenin olduğu görülmüştür.

Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski ve Lugo-Candelas (2013), okul öncesi

çağında hiperaktif çocuğu olan ebeveynlere özel bir ebeveynlik ve duygu sosyalleştirme programı hazırlamışlardır. Yaşları 3 ila 6 arasında değişen toplam 31 okul öncesi çağındaki çocuğun ebeveynleri deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. 14 hafta süren uygulamada ebeveynlere hiperaktif ve yıkıcı davranışı yönetme ile ilgili ebeveynlik stratejilerinin yanı sıra çocuklarının duygu düzenleme becerisini geliştirecek duygu sosyalleştirme stratejileri öğretilmiştir. Uygulama sonrasında yapılan ölçümler sonucu, deney grubundaki ebeveynler kontrol grubundaki ebeveynlere oranla, çocuklarında önemli derecede daha az dikkatsizlik, hiperaktivite, karşı koyma gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Deney grubundaki ebeveynler anlamlı derecede daha fazla olumlu ebeveynlik ve daha az olumsuz ebeveynlik uygulamalarında bulunduklarını, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme uygulamalarını daha az kullandıklarını bildirmişlerdir.

Lauw, Havighurst, Wilson, Harley ve Northam (2014), 18 ile 36 aylık çocukların ebeveynlerine yönelik duygu odaklı bir ebeveynlik programı hazırlamışlardır. Programın amacı ebeveynlere çocuklarının duygularına nasıl koçluk edeceklerini öğretmektir. Toplam 34 çocuk ve ebeveyni çalışmaya katılmıştır. Uygulama sonrasında yapılan ölçümlerin sonuçları duygu koçluğu davranışlarında ve duygu ile ilgili konuşmalarda artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca küçümseyici ebeveyn davranışlarında ve çocukların dışsallaştırma davranış sorunlarında azalma bulunmuştur.

Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt (2015), davranış sorunu olan çocuklar için duygu sosyalleştirme ebeveynlik programı ile çocuğa yönelik bir program ve okulda yürütülen sosyo-duygusal bir müdahalenin birleşiminden oluşan çok sistemli bir yapının etkililiğini incelemişlerdir. İlkokul bir, iki ve üçüncü sınıf düzeyindeki çocuklar ile ebeveynleri bu çalışmaya katılmışlardır. Ebeveynlere duygu sosyalleştirme becerileri kazandırma içerikli altı oturumluk Tuning Into Kids (TIK) programı uygulanmıştır. Çocuklara duygusal yeterlilik ve sosyal sorun çözme becerilerinin öğretildiği sekiz oturumluk bir program uygulanmıştır. Okullarda ise evrensel bir uygulama olan çocuklara duygusal anlayış, sosyal-bilişsel beceriler ve öz-kontrol kazandırmayı amaçlayan PATHS müfredatı toplam altı saatlik süreyle uygulanmıştır. Uygulamalar sonrası deney grubundaki ebeveynlerin duygusal olarak daha az küçümseyici hale geldikleri ve empati düzeylerinde artış olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki ebeveynlerde bu değişimler gözlenmemiştir. Deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi duygu anlayışı ve davranışlar göstermiştir. İzleme ölçümlerinde öğretmenler çocukların davranış sorunlarının

azaldığını bildirmişlerdir.

Kehoe, Havighurst ve Harley (2015), erken ergenlik dönemindeki somatik şikayetler ile ebeveynin duygu sosyalleştirmesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 10 ila 13 yaşları arasındaki ergenlerin ebeveynleri tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Deney grubundaki ebeveynlere altı oturumluk duygu sosyalleştirmeyi geliştirmeyi amaçlayan Tuning Into Teens (TINT) programı uygulanmıştır. Program sonrası yapılan ölçümler sonucunda ebeveynlerin duygu farkındalığı ve duygu düzenlemede yaşadığı değişimler ile artan duygu sosyalleştirme uygulamaları, ergenlerin somatik şikayetlerinde azalmaya yol açtığı bulunmuştur.

Havighurst, Kehoe ve Harley (2015), ebeveynlerin genç bireylerin duygularına verdikleri tepkiyi duygu sosyalleştirmeye odaklanarak geliştirmeyi amaçlayan Tuning Into Teens (TINT) programını oluşturmuşlardır. Bu araştırmada programın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme uygulamalarını geliştirmedeki etkisi ve ila içindeki çatışma ile gençlerin dışsallaştırma sorunlarını azaltıp azaltmadığı incelenmiştir. 225 ebeveyn ve 224 genç çalışmada yer almıştır. Ebeveynler deney ve kontrol gruplarına tesadüfi atanmışlardır. Ebeveynlerden ve gençlerden genç bireyin ilkokuldaki son yılı ve ortaokuldaki ilk yılı boyunca ölçümler alınmıştır. Ölçümlerin analizleri sonucunda ebeveynlerin dürtü kontrolü ile ilgili zorluklarda ve duygu sosyalleştirmede gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailedeki çatışmalarda ve gençlerin dışsallaştırma sorunlarında anlamlı derecede azalma olduğu bulunmuştur.

Tekin (2016), 5-6 yaşlarında çocuğa sahip 31 deney ve 31 kontrol grubuna dahil ettiği anneye, annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etmelerine etkisini incelemek amacıyla, çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik on üç oturumluk eğitim programını uygulamıştır. Uygulama sonrasında araştırma bulguları çocukların duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının, annelerin öfke ve üzüntü yönetimleri ve çocuklarının duygularını sosyalleştirme davranışlarına olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Chronis-Tuscano ve ark (2016), Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi uygulamasına duygu koçluğu modüllerini eklemişlerdir. Araştırmacılar dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış 3-7 yaş arası üç çocuk ve ebeveyn ikilisini vaka olarak sunmuşlardır. Duygu koçluğunun eklendiği ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi uygulamasını dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için umut vadeden bir yaklaşım olarak önermişlerdir.

Duncombe, Havighurst, Kehoe, Holland, Frankling ve Stargatt (2016), davranış sorunu olan çocuklar için duygu odaklı ve davranış odaklı iki farklı ebeveynlik programının karşılaştırılmasını içeren çok sistemli bir müdahalenin etkililiğini incelemişlerdir. 4 ila 9 yaşları arasındaki 320 yıkıcı davranış bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinden bir kısmına Tuning Into Kids (TIK) programı, bir kısmına Positive Parenting Program (PPP) uygulanmış; ebeveynlerin diğer kısmı ise kontrol grubunda yer almış ve herhangi bir müdahaleye dahil olmamıştır. TIK programı ikişer saatlik toplam sekiz oturumdan oluşan, ebeveynlerin kendi duygularına ve çocuklarının duygularına karşı tepkilerini ve üst-duygu inanışlarını değiştirmeyi hedefleyen bir programdır. PPP programı da ikişer saatlik toplam sekiz oturumdan oluşmaktadır. PPP programında ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirecek stratejiler, istenen davranışı cesaretlendirecek stratejiler, uygunsuz davranışları yönetmeye yönelik stratejiler, planlı aktiviteler ve rutinleri içeren stratejiler ile yeni beceri ve davranışları öğretmeye yönelik stratejiler ebeveyne öğretilmektedir. TIK programı duygu odaklı, PPP programı davranış odaklıdır. Uygulamalarla ilgili ölçümler ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler ve çocuklarla yapılan yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Uygulamalar sonrasında yapılan ölçümler, deney gruplarına katılan ebeveynlerin çocuklarındaki davranış sorunlarının azalmasında uygulamaların kontrol grubuna göre etkili olduğunu göstermiştir. Programların ikisi de davranış sorunlarının azalmasında eşit derecede etkili olmuştur.

Ülker Erdem (2019), Çocukları Dikkate Almak Programı'nın 36-72 ay aralığında çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocukların duygusal yetkinliği üzerindeki etkililiğini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya 59 anne-çocuk çifti ve bu çocukların sınıfında görev yapan 7 öğretmen katılmıştır. Program sonrasında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının desteklenmesinde, çocukların ebeveyn bildirimine dayalı davranış sorunlarının iyileşmesinde ve duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Edrissi, Havighurst, Aghebati, Habibi ve Arani (2019), duygu sosyalleştirmeyi hedefleyen ebeveynlik programı Tuning Into Kids (TIK)'i İran örnekleminde anksiyete sorunu olan okul öncesi öğrencilerinin ebeveynlerine uygulamışlardır. Tesadüfi bir şekilde deney grubuna atanan 30 ebeveyn ve kontrol grubuna atanan 26 ebeveyn çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Deney grubuna altı oturumluk TIK programı ve devamında bir ay aralıklarla iki izleme oturumu uygulanmıştır. Program sonucunda

deney grubundaki çocukların %69'unun anksiyete düzeyi anlamlı derecede düşmüştür.

Havighurst, Wilson, Harley ve Kehoe (2019), babaların çocuklarına duyguları öğrenmeleri için koçluk yapmalarına, ayrıca babaların kendi duygularına ilişkin farkındalığını ve duygu düzenlemelerini arttırmalarına yardımcı olan bir program hazırlamışlardır. Dads Tuning Into Kids (Dads TIK) isimli program, 4 yaşında okul öncesine devam eden 162 çocuğun babasının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçümler babalar, babaların eşleri ve çocukların öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Yedi oturum süren program sonrasında deney grubundaki babaların duygu sosyalleştirmesinde ve ebeveynlik memnuniyetinde artış, çocuklarının zor davranışlarında ise azalma olmuştur. Kontrol grubundaki babalarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Deney grubundaki babaların eşleri kendi duyguyu küçümseyen ebeveynlik tarzlarında azalma olduğunu, psikolojik iyi olma hallerinde artış olduğunu bildirmişlerdir.

Kehoe, Havighurst ve Harley (2020), duygu odaklı bir ebeveynlik programı olan Tuning Into Teens (TINT)'in ergenlerin içselleştirme zorluklarına etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Okullar tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. 225 ebeveyn 224 ergenden 6.sınıfın sonunda ve on ay sonra yedinci sınıfa devam ederlerken veri toplanmıştır. Deney grubundaki ebeveynlere ebeveynin duygusal farkındalığı, duygu düzenlemesi, duygular hakkındaki inançları ve duygu sosyalleştirme becerilerini hedefleyen altı oturumluk program (TINT) uygulanmıştır. Ölçümler sonrasında yapılan analiz sonuçları deney alt gruplarından özellikle yüksek kaygı düzeyi olanların yüksek fayda sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme ile duygu sosyalleştirmede gelişim gösterdikleri bulunmuştur.

Katz, Gurtovenko, Maliken, Stettler, Kawamura ve Fladeboe (2020), duygu düzenleme ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini hedefleyen, yakın partner şiddetinden kurtulanlar için bir duygu koçluğu ebeveynlik müdahalesi düzenlemişlerdir. On iki haftalık beceri temelli bir duygu koçluğu ebeveynlik programı deney ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atanan toplam elli anne ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında kontrol grubundaki annelere göre deney grubundaki annelerin duygu farkındalığı ve duygu koçluğunda gelişme, fizyolojik olarak ölçülen duygu düzenlemelerinde artış, çocuğun duygusunu onaylamada artışı ve ders verme/ çocukla etkileşim sırasında azarlama gibi davranışlarda azalma ile ebeveynlik yetkinliğinde artış gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki annelerin çocukla etkileşimlerindeki olumsuzlukta ve depresif belirtilerinde azalma bulunmuştur.

Özetle, programlara katılan ebeveynlerin duygu koçluğu becerileri, duyguyu ifade

etme becerileri, duygusal farkındalık, duygu düzenleme, duygu sözcüklerini kullanma, empati düzeyi, duygu sosyalleştirme düzeylerinde artış; eleştirel ve küçümseyici tutum ve davranış, duyguları önemsememe, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme, çocukla etkileşimlerdeki olumsuzluk, depresif belirtilerinde ise azalma olmuştur. Bu ebeveynlerin çocuklarının içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunları, somatik şikayetleri, anksiyete düzeyinde azalma; duygusal yetkinlik düzeyi, duygusal bilgi düzeyinde ise artış olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile uygulanan psikoeğitim programlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilkökul çocuklarına yönelik duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca çocukların annelerinin kendileriyle eş zamanlı olarak duygu koçluğuna ilişkin eğitim alıp almamasının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığı değerlendirilmiştir. Ek olarak annelere uygulanan duygu koçluğu psikoeğitim programının annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına etkisi incelenmiştir.

Yarı deneysel olan bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır (Karasar, 2005). Ön test-son test kontrol gruplu desenin simgesel gösterimi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Deseni

G1	Ö 1.1	X ₁	Ö 1.2	Ö 1.3
G2	Ö 2.1	X ₁	Ö 2.2	Ö 2.3
G3	Ö 3.1	X ₂	Ö 3.2	Ö 3.3
G4	Ö 4.1	-	Ö 4.2	Ö 4.3
G5	Ö 5.1	-	Ö 5.2	Ö 5.3

G1: Deney grubu-1	Ö 1.1: Deney grubu-1 ön test	Ö 1.2: Deney grubu-1 son test
G2: Deney grubu-2	Ö 2.1: Deney grubu-2 ön test	Ö 2.2: Deney grubu-2 son test
G3: Deney grubu-3	Ö 3.1: Deney grubu-3 ön test	Ö 3.2: Deney grubu-3 son test
G4: Kontrol grubu-1	Ö 4.1: Kontrol grubu-1 ön test	Ö 4.2: Kontrol grubu-1 son test
G5: Kontrol grubu-2	Ö 5.1: Kontrol grubu-2 ön test	Ö 5.2: Kontrol grubu-2 son test

Ö 1.3: Deney grubu-1 izleme testi	X ₁ : Duygu düzenleme becerileri eğitimi grup uygulaması
Ö 2.3: Deney grubu-2 izleme testi	X ₂ : Duygu koçluğu eğitimi grup uygulaması
Ö 3.3: Deney grubu-3 izleme testi	
Ö 4.3: Kontrol grubu-1 izleme testi	
Ö 5.3: Kontrol grubu-2 izleme testi	

Araştırmada nicel verilerin yanı sıra psikoeğitim programına katılan annelerle program tamamlandıktan sonra yapılan odak grup görüşmesi ile kendilerine ve çocuklarına uygulanan psikoeğitim programlarının etkilerine dair nitel veriler toplanmıştır. Hem nicel, hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak üçgenleme yapılmıştır. Sosyal bilimlerde üçgenleme, tek açıdan bakmak yerine çoklu bakış açısı kullanarak daha fazla şeyin öğrenilebileceği ilkesi üzerine inşa edilmiştir. Veri üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi, kuram üçgenlemesi ve yöntem üçgenlemesi, sosyal bilimcilerin kullandığı üçgenleme türleridir. Yöntem üçgenlemesinde nicel ve nitel araştırma ile veri toplama yöntemleri bir arada kullanılır. Her ikisini birleştiren bir çalışma daha zengin ve kapsamlı olma eğilimindedir (Neuman, 2014). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri ile nicel veriler, odak grup görüşmesi yoluyla nitel veriler toplanarak yöntem üçgenlemesi yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Ankara'nın Altındağ ilçesine bağlı bir ilkokulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenimlere devam eden, araştırmaya katılmaya gönüllü ilkokul dördüncü sınıf çocukları ve bu çocukların annelerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan çocukları belirleme sürecinde araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı ilkokulda dördüncü sınıfa devam eden çocukların sınıf öğretmenlerine araştırmayla ilgili bilgi verilerek Duygu Ayarlama Ölçeği'ni doldurmaları istenmiş ve ön test ölçümleri yapılmıştır. 299 çocuk için sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan Duygu Ayarlama Ölçeği puanları incelendiğinde grubun normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sebeple ölçek puanları aritmetik ortalama değerinin 1 standart sapma üzerinde olan çocuklar tespit edilmiştir. Duygu Ayarlama Ölçeği'nde puanların yüksek olması, duygu düzenleme becerisinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Tespit edilen çocukların annelerine çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve çocuğunun katılmasına izin veren anneler bireysel görüşmeye alınmıştır. Annelerle yapılan ön görüşmelerde programın süresi, içeriği, amaçları ve grup kuralları ile ilgili açıklamalar yapılmış, araştırma ve ölçekler hakkında bilgi verilerek ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren anneler, aile bilgilendirme ve kabul formunu doldurmuşlardır (Ek 6). Ailesinden izin alınan çocuklardan gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenler ön görüşmeye alınarak programın süresi, içeriği ve amaçları ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Görüşmeler sonucunda psikoeğitim programlarına gönüllü olarak katılmak isteyen, herhangi bir psikolojik sorunu olmayan ve halihazırda bir psikolojik tedavi görüp ilaç kullanmayan, programlara katılım devamlılığını sağlayabilecek 16 çocuk ve 8 anne deney grubuna, programa katılım devamlılığı sağlayamayacak 8 anne ve 8 çocuk da kontrol grubuna atanmıştır.

Duygu Ayarlama Ölçeği'ne ilişkin verilerin elde edildiği iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Hem annenin hem de çocuğun eğitim aldığı grup "anne-çocuk eğitimi grubu" olarak adlandırılmış ve bu grupta 8 öğrenci (5 erkek, 3 kız) yer almıştır. Bu gruptaki çocukların yaş ortalaması 8.87'dir. Sadece çocuğun eğitim aldığı grup "çocuk eğitimi grubu" olarak adlandırılmış ve bu grupta 8 öğrenci (4 erkek, 4 kız) yer almıştır. Bu gruptaki çocukların yaş ortalaması 8.87'dir. Annenin ve çocuğun eğitim almadığı "kontrol grubu" nda 8 öğrenci (6 kız, 2 erkek) yer almıştır. Bu gruptaki çocukların yaş ortalaması 9.12'dir.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin uygulandığı deney ve kontrol gruplarında ise 8'er anne yer almıştır. Deney grubundaki anneler 26-40 yaş aralığındadır ve yaş ortalamaları 32.87'dir. Bu gruptaki annelerin üçü ilkökul, üçü ortaokul, ikisi ise lise mezunudur. Kontrol grubundaki anneler 30-40 yaş aralığındadır ve yaş ortalamaları 33.87'dir. Kontrol grubundaki annelerden ikisi ilkökul, ikisi ortaokul, ikisi lise, biri yüksek okul ve biri üniversite mezunudur.

Araştırmada çocukların katılımcı olduğu iki deney ve bir kontrol grubu, annelerin katılımcı olduğu bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılar

Anne- Çocuk Eğitimi Grubu	Kendisine "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanan, annesine "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı" uygulanan çocuklardan oluşan deney grubu
Çocuk Eğitimi Grubu	Kendisine "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanan, annesine hiçbir deneysel işlemin yapılmadığı çocuklardan oluşan deney grubu
Kontrol Grubu	Kendisine ve annesine hiçbir deneysel işlemin yapılmadığı çocuklardan oluşan kontrol grubu
Anne Deney Grubu	Kendisine "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı" uygulanan, çocuğuna "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanan annelerden oluşan deney grubu
Anne Kontrol Grubu	Kendisine ve çocuğuna hiçbir deneysel işlemin yapılmadığı annelerden oluşan kontrol grubu

Anne-çocuk eğitimi, çocuk eğitimi ve kontrol grubundaki çocukların anneleri ve öğretmenlerinden alınan Duygu Ayarlama Ölçeği'nin ön ölçüm puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Anne-Çocuk Eğitimi ve Çocuk Eğitimi Grupları ile Kontrol Grubunun Duygu Ayarlama Ölçeği Ön Ölçüm Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ort	sd	X ²	p
DAÖ (anne)	Anne-Çocuk Eğitimi	8	14.06	2	1.11	.572
	Çocuk Eğitimi	8	13.00			
	Kontrol	8	10.44			
DAÖ (ögr)	Anne-Çocuk Eğitimi	8	12.63	2	.41	.814
	Çocuk Eğitimi	8	13.56			
	Kontrol	8	11.31			

DAÖ- Duygu Ayarlama Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde çocukların anne ölçümlerine göre DAÖ toplam puanlarının sıra ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2(2)=.572$, $p>.05$). Aynı çocukların öğretmen ölçümlerine göre DAÖ toplam puanlarının sıra ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2(2)=.814$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre grupların genel olarak birbirine denk olarak kabul edileceği söylenebilir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldığı Ön Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
OLUMSUZ _TEP	Deney	8	9.94	79.50	20.50	.227
	Kontrol	8	7.06	56.50		
OLUMLU _TEP	Deney	8	9.38	75.00	25.00	.461
	Kontrol	8	7.63	61.00		

OLUMSUZ_TEP= Olumsuz Tepkiler (Ebeveynde sıkıntı +Cezalandırıcı tepki+küçümseyici tepki)

OLUMLU_TEP= Olumlu Tepkiler (Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki+duyguya odaklı tepki+probleme odaklı tepki)

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin ÇODBÖ'nün Olumsuz Tepkiler ($U=20.50$, $p>.05$) ile Olumlu Tepkiler ($U=25.00$, $p>.05$) alt ölçeklerinin ön ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre anne deney ve kontrol

gruplarının Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği puanları açısından birbirine denk kabul edilebileceği anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin ölçümler için annelere ve öğretmenlere Duygu Ayarlama Ölçeği uygulanmıştır. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına ilişkin ölçümler için annelere uygulanan Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

3.3.1. Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ)

Duygu Ayarlama Ölçeği (Emotion Regulation Checklist), Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek anne baba ve öğretmenin yanı sıra, çocuğun tanıdığı bir yetişkin tarafından doldurulabilen 24 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, "hiçbir zaman (1)" ile "her zaman (4)" arasında değişen dereceleme ölçeğine uygun olarak düzenlenmiştir. Ölçek, duygunun yoğunluğu, değişkenliği, esnekliği ve değeri (duygunun olumlu ya da olumsuz olması) ile duygusal ifadenin ortama uygunluğunu değerlendiren maddelerden oluşmaktadır. Shields ve Cicchetti'nin (1997) yaptığı analizler ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. "Değişkenlik/olumsuzluk" (lability/negativity) olarak adlandırılan ilk faktör, duygudurumdaki salınımları, öfke ile tepki göstermeyi, duygusal yoğunluğu ve olumlu duyguların ayarlanamaması ile ilgili maddeleri içermektedir. Duyguları anlama, eşduyum ve temkinlilik (equanimity) gibi uyum sağlayıcı duygu ayarlamayı yansıttığı için ikinci faktör "duygu ayarlama" olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, çocuğun duygu ayarlama düzeyinin düşük olduğu; puanın düşük olması ise duygu ayarlama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 96'dır (Akt. Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer, 2009).

Ölçek Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test kararlılığı $r=.90$ ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80 ve duygu ayarlama alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca aynı çocuğa anne ve baba tarafından yapılan değerlendirmelerin sonuçları arasındaki

korelasyona bakılmış ve .81 ($p<.01$) olduğu bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonuçları Duygu Ayarlama Ölçeği'nin 6-13 yaş grubundaki çocukların duygu ayarlama yetkinliğini hedefleyen araştırma ve uygulamalarda kullanılabileceğini göstermektedir (Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer, 2009). Bu araştırma kapsamında ölçek hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulmuş, ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır.

3.3.2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (ÇODBÖ)

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (Coping With Children's Negative Emotions Scale), Fabes ve arkadaşları tarafından 1990 yılında ebeveynin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek çocuğun öfke, korku, üzüntü, hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları deneyimlediği bir olayın betimlendiği 12 senaryo içermektedir. Örneğin; “Eğer parkta çocuklar oyunlarına katılmasına izin vermedikleri için çocuğum ağlamaklı olursa, ben; ...” . Her senaryo çocuğun duygusuna cevap olarak altı farklı tepki içermektedir. Bunlar sorunun nedenine odaklı sorun çözme çabalarını içeren *Probleme Odaklı Tepkiler* (örneğin, “Çocuğumun henüz bakmadığı yerleri düşünmesine yardımcı olurum”), çocuğun daha iyi hissetmesine dair olan çabalarını içeren *Duyguya Odaklı Tepkiler* (örneğin, "Mutlu şeylerden bahsederek çocuğumun dikkatini başka yöne çekerim”), çocuğun duygusunu ifade etmesini destekleyen davranışları *Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler* (örneğin, “Çocuğuma eğer içinden ağlamak geliyorsa rahat rahat ağlamasını söylerim”), ebeveynin çocuğun duygusal tepkisinin önemini azımsamasını ifade eden *Küçümseyici Tepkiler* (örneğin, “çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim”), ebeveynin çocuğun duygusal tepkisine sözel ya da fiziksel ceza uygulamasını ifade eden *Cezalandırıcı Tepkiler* (örneğin, “çocuğuma ağlamayı bırakmasını yoksa bir süre için bisiklete binemeyeceğini söylerim”) ve ebeveynin de çocuğun olumsuz duygu yaşamasıyla birlikte sıkıntı çekmesini ifade eden *Ebeveynde Sıkıntı Tepkileri*'dir (örneğin, “çocuğumun tepkileri yüzünden keyifsiz ve sıkıntılı olurum”) (Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz 2013). Bu araştırma kapsamında analizlerde probleme odaklı tepkiler, duyguya odaklı tepkiler ve duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt ölçeklerinden alınan puanların toplamı "olumlu tepkiler" alt ölçeği olarak adlandırılmıştır. Küçümseyici tepkiler, cezalandırıcı tepkiler ve ebeveynde sıkıntı tepkileri alt ölçeklerinden alınan puanların toplamı "olumsuz tepkiler" alt ölçeği olarak adlandırılmıştır.

Ölçek Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekle ilgili faktör analizi sonuçlarında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt ölçeği için .87, duyguya odaklı tepkiler alt ölçeği için .79, probleme odaklı tepkiler alt ölçeği için .72, cezalandırıcı tepkiler alt ölçeği için .83, küçümseyici tepkiler alt ölçeği için .86 ve ebeveynde sıkıntı tepkileri alt ölçeği için .65 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Odak Grup Görüşme Formu

Araştırma kapsamında yapılan uygulamalara dair nitel verilerin toplanması amacıyla psikoeğitim programına katılan anneler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin amacı insanların kendi görüşlerini başkalarının da görüşlerini dikkate alarak özgürce ifade ettikleri sosyal bir içerikten yüksek nitelikli nitel veri elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın denenceleri göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda, annelerin eğitim sürecinde elde ettikleri beceri ve kazanımlar, kendilerine ilişkin farkındalıklar, en çok faydalandıkları oturum, programa yönelik değerlendirmeleri ve çocuklarında gözlemledikleri değişimlere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarma amaçlı sorular yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yapılacak uygulamalar öncesinde Çukurova Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (Ek 7). Ardından uygulamaların yapılacağı okulun bağlı olduğu il milli eğitim müdürlüğünden araştırmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır (Ek 8).

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alacak olan katılımcıları belirlemek amacıyla öncelikle öğrencilerin sınıf öğretmenleri Duygu Ayarlama Ölçeği'ni (DAÖ) doldurmuştur. Uygulama sonrasında DAÖ puanları, puan ortalamalarının bir standart sapma üzerinde olan öğrencilerin annelerine program hakkında duyuru yapılmış, programa katılmaya gönüllü olan anneler araştırma yapılacak okulun rehberlik servisinde bireysel olarak ön görüşmeye alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve ailesinden izin alınan öğrenciler ile anneleri deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Ön görüşme esnasında annelerin doldurdukları Duygu Ayarlama Ölçeği ve Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği ile daha önce sınıf öğretmenlerinin

doldurdukları Duygu Ayarlama Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ön test olarak kabul edilmiştir. Psikoeğitim programları tamamlandıktan sonra sınıf öğretmenleri ve annelerden son test ölçümleri alınmış, son testlerin ölçümünden altı hafta sonra ise izleme ölçümleri alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri anne ve öğrenci psikoeğitim programları tamamlandıktan bir hafta sonra araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubundaki annelerden toplanmıştır.

3.5. Deneysel Uygulama

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerine on oturumdan oluşan ve her bir oturumu ortalama altmış dakika süren Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Öğrencilerin annelerine ise altı oturumdan oluşan ve her bir oturumu ortalama doksan dakika süren Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı uygulanmıştır.

3.5.1. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Genel Nitelikleri

Bu bölümde Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın geliştirilme süreci, programın kapsamı, amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir.

3.5.1.1. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Geliştirilmesi

Programın geliştirilme aşamasında duygu düzenleme becerileri kazandırmaya yönelik programlar incelenmiştir. Kuramsal temellerinde bilişsel davranışçı terapiye öncelik verilen, oturumların ortalama kırk dakikadan oluştuğu toplam on oturumluk bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır (Erkan ve Kaya, 2005; Greenberger ve Padesky, 2012; Macklem, 2011; Stallard, 2017; Sorias, 2013; Southam-Gerow, 2014; Thomas, 2016, 2017, 2018; Tummers, 2011; Vernon, 2006).

Psikoeğitim programının denenmesi amacıyla Ankara'nın Altındağ ilçesine bağlı bir ilkokulda, okulun dördüncü sınıfında öğrenimine devam eden öğrencilerden çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve velisinin izni alınan on altı öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamalar katılımcıların ve velilerinin izni de alınarak videoya kaydedilmiştir. Kaydedilen oturumlar uygulama sonrasında tez danışmanı ile birlikte incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda kırk dakikalık sürenin oturum içeriği ve amaçlarını aktarmak için yeterli olmadığı anlaşılmış ve oturumların süresinin altmış dakikaya çıkarılmasına karar verilmiştir. Program içerisinde yer alan etkinliklerden anlaşılması kolay olmayanlar tespit edilerek, yaş grubuna ve süreye göre

tekrar düzenlenerek programa son şekli verilmiştir.

3.5.1.2. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı

Araştırmacı tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının genel amacı çocuklara duygu düzenleme becerilerini kazandırmaktır. Duygu düzenleme becerileri; kendi duygularının farkına varma ve duyguları anlama, başkalarının duygularını tanıma, duygularını uygun şekilde ifade edebilme, bireysel amaçlar ve durumsal istekleri karşılamak için arzu edilen duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini duygusal sonuçları esnek bir şekilde değiştirmek için kullanma becerilerini kapsamaktadır (Gratz ve Roemer, 2004; Southam-Gerow 2014). Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programında bu becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı toplam on oturum bulunmaktadır. Programdaki ilk dört oturum çocuklara duygu bilgisi ve duyguyu anlama, duygunun farkına varma ve duyguyu ifade etme başlıkları altındaki kavram ve becerileri kazandırmak; sonraki beş oturum ise bilişsel ve davranışsal duygu düzenleme stratejilerini kazandırmak üzere tasarlanmıştır.

Duygu düzenleme eğitimlerinde duygu bilgisi ve duyguyu anlama, duygunun farkına varma, duyguyu ifade etme ve duyguyu düzenleme ana başlıkları altında çocuklara bir dizi kavram ve becerinin öğretilmesi amaçlanır (Macklem, 2011). Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı, bu kavram ve becerileri bilişsel davranışçı terapinin ilkelerini göz önünde bulundurarak kazandırmayı amaçlamıştır. Duygu düzenlemede bilişsel davranışçı terapilerin amacı çocuğa bilişsel ve davranışsal becerileri kazandırarak, çocuğun duruma uygun şekilde duyguları deneyimlemesine ve gerektiğinde duyguyu değiştirebilmesine yardımcı olmaktır (Macklem, 2008, 2011).

Bilişsel davranışçı terapi müdahalelerinde çocuklara ilk öğretilmesi gerekenlerden biri, duygularını isimlendirme ve tanımlamadır. Çocuklar duygularını tanımlamak için yeterli sözcük bilgisine sahip olmalıdır. Ve bu duyguların vücutlarındaki duyumlarla nasıl ilişkili olduğunu görmelidir. Bu beceriler çocukların anlayabileceği seviyede bir dil kullanarak, resimler ya da çizimler gibi çeşitli görseller kullanılarak aktarılabilir. Çocuklara bilişsel beceriler alanında durum, duygu, düşünce ve davranışın birbirleriyle bağlantıları öğretilmelidir. Sonraki oturumlarda ise düşünceleri değiştirmek için kullanabilecekleri becerileri kazandıracak alıştırma yer almalıdır. Bu amaçla çocuklarla görselleştirilmiş düşünce baloncukları aracılığıyla olumsuz düşüncelerini yararlı düşünceleriyle değiştirme çalışmaları yapılabilir. Davranışsal beceriler alanında

da bilişsel davranışçı terapide birçok teknik mevcuttur. Derin nefes alma, kas gevşetme egzersizi ya da müzik dinleme, meditasyon, yürüyüşe çıkma gibi sakinleşme/rahatlama egzersizleri davranışsal tekniklerin en yaygın olarak bilinenleridir. Gruptaki çocukların ihtiyaçlarına göre uygun olan becerileri seçilip programa dahil edilebilir (Christner, Stewart ve Freeman, 2007; Macklem, 2008, 2011). Tüm bu ilke ve teknikler göz önünde bulundurularak hazırlanan duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programındaki oturumların içeriği aşağıdaki gibidir.

Psikoeğitim programının *ilk oturumunda*, çocukların duyguların işlevi hakkında bilgi sahibi olmalarını, çok sayıda farklı duygunun olabileceğini anlamalarını ve duyguları ifade eden sözcükleri öğrenmelerini sağlama amaçlı etkinlikler yer almaktadır. Oturum; tanışma, grubun kuralları, programın içeriği ve amaçları hakkında bilgi edinmeyle başlar. Ardından duyguları tanımanın önemi ve duyguların işlevi tartışılır. Çocukların duyguları ifade eden sözcükler hakkında bildiklerini gözden geçirerek, bilmedikleri yeni duygu isimlerini öğrenmeleri, bu sayede birbirinden farklı çok sayıda duygu olabileceğini anlamalarına yönelik etkinlik ile devam eder. Duygularla ilgili grup içinde öğrenilenleri pekiştirmek ve çocukların grup dışında duygular ile ilgili gözlemlerini kaydetmek üzere hazırlanan ev ödevinin açıklanması ve bir sonraki oturumda gözden geçirilmek üzere ilgili formun dağıtılmasıyla oturum sonlandırılır.

İkinci oturumda çocukların duyguların yoğunluklarını derecelendirebilmeleri ve duyguların sözel ya da beden diliyle nasıl ifade edilebileceğine dair becerileri kazandırma amaçlı etkinlikler kullanılmıştır. Oturum, bir önceki oturumun özetlenip verilen ev ödevlerine dair paylaşımların alınmasıyla başlar. Çocukların duyguların yoğunluğunu anlayabilmeleri için duygu termometresi benzetmesi üzerinden gidilir, termometrenin nasıl kullanılacağına dair günlük hayattan örnekler verilir. Konunun pekişmesi için gruptaki katılımcıların tamamının katıldığı bir oyun şeklinde duygu yoğunluğu derecelendirme çalışması yapmaları sağlanır. Ardından duyguların hem sözel olarak hem de beden diliyle ifade edilebileceğini anlamaları için çocuklarla Kağıt Tabak Maske oyunu (Southam-Gerow, 2014) oynanır. Bu şekilde eğlenerek yeni becerileri edinmelerine yardımcı olunur. Bu oturum, çocukların grup dışında yaşadıkları duygularını derecelendirebilecekleri formun ev ödevi olarak dağıtılmasıyla sonlandırılır.

Üçüncü oturumda çocukların duygular ile olaylar arasındaki bağlantıyı, aynı anda birden fazla duygunun yaşanabileceğini anlayacakları ve duyguların vücutlarına etkilerini öğrenebilecekleri etkinlikler bulunmaktadır. Bir önceki oturum özetlenip

verilen ev ödevlerine dair paylaşımlar alındıktan sonra, duygular ile onları tetikleyen olaylar arasındaki bağlantıyı anlamaya yönelik etkinlik yapılır. Çocuklara tetikleyicilerin olduğu bir form dağıtılır ve bu tetikleyicilerle karşılaşsalar hangi duyguları hissedecekleri sorulur. Formda çocuklardan aynı zamanda duygunun yoğunluğunu derecelendirmeleri de istenir. Bu şekilde bir önceki etkinlikte elde edilen becerilerin de pekiştirilmesi sağlanır. Bu etkinlikte gruptaki her üyenin aynı tetikleyici karşısında farklı bir ya da birden fazla duygu hissedebileceği, bunun sebebinin ise farklı düşünceler olabileceği vurgulanarak çocukların bilişsel stratejileri öğrenmelerinin temellerinin atılması amaçlanmaktadır. Ardından duyguların vücutlarındaki belirtilerle ilişkisinin anlaşılması için önce korku/kaygı, üzüntü, öfke ve mutluluk duygularını yaşadıklarında vücutlarında nelerin olduğu üyelerle birlikte kendi yaşantılarından da örnekler alınarak incelenir. Öğrenilenlerin pekişmesi için örnek senaryolar üyelere verilerek senaryoda yaşanan duyguyu tahmin etmeleri ve bu duygunun vücuttaki belirtilerini söylemeleri sağlanır. Oturum çocukların bir hafta boyunca hissettikleri korku/kaygı, üzüntü, öfke ve mutluluk duygularını ve yoğunluklarını, bu duyguların vücuttaki belirtilerini ve duygularının tetikleyicilerini kaydedebilecekleri form ev ödevi olarak dağıtılarak sonlandırılır.

Dördüncü oturumda çocukların başkalarının duygularının farkına varabilmeleri için etkili dinleme ve empati içerikli etkinlikler bulunmaktadır. Bir önceki oturumun özetlenip verilen ev ödevlerine dair paylaşımların alınmasının ardından, çocuklara başkalarının duygularını tanıma ve anlamalarına yardımcı olmak amacıyla çeşitli insan fotoğrafları gösterilir. Gösterilen fotoğraftaki kişinin hangi duyguyu hissediyor olabileceği, bunu ne şekilde anladıkları ve bu kişinin neden böyle hissetmiş olabileceğine dair tahminleri alınır. Ardından empati kavramı üzerine tartışılır. Çocuklara başkalarının duygularını anlamalarına yardımcı olabilecek bir diğer becerinin etkili dinleme olduğu anlatılır. Etkili bir dinleyici ve konuşmacının özellikleri gözden geçirilir. Çocukların öğrendiklerini uygulamaları için bir kısmının dinleyici, bir kısmının konuşmacı olduğu ikili gruplar oluşturulur ve seçtikleri bir konuyla ilgili konuşmaları istenir. Ev ödevi olarak farklı senaryolardaki kişilerin hangi duyguları hissetmiş olabileceklerine dair tahminlerini yazabilecekleri form dağıtılarak oturum sonlandırılır.

Beşinci oturumda duygu düzenlemede bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin öğretilmesine hazırlık olarak çocukların duygu, düşünce ve davranış farkını anlamaları ve tetikleyici, duygu, düşünce ve davranış ilişkisini kavramalarına yönelik etkinliklere

yer verilmiştir. Oturum, bir önceki oturumun özetlenip verilen ev ödevlerine dair paylaşımların alınmasıyla başlar. Çocuklara duygu, düşünce ve davranış farkını anlamalarına yönelik bilgiler verilip öğrendiklerini pekiştirecekleri etkinlikler uygulanır. Ardından günlük hayatta karşılaşılabilecekleri tetikleyicilerin olduğu, resimli ve anlaşılması kolay bir poster üzerinde tetikleyici, duygu, düşünce ve davranış ilişkisi anlatılır. Çocukların kutucuklarını doldurabileceği bir form ile öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanır. Kendi yaşantılarından örnek bir durum üzerinden doldurabilecekleri aynı formatta bir form ev ödevi olarak verilerek oturum sonlandırılır.

Altıncı oturumda bilişsel stratejilerin öğretimine devam edilerek çocukların olumsuz ve yararlı düşüncenin farkını anlayabilecekleri, olumsuz duyguları düzenlerken yararlı düşünceleri nasıl kullanabilecekleri ile ilgili etkinlikler programa eklenmiştir. Bir önceki oturumun özetlenip verilen ev ödevlerine dair paylaşımların alınmasının ardından, olumsuz düşünceler ve bu düşüncelere sebep olan düşünme hataları incelenir. Bolca örnek kullanılarak ve çocukların kendi yaşantılarından paylaşımlar alınarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanır. Daha sonra olumsuz düşüncenin yararlı düşünceyle nasıl değiştirilebileceğine dair örnek senaryolar üzerinde çalışılır. Öğrenilenlerin pekişmesi amacıyla çocuklara çeşitli senaryolar dağıtılır ve olumsuz düşünceleri yararlı düşünceyle değiştirme üzerine alıştırmalar yapmaları sağlanır. Öğrenilenlerin grup dışında tekrar edilerek pekiştirilmesi için ev ödevi olarak grupta çalışılan formata uygun formlar dağıtılarak oturum sonlandırılır.

Yedinci oturumda, çocukların sık karşılaşılan duygulardan biri olan öfkenin düzenlenmesine ilişkin bilişsel ve davranışsal stratejileri kazanmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır. Bu oturumda daha önceki oturumlarda edinilen bilgi ve becerilere de yer verilerek, bu bilgi ve becerilerin pekişmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bir önceki oturum özetlenip ev ödevlerine ilişkin paylaşımların alınmasının ardından öfke duygusunun tetikleyicileri incelenir. Çocuklardan bu tetikleyicilerden hangilerinin, hangi yoğunlukta öfke duygusu hissetmelerine sebep olduğunu yazmalarına ek olarak kendi eklemek istedikleri diğer tetikleyicileri de paylaşımları istenir. Ardından çocuklara öfke döngüsünü anlayabilecekleri bir öykü okunur ve daha önce öğrenilen tetikleyici, düşünce, duygu ve davranış döngüsü bu öyküdeki kahraman üzerinden poster şeklinde çocuklarla gözden geçirilir. Öyküde aynı zamanda öfke duygusunu düzenleme stratejileri de yer almaktadır. Kahramanın hangi stratejileri kullandığı incelenir. Ardından öfke ile başa çıkma kartları dağıtılır ve kartlardaki stratejiler örneklerle tek tek incelenir. Çocukların kullanabilecekleri sakinleşme/rahatlama

stratejileri gözden geçirilir. Sakinleşme stratejilerinden nefes alma egzersizi tüm katılımcılarla birlikte yapılır. Oturum ev ödevi olarak çocukların öfkelerini düzenlemede kullandıkları stratejileri not alabilecekleri formun dağıtılmasıyla sona erer.

Sekizinci oturumda, çocukların sık karşılaşılan duygulardan olan kaygı / korku duygularının düzenlenmesine ilişkin bilişsel ve davranışsal stratejileri kazanmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır. Önceki oturum özetlenip ev ödevlerine ilişkin paylaşımların alınmasının ardından kaygı / korku duygularının tetikleyicileri incelenir. Çocuklardan bu tetikleyicilerden hangilerinin, hangi yoğunlukta kaygı / korku duygusu hissetmelerine sebep olduğunu yazmalarına ek olarak kendi eklemek istedikleri diğer tetikleyicileri de paylaşımları istenir. Çocukların kaygı / korkularının tetikleyicilerinin birbirinden farklı olduğuna dikkat çekilir. Ardından kaygı / korku duyguyla ile başa çıkma kartları dağıtılır ve kartlardaki stratejiler örneklerle tek tek incelenir. Sakinleşme stratejilerinden kas gevşetme egzersizi ve güvende hissedilen yeri hayal etme egzersizi tüm katılımcılarla birlikte yapılır. Oturum ev ödevi olarak çocukların kaygı / korku duygularını düzenlemede kullandıkları stratejileri not alabilecekleri formun dağıtılmasıyla sona erer.

Dokuzuncu oturumda, çocukların sık karşılaşılan duygulardan bir diğeri olan üzüntü duygusunun düzenlenmesine ilişkin bilişsel ve davranışsal stratejileri kazanmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır. Bu oturumda ayrıca olumlu duyguları arttırma stratejilerine dair etkinliklere de yer verilmiştir. Macklem (2011)'e göre çoğu duygu düzenleme eğitimi programında bu öge ihmal edilmektedir. Bir önceki oturum özetlenip ev ödevlerine ilişkin paylaşımların alınmasının ardından üzüntü duygusunun tetikleyicileri incelenir. Çocuklardan bu tetikleyicilerden hangilerinin, hangi yoğunlukta üzüntü duygusu hissetmelerine sebep olduğunu yazmalarına ek olarak kendi eklemek istedikleri diğer tetikleyicileri de paylaşımları istenir. Ardından çocukların üzüntü duygusu ile başa çıkma stratejilerini içeren bir öykü okunur, öyküdeki kahramanın üzüntü duygusunu düzenlemede kullandığı stratejiler gözden geçirilir. Olumlu duyguları arttırmak amacıyla çocukların deneyebilecekleri keyifli etkinliklerin bulunduğu liste ve minnettar oldukları şeyleri not alabilecekleri şükran günlüğü dağıtılarak bunları nasıl kullanabilecekleri paylaşılır. Çocukların keyifli vakit geçirebileceği bir etkinlik olarak tüm katılımcılara birer mandala dağıtılır; sakin ve keyifli bir müzik eşliğinde mandala boyama etkinliği yapılır. Oturum ev ödevi olarak çocukların kendi seçtikleri keyifli etkinlikleri kaydedebilecekleri formun dağıtılmasıyla sona erer.

Onuncu ve son oturumda, yapılan tüm oturumların gözden geçirilmesi ve

çocukların gruptan olumlu duygular ile ayrılmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır. Bir önceki oturum özetlenip ev ödevlerine ilişkin paylaşımların alınmasının ardından, tüm oturumlar çocukların da paylaşımlarıyla gözden geçirilir. Öğrenilen becerilerin günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine dair paylaşımlar alınır. Çocukların birbirleriyle vedalaşmalarını ve gruptan olumlu duygular ile ayrılmalarını sağlayacak sevgi bombardımanı etkinliği yapılır. Her çocuk sırayla grubun ortasına gelir ve diğer çocuklar ortaya gelen çocuk için olumlu geri bildirimlerini sunar.

Psikoeğitim programındaki oturumların yapısı düzenlenirken, bilişsel davranışçı terapi oturumlarının genel yapısı dikkate alınmıştır. Bilişsel davranışçı terapi oturumlarında öncelikle kişilerin genel duygu durumu gözden geçirilir, bir önceki oturumda verilen ev ödevini incelemenin de yer aldığı oturumun gündemi hakkında bilgi verilir, bir önceki oturumda verilen ev ödevi detaylı olarak incelenir ve buna geri bildirim verilir, yeni beceri öğretilir, öğrenilenler özetlenir ve kişiden neler öğrendiğine dair geri bildirim alınır, bir sonraki oturumda gözden geçirilmek üzere öğrenilen yeni beceri ile ilgili yeni ev ödevi verilir (Kinsella ve Garland, 2008). Geliştirilen psikoeğitim programında öğretilen her yeni beceriye dair ev ödevleri de oturumlara dahil edilmiş, bir sonraki oturumda ev ödevleri detaylı olarak gözden geçirilmiştir. Bu şekilde çocukların öğrendikleri becerileri pekiştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Çocukların grup içinde ve dışında yaptıkları etkinliklere dair materyalleri saklamaları ve gerektiğinde gözden geçirmeleri amacıyla ilk oturumda her katılımcıya birer dosya dağıtılmıştır.

Programda çocukların gerçek hayatta karşılaşılabileceği bolca örnek durumu içeren etkinliklere yer verilmiş, öğrenilen becerilerin akılda daha kalıcı olmasını destekleyecek hikayeler kullanılmış, çocukların oturumlar dışında da becerileri uygulayıp pekiştirmeleri için ev ödevleri verilmiş ve oturumlarda kazandıkları duygu düzenleme stratejilerini oturum dışında kullanırken yardım alabilecekleri başa çıkma kartları materyal olarak hazırlanmıştır. Etkinlikler uygulanırken görsel materyaller ve formlar kullanılmış, çocukların hem eğlenip hem beceri kazanabileceği oyunlara yer verilmiş, rol yapma/canlandırma ve soru-cevap gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Etkinliklerin içeriği ve kullanılacak formlar oluşturulurken yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan faydalanılmıştır (Erkan ve Kaya, 2005; Greenberger ve Padesky, 2012; Macklem, 2011; Stallard, 2017; Sorias, 2013; Southam-Gerow, 2014; Thomas, 2016, 2017, 2018; Tummers, 2011; Vernon, 2006).

Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programındaki oturumların amaçları

aşağıda sunulmuştur.

Birinci Oturum: Duyguları tanıma ve duyguların farkına varma

- Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmasını sağlamak
- Grup üyelerinin grup süreci ile programının içeriği ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak
- Grup üyelerinin amaçlarını ve gruptan beklentilerini ifade etmelerine yardımcı olmak
- Grup kurallarını belirlemek
- Duyguları ifade eden sözcükleri öğrenmek
- Çok sayıda farklı duygunun olabileceğini anlamak

İkinci Oturum: Duyguları ifade etme ve derecelendirme

- Duygu yoğunluğunu derecelendirmeyi öğrenmek
- Duyguları ifade etmenin yolları ve faydaları hakkında bilgi sahibi olmak

Üçüncü Oturum: Duygu tetikleyicilerini ve duyguların bedensel etkilerini anlama

- Duygu tetikleyicilerini anlamak (duyguyu ortaya çıkaran olayları anlamak)
- Çoklu duyguları anlamak
- Duyguların vücudumuza etkilerini anlamak

Dördüncü Oturum: Başkalarının duygularını tanıma ve anlama

- Başkalarının duygularını tanımak-anlamak-empati kurmayı öğrenmek
- Etkili dinlemeyi öğrenmek

Beşinci Oturum: Tetikleyici, düşünce, duygu ve davranış ilişkisini anlama

- Duygu, düşünce ve davranış farkını anlamak
- Tetikleyici (olay/durum), düşünce, duygu ve davranış ilişkisini anlamak

Altıncı Oturum: Yararlı düşüncelerin kullanımını öğrenme

- Olumsuz ve yararlı düşüncelerin farkını öğrenmek
- Olumsuz duygularla baş etmede yararlı düşüncelerin kullanımını öğrenmek

Yedinci Oturum: Öfke duygusunu düzenleme

- Öfke duygusunu düzenlemeyi öğrenmek

Sekizinci Oturum: Kaygı ve korku duygularını düzenleme

- Kaygı ve korku duygularını düzenlemeyi öğrenmek

Dokuzuncu Oturum: Üzüntü duygusunu düzenleme ve olumlu duyguları arttırma

- Üzüntü duygusunu düzenlemeyi öğrenmek
- Olumlu duyguları arttırma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmak

Onuncu Oturum: Sonlandırma

- Oturumları gözden geçirmek ve elde edilen kazanımların ifade edilmesine yardımcı olmak
- Üyelerin gruptan olumlu duygular ile ayrılmasına yardımcı olmak

3.5.1.3. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Uygulanması

Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı çocuk eğitimi ve anne-çocuk eğitimi deney gruplarındaki öğrencilerin katılımıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her biri ortalama altmış dakika süren toplam on oturum olarak uygulanmıştır. Oturumlar öğrencilerin kendi okullarında bulunan çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir. Grupları grup lideri olarak araştırmacının kendisi yönetmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulamaların video kaydı katılımcıların izniyle alınmış ve oturumlar sırasında yaşanabilecek sıkıntıların giderilmesi ve oturumların sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi için tez danışmanından gerekli geri bildirimler alınmıştır.

3.5.2. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın Genel Nitelikleri

Bu bölümde Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın geliştirilme süreci, programın kapsamı, amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir.

3.5.2.1. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın Geliştirilmesi

Programın geliştirilme aşamasında duygu sosyalleştirme becerileri kazandırmaya yönelik ve duygu koçluğu uygulamalarını içeren programlar incelenmiştir. Kuramsal temellerinde bilişsel davranışçı terapiye öncelik verilen, oturumların ortalama altmış dakikadan oluştuğu toplam altı oturumluk bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır.

Psikoeğitim programının denenmesi amacıyla Ankara'nın Altındağ ilçesine bağlı bir ilkokulda, okulun dördüncü sınıfında öğrenimine devam eden öğrencilerin annelerinden çalışmaya katılmaya gönüllü olan on altı anne ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamalar katılımcıların izni de alınarak videoya kaydedilmiştir. Kaydedilen oturumlar uygulama sonrasında tez danışmanı ile birlikte incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda altmış dakikalık sürenin oturum içeriği ve amaçlarını aktarmak için yeterli olmadığı anlaşılmış ve oturumların süresinin doksan dakikaya çıkarılmasına karar verilmiştir. Program içerisinde yer alan etkinliklerden bazılarının

anlaşılır olmadığı tespit edilmiş, bu etkinlikler daha anlaşılır olacak biçimde değiştirilip düzenlenerek programa son şekli verilmiştir.

3.5.2.2. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı

Araştırmacı tarafından geliştirilen Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı, çocuklarının duygu düzenleme becerilerine katkıda bulunabilmesi için annelere duygu sosyalleştirme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Psikoeğitim programı hazırlanırken, Gottman, Katz ve Hooven (1996)'ın duygu koçluğu felsefesi ya da ebeveynlik tarzı olarak adlandırdığı kavramdan yola çıkılmış, programdaki oturumlar annelere duygu koçu ebeveynin becerilerini kazandırmak üzere şekillendirilmiştir. Duygu koçu bir ebeveyn; kendisinin ve çocuğunun duygusunun farkında olan, çocuğunun olumsuz duygularını yakınlaşma ve öğretme için bir fırsat olarak gören, çocuğunu empati kurarak dinleyen ve onun duygularının geçerliliğini onaylayan, çocuğunun duyguları isimlendirmesine yardımcı olan, çocuğunun sorunlarını çözmesine yardım ederken bir yandan da davranışsal sınırları ayarlayabilen ebeveynidir (Gottman ve Declair, 1997; Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

Psikoeğitim programının ilk üç oturumunda, annelere Gottman, Katz ve Hooven (1996)'nın modelindeki ebeveynlik tarzları hakkında bilgi verilmiş; annelerin kendilerinin ve çocuklarının duygularını tanıma ve farkına varmaları, duygularını isimlendirmeleri, duygularını sözel ve sözel olmayan yollarla ifade edebilmeleri ile ilgili beceriler kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kavramaları ve kendileri ile çocuklarına ait işlevsel olmayan düşünceleri yararlı düşüncelerle değiştirebilme becerisini kazanmalarına yönelik etkinlikler programda yer almıştır. Annelerin kendi duygularını çocuklarına uygun yollarla ifade edebilmeleri için etkili dinleme, ben dilinin kullanımı, duyguları yansıtma gibi becerileri kazandıracak etkinlikler yanında empati ve duyguları yansıtma becerilerini öğretecek etkinlikler de programa eklenmiştir.

Psikoeğitim programının dördüncü ve beşinci oturumlarında, annelere kendilerinin ve çocuklarının olumlu ve olumsuz duygularını düzenleyebilecekleri stratejileri kazandırma amaçlı etkinliklere yer verilmiştir. Bunun yanında duygu koçluğunun uygun olmadığı durumlarda kullanabilecekleri ek stratejileri öğrenmelerine yönelik etkinlikler de bu oturumlarda yer almaktadır.

Geliştirilen programdaki etkinliklerde annelerin çocukları ile gerçek hayatta

karşılaşılabilecekleri durumları içeren örneklere bolca yer verilmiş, oturumlar esnasında sunumlar, görsel materyaller, çalışma formları ve oturumlar dışında da gözden geçirebilecekleri bilgilendirici formlar kullanılmıştır. Etkinliklerin içeriği ve kullanılacak formların oluşturulmasında yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan yararlanılmıştır (Dökmen, 2003; Emiroğlu ve Karaaslan, 2017; Erkan ve Kaya, 2005; Havighurst, 2016; Herbert, 2013; Gordon, 2005; Gottman ve Declair, 1997; Gottman, Katz ve Hooven, 1997; Gross, 2002; Gross ve Thompson, 2007; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2013; Johnson, 2016; Kulaksızoğlu, 2003; Kuzucu, 2011; Leahy, 2007; Macklem, 2008; Southam-Gerow, 2014).

Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programındaki oturumların yapısı düzenlenirken, Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim programındaki gibi bilişsel davranışçı terapi oturumlarının genel yapısı dikkate alınmıştır. Bu yüzden her oturum sonunda annelerin oturumlarda öğrendikleri becerileri oturum dışında uygulamalarına ve pekiştirmelerine yardımcı olacak ev ödevleri verilmiş, oturumların başında bir önceki oturumda verilen ev ödevleri detaylı olarak gözden geçirilip geri bildirimler verilmiştir. Annelerin grup içinde ve dışında yaptıkları etkinliklere dair materyalleri saklamaları ve gerektiğinde gözden geçirmeleri amacıyla ilk oturumda her katılımcıya birer dosya dağıtılmıştır.

Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programındaki oturumların amaçları aşağıda sunulmuştur.

Birinci Oturum: Tanışma ve duygu koçluğuna giriş

- Üyelerin çocuklarda duygusal gelişim, duygu düzenleme ve duygu koçluğunun çocuğa etkileri hakkında bilgi sahibi olması
- Üyelerin ebeveynlik tarzları ve duygu koçluğunun beş adımı hakkında bilgi sahibi olması

İkinci Oturum: Duyguyu tanıma ve duyguların farkına varma

- Üyelerin, kendilerinin ve çocuklarının duygularını tanıyarak farkına varması, duyguları isimlendirebilme becerilerini geliştirmesi
- Üyelerin duygularını sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade edebilme ile duygularının yoğunluklarını değerlendirme becerilerini geliştirmesi
- Üyelerin tetikleyici, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi anlama becerisini geliştirmesi
- Üyelerin kendilerine ve çocuklarına dair işlevsel olmayan düşüncelerle başa çıkma stratejilerini öğrenmesi

Üçüncü Oturum: Duyguyu kabul etme ve yansıtma

- Üyelerin, kendilerinin ve çocuklarının duygularını kabul etmesine yardımcı olma
- Üyelerin, duygularını "ben dili" ile ifade etme becerisini kazanması
- Üyelerin etkin dinleme becerilerini geliştirmesi
- Üyelerin, empati ve duyguları yansıtma becerilerini kazanması

Dördüncü Oturum: Sorun çözme becerisi ve duygu düzenleme stratejileri

- Üyelerin duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi sahibi olması
- Üyelerin, duygu düzenleme stratejilerini kendilerinin ve çocuklarının öfke, üzüntü ve kaygı gibi olumsuz duygularıyla baş etmede kullanmayı öğrenmeleri
- Üyelerin, çocuklarıyla birlikte sorun çözebilme becerisini geliştirmesi

Beşinci Oturum: Diğer stratejiler ve duygu koçluğunun uygun olmadığı durumlar

- Üyelerin, duygu koçluğunun uygun olmadığı durumlarda kullanabilecekleri diğer stratejiler hakkında bilgi edinmesi
- Üyelerin, çocuğun olumlu duygularını artırma becerilerini geliştirmesi

Altıncı Oturum: Sonlandırma

- Önceki oturumların gözden geçirilmesi
- Üyelerin grup sürecinden elde ettikleri kazanımların gözden geçirilmesi
- Üyelerin gelecek için planlama yapmalarına yardımcı olma ve grubu sonlandırma

3.5.2.3. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın Uygulanması

Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı deney grubundaki annelerin katılımıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her biri ortalama doksan dakika süren toplam altı oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, öğrenci deney gruplarıyla eş zamanlı olacak biçimde tamamlanmıştır. Uygulamalar annelerin çocuklarının okuduğu okulda bulunan çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir. Gruplardaki uygulamaları araştırmacının kendisi gerçekleştirmiştir. Kontrol grubundaki annelere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulamalar katılımcıların izniyle video kaydı altına alınmış ve oturumlar esnasında yaşanabilecek sıkıntıların giderilmesi ve oturumların sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi için tez danışmanından gerekli geri bildirimler alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada psikoeğitim programı öncesinde toplanan nicel verilerin analizi SPSS 17 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar, 05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınarak yorumlanmıştır.

Psikoeğitim programına katılan çocuk ve anne sayılarının 30'dan az olması ile ölçümlerde normallik varsayımının karşılanmaması sebebiyle analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları farklarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney gruplarındaki katılımcıların son test ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının anlaşılması için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu testler ölçümlerin sürekliliğinin sağlandığı durumlarda gruplar arası ya da gruplar içinde anlamlı farkların olup olmadığını test ederler ve temelde ortanca testine dayanırlar. Ancak sadece farklarının yönüyle değil, puanların sıra toplamalarını kullanarak miktarlarını da dikkate aldığından en güçlü parametrik olmayan istatistikler arasında yer alırlar (Büyüköztürk, 2007). Mann-Whitney U testi sonuçlarında anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda, etki büyüklüğü (r), z değerinin iki grupta yer alan toplam katılımcı sayısının kareköküne bölünmesi yoluyla hesaplanmıştır (Fritz, Morris ve Richler, 2012). Cohen (1988)'e göre 0.50 yüksek etki, 0.30 orta etki ve 0.10 küçük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Araştırmanın nitel verileri, odak grup görüşmesi yoluyla toplanmış, yapılan görüşme ses kaydı altına alınmıştır. Ses kaydı verileri içerik analizi yapılmak üzere yazılı metin haline dönüştürülmüştür. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenir ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir: 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada yazılı metin haline dönüştürülen veriler araştırmacı tarafından incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Ardından kodlar belirli temalar altında toplanarak tablolastırılmıştır. Kodlar ve temalar düzenlenirken uzman görüşüne başvurulmuş, tez izleme komitesi üyesi olan üç öğretim

üyesi ile birlikte kod ve temalar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapıp tablolara son hali verilmiştir. Uzman incelemesi yoluyla iç geçerlik desteklenmiştir. Ayrıca doğrudan alıntı yapılarak katılımcıların ifadelerine yer verilmiş, bu ayrıntılı betimleme yoluyla da dış geçerlik desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı ve Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'nın etkililiğini sınamak amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Duygu Ayarlama Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Anne-çocuk eğitimi grubu, çocuk eğitimi grubu ile kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve izleme testi puanları ve betimsel istatistik değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Anne Çocuk Eğitimi ve Çocuk Eğitimi ile Kontrol Grubundaki Katılımcıların Duygu Ayarlama Ölçeğinden Aldıkları Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Anne Çocuk Eğitimi Grubu					
	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
DAÖ(anne)	48.28	7.15	41.84	5.57	42.62	9.38
DAÖ(ögr)	40.37	6.78	41.84	7.56	40.33	6.76
Ölçekler	Çocuk Eğitimi Grubu					
	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
DAÖ(anne)	46.57	7.35	47.03	8.74	48.70	10.36
DAÖ(ögr)	40.62	5.55	38.37	3.62	44.87	8.62
Ölçekler	Kontrol Grubu					
	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
DAÖ(anne)	44.05	5.45	42.93	5.95	43.87	9.52
DAÖ(ögr)	38.37	5.70	40.0	6.80	38.08	6.72

DAÖ (anne)- Duygu Ayarlama Ölçeği Anne Ölçümü

DAÖ (ögr)- Duygu Ayarlama Ölçeği Öğretmen Ölçümü

4.1.1. Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgulara yer verilmiştir:

Denence 1: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri duygu koçluğu eğitimi alan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında anne ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında öğretmen ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Mann Whitney U Analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DAÖ (anne)	Anne-Çocuk Eğitimi	8	11.75	94.00	6.00	.006*
	Kontrol	8	5.25	42.00		
DAÖ (ögr)	Anne-Çocuk Eğitimi	8	8.81	70.50	29.50	.792
	Kontrol	8	8.19	65,50		

DAÖ (anne)- Duygu Ayarlama Ölçeği Anne Ölçümü

DAÖ (ögr)-Duygu Ayarlama Ölçeği Öğretmen Ölçümü

Tablo 6 incelendiğinde, anne-çocuk eğitimi grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Ayarlama Ölçeği'nden aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın ($U=6.00$, $p<.05$) anne ölçümlerine göre birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı; bu farklılığın etki büyüklüğünün ($r=.68$) yüksek düzeyde olduğu

görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anne-çocuk eğitimi grubunda puan ortalaması farkının kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anne-çocuk eğitimi grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmen ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($U=29.50$, $p>.05$) aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, 1 numaralı denence doğrulanmış; 2 numaralı denence ise doğrulanmamıştır.

4.1.2. Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgulara yer verilmiştir:

Denence 3: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında anne ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında öğretmen ölçümlerine göre deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Mann Whitney U Analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocuk Eğitimi Grubu ile Kontrol Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DAÖ (anne)	Çocuk Eğitimi	8	7.38	59.00	23.00	.343
	Kontrol	8	9.63	77.00		
DAÖ (ögr)	Çocuk Eğitimi	8	10.44	83.50	16.50	.103
	Kontrol	8	6.56	52.50		

DAÖ (anne)- Duygu Ayarlama Ölçeği Anne Ölçümü
DAÖ (ögr)-Duygu Ayarlama Ölçeği Öğretmen Ölçümü

Tablo 7 incelendiğinde, çocuk eğitimi grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların anne ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($U=23.00$, $p>.05$) ve öğretmen ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($U=16.50$, $p>.05$) aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, 3 ve 4 numaralı denencelerin doğrulanmadığı bulunmuştur.

4.1.3. Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgulara yer verilmiştir:

Denence 5: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında anne ölçümlerine göre anneleri eğitim alan deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” ön test-son test puan ortalamalarının farkları arasında öğretmen ölçümlerine göre anneleri eğitim alan deney grubunda yer alan

çocukların lehine anlamlı fark vardır.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Mann Whitney U Analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Anne-Çocuk Eğitimi Grubu ile Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DAÖ (anne)	Anne-Çocuk Eğitimi	8	11.31	90.50	9.50	.018*
	Çocuk Eğitimi	8	5.69	45.50		
DAÖ (ögr)	Anne-Çocuk Eğitimi	8	6.25	50.00	14.00	.058
	Çocuk Eğitimi	8	10.75	86.00		

DAÖ (anne)- Duygu Ayarlama Ölçeği Anne Ölçümü

DAÖ (ögr)-Duygu Ayarlama Ölçeği Öğretmen Ölçümü

Tablo 8 incelendiğinde, anne-çocuk eğitimi grubu ile çocuk eğitimi grubunda yer alan çocukların anne ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($U=9.50$, $p<.05$) aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olarak farklılaştığı; farklılığın etki büyüklüğünün ($r=.59$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anne-çocuk eğitimi grubundaki puan ortalaması farkının çocuk eğitimi grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anne-çocuk eğitimi grubu ile çocuk eğitimi grubunda yer alan çocukların öğretmen ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($U=14.00$, $p>.05$) aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, 5 numaralı denence doğrulanırken, 6 numaralı denencenin doğrulanmadığı bulunmuştur.

4.1.4. Anne-Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldığı Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgulara yer verilmiştir:

Denence 7: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve

izleme testi puanları arasında anne ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Denence 8: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim alan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve izleme testi puanları arasında öğretmen ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Anne-Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldığı Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Son Test-İzleme Testi	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
DAÖ (anne)	Negatif Sıra	3	4.00	12.00	-.341	.733
	Pozitif Sıra	4	4.00	16.00		
	Eşit	1				
DAÖ (ögr)	Negatif Sıra	5	4.80	24.00	-.842	.400
	Pozitif Sıra	3	4.00	12.00		
	Eşit	0				

DAÖ (anne)- Duygu Ayarlama Ölçeği Anne Ölçümü

DAÖ (ögr)-Duygu Ayarlama Ölçeği Öğretmen Ölçümü

Tablo 9 incelendiğinde, anne-çocuk eğitimi grubunda yer alan çocukların anne ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($Z = -.341$, $p > .05$) aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Anne-çocuk eğitimi grubunda yer alan çocukların öğretmen ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama Ölçeği"nden ($Z = -.842$, $p > .05$) aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, 7 ve 8 numaralı denenceler doğrulanmıştır.

4.1.5. Çocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama Ölçeği”nden Aldığı Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgulara yer verilmiştir:

Denence 9: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki çocukların “Duygu Ayarlama Ölçeği” son test ve izleme testi puanları arasında anne ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Denence 10: Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanan ve anneleri eğitim almayan deney grubundaki  ocukların “Duygu Ayarlama  l eği” son test ve izleme testi puanları arasında  ğretmen ölçümlerine göre anlamlı fark yoktur.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Wilcoxon   aretli Sıralar Testi analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

 ocuk Eğitimi Grubunun “Duygu Ayarlama  l eği”nden Aldıkları Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon   aretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Son Test-İzleme Testi	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
DA� (anne)	Negatif Sıra	2	3.75	7.50	-.631	.528
	Pozitif Sıra	4	3.38	13.50		
	E�it	2				
DA� (�gr)	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-2.383	.017*
	Pozitif Sıra	7	5.00	35.00		
	E�it	0				

DA  (anne)- Duygu Ayarlama  l eği Anne  l  m 

DA  ( gr)-Duygu Ayarlama  l eği  ğretmen  l  m 

Tablo 10 incelendiğinde,  ocuk eğitimi grubunda yer alan çocukların anne ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama  l eği"nden ($Z=-.631$, $p>.05$) aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

 ocuk eğitimi grubunda yer alan çocukların  ğretmen ölçümlerine göre "Duygu Ayarlama  l eği"nden ($Z=-2.383$ $p<.05$) aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fark puanının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu izleme puanlarında son test puanlarına göre yükselme olduğu anlamına gelmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, 9 numaralı denence doğrulanırken, 10 numaralı denencenin doğrulanmadığı görülmektedir.

4.2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Ba  Etme  l eği Puanlarına İlişkin Bulgular

Anne deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve izleme testi puanları ve betimsel istatistik değerleri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.

Anne Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Anne Deney Grubu					
	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
OLUMSUZ_TEP	97.0	31.97	71.52	19.98	68.95	21.27
OLUMLU_TEP	156.34	13.89	165.09	13.27	160.75	17.75

Ölçekler	Anne Kontrol Grubu					
	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
OLUMSUZ_TEP	75.90	18.18	74.61	11.33	74.05	15.85
OLUMLU_TEP	149.34	16.66	143.27	14.59	143.28	17.50

OLUMSUZ_TEP= Olumsuz Tepkiler (Ebeveynde sıkıntı +cezalandırıcı tepki+küçümseyici tepki)

OLUMLU_TEP= Olumlu Tepkiler (Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki+duyguya odaklı tepki+probleme odaklı tepki)

4.2.1. Anne Deney ve Kontrol Gruplarının Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgular sınanmıştır:

Denence 11:Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki anneler ile kontrol grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldığı ön test-son test puan ortalamaları arasında deney grubunda yer alan annelerin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 12:Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki anneler ile kontrol grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldığı ön test-son test puan ortalamaları arasında deney grubunda yer alan annelerin lehine anlamlı fark vardır.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Mann-Whitney-U analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Anne Deney ve Kontrol Gruplarının Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerin Aldığı Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
OLUMSUZ _TEP	Deney	8	11.25	90.00	10.00	.021*
	Kontrol	8	5.75	46.00		
OLUMLU_ TEP	Deney	8	11.00	88.00	12.00	.036*
	Kontrol	8	6.00	48.00		

OLUMSUZ_TEP= Olumsuz Tepkiler (Ebeveynde sıkıntı +Cezalandırıcı tepki+küçümseyici tepki)

OLUMLU_TEP= Olumlu Tepkiler (Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki+duyguya odaklı tepki+probleme odaklı tepki)

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin "Olumsuz Tepkiler" alt ölçeğinden ($U=10.00$, $p<.05$) aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olarak farklılaştığı; bu farklılığın etki büyüklüğünün ($r=.57$) yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin "Olumlu Tepkiler" alt ölçeğinden ($U=12.00$, $p<.05$) aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olarak farklılaştığı; bu farklılığın etki büyüklüğünün ($r=.52$) yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki puan ortalaması farkının kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, 11 ve 12 numaralı denenceler doğrulanmıştır.

4.2.2. Anne Deney Grubunun Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerin Aldığı Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında aşağıdaki denencelere dair bulgulara yer verilmiştir:

Denence 13: Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldığı son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Denence 14: Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldığı son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Bu denenceleri test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Anne Deney Grubunun Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldığı Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Son Test-İzleme Testi	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
OLUMSUZ_TEP	Negatif Sıra	5	5.00	25.00	-.981	.326
	Pozitif Sıra	3	3.67	11.00		
	Eşit	0				
OLUMLU_TEP	Negatif Sıra	4	4.63	18.50	-.762	.446
	Pozitif Sıra	3	3.17	9.50		
	Eşit	1				

OLUMSUZ_TEP= Olumsuz Tepkiler (Ebeveynde sıkıntı +Cezalandırıcı tepki+küçümseyici tepki)

OLUMLU_TEP= Olumlu Tepkiler (Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki+duyguya odaklı tepki+probleme odaklı tepki)

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki annelerin "Olumsuz Tepkiler" alt ölçeği ($Z=-.981$, $p>.05$) ile "Olumlu Tepkiler" alt ölçeğinden ($Z=-.762$, $p>.05$) aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda 13 ve 14 numaralı denencelerin doğrulandığı görülmektedir.

4.3. Annelerle Yapılan Odak Grup Görüşmesine İlişkin Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, deney grubundaki öğrencilerden, çocuklarıyla eş zamanlı olarak eğitim alan annelerin programla ilgili görüşleri ve çocuklarıyla ilgili gözlemlerinin incelendiği nitel veriler yer almaktadır. Nitel verileri toplamak amacıyla annelerle odak grup görüşmesi yapılmış, görüşmeye toplam 7 veli katılmıştır.

Nitel veriler, görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların görüşleri şu başlıklar altında değerlendirilmiştir: Eğitim sürecinde elde edilen beceri ve kazanımlar, eğitim sürecinde kazanılan kendine ilişkin farkındalıklar, programda en çok faydalanılan oturum ve nedenleri, programa yönelik öneriler, eş zamanlı olarak çocuklarına uygulanan psikoeğitim programı sonrası çocuklarında gözlemlenen değişimlere ilişkin görüşler.

4.3.1. Annelerin Eğitim Sürecinde Elde Ettiği Beceri ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Annelerin eğitim sürecinde elde ettiği beceri ve kazanımlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Eğitim Sürecinde Elde Edilen Beceri ve Kazanımlar

Elde Edilen Beceri ve Kazanımlar	f
Etkili İletişim	
Empati kurma	7
Etkili dinleme becerileri	2
Hoş Duygularda Artış	
Sabır duygusunda artış	3
Özgüven duygusunda artış	1
Nahoş Duygularda Azalma	
Öfke yönetimi	5
Panik duygusunda azalma	1
Çocuğunun Duygusunu Düzenlemede Artış	
Çocuğun nahoş duygularıyla başa çıkabilme	1
Çocuğun hoş duygularını arttırabilme	1
Çocuğun duygularını fark etme, anlama	1
Yıkıcı Davranışlarda Azalma	
Bağırma/kızma davranışında azalma	3
Kavga etme davranışında azalma	1
Yapıcı Sorun Çözme	
Sorunlara daha sakin yaklaşabilme	4
İşlevsel düşünebilme	1
Sorun çözme becerisi	2

Tablo 14 incelendiğinde, annelerin eğitim sürecinde etkili iletişimle ilgili empati kurma ve etkili dinleme becerilerini geliştirme; sabır ve özgüven gibi hoş duygularda artış; öfke ve panik gibi nahoş duygularda azalma; çocuğunun duygularını fark etme, hoş duygularını arttırabilme ve nahoş duygularıyla başa çıkabilme gibi çocuğunun duygusunu düzenlemede artış; bağırma, kızma ve kavga etme gibi yıkıcı davranışlarda azalma; sorunlara daha sakin yaklaşabilme ve işlevsel düşünebilme gibi yapıcı sorun

çözmede artış gibi beceri ve kazanımlar elde ettikleri görülmektedir.

Anneler eğitim sürecinde elde ettikleri beceri ve kazanımlara dair görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

"Empati kurmayı öğrendim ben. Çocuğumun neler düşündüğünü daha iyi kestirebiliyorum. Onunla daha iyi vakit geçirebiliyorum. Daha iyi anlayabildiğime inanıyorum artık." (A1)

"Çocukları dinlemede, önceden yemek yaparken he kızım diyordum yani, şimdi kızım şu an yemek yapıyorum yarım saat sonra konuşalım diyorum. Önceden öyle yapmıyordum. Arkamı dönüyordum, çocuk anlatıyordu, anlatıyordu ben de dinleliyordum yani." (A4)

"Çok sabırlı olmaya başladım bu aralar. Bayağı bir sabrım tavan yapmış. Buraya geldikten sonra bayağı bir sabırlıyım. Eskiden çok kızıyordum, çok bağırıyordum çağırıyordum; şimdi allaha şükür geçti o. Hani empati kurmayı öğrendik. Şimdi iyiyiz şu anda, iyi gidiyor. Küçük beş yaşındaki çocuğum bile fark etti. Aynı iki numaradaki çocuk da anne iyi ki gitmişsin, keşke daha önce gitseydin, okula devam etseydin, bu şekilde. Daha sakınsın, bağırmyorsun, kızmıyorsun bize diyor şu anda artık." (A2)

"Hocam benim eşim şoklarda. Ufak bir şeyde sinirlenmediğim için, ters tepki vermediğim için. Bazen kızım diyor ki anne biz bugün şımdık, neden bize bağırmadın. Kendimde değişiklik görüyorum. Ondan sonra aynı eltime de söyledim, o da aynısını yapıyor. O bile farkında, yenge diyor bizim çok hatalarımız var, bazı yerlerde çok hata yaptık." (A3)

"Ben çocuklarımın ikisiyle de empati kurmayı daha iyi beceriyorum artık. Daha önceleri kızıyordum, sinirleniyordum. Çocuklar ağabeyimi çok seviyorsun ya da kızını çok seviyorsun diye çok didişiyorlardı. Şimdi onları anlayabiliyorum en azından. Sinirlerime hakim olabiliyorum. En azından onlarla şeye girmiyorum, kavga yapmak değil de kendimi sinir anında nefes alıyorum, ya da onların olduğu ortamdan odama çekiliyorum, beş-on dakika sakinleşip öyle geliyorum." (A4)

4.3.2. Annelerin Eğitim Sürecinde Kazandıkları Kendilerine İlişkin Farkındalıklarla İlgili Bulgular

Annelerin eğitim sürecinde kazandığı kendilerine ilişkin farkındalıkları, eğitim öncesindeki ve sonrasındaki durumlarını belirtecek şekilde Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Annelerin Eğitim Sürecinde Kazandığı Kendilerine İlişkin Farkındalıklar

Farkındalık	f
Eğitim Öncesi Durum	Nahoş Duyguları Yaşama
	Sabırsız olma
	Çabuk öfkelenme
	Paniğe kapılma
	Kaygılanma
	Korku
	Zayıf İletişim ve Sorun Çözme Becerileri
	Empati kuramama
	İşlevsel düşünememe
	Bağırma
Eğitim Sonrası Durum	Hoş Duyguları Yaşama
	Sakin olma
	Sabırlı olma
	Nahoş Duygularda Azalma
	Panik
	Öfke
	Etkili İletişim ve Sorun Çözme Becerileri
	Empati kurma
	Etkili dinleme becerisi
	İşlevsel düşünebilme

Tablo 15 incelendiğinde, annelerin eğitim öncesinde sabırsızlık, öfke, panik, kaygı ve korku gibi nahoş duyguları yaşadıklarını; empati kuramama, işlevsel düşünememe ve bağırma gibi zayıf iletişim ve sorun çözme becerilerine sahip olduklarını fark ettikleri görülmektedir. Eğitim sonrasında ise sabır ve sakinlik gibi hoş duyguları yaşadıkları; panik ve öfke gibi nahoş duyguları daha az yaşadıkları; empati kurma, etkili dinleme becerisi ve işlevsel düşünebilme gibi etkili iletişim ve sorun çözme becerilerinde ise artış yaşadıkları görülmektedir.

Annelerin eğitim sürecinde kendilerinde gördükleri farkındalıklara ilişkin görüşleri ve örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Ben çok sinirli biriymişim. Hemen parlıyordum, çok sabırsızmışım. Yani hemen sinirleniyordum, en ufak bir şeyde sinirleniyordum. Ama şimdi gayet

sakinleşmişim şu anda." (A2)

"Ben çok kaygılı bir anneyim onu fark ettim. Şimdi daha çok olduğu kadarını kabullenmeyi öğrendim. Ya o elinden geleni yapıyor, bu kadar. En azından onu kabullendim." (A7)

"Hocam normalde karşıdakiyle empati kurmayı önceden beceremiyordum. Şimdi empati kurabiliyorum, arkadaşlarımı kırmamaya çalışıyorum. Yani nasıl diyeyim, öfkeme, şeylerime çok dikkat ediyorum. Çok fayda gördüm." (A3)

"Benim üç tane çocuğum var. Üçü de hareketli, direkt bağırıyordum onlara evi dağıtınca şımarınca şimdi hani kendimi kontrol etmeye çalışıyorum direk buradakiler aklıma geliyor, buradaki öğrendiklerim." (A6)

"Sinirim ve diktatörlüğüm çok fazla ön plandaymış onu biraz geri plana atmaya başladım, onun faydalarını gördüm. Onun dışında dediğim gibi empati kurmayı öğrendim. Sinirlenip hep başarılı olacaksınız yerine yapabilirsin, istersen yapabilirsin; yapmak zorundasın'ı bıraktım yani. Mükemmeliyetçiliği bıraktım. Niye yani, niye hep diyordum hep benim çocuklarım başarılı olmak zorunda; ben bu kadar emek veriyorsam başarılı olmak zorunda, hiçbir eksiği olmamalı diye düşünüyordum. Saçmaymış, onu anladım. Çocuğumu yıpratıyormuşum. Kendimi de yıpratıyormuşum. " (A1)

4.3.3. Annelerin En Çok Faydalandıkları Oturumlar ve Bu Oturumlardan Faydalanma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Annelerin en çok faydalandıkları oturumlar ve bu oturumlardan faydalanma nedenlerine dair bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

En Çok Faydalanılan Oturumlar ve Nedenleri

Oturum	f	Nedenleri	f
1.OTURUM	2	Ebeveynlik tarzını fark etme	2
2.OTURUM	5	Düşünme hatalarını öğrenme	5
		İşlevsel olmayan düşüncelerle başa çıkabilme	5
3.OTURUM	5	Empati becerisi	5
		Ben dili	1
4.OTURUM	3	Öfkeyle başa çıkabilme	2
		Kaygıyla başa çıkabilme	1
OTURUMLARIN TAMAMI	1	Her oturumda yararlı yeni teknikler öğrenme	1

Tablo 16'ya göre, annelerin özellikle ikinci ve üçüncü oturumdan daha fazla faydalandıkları görülmektedir. İkinci oturum, özellikle düşünme hatalarına dair farkındalık kazanarak işlevsel olmayan düşüncelerini yararlı düşüncelerle değiştirebilmeye dair beceri kazanmaları açısından yararlı olmuştur. Üçüncü oturumun ise duyguların ben dili ile ifade edilmesi ve empati kurma becerilerinin öğrenilmesi bakımından yararlı olduğu görülmektedir. Ebeveynlik tarzlarına ilişkin farkındalık kazandıkları ilk oturum, öfke ve kaygı gibi duygularla başa çıkma becerilerinin kazanıldığı dördüncü oturum da annelerin fayda sağladıkları diğer oturumlardır. Annelerden biri ise tüm oturumları faydalı bulduğunu, çünkü her oturumda işe yarar yeni teknikler öğrendiğini belirtmiştir.

Annelerin en çok faydalandıkları oturumlara dair görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Hocam bu birinci oturum vardı ya, ben orada kendimin bayağı bir hatalarını gördüm. O beni şey yaptı. Nerede ne hata yaptığımı gördüm, bildim. Ondan sonra empati, o oturumlarda bayağı bir şey. Öfke kontrolüme daha çok dikkat ediyorum." (A3)

"Beşinci oturum muydu hocam, falcı anne-babalar. O çok etkiliydi gerçekten hepimiz de bir çok yanlış gördük, yaşadık. Yani görmeden hemen söylüyoruz. " (A7)

"Ben de empati ve öfkeme hakim olma. Falcılıkla ilgili, yani çocuğuma çok önyargılı davranıyordum. Yani çocuğum benden habersiz şunu yapabilir, artık öyle düşünmüyorum. Yani çocuktur diye düşünüyorum ve empati kurmayı şey yapıyorum." (A4)

"Ben de özellikle sen dili-ben dili hocam, oraya özellikle takıldım. Hani konuşurken karşımdakine dikkat ederek konuşuyorum. Dosyamı da arada gözden geçiriyorum. Bence hepsi önemli." (A6)

"Güleceksiniz ama hepsi bence faydalıydı. Hani az önce sordunuz ya bir şey değişti mi diye evet değişti, hatta çok üzüldüm son oturuma katılamadım diye acaba yeni bir şey öğrendiler mi hani yeni bir teknik. Hepsi çok faydalıydı, hepsinde bir şey öğrendim ama en dikkatimi çeken şey hayal kurma bir de neydi hani istediğiniz bir yerde hayal etme, hani çocuklarınızla güzel bir yeri hayal etme." (A5)

4.3.4. Annelerin Programa Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Annelerin programa yönelik değerlendirmelerine dair bulgulara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17.

Programa Yönelik Değerlendirmeler

Programa Yönelik Değerlendirmeler		f
Süreç	<u>Süreçte Yaşanan Güçlükler</u>	
	Kendisine İlişkin	
	Değişim sürecinin zor olması	1
	Grup yaşantısına alışık olmamak	1
	Gizlilik kuralından kaynaklı kaygı	3
	Diğer çocukların bakımı	1
	Yazılarak yapılan uygulamalarda zorlanma	1
	Kendini ifadememe	1
	<u>Sürecin Olumlu Yönleri ve Katkıları</u>	
	Kendini İfade Edebilme	
	Sorunların ifadesi	7
	Benzer sorunlar	5
	Eş Zamanlı Eğitime İlişkin	
	Diğer çocuklara olumlu etkileri	5
	Öğrenilenlerin paylaşılabilmesi	7
Öneriler	Babaların benzer eğitimi alması	7
	Öğretmenlerin benzer eğitimi alması	7
	Programın ders olarak sınıflarda verilmesi	7
	Programın biraz daha uzun sürmesi	1

Tablo 17 incelendiğinde, anneler sürece ilişkin değişim sürecinin zor olması, grup yaşantısına alışık olmamak, gizlilik kuralından kaynaklı kaygı, diğer çocukların bakımına ilişkin zorluklar, yazılarak yapılan uygulamalarda zorlanma ve kendini ifade edememe gibi güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte grup içinde sorunların içten ifade edilebilmesi, grupta benzer sorunların varlığını fark etmek ve çocuklarıyla eş zamanlı eğitim almış olmanın hem çocuklarının ve kendilerinin öğrendiklerini pekiştirmede hem de diğer çocuklarına olumlu etkilerin yansması açısından sürecin olumlu yönleri ve katkıları arasında yer almaktadır. Programa yönelik öneriler olarak ise babaların ve öğretmenlerin de benzer eğitimi alması, program içeriğinin ders olarak sınıflarda verilmesinin üzerinde durmuşlardır.

Annelerin programa yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Bence herkesin konuşması güzeldi. Herkes problemlerini rahatlıkla söyleyebildi. Gayet açık ve net bir şekilde ifade etti. Dürüst olduk, yanlışlarımızı söyledik." (A7)

"Ben de şöyle düşünüyordum hocam, buraya katılanlar hep erkek çocuk annesi diye düşünüyordum. Kızların annesini de görmek biraz daha rahatlattı. Yani kız çocuklarında da benzer sıkıntılar olabiliyormuş onu gördüm." (A6)

"Ya bir değişim süreci yaşadık, haliyle zorlandık. Ama güzeldi. Hiç eksiği olduğunu düşünmüyorum, üstüne de konulması, devam edilmesi gerektiğine inanıyorum. Alışık olmadığımız için zorlandık." (A1)

"Yazmada ya da kelimeye dökmede zorlanıyoruz. Hani siz bir şeyler dağıttınız yazdırdınız ya bazı şeyleri, oralarda biraz zorlandık ama aslında hepimiz bir şeyler kaptık. Hani duyguların isimlerini öğrenmiştik ya hocam, çok o duygu isimlerini bile günlük hayatta kullanmadığımızdan, telaffuz etmediğimizden belki bunlar da etkili bilmiyorum, yani bundan olabilir." (A5)

"Öğretmenler de olsaydı daha iyi olurdu, sınıf öğretmenleri. Annenin yaptığı empatiyi öğretmenleri de yapabiliirdi. Hani örneğin görme kusuru olan bir çocuğu diğer çocuklarla aynı kategoriye koymaması gerektiğini bilmeliydi." (A7)

"Ben bir ders olmasını isterdim. Yani birinci sınıftan itibaren bu eğitimin. Hani bu psikoloji bilmiyorum lisede falan mı başlıyor eğitim olarak. Ortaokulda bile yok herhalde. Ama bence ilkokuldan itibaren, birinci sınıftan itibaren. Çünkü çocuklar da birbirini kırıyorlar çok acımasız oluyorlar. Yani onlar da birbirini, yani sadece anne çocuk ilişkisi olarak değil de, arkadaş ilişkisi olarak da birbirini anlayabilmeliler. Bence çok gerekli bir eğitim bu yani ilkokuldan itibaren." (A5)

"Aynı anda öğrendiğimiz için, uygulamaya da koyduğumuz için aynı anda bazı şeyleri, daha yararlı oldu. Aynı eğitimi alıp da farklı zamanlarda uygulansaydı bu kadar faydalı olacağını zannetmiyorum." (A1)

"Aynı şekilde faydası olduğunu düşünüyorum hani ikimizin birden eğitim görmesi daha çok faydalı oldu tabii ki. Hatta iki ve üç numaralı çocuğa bile faydası dokundu diyebilirim. Çünkü oturup konuşuyoruz oğlumla neler yaptığımızı. O da iyi geldi bize, hani ikimizin beraber eğitim görmesi gayet güzeldi." (A2)

4.3.5. Annelerin Çocuklarının Aldığı Eğitim Sonrası Çocuklarında Gözledikleri Değişimlere İlişkin Bulgular

Annelerin çocuklarının aldığı eğitim sonrası çocuklarındaki gözledikleri değişimlere ilişkin bulgulara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18.

Çocukların Aldığı Eğitim Sonrası Çocuklarda Gözlenen Değişimler

Çocukların Aldığı Eğitim Sonrası Çocuklarda Gözlenen Değişimler	f
Duygu Düzenleme	
Öfke duygusuyla başa çıkma	6
Kendinin ve başkalarının duygularını tanıma ve anlama	3
Sosyal Beceri ve İletişim Becerileri	
Duygularını ifade etme	5
Empati	3
Kardeşi ve annesiyle sağlıklı iletişim	5
Etkili dinleme	1
İçe kapanıklığın azalması	1
Kurallara uyma	3
Yanlış davranışlarını kabul etme	2
Özür dileme	2
Sorun çözme	2

Tablo 18 incelendiğinde, çocukların almış olduğu eğitim sonrasında annelerin çocuklarında öfke duygusuyla başa çıkma ile kendilerinin ve başkalarının duygularını

tanıma ve anlama gibi duygu düzenleme becerilerinde; duygularını ifade etme, empati, kardeşi ve annesiyle sağlıklı iletişim, etkili dinleme, içe kapanıklığın azalması, kurallara uyma, yanlış davranışlarını kabul etme, özür dileme ve sorun çözme gibi sosyal beceri ve iletişim becerilerinde artışa yönelik değişim gözlemlendiği görülmektedir.

Annelerin çocukların aldığı eğitim sonrasında çocuklarında gözlemledikleri değişimlere ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Önce çok sinirliydi, fevri davranıyordu, kızırıyordu bağıırıyordu. Okuldan geldiği zaman bugün nasıl geçti diye sorduğumda geçti işte bir şeyler falan bu şekilde davranıyordu. Ama şimdi böyle değil, oturup anlatıyor, konuşuyor, bu böyle oldu, şu şöyle oldu." (A2)

"Saygı duymayı öğrendi. Her konuda artık saygı duyuyor. Benim de kendime ayırmam gereken vakitler olduğunu, kendisini dinlemem gereken saatler olduğunu, anne babanın yorgun olabileceğini. Empatiyi de öğrendi. Kendisini bizim yerimize koymaya çalışıyor; ben olsaydım şöyle yapardım., sizin ne kadar zorlandığınızı biliyorum. Bu şekilde çok olumlu yönleri oldu. Abiliği öğrendi her şeyden önce. Çok fazla yani benim dediğimi yapmak zorundasın hôt hôt falan değil de, abicim şunu şu şekilde yaparsak daha güzel olur, annemizi daha az üzmüş oluruz, annemize şöyle yaparsak daha faydalı olur, annemin belki bugün başı ağrıyordur niye o açıdan düşünmüyorsun." (A1)

"Kızım çok sessiz, sakın kendini ifade edemiyordu. Şimdi hakkını savunabiliyor en azından. Yani kendini ifade edebiliyor, anlatabileceğini anlatabiliyor, önce öyle değildi. Önce öyle değildi çok içine kapanıktı ve bunu yavaş yavaş aşmaya başladı, kendini anlatmaya başladı ben de varım dedi ağabeyine karşı." (A4)

"Hocam oğlumda da böyle hani, anlıyor beni, yine yapacağını yapıyor az önce dedim çok büyük bir değişim görmedim; hani aman çok sakinleşti, çok şöyle oldu yok; ama yapacağını yapsa da az sonra bakıyorum benim gibi sanki sakinleşmeyi öğrenmiş; işte yavaş yavaş bakıyorum anne anlıyorum az önce bunu yapmamalıydım diye o da kendi hareketlerinin farkına varmaya başladı. Bu bile benim için büyük bir şey yani onun kendini anlıyor olması. Yaptığı hareketlerin sonucunun farkına varabiliyor, o şekilde bir gelişmeler var." (A5)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde öncelikle çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı ve annelerine uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır. Ardından annelere uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programının annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Çocuklara Uygulanan "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı"nın Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu bölümde hem anne hem çocukların eğitim aldığı anne-çocuk eğitimi grubu ile sadece çocukların eğitim aldığı çocuk eğitim grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1.1. Anne-Çocuk Eğitimi Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Çocukların ve annelerinin eğitim aldığı deney grubundaki çocuklara Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı, annelere ise Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Program sonrasında elde edilen bulgularda anne ölçümlerine göre deney grubunun Duygu Ayarlama Ölçeği puanlarının kontrol grubu puanlarına göre anlamlı derecede düştüğü, yani duygu düzenleme becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Grupların izleme testleri ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duygu düzenleme becerilerindeki artışın kalıcı olduğu söylenebilir.

Çocukların ebeveynleri ile birlikte eğitim aldığı programlarda çocukların duygusal farkındalıklarının, öfke, kaygı ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerinin, duyguları anlama becerilerinin, duyguları paylaşma ve duyguların kabulünün arttığı; duygu düzenleme güçlüklerinin azaldığı bulunmuştur (Luby ve Tilman, 2012; Thomson, Riosa ve Weiss, 2015; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Krecko, 2018; Looveas ve ark., 2019; Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019). Anne ölçümlerindeki duygu düzenleme

becerilerindeki artış ve bu artışın kalıcı olmasına dair bulgular, literatür bulgularını destekler niteliktedir. Literatürdeki bu programların bir kısmının bilişsel davranışçı terapi, ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi gibi müdahaleleri içerdiği, çocuk ve ebeveynin bir arada bulunup detaylı uygulamalar yapabileceği nitelikte olduğu görülmektedir (Luby ve Tilman, 2012; Thomson, Riosa ve Weiss, 2015; Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Looveas ve ark., 2019; Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019). Çalışmalardan birinde ise çocuklara okulda duygusal yeterlilik ve sosyal sorun çözme becerilerinin öğretildiği bir program, ebeveynlerine ise duygu sosyalleştirme becerileri kazandırma amaçlı bir program uygulanmıştır (Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015).

Bu araştırma kapsamında çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programında, çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularının farkına varma ve anlama becerileri ile duygularını ifade etme becerilerini arttırmaya yönelik etkinliklerin yanı sıra; çocuklara öfke, kaygı, korku, üzüntü gibi duygularını düzenlemelerine yarayacak bilişsel ve davranışsal stratejileri kazandırmaya yönelik etkinlikler yer verilerek çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırmak hedeflenmiştir. Çocukların etkinliklerde öğrendiği becerileri hem grup içinde yapılan uygulamalarla hem de grup dışında ev etkinliği olarak yapılan uygulamalarla pekiştirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ev etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini kalıcı olarak kazanmaları konusunda yardımcı olduğu düşünülmektedir. Anneler odak grup görüşmesinde çocukların almış olduğu eğitim sonrasında çocuklarında öfke duygusuyla başa çıkma ile kendilerinin ve başkalarının duygularını tanıma ve anlama gibi duygu düzenleme becerilerinde; duygularını ifade etme, empati, kardeşi ve annesiyle sağlıklı iletişim, etkili dinleme, içe kapanıklığın azalması, kurallara uyma, yanlış davranışlarını kabul etme, özür dileme ve sorun çözme gibi sosyal beceri ve iletişim becerilerinde artışa yönelik değişim gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan annelerin çocuklarında gözlemledikleri değişimlere ilişkin nitel bulgular literatürdeki bulguları destekler niteliktedir (Luby ve Tilman, 2012; Thomson, Riosa ve Weiss, 2015; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Krecko, 2018; Looveas ve ark., 2019; Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019).

Araştırma kapsamında çocukların annelerine uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programında annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını arttırarak, çocuklarının duygu düzenleme becerilerini edinmelerine yardımcı olabilecek

becerileri kazanmalarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ve araştırmanın bulguları annelerin program sonrasında destekleyici sosyalleştirme davranışlarında kalıcı bir artış; destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarında ise kalıcı bir azalma olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların annelerinin kendileriyle eş zamanlı olarak duygu koçluğu eğitimi alması, annelerin çocuklarının duygularını sosyalleştirme davranışlarında değişikliğe yol açtığı için çocukların duyguları düzenleme becerisindeki artışı desteklemiş olabilir. Annelerle yapılan odak grup görüşmesinde anneler grup eğitimlerinde öğrendiklerini çocuklarıyla karşılıklı olarak paylaşmalarının da süreci olumlu etkileyen unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde, araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarını sergileyen ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygulanım düzeylerinin yüksek olduğu, ebeveynlerin bu davranışlarının çocukların öfke duygusunu düzenlemesinde sorun yaşamasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Eisenberg ve Fabes, 1994; Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996). Başka bir araştırma; çocukların duygularını görmezden gelen ebeveynlik uygulamalarının, çocuklarda zayıf duygu düzenleme becerilerine katkıları olan bir risk faktörü olduğunu ortaya koymuştur (Lunkenheimer, Shields ve Cortina, 2007). Anneleri kendilerine daha fazla öfke gösteren çocukların duygu anlama düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Denham, Zoller ve Couchoud, 1994). Duygu koçu ebeveynlerin ise daha az saldırgan bir evliliğe sahip olduğu, ve çocuk-ebeveyn etkileşiminde daha az olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bu ebeveynlerin çocukları daha az fizyolojik stres belirtisi göstermiştir; dikkati odaklama konusunda oldukça yeteneklidirler, ve en iyi arkadaşlarıyla oynarken daha az olumsuz davranmaktadırlar (Hooven, Gottman ve Katz, 1995). Çocuklarının duygularına daha iyi koçluk eden ebeveynlerin çocuklarının duyguları daha iyi anladıkları bulunmuştur (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997). Bulgulardan yola çıkarak, çocuklara duygu düzenleme becerileri kazandırırken annelerine de destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını kazandıracak çalışmalar yapmanın önemli olduğu söylenebilir.

Program sonrasında öğretmen ölçümlerine göre elde edilen bulgulara ise deney grubunun Duygu Ayarlama Ölçeği puanında kontrol grubuna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. İzleme testi puanlarında da farkın olmayışı durumu devam etmiştir. Bu durum anne ölçümlerinden elde edilen bulgularla çelişmektedir. Araştırmada duygu düzenleme becerilerinin ölçümü için gözlemler iki farklı ortamda, iki farklı katılımcı grubu tarafından yapılmıştır. Ölçümlerde çocuklardan öz

bildirimlerinin geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçları ya da nitel yöntemlerle veri toplanmamış olması araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Küçük yaştaki çocuklardan sadece öz bildirime dayalı veriler almak doğru sonuçlar vermeyebilir. Öğretmenlerin de verileri kaydetmek için hatırlatıcılara ihtiyacı olabilir (Macklem, 2011; Merrell, 2010). Duygu düzenleme becerilerine ilişkin hassas ölçümler yapılabilmesi adına çeşitli ölçüm aracı ve yöntemlerinin bir arada kullanılmasının daha sağlıklı ölçümler elde etmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anne ve öğretmen ölçümlerindeki farklılığın sebeplerinden biri, ortamdan kaynaklı olabilir. Çocuklar ev ortamında ve okul ortamında birbirinden farklı davranışlar sergilemiş olabilirler. Orta çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ebeveynler kadar, çocuğun kardeşleri, okul ortamındaki akranları, öğretmenleri ve sınıf iklimi de etkilidir. Kardeşler, akranlar ve öğretmenler tıpkı ebeveynler gibi model olma yoluyla çocukların duygu düzenleme becerileri gelişiminde etkili olabilirler (Macklem, 2011). Bu dönemde çocuklar kültürel normların ve duygu sergileme kurallarının daha fazla farkında olurlar. Akran ortamına uyum sağlamaya çalışan çocuklar, duygularını nasıl ifade ettiklerine daha fazla dikkat ederler (Gottman ve Declaire, 1997; Zeman ve Garber, 1996). Başkalarına zarar vermekten ve utanmaktan kaçınmak, dikkat çekmek ya da yardım almak için hissettikleri duyguları maskeleyi veya gizlemeyi öğrenirler (Macklem, 2011). Çocuklar bulunduğu ortamda duygularını sosyalleştiren bireylerin verdiği tepkilere göre belirli durumlarda çeşitli duygularını ifade etmesinin sonuçlarını öğrenirler. Bu nedenle her ortamda aynı duygu düzenleme becerilerini kullanmayıp, ortama en uygun olan beceriyi kullanmaya çalışırlar. Çocuğun duygularına karşılık aldığı tepkiler ev ortamında ve okul ortamında birbirinden farklı olabilir. Bu yüzden çocuğun seçeceği duygu düzenleme becerisi amaçlarına, bulunduğu ortamın taleplerine, çocuğun sahip olduğu duygu düzenleme becerisi repertuvarına ve bir arada olduğu kişilerin değerlerine dayalı olarak değişkenlik gösterebilir (Thompson, 1994).

Öğretmen ölçümlerindeki farklılığın bir diğer sebebi, öğretmenlerin çocukları evde annelerinin onları gözlemlediği kadar dikkatli gözlemleyemeyişi olabilir. Öğretmenin gözlemlediği öğrenci sayısı fazladır, oysa anneler sadece kendi çocuğunu gözlemlemiştir. Öğretmen daha kısıtlı zaman diliminde, anneler ise daha geniş zaman diliminde gözlemleme olanağına sahiptir. Anneler, aldığı duygu koçluğu eğitimi doğrultusunda çocuklarının duygu düzenleme ile ilgili davranışlarına daha çok dikkat etmiş, bu sebeple değişimleri daha fazla fark etmiş olabilirler.

Anneler aldıkları eğitim doğrultusunda destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını sergileyip, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarını azalttıkları için bu durum çocuklarının da ev ortamındaki duygu düzenleme becerilerini artırma yönünde etkili olmuş olabilir. Annelerle yapılan odak grup görüşmesinde, anneler edindikleri becerilerin diğer çocuklarıyla olan etkileşimlerini de olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Anneler kendi duygularını düzenleme ve çocuklarının duygularını anlama konusunda beceriler edinmişlerdir. Çocukların bu beceriye sahip olan anneleriyle bulundukları ortamda uygun duygu düzenleme becerilerini sergileme olasılığının daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Nitekim Denham (2007), çoğunlukla olumlu olan bir duygusal ortamın, çocuğun duygulara ulaşmasını kendi duygu düzenlemesi, duygu bilgisi ve eşlik eden olumlu sosyal davranış yönünden kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Ebeveyninin kendisine olan destekleyici davranışları sayesinde çocuk, üzücü bir deneyimle daha kolay başa çıkabilir. Tersine, umursamaz veya aşağılayıcı bir tepki beklentisi, çocukların bu bireylerin varlığında duygu ifadelerinin kapsamını kısıtlamasına veya duygularını düzenleme konusunda güçlük yaşamasına neden olabilir (Thompson, 1994).

5.1.2. Çocuk Eğitim Grubunun Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Sadece çocukların eğitim aldığı deney grubundaki çocuklara Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Program sonrasında elde edilen bulgularda hem anne ölçümleri hem de öğretmen ölçümlerine göre Duygu Ayarlama Ölçeği puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Anne ölçümlerine göre deney grubundaki çocukların son test puanları ile izleme testleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmen ölçümlerinde deney grubundaki çocukların izleme puanlarında son test puanlarına göre anlamlı derecede bir artış olduğu görülmüştür. Öğretmen ölçümlerine bakıldığında deney grubundaki çocukların son testlerinde ön testlerine göre anlamlı olmasa da bir düşüşün olduğu, ancak izleme testlerinde bu düşüşün devam etmediği ve puanların yükseldiği görülmüştür. Bu durum duygu düzenleme becerilerindeki artışın kalıcı olmadığını ortaya koymaktadır.

Bulgulara göre sadece çocuklara eğitim verilmesi duygu düzenleme becerilerindeki artış için yeterli değil gibi görünmektedir. Ancak literatürde araştırma bulgularını desteklemeyen nitelikte çalışmalar da mevcuttur.

Sadece çocukların katıldığı duygu düzenleme becerisi içerikli programlardan beceriyi arttırma yönünde etkili olanları incelendiğinde, bir kısmında becerilerin okulda sosyal ve duygusal öğrenme konusunda eğitim almış öğretmenler tarafından, öğretim programıyla birleştirilmiş bir biçimde ve uzun süreli dersler şeklinde çocuklara öğretildiği programlar olduğu görülmüştür (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Greenberg ve Kusché, 1998; Kam, Wong ve Fung, 2011; Murray Rabiner ve Carrig, 2014; Van Schoiack, 2001; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Bu programlar doğrudan duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olmayıp, öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliğinin artmasını amaçlayan, dokuz ay ile iki yıllık süreler içinde tamamlanan programlardır. Programların, katılımcıların duygu düzenleme becerilerinde, duyguları anlama becerilerinde, duygu bilgilerinde ve duyguların farkına varma becerilerinde artışa sebep olduğu bulunmuştur. Bu artışın sebeplerinden birinin, bu becerilerin öğrenilmesine dair öğrencilerin daha fazla uygulama yapabilme fırsatlarının olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca uygulayıcı öğretmenler de eğitimden geçtikleri için sınıflarında uygun duygu düzenleme becerilerini kullanarak öğrencilerinin becerilerinin pekişmesine yardımcı olmuş olabilirler. Nitekim öğretmenler, sınıf iklimi ve akranlar çocukların duygu sosyalleştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Macklem, 2011; Parke, 1994; Thompson; 1994). Bu çalışma kapsamında uygulanan psikoeğitim programında da çocukların duygu bilgisi, duyguların farkına varma ve anlama ile duygu düzenleme becerilerinde artış sağlanmasına yönelik etkinlikler mevcuttur. Ancak program kısa sürelidir ve ev etkinlikleriyle becerilerin tekrar edilerek pekiştirilmesi amaçlansa da, oturum sayıları bazı becerileri arttırmak için yetersiz kalmış olabilir. Program sonrasında öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmamasının sebeplerinden biri bu olabilir. Ayrıca bu gruptaki çocukların öğretmenlerine ya da annelerine herhangi bir eğitim verilmemiştir, dolayısıyla sınıf ve ev ortamında duygu düzenleme becerilerini pekiştirecek model eksikliği de beceri artışı olmamasında etkili olabilir.

Sadece çocukların eğitim aldığı ve duygu düzenleme becerilerini arttırmada etkili olan programların bir kısmı ise daha kısa sürelidir (Aktürk, 2016; Lacasa vd, 2018; Pat-Horenczyk, Shi, Schramm-Yavin, Bar-Halpern ve Tan, 2015; Pirsig, 2017; Turan, 2020). Bu araştırmalardan bir kısmı psikoeğitim şeklinde okul öncesi çocuklarına (Aktürk, 2016) ve ortaokul çocuklarına (Turan, 2020) uygulanmıştır. Boşanmış aileye sahip okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde artış gösterdiği; orta okul

çocuklarının ise bazı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinde artış ve azalma gösterdiği; bazılarında ise değişiklik olmadığı bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında uygulanan programda ise çocuklara belirli bilişsel duygu düzenleme stratejileri yerine genel olarak bilişsel ve davranışsal duygu düzenleme stratejilerini öğretmek amaçlanmıştır, ayrıca belirgin bir çocuk grubu yerine heterojen bir grupla çalışılmıştır; bu sebeple oturum sayıları tüm stratejileri kazandırmak için yeterli sayıda olmayabilir. Literatürdeki araştırmaların bir kısmı ise psikopatolojik semptomlar gösteren çocuklara duygu düzenleme ve kişilerarası grup psikoterapisi, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma müdahaleleri şeklinde uygulanmıştır (Lacasa vd, 2018; Pat-Horenczyk, Shi, Schramm-Yavin, Bar-Halpern ve Tan, 2015; Pirsig, 2017). Bu araştırma kapsamında uygulanan program ise psikopatolojik semptomları bulunmayan çocuklara duygu düzenlemeye dair bilgi ve beceri kazandırma odaklı bir psikoeğitim programıdır. Programın içeriği ile kullanılan yöntem ve teknikler duygu düzenleme becerisini artırma konusunda yetersiz kalmış olabilir.

Duygu düzenleme becerileri duyguların farkına varma ve duyguları anlama, duyguların kabulü, dürtüsel davranışları kontrol etme becerisi ve olumsuz duygular deneyimlediğinde arzu edilen amaçlara uygun olarak davranma, bireysel amaçlar ve durumsal istekleri karşılamak için arzu edilen duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini duygusal sonuçları esnek bir şekilde değiştirmek için kullanma becerisi gibi birçok beceriyi içinde barındırmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004). Hazırlanan psikoeğitim programında bu becerileri kazandırmaya ilişkin etkinliklere yer verilmiştir, ancak uygulamaların kısıtlı bir zamanda gerçekleştirilmesi zorunluluğu gibi sebepler de göz önünde bulundurularak en çok karşılaşılan duyguların düzenlenmesine yönelik etkinliklere birer oturum şeklinde yer verilmiştir. Çocukların becerileri kalıcı olarak edinmeleri için oturum sayısı yetersiz kalmış olabilir. Ayrıca çalışmaya katılan çocuklar yaş grubu olarak somut işlem döneminde oldukları için özellikle bilişsel stratejiler somutlaştırılarak aktarılmaya çalışılmış olsa da becerileri edinmeleri için yeterli tekrar sayısı olmadığından kalıcı olarak öğrenilmemiş olabilir.

5.1.3. Anne-Çocuk Eğitim Grubu ile Çocuk Eğitimi Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Program sonrasında elde edilen bulgulara göre kendileri eğitim alırken anneleri de

eğitim alan çocuklar ile kendileri eğitim alırken anneleri eğitim almayan çocukların bulunduğu deney grupları karşılaştırıldığında, anne ölçümlerine göre çocukların Duygu Ayarlama Ölçeği puanlarında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın anneleri eğitim alan grubun lehine olduğu görülmüştür. İzleme ölçümlerinde de bu farkın devam ettiği bulunmuştur. Öğretmen ölçümlerinde ise program sonrasında iki grupta yer alan çocukların Duygu Ayarlama Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve izleme ölçümlerinde de sonuç değişmemiştir.

Ebeveyn ve çocuğun birlikte eğitim aldığı programlarda, çocukların duygu düzenleme becerilerinde artış olduğu; buna ek olarak ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarında artış ve küçümseyici davranışlarında azalma olduğu görülmektedir (Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Krecko, 2018; Looveas ve ark., 2019; Luby ve Tilman, 2012; Rothenberg, Weinstein, Dandes ve Jent, 2019; Thomson, Riosa ve Weiss, 2015). Bu araştırmada anne ve çocuğun birlikte eğitim aldığı deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerindeki artışın sebebi, hem annenin hem de çocuğun duygu düzenleme becerilerine ilişkin uygulamaları bolca yapabiliyor olması, eğitimlerin eş zamanlı olması sebebiyle ortak konuların anne ve çocuk ile birlikte paylaşılabilmesi, becerilerin ev ortamında karşılıklı olarak daha fazla pekiştirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarındaki artış ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarındaki azalma, çocukların uygun duygu düzenleme becerilerinin artışında etkili olmuş olabilir. Bu bakımdan araştırma bulguları literatürde yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmalarında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının etkisinin olduğu bilgisiyle örtüşmektedir (Brenner ve Salovey, 1997; Denham, 2007; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997; Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998a ; Hooven, Gottman ve Katz, 1995; Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007; Parke, 1994, Thompson, 1994).

Sadece çocuğun eğitim aldığı grupta anneler eğitim almadığı için çocuğun edindiği beceriler ev ortamında yeterince pekiştirilmemiş olabilir. Anneler çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilgili davranışlarına yeterince dikkat etmemiş, bu yüzden değişimleri fark etmemiş olabilirler. Çocukların duygu düzenleme becerilerini edinmesinde ebeveynleri etkilidir. Ebeveynler doğrudan ya da dolaylı olarak çocuklarının duygularına verdikleri tepkilerle, model olma yoluyla, çocuklarıyla duygu hakkında konuşmalarıyla, duygu düzenleme stratejilerini öğretmek, kendi duygularını

ifade etme yoluyla ve duyguyla ilişkili ebeveynlik uygulamaları yoluyla çocuklarına duygu düzenleme becerilerini kazandırmaktadırlar (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998a, 1998b; Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Morris, Silk vd, 2007). Ebeveynlerin duyguyu sosyalleştirme davranışları olarak adlandırılan bu davranışlar, çocukların duyguları tanıma ve anlamalarının gelişiminde de etkilidir (Castro, Halberstadt, Lozada ve Craig, 2015). Bu grupta anneler eğitim almamaları sebebiyle duygu sosyalleştirme davranışlarına yönelik beceri elde edecek uygulamaları yapma fırsatı bulamamıştır. Bu bakımdan çocuklarının duygu düzenleme becerilerini pekiştirme konusunda yetersiz kalmış olabilirler.

Öğretmen ölçümlerindeki farkın sebebi, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri tek tek dikkatli biçimde gözlemleyemeyişinden kaynaklı olabilir. Son test ve izleme testi ölçümlerinin yapıldığı dönemler, ders yükünün azaldığı, okuldaki sosyal etkinliklerin daha fazla ön planda olduğu bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler çeşitli gruplarda görev aldığı ve sınıfta bulunamadıkları için öğretmenlerin öğrencileri gözlemleyebileceği süreler azalmıştır. Bununla birlikte öğrenciler ev ortamı ve sınıf ortamında farklı davranışlar sergilemiş olabilir. Çocukların içinde bulunduğu duygusal ortamın olumlu olması, onların duygu düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Denham, 2007). Sınıf ortamının çocukların uygun duygu düzenleme becerilerini sergilemeleri açısından uygun olmayışı da kullanacakları beceriyi seçmelerinde etkili olmuş olabilir. Orta çocukluk döneminde çocuklar için akran gruplarının etkisi belirgin hale gelmektedir. Bu sebeple çocuklar akranları arasındaki ortama uyum sağlama eğiliminde olurlar (Gottman ve Decaire, 1997).

5.2. Annelere Uygulanan "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı"nın Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Annelerin eğitim aldığı deney grubuna Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Program sonrasında elde edilen bulgularda deney grubundaki annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (ÇODBÖ) olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüş gösterdiği bulunmuştur. Son testler ile izleme testleri arasındaki puanlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır, dolayısıyla düşüşün kalıcı olduğu söylenebilir. Deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki annelerin aldıkları puanlara göre anlamlı

derecede arttığı bulunmuştur. Son testler ile izleme testleri arasındaki puanlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır, dolayısıyla artışın kalıcı olduğu söylenebilir.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin olumsuz tepkiler alt ölçeği, ebeveynin de çocuğun olumsuz duygu yaşamasıyla birlikte sıkıntı çekmesini ifade eden ebeveynde sıkıntı tepkilerini, ebeveynin çocuğun duygusal tepkisine sözel ya da fiziksel ceza uygulamasını ifade eden cezalandırıcı tepkileri ve ebeveynin çocuğun duygusal tepkisinin önemini azımsamasını ifade eden küçümseyici tepkileri içermektedir. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin olumsuz tepkiler alt ölçeği ise ebeveynin sorunun nedenine odaklı sorun çözme çabalarını içeren probleme odaklı tepkileri, ebeveynin çocuğun daha iyi hissetmesine dair çabalarını içeren duyguya odaklı tepkileri ve ebeveynin çocuğun duygusunu ifade etmesini destekleyen davranışlarını içeren duygu ifadesini kolaylaştıran tepkileri içermektedir. Literatür incelendiğinde ebeveynlerin duygularını sosyalleştirmeye yönelik ve duygu koçluğu uygulamalarını içeren programlara katılımları sonucunda duygu koçluğu becerileri ve destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarında artış; eleştirel ve küçümseyici tutum ve davranış, duyguları önemsememe, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme, çocukla etkileşimlerdeki olumsuzluk, depresif belirtilerinde ise azalma olduğu görülmektedir (Havighurst, Harley ve Prior, 2004; Havighurst, Wilson, Harley ve Prior, 2009; Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010; Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron ve Prior, 2013; Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski ve Lugo-Candelas, 2013; Lauw, Havighurst, Wilson, Harley ve Northam, 2014; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2015; Havighurst, Kehoe ve Harley, 2015; Tekin, 2016; Ülker Erdem, 2019; Havighurst, Wilson, Harley ve Kehoe, 2019; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2020; Katz, Gurtovenko, Maliken, Stettler, Kawamura ve Fladeboe, 2020). Bu bakımdan annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin azalması ve olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin artmasına yönelik araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere, araştırma bulguları literatürü destekler niteliktedir.

Duygu sosyalleştirmeyi amaçlayan programlara katılan ebeveynlerin duygusal farkındalık, duyguyu ifade etme becerileri, duygu düzenleme, duygu sözcüklerini kullanma, empati düzeylerinde artış; çocuklarıyla etkileşimlerdeki olumsuzlukta ise azalma olduğu görülmektedir (Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010; Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron ve Prior, 2013; Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe ve Stargatt, 2015; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2015;

Tekin, 2016; Kehoe, Havighurst ve Harley, 2020; Katz, Gurtovenko, Maliken, Stettler, Kawamura ve Fladeboe, 2020). Bu bakımdan da psikoeğitim programı sonrası annelerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler literatür bulgularını desteklemektedir. Odak grup görüşmesinde, annelerin eğitim sürecinde etkili iletişimle ilgili empati kurma ve etkili dinleme becerilerini geliştirme; sabır ve özgüven gibi hoş duygularda artış; öfke ve panik gibi nahoş duygularda azalma; çocuğunun duygularını fark etme, hoş duygularını arttırabilme ve nahoş duygularıyla başa çıkabilme gibi çocuğunun duygusunu düzenlemede artış; bağırma, kızma ve kavga etme gibi yıkıcı davranışlarda azalma; sorunlara daha sakin yaklaşabilme ve işlevsel düşünebilme gibi yapıcı sorun çözmede artış gibi beceri ve kazanımlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Anneler eğitim öncesinde sabırsızlık, öfke, panik, kaygı ve korku gibi nahoş duyguları yaşadıklarını; empati kuramama, işlevsel düşünememe ve bağırma gibi zayıf iletişim ve sorun çözme becerilerine sahip olduklarını fark etmişlerdir. Eğitim sonrasında ise sabır ve sakinlik gibi hoş duyguları yaşadıklarını; panik ve öfke gibi nahoş duyguları daha az yaşadıklarını; empati kurma, etkili dinleme becerisi ve işlevsel düşünebilme gibi etkili iletişim ve sorun çözme becerilerinde ise artış yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Annelerin özellikle ikinci ve üçüncü oturumdan daha fazla faydalandıkları görülmüştür. İkinci oturum, özellikle düşünme hatalarına dair farkındalık kazanarak işlevsel olmayan düşüncelerini yararlı düşüncelerle değiştirebilmeye dair beceri kazanmaları açısından yararlı olmuştur. Üçüncü oturumun ise duyguların ben dili ile ifade edilmesi ve empati kurma becerilerinin öğrenilmesi bakımından yararlı olduğu görülmektedir. Ebeveynlik tarzlarına ilişkin farkındalık kazandıkları ilk oturum, öfke ve kaygı gibi duygularla başa çıkma becerilerinin kazanıldığı dördüncü oturum da annelerin fayda sağladıkları diğer oturumlardır. Annelerden biri ise tüm oturumları faydalı bulduğunu, çünkü her oturumda işe yarar yeni teknikler öğrendiğini belirtmiştir. Duygu koçluğu psikoeğitim programı modüllerinde ebeveynlerin olumlu ve destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini arttıracak, olumsuz ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini azaltacak etkinliklere yer verilmiştir. Programda annelere destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveynlik tarzları; duygu koçu ebeveynliğin adımları; kendilerinin ve çocuklarının duygularını tanıma ve farkına varma; duygu yoğunluğunu anlama ve duyguyu ifade etme; tetikleyici, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki; kendilerine ve çocuklarına dair işlevsel olmayan düşüncelerle başa çıkma; duyguları ben dili ile ifade etme; etkili dinleme becerileri; empati ve duyguları yansıtma; duyguların kabulü; çocuklarla birlikte sorun çözme becerisini kazanma;

kendilerinin ve çocuklarının duygularını düzenleme stratejileri; olumlu duyguları artırma stratejileri ile duygu koçluğunun uygun olmadığı durumlarda kullanabilecekleri stratejilere dair etkinliklere yer verilmiştir. Oturumlardaki etkinliklerde öğrenilen becerilere dair hem grup içindeki paylaşımlar ve uygulamaların hem de grup dışında uygulanması için verilen ödevlerin programın etkililiğini ve kalıcılığını arttırdığı düşünülmektedir.

Anneler odak grup görüşmesinde ayrıca program sürecine yönelik değerlendirmelerde bulunmuş ve ileride yapılacak programlar hakkında önerilerini sunmuşlardır. Sürece ilişkin değişim sürecinin zor olması, grup yaşantısına alışık olmamak, gizlilik kuralından kaynaklı kaygı, diğer çocukların bakımına ilişkin zorluklar, yazılarak yapılan uygulamalarda zorlanma ve kendini ifade edememe gibi güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Programa katılan anneler daha önce böyle bir yaşantı geçirmediikleri ve öğrenim düzeyleri çok yüksek olmadığı için bu güçlükleri yaşamış olabilirler. Anneler süreçte grup içinde sorunların içten ifade edilebilmesi, grupta benzer sorunların varlığını fark etmek ve çocuklarıyla eş zamanlı eğitim almış olmanın hem çocuklarının ve kendilerinin öğrendiklerini pekiştirmede hem de diğer çocuklarına olumlu etkilerin yansması gibi sürecin olumlu yönleri ve katkılarından da bahsetmişlerdir. İleride yapılacak programlara yönelik öneriler olarak ise babaların ve öğretmenlerin de benzer eğitimi alması, program içeriğinin ders olarak sınıflarda verilmesinin üzerinde durmuşlardır. Annelerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, uygulanan psikoeğitim programındaki oturumların amaçlarına ulaştığı, annelerin programdan hem kendileri hem de çocukları açısından yararlandıkları ve ileride yapılacak programların daha uzun süreli ve farklı katılımcı gruplarını da içine alacak şekilde yapılmasına yönelik öneriler sundukları görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yer verilmiş, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Anneleri "duygu koçluğu" eğitimi alan çocukların yer aldığı deney grubundaki çocukların anne ölçümlerine göre duygu düzenleme becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede artış gösterdiği ve bu artışın kalıcı olduğu bulunmuş; öğretmen ölçümlerine göre ise alınan eğitimler sonucu deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
2. Sadece çocukların eğitim aldığı çocuk eğitimi deney grubundaki çocukların anne ve öğretmen ölçümlerine göre duygu düzenleme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak son testler ve izleme testleri karşılaştırıldığında anne ölçümlerine göre Duygu Ayarlama Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, öğretmen ölçümlerine göre Duygu Ayarlama Ölçeği puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yükseldiği görülmektedir.
3. Anneleri "duygu koçluğu" eğitimi alan çocuklar ile anneleri eğitim almayan çocukların bulunduğu deney grupları karşılaştırıldığında, anne ölçümlerine göre çocukların duygu ayarlama ölçeği puanlarında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın anneleri eğitim alan grubun lehine olduğu görülmektedir. Öğretmen ölçümlerinde ise gruplarda yer alan çocukların Duygu Ayarlama Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı uygulanan deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumsuz tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüş gösterdiği ve bu düşüşün kalıcı olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki annelerin ÇODBÖ'nün olumlu tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki annelerin aldıkları puanlara göre anlamlı derecede artış gösterdiği ve bu artışın kalıcı olduğu bulunmuştur. Duygu koçluğu psikoeğitim programının annelerin

olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarını arttırdığı, olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini azalttığı ve bu değişimlerin kalıcı olduğu söylenebilir.

5. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı'na katılan annelerle yapılan odak grup görüşmesi sonucunda, annelerin aldıkları eğitimden etkili iletişim, duygu düzenleme ve sorun çözme alanlarında etkili kazanımlar elde ettikleri, eğitim öncesinde yaşadıkları nahoş duyguların yerini hoş duygulara bıraktığı, otumlardan hem kendileri hem de çocukları adına faydalandıkları, çocuklarının aldığı eğitim sonrasında onlardaki duygu düzenleme, kendini ifade etme, iletişim ve sosyal beceriler ile sorun çözme becerilerindeki artışı gözlemledikleri ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada anne ve çocukların eğitim aldığı anne-çocuk eğitimi deney grubu ve sadece çocukların eğitim aldığı çocuk eğitimi deney grubu karşılaştırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda sadece annelerin eğitim aldığı bir deney grubu da desene eklenerek karşılaştırmaya dahil edilebilir.
2. Araştırmada uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı annelerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda annelerle birlikte babaların da dahil edildiği ya da sadece babalara yönelik gruplar oluşturularak programın etkililiği farklı gruplarda sınanabilir.
3. Araştırmada çocuklar ve anneler psikoeğitim gruplarına dahil olarak duygu düzenleme becerileri ve duygu sosyalleştirme konusunda eğitim almışlardır. Öğretmenlerin de çocukların duygularını sosyalleştirmede etkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere yönelik bir duygu koçluğu psikoeğitim programı uygulanarak, programın öğretmenlerin duygu sosyalleştirme becerisi üzerindeki etkililiği sınanabilir. Öğretmenlerin aldığı eğitimin çocukların okuldaki ve sınıftaki duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkililiği incelenebilir.
4. Araştırmada duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı ve duygu

koçluğu psikoeğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerine ve annelerin duygu sosyalleştirme becerilerine etkisi incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda psikoeğitim programlarının duygu bilgisi, empati, iletişim becerileri, sorun çözme becerisi, davranış sorunları vb kavramlar üzerindeki etkisi incelenebilir.

5. Araştırmada uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı ile çocukların genel olarak duygu düzenleme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda öfke, üzüntü, mutluluk ya da kaygı gibi belirli bir duyguyu düzenleme becerisine ilişkin kazanımların yer aldığı psikoeğitim programları geliştirilerek etkililiği sınanabilir.
6. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri sadece anne ve öğretmen gözlemlerine dayalı ölçekler kullanılarak psikoeğitimin etkileri konusunda ve annelerle görüşmeler yapılarak toplanan nitel veriler yoluyla elde edilmiştir. Sonraki çalışmalarda çocukların da görüş ve düşüncelerinin nitel ve/veya geçerlik ve güvenilirliği sınanmış nicel ölçme araçlarıyla ölçülmesi, duygu düzenleme becerisi kavramının daha sağlıklı ölçülebilmesi açısından faydalı olacaktır. Duygu düzenleme becerisine ilişkin okul çağı dönemi çocukları için kültürümüze uyarlanacak ya da geliştirilecek olan yeni ölçekler de bu eksikliği gidererek yurt içi literatüre önemli katkılar sunabilir.
7. Araştırmada Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı ile Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı alt sosyoekonomik düzeyde bir ilkokulda, dördüncü sınıf öğrencileri ve anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda benzer araştırmalar farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda ve farklı yaş gruplarıyla daha geniş örneklemelerde uygulanabilir. Böylece araştırma sonuçları karşılaştırılabilir ve genelleme yapılma olasılığı artırılabilir.
8. Araştırmada uygulanan psikoeğitim programlarında ebeveynlere ve çocuklara duygu sosyalleştirme ve duygu düzenleme becerisine dair çok sayıda beceriyi kazandırmak hedeflenmektedir. Bu becerilerin tamamının kısa süreli psikoeğitim programlarıyla kazanılması ve kalıcılığının sağlanması sınırlı olabilmektedir. Nitekim araştırmanın nitel verileri toplanırken yapılan görüşmelerde anneler kısa sürede birçok beceri kazandıklarını ve bunun faydasını gördüklerini, daha da fazlasını öğrenmeye istekli olduklarını ve bu becerileri çocukları daha küçük yaşta edinebilmiş olmayı istediklerini dile getirmişlerdir. Bu sebeple bu

becerilere ilişkin eğitimlerin okul öncesi dönemden itibaren okul müfredatına etkinlik olarak yerleştirilerek ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin koordineli olarak bu becerileri kazanması becerilerin kalıcılığını arttırmaya yardımcı olabilir. Bu şekilde koruyucu ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanına katkı sağlanabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada uygulanan Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı uyarlanarak, annelerin duygu sosyalleştirme becerilerini arttırmak amacıyla okul psikolojik danışmanları ve psikolojik yardım alanında çalışan diğer uzmanların kullanımına sunulabilir.
2. Araştırmada uygulanan Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı, sınırlılıkları giderilip deneysel olarak sınılandıktan sonra ilkokul çocuklarının duygu düzenleme becerilerini arttırmak amacıyla okul psikolojik danışmanları ve psikolojik yardım alanında çalışan diğer uzmanların kullanımına sunulabilir.
3. Araştırma kapsamında geliştirilen Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Programın ilkokulun farklı sınıflarında kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapıp etkililiği sınılandıktan sonra programın uygulandığı popülasyon genişletilebilir.
4. Çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik ileride yapılacak psikoeğitim programlarında bilişsel ve davranışsal duygu düzenleme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik oturumların sayısı artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktürk, B. (2012). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Melikşah Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Altan-Aytun, Ö., Yagmurlu, B. ve Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437-443.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Brenner, E.M. ve Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual considerations. İçinde: P. Salovey & DJ Sluyter (Editör), Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25(3), 394.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1-22.
- Chronis-Tuscano, A., Lewis-Morrarty, E., Woods, K. E., O'Brien, K. A., Mazursky-Horowitz, H. ve Thomas, S. R. (2016). Parent-child interaction therapy with emotion coaching for preschoolers with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23(1), 62-78.

- Christner, R. W., Stewart, J. L. ve Freeman, A. (2007). An introduction to cognitive-behavior group therapy with youth. *Cognitive Behavior Group Therapy with Children and Adolescents: Specific Settings and Presenting Problems*. New York: Taylor ve Francis. 3-21.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. ve Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. İçinde: Garber, J., & Dodge, K. A. (Editör). Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A. vd. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian journal of psychology*, 66(2), 71-81.
- Daniel, S. K., Abdel-Baki, R., & Hall, G. B. (2020). The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing. *Journal of child and family studies*.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental psychology*, 30(6), 928.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.

- Dökmen, Ü. (2003). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Holland, K. A., Frankling, E. J. ve Stargatt, R. (2016). Comparing an emotion-and a behavior-focused parenting program as part of a multisystemic intervention for child conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 320-334
- Edrissi, F., Havighurst, S. S., Aghebati, A., Habibi, M. ve Arani, A. M. (2019). A pilot study of the Tuning in to Kids parenting program in Iran for reducing preschool children's anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1695-1702.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: behavioral correlates and socialization antecedents. *New directions for child development*, (55), 57-73.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, RA, & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. İçinde: P. Salovey & DJ Sluyter (Editör), Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998)a. Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998)b. The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317-333.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya,

- S. H., ... & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental psychology*, 37(4), 475.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol.30, pp. 189–229). San Diego, CA: Academic Press.
- Emiroğlu, N.İ. ve Karaaslan, D. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygu durum bozukluklarında psiko eğitimsel terapi : ebeveyn*. İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (2005). *Deneyesel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child development*, 72(3), 907-920.
- Frijda Nico, H. (2007). *The laws of emotion*. New York: Routledge Taylor&Francis Group.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Green, J. H., Passarelli, R. E., Smith-Millman, M. K., Wagers, K., Kalomiris, A. E. ve Scott, M. N. (2019). A study of an adapted social–emotional learning: Small group curriculum in a school setting. *Psychology in the Schools*, 56(1), 109-125
- Greenberg, M. T. ve Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 49-63.
- Greenberger, D. ve Padesky, C.A. (2012). *Evinizdeki terapist*. (Çev. Z. Armay). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal zeka eq neden iq'dan daha önemlidir?* (Çev. B.S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2005). *Etkili anababa eğitimi, aile iletişim dili*. (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gottman, J. M. ve DeClair, J. (1997). *The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child*. New York: Simon ve Schuster Paperbacks.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data.

Journal of Family Psychology, 10(3), 243.

- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.
- Gross, J.J. (1999a). Emotion and emotion regulation. İçinde LA. Pervin & O.P. John (Editör), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (1999b). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross , J.J. ve Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation-conceptual foundations. İçinde: J.J. Gross (Editör). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765–781.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365.
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. İçinde:

- J.J. Gross (Editör). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- 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.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E. ve Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program—initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 1008-1023.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R. ve Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D. ve Prior, M. R. (2013). “Tuning into Kids”: Reducing young children’s behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(2), 247-264.
- Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C. ve Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*, 43(4), 749-760.
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E. ve Harley, A. E. (2015). Tuning in to teens: Improving parental responses to anger and reducing youth externalizing behavior problems. *Journal of adolescence*, 42, 148-158.
- Havighurst, S. (2016). *Tuning Into Kids: An Emotion Coaching Parenting Program*.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E. ve Kehoe, C. E. (2019). Dads Tuning in to Kids: A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. *Social Development*, 28(4), 979-997.
- Herbert, S. D. (2013). *Parent training for families of hyperactive preschool-aged children*. University of Massachusetts.
- Herbert, S. D., Harvey, E. A., Roberts, J. L., Wichowski, K. ve Lugo-Candelas, C. I. (2013). A randomized controlled trial of a parent training and emotion socialization program for families of hyperactive preschool-aged children.

- Behavior Therapy*, 44(2), 302-316.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 229-264.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S. ve Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and psychopathology*, 20(1), 369-397.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M., Atıcı, M. K. (2013). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- İyi, T. İ., & Çoban, A. E. (2019). Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Stratejileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Johnson, M. E. (2016). *Training future teachers to promote emotion regulation in the classroom*. James Madison University.
- Kam, C. M., Wong, L. W. L. ve Fung, K. M. S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30-47.
- Katz, L. F., Gurtovenko, K., Maliken, A., Stettler, N., Kawamura, J. ve Fladeboe, K. (2020). An emotion coaching parenting intervention for families exposed to intimate partner violence. *Developmental psychology*, 56(3), 638.
- Kapçı, E.G., Uslu, R.I., Akgün, E ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16, 13-20.
- Kara, F. İ., & Güven, M. (2019). Duygu Düzenlemeyle İlgili Deneysel Çalışmaların İncelenmesi: Sistematik Bir Derleme . *The Journal*, 12(68).
- Kehoe, C. E., Havighurst, S. S. ve Harley, A. E. (2015). Somatic complaints in early adolescence: The role of parents' emotion socialization. *The Journal of Early Adolescence*, 35(7), 966-989.

- Kehoe, C. E., Havighurst, S. S. ve Harley, A. E. (2020). Tuning in to Teens: Investigating moderators of program effects and mechanisms of change of an emotion focused group parenting program. *Developmental Psychology*, 56(3), 623.
- Kinsella, P. ve Garland A. (2008). *Cognitive behavioural therapy for mebtal health workers: a beginner's guide*. New York: Routledge.
- Korkmaz, D. (2016). *Longitudinal relations of maternal socialization and temperament with internalizing and externalizing behavior problems during middle childhood*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krecko, I. J. (2018). *Inside Out©: Improving Children's Emotion Competence Through Film*. Indiana University of Pennsylvania.
- Kubose, D. K. (2006). *The Role of Emotion Regulation in Promoting Prosocial Sibling Relationships* Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzucu, Y. (2011). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2016). Emotional expressivity and ER:Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly (Online First Publication)*, 1–14.
- Lacasa, F., Álvarez, M., Navarro, M. Á., Richart, M. T., San, L. ve Ortiz, E. M. (2018). Emotion regulation and interpersonal group therapy for children and adolescents witnessing domestic violence: A preliminary uncontrolled trial. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(3), 269-275.
- Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E. ve Northam, E. A. (2014). Improving Parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: a pilot study of tuning into toddlers. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 169-175.
- Leahy, R.L. (2007). *Bilişsel terapi yöntemleri*. (Çev. H. Türkçapar ve E.Köroğlu). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford press.
- Lee, G., & Kim, S. (2019). An Integrative Review on the Contents and Effectiveness of Emotion Coaching Interventions for Parents. *Journal of Korean Academy of*

- Psychiatric and Mental Health Nursing*, 28(1), 64-78.
- Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Lydersen, S., Neumer, S. P., Martinsen, K., Holen, S., ve Reinfjell, T. (2019). Does the transdiagnostic EMOTION intervention improve emotion regulation skills in children?. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 805-813
- López-Pérez, B., Wilson, E. L., Dellaria, G., & Gummerum, M. (2016). Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40(5), 767-780.
- Luby, J., Lenze, S. ve Tillman, R. (2012). A novel early intervention for preschool depression: Findings from a pilot randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 313-322
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232-248.
- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science+Business Media.
- Macklem, G.L. (2011). *Evidence-based school mental health services: affect education, emotion regulation training, and cognitive behavioral therapy*. New York: Springer Science+Business Media.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Monopoli, J. W., & Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, ER and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398-405.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388
- Murray, D. W., Rabiner, D. L. ve Carrig, M. M. (2014). Grade Level Effects of the Incredible Years Teacher Training Program on Emotion Regulation and Attention. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th Edition). Essex, Pearson Education Limited.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer*

Quarterly (1982-), 157-169.

- Pat-Horenczyk, R., Shi, C. S. W., Schramm-Yavin, S., Bar-Halpern, M. ve Tan, L. J. (2015, April). Building Emotion and Affect Regulation (BEAR): Preliminary evidence from an open trial in children's residential group homes in Singapore. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, No. 2, pp. 175-190).
- Pirsig, S.J. (2017). *Evaluation of a mindfulness intervention for children with emotion regulation difficulties*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Minnesota State Üniversitesi, Minnesota) (Pirsig, S. J. (2017). Evaluation of a Mindfulness Intervention for Children with Emotion Regulation Difficulties.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Roberts, W. L., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415.
- Rothenberg, W. A., Weinstein, A., Dandes, E. A. ve Jent, J. F. (2019). Improving child emotion regulation: effects of parent-child interaction-therapy and emotion socialization strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 720-731
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. İçinde: P. Salovey & DJ Sluyter (Editör), Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books
- Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2015). Child regulation of negative emotions and depressive symptoms: The moderating role of parental emotion socialization. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 402-415.
- Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(6), 978-991.
- Smyth, J. M. ve Arigo, D. (2009). Recent evidence supports emotion-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations. *Current opinion in psychiatry*, 22(2), 205-210.
- Shipman, K., Schneider, R., & Sims, C. (2005). Emotion socialization in maltreating and nonmaltreating mother-child dyads: Implications for children's adjustment.

- Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 590-596.
- Sorias, O. (2013). *Korku avcısı çalışma kitabı*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Southam-Gerow, M.A. (2014). *Çocuklar ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Çev. M. Şahin ve M. Artıran). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stallard, P. (2017). *İyi düşün iyi hisset*. (Çev. C. Gökçen). Ankara: Say Yayınları.
- Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etmelerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Theofanopoulou, N., Isbister, K., Edbrooke-Childs, J. ve Slovák, P. (2019). A Smart Toy Intervention to Promote Emotion Regulation in Middle Childhood: Feasibility Study. *JMIR mental health*, 6(8), e14029
- Thomas, B. (2016). *More creative skills for children: activities, games, stories, and handouts to help children self regulate*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Thomas, B. (2017). *Çocuklar için yaratıcı baş etme becerileri: sanat ve el becerileri ile duygusal destek*. (Çev. D. Ağar). İstanbul: Sola Yayınları.
- Thomas, B. (2018). *Çocuklar için duygularla iletişim becerileri: çocuklarda duygusal düzenlemeye yardımcı aktiviteler, oyunlar ve hikayeler*. İstanbul: Sola Kidz
- Thomson, K., Riosa, P. B. ve Weiss, J. A. (2015). Brief report of preliminary outcomes of an emotion regulation intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(11), 3487-3495.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R.A. ve Goodman, M. (2007). Development of Emotion Regulation More than meets the eye. İçinde: Kring, A. M., & Sloan, D. M. (Editör). (2009). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. Guilford Press.
- Thompson, R.A. ve Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. İçinde: İçinde: J.J. Gross (Editör). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Tummers, N. E. (2011). *Teaching stress management activities for children and young adults*. United States: Human Kinetics.

- Turan, O. (2020). *Çocuklarda bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ülker Erdem, A. (2019). *Duygu sosyalleştirmeye yönelik ebeveyn müdahale programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Van Schoiack, L. (2001). *Promoting social-emotional competence: Effects of a social-emotional learning program and corresponding teaching practices in the schools*. Institute: University of Washington
- Vernon, A. (2006). *Thinking, feeling, behaving: an emotional education curriculum for children/grades 1-6/ revised edition*. Illinois: Research Press.
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174-181.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M. 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.
- Werner, K. ve Gross, J. (2009). Emotion regulation and psychopathology. İçinde: Kring, A. M., & Sloan, D. M. (Editör). (2009). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. Guilford Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. İçinde: Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Wyman, P. A., Cross, W., Brown, C. H., Yu, Q., Tu, X. ve Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: Proximal impact on school behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 38(5), 707-720.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child development*, 67(3), 957-973.
- Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Cassano, M. (2010). Parent-child discussions of anger and sadness: The importance of parent and child gender during middle childhood. *New directions for child and adolescent development*, 128, 65-83.

EKLER

Ek 1. Duygu Ayarlama Ölçeği

(Örnek Maddeler)

1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygularında aşırı değişiklikler gösterir (Olumlu duygulardan olumsuz duygulara hızla geçtiği için duygusal durumunu önceden tahmin etmek güçtür).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin sıradan ya da dostça yakınlık kurma çabalarına olumlu tepki verir.	1	2	3	4
4. Bir etkinlikten başka bir etkinliğe kolayca geçer; bunu yaparken kaygı, öfke, sıkıntı ya da aşırı heyecan belirtileri göstermez.	1	2	3	4
5. Üzüntüsünden ya da sıkıntısından kolayca kurtulabilir (Örneğin, onu üzen bir olaydan sonra kırılganlığını, kaygısını ya da üzüntüsünü uzun süre sürdürmez).	1	2	3	4

Ek 2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği

(Örnek Maddeler)

1) Eğer çocuğum hastalandığı ya da bir yerini incittiği için arkadaşının doğum günü partisine veya oyun davetine gidemiyorsa ve bundan dolayı öfkeli olursa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğumu sakinleşmesi için odasına gönderirim.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma kızarım.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma arkadaşları ile birlikte olabileceği başka yollar düşünmesi için yardımcı olurum (örneğin, bazı arkadaşlarını partiden sonra davet edebilir).	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma partiyi kaçırmayı büyütmemesini söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumu, öfkesini ve hayal kırıklığını ifade etmesi için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
f) Çocuğumu yatıştırırım ve kendini daha iyi hissetmesi için eğlenceli bir şeyler yaparım.	1	2	3	4	5

2) Eğer çocuğum bisikletinden düşer, onu kırar ve sonra da üzülüp ağlarsa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Sakin kalırım ve endişelenmem.	1	2	3	4	5
b) Çocuğumu rahatlatır ve kazasını unutmasını sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim.	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma bisikletin nasıl tamir edileceğini anlaması için yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
e) Çocuğuma böyle bir durumda ağlamanın doğal olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
f) Çocuğuma ağlamayı bırakmasını yoksa bisiklete binmesine izin vermeyeceğimi söylerim.	1	2	3	4	5

Ek 3. Odak Grup Görüşme Formu

- 1- Duygu koçluğu eğitim programı sürecini tamamladınız. Eğitim boyunca öğrendiğiniz beceriler ve elde ettiğiniz kazanımlara ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?
- 2- Eğitim sürecinde kendinizle ilgili neleri fark ettiniz?
- 3-Eğitim programı içerisinde hangi oturumdan daha fazla yararlandığınızı düşünüyorsunuz? Niçin?
- 4- Programın güçlü yönleri nelerdir?
- 5- Programın zorlayıcı ve zayıf yönleri nelerdir?
- 6- Programda neler daha fazla olsa iyi olurdu? Ne yaparsak programı daha iyi hale getirebiliriz?
- 7- Çocuklarınız da duygu düzenleme becerileri konusunda bir eğitim süreci geçirdiler. Aldıkları eğitim sonrasında çocuklarınızda gözlemlediğiniz değişimler nelerdir?
- 8-Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ek 4. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı

(Örnek Oturum)

Duygu tetikleyicilerini ve duyguların bedensel etkilerini anlama:

Amaçlar:

Duygu tetikleyicilerini anlama (duyguyu ortaya çıkaran olayları anlama)

Çoklu duyguları anlama

Duyguların vücudumuza etkilerini anlama

Süre: 60 dakika

Kullanılan Araçlar: Kağıt-kalem, duygular ve tetikleyicileri çalışma kağıdı, duyguların vücudumuzdaki belirtileri formu, vücut sinyalleri senaryo kartları, duygu günlüğü formu

Uygulama:

1- Isınma oyunu. **Meyve sepeti:** Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruba bir meyve ismi verilir. Ortada bir kişi ebe olur. Ebenin sandalyesi gruptan çıkarılır. Ebe hangi meyvenin ismini söylerse o meyve ismindeki üyeler yer değiştirir. Ebe meyve sepeti derse, tüm üyeler yer değiştirmelidir.

2- Üyelerle birlikte bir önceki oturumun özeti yapılır. Bir önceki oturumda verilen ev etkinliğine dair paylaşımlar alınır. Etkinliği yaparken zorlanıp zorlanmadıkları, neleri fark ettikleri üzerine konuşulur.

3- Üyelere bazı olayların bazı duyguları hissetmemizi tetikleyebileceği/ duygumuzu ortaya çıkarabileceği/ duyguya sebep olabileceği anlatılır. Duygular ve tetikleyicileri çalışma kağıtları üyelere dağıtılarak her tetikleyici için bir ya da daha fazla duygu seçerek eşleştirmeleri istenir. Çalışma bittikten sonra üyelere her bir tetikleyici ve ortaya çıkardıkları duyguların neler olduğuna dair paylaşımlar alınır. Burada her bireyin tetikleyici olaylar karşısında farklı duygular ya da birden fazla duyguyu hissedebileceği vurgulanır. Aynı tetikleyicinin farklı kişilerde farklı yoğunlukta ve farklı türlerde duygulara yol açmasının sebeplerinin farklı düşünceler olduğu vurgulanır.

4- Üyelere bazen birden fazla duygunun bir arada yaşanabileceği örnek birkaç senaryo ile anlatılır. Kendi yaşantılarında buna benzer durumlar yaşayan gönüllü üyelere paylaşımları alınır.

"Karışık ya da çoklu duygular normaldir, ancak kafa karıştırıcı olabilir. Örn: Sevdığımız bir öğretmenimiz ya da yetişkin yeni bir işe girdi diye sevinebiliriz, ama aynı zamanda bizden uzaklaştığı için de üzülebiliriz. Örn: Okulda sıranızda sessizce

oturmuş hayal kuruyor ya da kitap okuyorsun. Birdenbire bir arkadaşın yüksek sesle kulağının dibinde el çırpıyor ve seni korkutuyor. Birden çok korkuyorsun ve kızgınlığın da dahil olduğu bir duygu fırtınası yaşayıp arkadaşına bağıırıyorsun. Örn: Yakın arkadaşınla okuldaki tiyatro seçmelerine katıldın. Listelere bakıp kendi ismini görünce çok seviniyorsun. Ama sonra arkadaşının ismini göremiyorsun ve arkadaşının üzgün suratını görünce kendi durumunla ilgili heyecan duyup, arkadaşının durumuyla ilgili üzüntü ve hayal kırıklığı yaşıyorsun."

6- Üyelere korku/kaygı, üzüntü, öfke ve mutluluk duygularını yaşadıklarında vücutlarında neler olduğunu kısaca anlatan bilgi formları dağıtılır. Üyelere her duygu için vücutlarındaki belirtileri neler olduğu anlatılır, bu belirtilerden hangilerini en çok yaşadıklarını işaretlemeleri istenir. Bu duyguları herkesin yaşayabileceği, bu duyguları yaşamının normal olduğu anlatılır. Üyeler bir kutunun içindeki senaryo kartlarından rastgele birini seçerek okur. Senaryoda yaşanan duyguyu ve bu duygunun vücuttaki belirtilerinin neler olduğunu söyler.

7- Süreç özetlenir.

8- Ev etkinliği olarak üyelere korku/kaygı, üzüntü, öfke ve mutluluk duygularının tetikleyicilerini ve bu duyguların vücutlarındaki belirtilerini bulmalarına yardımcı olacak "duygu günlüğü" formu verilir. Formun nasıl doldurulacağı üyelere açıklanır.

10- Üyelerin bir araya gelerek ellerini üst üste koymaları vasıtasıyla grup tokalaşması sağlanır. Öğrencilere katılımları ve katkıları için teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ek 5. Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı

(Örnek Oturum)

Duygu koçluğu adımları-I: Duyguyu tanıma ve farkına varma

Amaçlar:

- Üyelerin, kendilerinin ve çocuklarının duygularını tanıyarak farkına varması, duyguları isimlendirebilme becerilerini geliştirmesi
- Üyelerin duygularını sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade edebilme ile duygularının yoğunluklarını değerlendirme becerilerini geliştirmesi
- Üyelerin, kendilerinin ve çocuklarının duygularını tetikleyen olayları öğrenmesi
- Üyelerin duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi anlama becerisini geliştirmesi
- Üyelerin kendilerine ve çocuklarına dair işlevsel olmayan düşüncelerle başa çıkma stratejilerini öğrenmesi

Süre: 90 dakika

Kullanılan Araçlar:

- ◆ Kağıt-kalem
- ◆ Duygu listesi formu
- ◆ Duygu-düşünce-davranış ilişkisi çalışma formu
- ◆ "Duygu günlüğü" formu
- ◆ Duygu-düşünce-davranış ilişkisi çalışma formu

Uygulama:

1- *Isınma oyunu:* Üyeler çember şeklinde dizilip ayakta durur. Her üyeden sırayla bir sesli harf seçmesi istenir. Harf seçimleri tamamlandıktan sonra, üyelere haftanın her gününü, seçtikleri sesli harfi kullanarak yüksek sesle söylemeleri istenir. Tüm üyeler söylemeyi bitirince etkinlik tamamlanır.

2- Isınma oyunu tamamlandıktan sonra, üyelere önceki oturumdan bu yana neler yaşadıkları; olumlu veya olumsuz duygularının neler olduğu sorulur. Bu konuda paylaşımlar yapıldıktan sonra üyelerle birlikte bir önceki oturumun özeti yapılır.

3- Grup lideri üyelere bu oturumun amaçları hakkında bilgi verir. Duyguların farkına varma, duyguları isimlendirme ve duyguları ifade etmenin çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ne şekilde katkıda bulunacağı hakkında üyelere bilgi verir:

"Çocuğunuzun duygularını isimlendirme"

- ❖ Duyguları isimlendirme iki amaca hizmet eder:
 - Çocuğunuzun gelişen dil becerileri ile duygusal yaşantıları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur.

- Çocuğunuzun duygularını kabul etmenize yardımcı olur.

Kendi duygularınızı isimlendirme

❖ Çocuğunuzun önünde duygularınız hakkında konuşmanız, duygusal dışavurum ve çocuğunuzun duygusal bilgisini arttırmak için harika bir model değildir.

Kitaplardaki ve televizyondaki diğer karakterlerin, kardeşlerin, oyun arkadaşlarının duygularını isimlendirme

❖ Kitaplardaki ve televizyondaki karakterlerin ve çocuğun hayatındaki diğer insanların duygularını isimlendirme, çocuğunuz duyguyla ilgili endişeli olmadığı zamanlarda ona öğretmek için iyi bir fırsattır.

Çocuğa duygularını ifade etmenin uygun yollarını öğretme

❖ Duyguları isimlendirerek model olma ve öğretme, duyguları iyi bir şekilde ifade etmeyi öğretmede ilk adımdır.

❖ Çocuğunuz uygun olmayan şekilde duygusunu ifade ettiği anlarda, duyguyu ifade etme yollarını iyi seçenekler sunarak öğretebilirsiniz.

❖ Ayrıca eğer o anlarda yanında değilseniz, çocuğunuza duyguları ifade etme yollarını iyi seçenekleri beyin fırtınası yaparak öğretebilirsiniz." (Herbert, 2013)

4- Grup lideri, duygular hakkında üyelere kısaca bilgi verir. Ardından üyelere kağıt kalem dağıtılır. Bildikleri tüm duyguların isimlerini kağıtlara yazmaları istenir. Tüm üyeler yazmayı tamamladıktan sonra üyeler yazdıkları duyguları paylaşır ve lider paylaşılan duyguların isimlerini tahtaya yazar. Ardından üyelere duygu listesi formları dağıtılır. Tahtadaki kelimelerle duygu listesi formundaki kelimeler karşılaştırılır. Duygu listesindeki birbirine benzeyen duygu kelimeleri ve yeni öğrenilen duygu kelimeleri üzerine üyelerle tartışılır.

5- Lider gruba sırasıyla aşağıdaki soruları sorar ve grup üyelerinin paylaşımlarını alır:

- Nelere sevinirsin?
- Nelere üzülürsün?
- Nelere öfkelenirsin?
- Nelerden hayal kırıklığına uğrarsın?
- Nelerden utanırsın?
- Nelerden korkarsın?

Üyelerin paylaşımlarını ben diliyle yapmasına ve duyguları ifade etmelerine dikkat edilir.

6- Üyelere duyguları beden diliyle ifade etmenin iletişimdeki önemi hakkında bilgi verilir. Çocuklarının duygularını tanımada beden dillerine dikkat etmenin faydaları da vurgulanır. Ardından çocuğun duygularını tanıırken nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilgi verir. Anlaşılır olması için şu örnek senaryoyu okur:

"Ayşe sınıftayken, öğretmen deneme sınavı sonuçlarının belli olduğunu söyler. Ayşe sınıf birincisi olmayı beklerken çok fazla yanlışı çıktığı için sınıftaki sıralamada oldukça gerilerde olduğunu öğrenir. Nefes alışverişi hızlanır, yumruklarını sıkmaya başlar ve bir şeyleri tekmeleme isteği olduğunu fark eder."

-Ardından üyelere aşağıdaki soruları sorarak etkileşimi başlatır:

- ❖ Sizce Ayşe hangi duyguları hissediyor?
- ❖ Hangi duyguları hissettiğini nasıl anladınız (duyguyu tanımanıza hangi ipuçları yardımcı oldu)?
- ❖ Bu duygu onun hakkında size ne anlatıyor olabilir?
- ❖ Bu bilgi size nasıl yardımcı olabilir? (Johnson, 2016)

7- Üyelerden son bir hafta içinde yaşadıkları beş duyguyu düşünüp, duygunun yoğunluğuna ilişkin 1 ile 10 arasında rakamlar kullanarak derecelendirme yapmaları istenir. Gönüllü üyelere yazdığı beş duygudan birini seçerek duygusunu ve duyguyu yaşadığı durumu kısaca açıklaması istenir. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra, lider duyguların yoğunluklarının farklı olabileceğini, kendilerinin ve çocuklarının duygu yoğunluğunu bilmenin bu durumla başa çıkmak için ne yapmaya ihtiyaç duyacaklarını bilmelerine yardımcı olabileceğini anlatır.

8- Duygu-düşünce-davranış ilişkisinin anlaşılması için üyelere duygu-düşünce-davranış ilişkisi formunun büyük bir kartona yansıtılmış hali tahtaya asılır. Formun küçük hali saklamaları için üyelere dağıtılır. Örnek üzerinden üyelere duygu, düşünce ve davranışın birbirini nasıl etkilediği anlatılır. İncitici düşüncelerin olumsuz duyguların yoğunluğunda artışa sebep olabileceği, yararlı düşüncelerin ise olumsuz duyguların yoğunluğunda azalmaya ve olumlu duygularda artışa sebep olabileceği anlatılır. İncitici düşüncelerin, olumsuz döngülere yol açtığı, yararlı düşüncelerin ise bu döngüyü kırmalarına yardımcı olacağı açıklanır. Duyguların sebebinin tetikleyici olay ya da karşıdaki kişi olmadığı, sorumluluğun kişinin kendisinde olduğu vurgulanır.

9-Üyelere duygu-düşünce-davranış ilişkisi çalışma formları dağıtılır. Formu doldurmadan önce son zamanlarda yaşamış oldukları ve olumsuz duygu yaşadıkları bir olayı düşünmeleri istenir. Ardından bu olayla ilgili formu doldurmaları istenir. Formlar doldurulduktan sonra üyelere paylaşımları alınır. Yararlı düşünceler sonrası duygulardaki ve davranışlardaki değişimlerin neler olduğu tartışılır.

10- Grup lideri oturumun özetini yaptıktan sonra üyelere her oturum sonrası o oturumla ilgili değerlendirmelerini yazabilecekleri oturum değerlendirme formu dağıtılır. Üyelerin formları doldurması tamamlandıktan sonra formlar toplanır.

11- Grup lideri üyelere ev etkinliği olarak diğer oturuma kadar çocuklarının duygularını ve duygularının yoğunluğunu gözlemleyerek kaydetmeleri için duygu günlüğü formları dağıtılır. Bir diğer ev etkinliği olarak duygu-düşünce-davranış ilişkisi çalışma formunu dağıtarak yaşadıkları bir ya da birden fazla olayı (özellikle çocuğuyla yaşadığı)

değerlendirerek doldurmalarını ve yararlı düşünceler bulmaya çalışmalarını söyler.

12-Üyeler oturumdan ayrılmadan önce yaşadıkları duyguları paylaşır.

13-Grup lideri bir sonraki oturumun konusu ve amaçları hakkında bilgilendirme yaptıktan sonra üyelere katılımları ve katkıları için teşekkür ederek oturumu sonlandırır.

Ek 6. Aile Bilgilendirme ve Kabul Formu

Sayın Veli, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında okulumuzda Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Grubu oluşturulacaktır. Çocuğunuzun bu psikoeğitim grubuna katılması için izniniz gerekmektedir. Psikoeğitim grup çalışması, her biri 60 dakika sürecek toplam 10 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar her hafta öğrencilerin okul idaresi, ders öğretmeni ve okul psikolojik danışmanın kararlaştırdığı bir saatte gerçekleştirilecektir.

Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı ile öğrencilerin duygularının farkına varması ve anlaması, diğerlerinin duygularını fark edebilmesi ve empati kurabilmesi, duygularını kabul edebilmesi, duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı anlayarak uygun duygu düzenleme becerilerini öğrenmesi, olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini kazanması amaçlanmaktadır.

Çalışmadan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak; çocuğunuzun ya da sizin kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu formu imzalayarak çocuğumun Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim grubu çalışmalarına katılması için izin veriyorum.

Tarih:/...../.....

Öğrencinin;

Velinin;

Adı-Soyadı:.....

Adı-Soyadı:.....

Sınıfı-Şubesi:

İmzası:

Okul Numarası: