ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SANAT ESERLERİ YOLUYLA DUYGULARI TANIMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

KADER KARADENİZ AKDOĞAN

ANKARA
KASIM, 2024

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SANAT ESERLERİ YOLUYLA DUYGULARI TANIMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

KADER KARADENİZ AKDOĞAN

DANIŞMAN: PROF. DR. DİLEK ACER ÇAKAR

ANKARA
KASIM, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Kader KARADENİZ AKDOĞAN adlı öğrencinin hazırladığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanıma Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN	……..
Üye	Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR (Danışman)	……..
Üye	Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	……..
Üye	Doç. Dr. Ege AKGÜN	……..
Üye	Doç. Dr. Müge ŞEN	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Kader KARADENİZ AKDOĞAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SANAT ESERLERİ YOLUYLA DUYGULARI TANIMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

KARADENİZ AKDOĞAN, Kader
Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR
Kasım, 2024, xx + 329 Sayfa

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerileri incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygular, bu duygulara ilişkin eserler bağlamında ifade ettikleri göstergeler, nedenler ve kendi duygu deneyimleriyle birlikte bu duyguları yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimleri incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından temel yorumlayıcı yaklaşım kullanılarak yürütülen bu çalışmada 33 çocuk (18 kız, 15 erkek) katılımcı olarak yer almıştır. Sanat eleştirisi yönteminin duyguları derinlemesine incelemek için bir araç olarak kullanıldığı bu araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, sanat eserleri, görüşme soruları, süreçte elde edilen çocukların duyguları canladırdıkları fotoğrafları, çocuk çizimleri ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda çocukların eserlerden mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, öfke ve korku duyguları dışında farklı duygulara ilişkin çıkarımda bulundukları ve duygu sözcüğü olmayan çeşitli ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Çıkarımda bulunulan duygulara ilişkin eserler bağlamında sunulan göstergeler üzüntü, mutluluk, şaşkınlık ve korku duyguları için en sık yüz ifadeleri/mimikler ve ardından bedensel ifadeler alt temasında yer alırken, kızgınlık (öfke) duygusu için en sık ifade edilen ikinci alt tema yüz ve bedensel ifadelerin birlikte ifade edildiği alt temada yer almıştır. Çıkarımda bulunulan duyguların nedenlerine ilişkin eser bağlamında karakterlerin bahsedilen duyguyu deneyimlemesinin nedenleri olarak ifade edilen örnekler ile çocukların bahsedilen duyguyua ilişkin kendi duygu deneyimlerinin nedenleri olarak sunulan örneklerin çeşitli alt temalarda örtüştüğü görülmüştür. Duyguların canlandırma

ve çizim aracılığıyla ifade edildiği süreçte, çocuklar her bir duygu için evrensel duygu ifadeleri olarak tanımlanan duygu ifadelerinin tümüne eş zamanlı olarak yer vermediği görülmüştür. Ancak mutluluk için gülme, üzüntü için kenarları aşağı çekilmiş ağız, şaşkınlık için ağzın açık olması, kızgınlık (öfke) için kaşların çatık olması gibi bazı göstergelere odaklandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Eğitim, Duygu, Sanat Eleştirisi, Sanat Eserleri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTION RECOGNITION SKILLS THROUGH ARTWORKS

KARADENİZ AKDOĞAN, Kader

Dissertation, Department of Early Childhood Education

Supervisor: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

November, 2024, xx + 329 Pages

This study investigated how children aged 60 to 72 months use the art criticism method to recognize emotions in artworks. The study's main goal was to find out what emotions children deduced from artworks, what indicators they displayed in relation to these artworks, what justifications they gave, and how they conveyed these emotions through drawings, body language, and facial expressions in addition to their own emotional experiences. One of the qualitative research methodologies, the basic interpretive approach, was used in this study, which included 33 children as participants (18 girls and 15 boys). The research employed a variety of data-gathering methods, including demographic information forms, artwork, interview questions, children's drawings, photographs of children portraying emotions taken during the procedure, and the researcher's diary.

The results showed that children created associations with other emotions using a variety of expressions that did not explicitly mention emotions, in addition to deducing typical emotions like happiness, sadness, surprise, rage, and fear from the artworks. In the context of the artworks, the most frequently displayed signs of sadness, happiness, surprise, and fear were facial expressions and gestures, which were followed by physical reactions. Anger was the second most commonly exhibited sub-theme, involving both body language and facial expressions. There were several sub-themes where the children's emotional experiences and the examples provided for the reasons behind inferred emotions overlapped. Children did not always employ every expression known to be a universal emotion signal for every emotion while acting out and painting their feelings. However, they focused on certain specific indicators, such as smiling for happiness, a

downturned mouth for sadness, an open mouth for surprise, and furrowed brows for anger.

Key Words: Early Childhood, Preschool Education, Emotion, Art Criticism, Artwork

ÖNSÖZ

İnsan yaşamının merkezinde yer alan duygular, düşüncelerimizi, seçimlerimizi ve etkileşimlerimizi incelikle yönlendirirler. Gelişimin temel bileşenlerinden biri olan duygular, dünyaya verdiğimiz tepkilere rehberlik ederken, bireysel deneyimlerimizi şekillendirmekle birlikte ortak deneyimlere dair de içgörü sunarlar. Sanat ise, yaratma ve yorumlama yoluyla, bireysel ve kolektif deneyimler arasında etkileşim sağlayarak bireysel olanı sınırları aşan daha geniş insani temalara bağlar. Her ikisi de çok boyutlu bir yapıya sahip olan duyguları sanatla birleştirerek okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışmak hep aklımda olan ancak nasıl yapacağıma ilişkin çeşitli fikirlerin zihnimde uçuştuğu bir geçmişe sahip. Ancak, Arnheim'ın "*Çocukların ve diğer öğrencilerin bir ders kitabı illüstrasyonuna, bir filme, bir televizyon programına baktıklarında tam olarak gördüklerine dair ne biliyoruz*" sorusunun zihnimde "*Çocuklar bir resme, bir sanat eserine bakınca hangi duyguları görüyorlar? Duyguları nasıl tanımlıyorlar?"* soruları olarak yankılanmasıyla birlikte zihnimde uçuşan fikirler yön bulmuş ve bu çalışma ortaya çıkmıştır. Küçük yaştaki çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserlerini inceledikleri, duygulara ilişkin çıkarımda bulundukları, duyguları tanımlama biçimleri ve kendi duygu deneyimlerinin anlaşılmasına dair bir ilgiyle hareket eden bu çalışma salt akademik bir arayışın ötesine uzanan bilme arzusuyla çerçekleştirilmiş ve uzun soluklu bir emek ve dayanışma sonucu ortaya çıkmıştır. Bu dayanışmanın başrol oyuncuları, onlar olmadan bu çalışmanın gerçekleşmesinin mümkün olmayacağı canım çocuklar ve ailelerine, araştırmamı kendi çalışmaları gibi sahiplenip her daim destek olan ve araştırma süresince beni okullarının bir parçası olarak gören ve sürecimi kolaylaştırmak için ellerinden gelenin fazlasını yapan öğretmenler ve okul idarecilerine minnettarım.

Bu çalışma sürecinde yanımda olan ve bana destek veren pek çok kişiye teşekkür borçluyum. Öncelikle, tezimin başından sonuna her anında yanımda olan, beni dinleyen, fikirlerimi ve görüşlerimi önemseyen, akademik desteğinin yanında duygusal desteğini de her daim hissettiğim canım danışmanım Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR'a minnettarım. Bana inandığınız ve beni cesaretlendirdiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu süreçte birlikte çalışmış olmamızın bende yarattığı duyguyu kelimelere dökebilmem pek mümkün değil, iyi ki varsınız!

Araştırma sürecinin başından itibaren bilgilerini ve desteklerini benden esirgemeyerek çalışmamın planlanması ve yürütülmesine sundukları katkı için tez izleme komitesi üyesi hocalarım Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ ve Doç. Dr. Ege AKGÜN'e; tezimin daha nitelikli olması için verdikleri destek için tez savunma jüri üyeleri kıymetli hocalarım Prof. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN ve Doç. Dr.Müge Şen'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimi sürecimde önce 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programıyla daha sonra da 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı ile sağlamış olduğu finansal destek için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na teşekkür ederim. TÜBİTAK vesileyle Almanya'da bir yıl boyunca birlikte çalıştma fırsatı buduğum, duygular konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Gerlind GROSSE'ye teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde değerli görüşlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN, Prof. Dr. Mustafa SEVER, Doç. Dr. Ahmet KAYSILI, Öğr. Gör. Kazım ARTUT, Dr. Öğr. Üyesi Nergiz TEKE, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Serdar MALKOÇ, Dr. Öğr. Üyesi Ece KOÇER, Dr. Ayşe Gülsüm AKÇATEPE, Dr. Hatice KEFELİ ve Dr. İlayda KİMZAN hocalarıma teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda birlikte çalıştığım hocalarım Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ'ye beni cesaretlendirdiği için; Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK'a beni gülümseten paylaşımları için teşekkür ederim.

Ayrıca değerli arkadaşlarım; lisansüstü eğitimim boyunca birlikte olduğum Dr. Emel DURMAZ, sürecin bir kısmında birlikte olsak da hayatın şimdilerde bizler için başka yerlerde devam ettiği Rabia TURGUT KURT, Dr. Öğr. Üyesi Nergiz TEKE, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BAŞ, Arş. Gör. Elif KURAL KINIK, Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Tuğçe ÖZYETER'e destekleri için teşekkür ederim.

Tez sürecimde verilerimin düzenlenmesi konusunda destek olan mezunlarımız Asyacan KILINÇ ve Yaren ULUIŞIK'a; süreç boyunca sayısız kere yanımda olan canım Hatice Sena KESER ve Zeynep KOCAERKEK'e teşekkür ederim.

ODTÜ'den bana kalan, desteklerini her daim hissettiğim, uzakta yaşıyor olsak da beni her daim cesaretlendiren değerlerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Gamze BİLİR SEYHAN, Dr. Öğr. Üyesi Aysun TURUPCU ve Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL'a teşekkür ederim.

Birlikte olunacak güzel zamanlar için tezim konusunda sabır gösteren sevgili arkadaşlarım canım KARAHAN aile üyeleri Aylin, Doğukan ve Yaman Doğa ve canım DEMİREL aile üyeleri Funda ve Arcan, desteğiniz için teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Desteklerini kalbimin en derininde hissettiğim, varlıklarına minnettar olduğum dostlarım olmasa eminim ki bu süreç çok daha zor geçerdi. Benim için bir akademik destek ünitesi olmaktan çok daha fazlası, aramızda mesafeler de olsa her daim ulaşabileceğimi bildiğim, her konuda akıl danışabileceğim ve gerçek fikirlerini dürüstçe paylaşacağından emin olduğum canım İlayda KİMZAN, iyi ki varsın! Senin benim için dediğin gibi "olasılıkla akla gelmeyen birçok role bürünen" varlığın için teşekkür ederim.

Akademisyen kimliklerinin yanında, "iyi günde ve kötü günde birlikte olmak" cümlesinin hayat bulmuş hali olan, kalplerindeki büyük sevgiyi gözlerinden görebildiğin, yüreklerinde ve omuzlarında yerimin baki olduğunu hissettiğim, birbirini olduğu gibi kabul eden, birlikte olabilmek için bahanelere ihtiyaç duymadan tüm kalbiyle koşan canım kızkardeşlerim Seval KULA KARTAL, H. Özlem ANADOL ve Ezgi MOR, iyi ki varsınız! Varlığınız ve yoldaşlığınız için teşekkür ederim.

Fiziksel olarak bu dünyada var olmasalar da bu anı gördüklerini bildiğim canım babam Engin KARADENİZ ve kısa süre de olsa birbirimizi tanıma fırsatım olan babam Ertuğrul AKDOĞAN; sizi sevgi, saygı ve minnetle anıyorum. Sevgili ailem… Onlar olmasa bu süreç çok daha zor olurdu. Kardeşlerim Samed KARADENİZ, Derya KARADENİZ ve Murat Soltahan AKDOĞAN varlığınız ve desteğiniz için teşekkür ederim. Sevgili annem Fehmiye AKDOĞAN, varlığın, desteğin ve kolaylaştırıcılığın için teşekkür ederim. Tüm hayatımda olduğu gibi akademik yaşantımda da sunduğu kelimelere sığıdıramayacağım fedakârlığı, varlığı, desteği, kolaylaştırıcılığı ve anne olduktan sonra onu daha iyi anladığım sonsuz sevgisi için canım annem Ganime KARADENİZ'e minnettarım. İyi ki varsınız!

Son olarak bu süreci benimle birlite an be an deneyimleyen, akademik yaşantımın ilk anından itibaren yanımda olan, varlığıyla bana güç veren, desteğini ve sevgisini esirgemeyen, birlikte geçirilecek güzel zamanlar için sabır gösteren sevgilim, biricik eşim Mecit Arslanbey AKDOĞAN ve henüz anne karnındayken akademik yaşamla tanışan, varlığıyla bana güç veren, birlikte geçirilecek güzel anlar için o küçük kalbiyle büyük sabır gösteren canımın parçası, hayatımın gökkuşağı biricik kızım Alkım Asya AKDOĞAN, en büyük teşekkürüm size. İyi ki varsınız!

Son olarak, dünyanın farklı yerlerinde savaşlarda çocukların öldüğü, canım ülkemde çocukların, kadınların, hayvanların büyük acılar çektiğine şahit olduğum, duygusal olarak aşırı yorgun hissederek yazdığım bu tezi yazabilmem konusunda bir kadın olarak bana sunduğu fırsatlar için izinden asla ayrılmayacağıma tüm kalbimle söz verdiğim Başöğretmenim Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz teşekkür ederim…

Canım annem Ganime KARADENİZ ve

hayatımın rengi canım kızım Alkım Asya AKDOĞAN'a….

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER xiii
TABLOLAR DİZİNİ xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ xviii
GÖRSELLER DİZİNİ xx
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 10
Önem 11
Sayıltılar 13
Sınırlılıklar 13
Tanımlar 13
BÖLÜM 2 15
KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE 15
Duygular 15
Duyguların İşlevleri 20
Duygusal Gelişimde Temel Kavramlar 24
Duygusal Gelişim ve Duygusal Açıdan Yeterli Olmak 25
Okul Öncesi Dönemde Temel Duygusal İfadeler 29
Bilişsel Duygu Kuramı (Lazarus, 1991) 35
Yapılandırılmış Duygu Kuramı (Barrett, 2017) 37
Duygular, Sanat ve Sanat Eleştirisi 39
BÖLÜM 3 51
YÖNTEM 51
Araştırmanın Modeli 51
Araştırmacının Rolü 52
Çalışma Grubu/Katılımcılar 58
Verilerin Toplanması 61
Veri Toplama Araçları 63
Demografik Bilgi Formu. 63
Sanat Eserleri. 64

Görüşme Soruları. 76
Doküman İncelemesi (Süreçte elde edilen çocuk fotoğrafları ve çocuk çizimleri). 80
Araştırmacı Günlüğü. 81
Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi 82
Geçerlik ve Güvenirlik 84
İnandırıcılık. 85
Aktarılabilirlik 87
Tutarlık. 88
Teyit Edilebilirlik. 88
BÖLÜM 4 91
BULGULAR VE YORUMLAR 91
Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular 91
Çocukların "Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular 92
Çocukların "Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular 94
Çocukların "Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular 97
Çocukların "Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor), Emanuel Leutze, 1852" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular 99
Çocukların "The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular 102
Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Eserler Bağlamında İfade Ettikleri Göstergeler, Nedenler ve Bu Duygulara Ait Kendi Yaşam Deneyimleriyle İlgili Bulgular 119
Üzüntü-Mutsuzluk Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 120
Mutluluk Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 133
Şaşkınlık Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 139

Kızgınlık (Öfke) Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 146
Korku Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 153
Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek/ Kötü-Garip Hissetmek" İfadeleri İçin Sundukları Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 160
Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek" İfadeleri İçin Sundukları Göstergeler ve Nedenler 160
Çocukların "Kötü-Garip Hissetmek" İfadeleri İçin Sundukları Göstergeler ve Nedenler 162
Çocukların "Heyecan, Endişe, Utanç, Sevinç-Neşe" Duyguları İçin Sundukları Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 168
Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları İfadeler için Sundukları Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler 173
Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duyguları Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 177
Çocukların Üzüntü-Mutsuzluk Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 178
Çocukların Mutluluk- Gülüyor Hissetmek/Gülme Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 180
Çocukların Şaşkınlık Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 183
Çocukların Kızgınlık (Öfke) Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 184
Çocukların Korku Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 187
Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek" ve "Kötü-Garip Hissetmek" Duygularını Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 189
Çocukların "Heyecan, Endişe, Utanç, Neşe-Sevinç" Duygularını Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 192
Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları İfadeleri Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla Tanımlama Biçimlerine İlişkin Bulgular 195

BÖLÜM 5 235
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 235
Sonuçlar 235
Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Sonuçlar 235
Çocukların Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Eserler Bağlamında İfade Ettikleri Göstergeler, Nedenler, Bu Duygulara Ait Kendi Yaşam Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar 236
Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duyguları Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Sonuçlar 238
Öneriler 240
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 240
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 243
KAYNAKLAR 245
EKLER 281
EK 1. Etik Kurul Onayı 282
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 283
EK 3. Demografik Bilgi Formu 284
EK 4. Görsel Havuzunun Oluşturulmasının Ardından Tüm Sanat Eserlerinin Yer Aldığı Uzman Görüş Formu 286
EK 5. Uzman Görüşleri ve Ölçütlerde Yapılan Güncelleme Sonrası Çalışmada Kullanılması Uygun Olduğu Düşünülen 14 Eserden Oluşan Görsel Havuzu 314
EK 6. “Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986”Adlı Eser İçin Kullanım İzni 321
EK 7. Araştırmada Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Görüşme Formu 322
BENZERLİK BİLDİRİMİ 326
ÖZGEÇMİŞ 327

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Çeşitli Araştırmacılara Göre Temel Duygular Sınıflandırması..... 18
Tablo 2. Sanat Eleştirisi Basamakları..... 47
Tablo 3. Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek" ve "Kötü-Garip Hissetmek" İfadelerini Kullanarak Paylaştıkları Deneyimlerin Yer Aldığı Alt Temalar..... 167
Tablo 4. Çocukların "Heyecan, Endişe, Utanç, Sevinç-Neşe" Duyguları İçin Sundukları Göstergeler ve Nedenler..... 169
Tablo 5. Çocukların "Heyecan, Endişe, Utanç, Neşe" Duygularına İlişkin Deneyimleri..... 170
Tablo 6. Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları İfadeler İçin Sundukları Göstergeler ve Nedenler 174
Tablo 7. Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları İfadeler İçin Sundukları Deneyimler..... 176
Tablo 8. Çocukların Üzüntü Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 178
Tablo 9. Çocukların Mutluluk-Gülüyor Hissetmek/Gülme Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 181
Tablo 10. Çocukların Şaşkınlık Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 183
Tablo 11. Çocukların Kızgınlık (Öfke) Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 185
Tablo 12. Çocukların Korku Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 187
Tablo 13. Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek" ve "Kötü-Garip Hissetmek" Duygularını Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 190
Tablo 14. Çocukların Heyecan, Endişe, Utanç, Neşe-Sevinç Duygularını Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular 193
Tablo 15. Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları Sözcükleri Yüz-Beden İfadeleri Ve Çizimleri Yoluyla Tanımlama Biçimlerine İlişkin Bulgular 196
Tablo 16. Çocuklar Tarafından İfade Edilen Karmaşık Duygular Ve Bu Duyguların Deneyimlendiği Durum Örnekleri..... 221

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Veri toplama sürecinde izlenen yol 55
Şekil 2. Çocukların "Scene By The Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular..... 93
Şekil 3. Çocukların "Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular..... 95
Şekil 4. Çocukların "Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular 98
Şekil 5. Çocukların "Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor), 1852" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular 101
Şekil 6. Çocukların "The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular 103
Şekil 7. Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler..... 120
Şekil 8. Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler..... 122
Şekil 9. Çocukların mutsuzluk ifadesi için sundukları göstergeler ve nedenler..... 126
Şekil 10. Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin deneyimleri..... 127
Şekil 11. Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler 133
Şekil 12. Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler 135
Şekil 13. Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin deneyimleri 137
Şekil 14. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler 140
Şekil 15. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler 141
Şekil 16. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin deneyimleri 143
Şekil 17. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler..... 147
Şekil 18. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler..... 148
Şekil 19. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin deneyimleri..... 151
Şekil 20. Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler 154

Şekil 21. Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler 155
Şekil 22. Çocukların korku duygusuna ilişkin deneyimleri 157
Şekil 23. Çocukların iyi-güzel hissetmek ifadeleri için sundukları göstergeler ve nedenler 160
Şekil 24. Çocukların kötü-garip hissetmek ifadeleri için sundukları göstergeler ve nedenler 163
Şekil 25. Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusuna ilişkin çizim örnekleri..... 180
Şekil 26. Çocukların mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusuna ilişkin çizim örnekleri..... 182
Şekil 27. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin çizim örnekleri 184
Şekil 28. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin çizim örnekleri..... 187
Şekil 29. Çocukların korku duygusuna ilişkin çizim örnekleri 189
Şekil 30. Çocukların iyi-güzel hissetmek ve kötü-garip hissetmek duygularına ilişkin çizim örnekleri..... 192
Şekil 31. Çocukların heyecan, endişe, utanç ve neşe duygularına ilişkin çizim örnekleri..... 195
Şekil 32. Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadelerine ilişkin çizim örnekleri 200

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel **Sayfa**

Görsel 1. Her bir duyguya bir defa yer verilmesi durumunda kullanılabilecek eserler.. 69
Görsel 2. Her bir duyguya birden fazla defa yer verilmesi durumunda kullanılabilecek eserler 70
Görsel 3. Scene by the Railway, Vasily Perov, 1868 71
Görsel 4. Watching Football Game, Guri Madhi, 1986 72
Görsel 5. Broken Eggs, Jean-Baptiste Greuze, 1756..... 73
Görsel 6. Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze, 1852..... 74
Görsel 7. The Father's Curse: The Ungrateful Son, Jean-Baptiste Greuze, 1777..... 75
Görsel 8. Scene by the Railway, Vasily Perov, 1868 92
Görsel 9. Watching Football Game, Guri Madhi, 1986 95
Görsel 10. Broken Eggs, Jean-Baptiste Greuze, 1756..... 97
Görsel 11. Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze, 1852..... 100
Görsel 12. The Father's Curse: The Ungrateful Son, Jean-Baptiste Greuze, 1777..... 102

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, gerçekleştirilen bu çalışmanın problem durumu, amaç, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Problem

Duygular, kişiye özgü; düşünceler ve davranışlarla yakından ilişkili olan, insan ilişkilerinin temelinde yer alan ve ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardandır. Duyguların bireyden bireye değişmesi, kişisel deneyimler ve bilişsel süreçlerle olan bağından kaynaklanır. Her bireyin duyguları farklı zamanlara ve bağlamlara göre değişiklik gösterebilir. Bu doğrultuda, duyguların anlaşılması ve yönetilmesi, kişisel ve toplumsal gelişim açısından büyük önem taşır. Çok boyutlu bir yapısının olmasından kaynaklı duygular psikoloji, felsefe, tıp, ekonomi, mühendislik, eğitim gibi birçok farklı disiplinin çalışma alanları arasında yer almaktadır. Psikoloji, duyguların davranışlar üzerindeki etkilerini incelerken, felsefe daha çok duyguların doğası ve anlamı üzerinde durur. Tıp, duygusal süreçlerin biyolojik yönlerini araştırır. Ekonomi, duyguların bireylerin karar alma süreçleri üzerindeki etkilerini incelerken, mühendislik, teknoloji ve eğitim ise duyguların öğrenme süreçleriyle olan ilişkisini araştırır. Bu çok yönlü yaklaşımlar, duyguların çok boyutlu yapısını anlamada geniş bir bakış açısını sunar. Duyguların ne olduğu, nasıl oluştuğu ve bireyler arası etkileşimlerde nasıl bir rol oynadığı, her disiplinin kendine özgü yöntem ve teorileri ile ele alınarak, kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlar (Izard, 1991).

Duyguların insan hayatında biyolojik, bilişsel, sosyal olmak üzere çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Darwin (1872), duyguların doğaya uyum sağlama sürecindeki işlevlerine dikkat çekerek nesilden nesile aktarıldığını ve hayatta kalabilmek açısından işlevsel olduğunu vurgulamaktadır. İnsan sinir sistemi uyarılmanın ardından savaş ya da kaç (fight or flight) veya dinlen ve sindir (rest and digest) tepkilerini düzenler. Bu tepkilerin düzenlenmesi sürecinde o anki duygu, verilen tepki açısından belirleyicidir. Korku- öfke

gibi duygular bireyin harekete geçmesini sağlarken üzüntü gibi duygular geri çekilmeye neden olabilir (Demir, 2020). Diğer taraftan duygular, bireylerin hedeflerini gerçekleştirmeleri için harekete geçmelerini ve bunun için davranışlarını düzenlemelerini sağlamaktadır (Oatley ve Johnson-Laird, 1987). Bu durum, duyguların hedefe ulaşmak açısından birer motivasyon kaynağı olarak kullanuldığını göstermektedir. Frijda'ya (1988) göre duyguların bir diğer işlevi de kişinin ihtiyaçlarını karşılama sürecinde güdüleyici olmasıdır. Diğer taraftan, "kontrolde öncelik" olarak açıklanabilecek olan sistemler arasında öncelikli olanları planlama mekanizmasında da duygular kullanılır. Birey bir saldırıya uğradığı anda öncelikli olarak kaçma eğiliminde olur ve diğer hedefler arka planda yer alır. Bu süreçte bireyin tehdit olarak algıladığı uyaranın yarattığı duygu karar verme mekanizmasını etkiler. Aynı zamanda belli bir davranışa ilişkin bilgiyi sağlayan da duygulardır (Frijda, 1994). Diğer bir deyişle, bireylerin davranışlarının ardında yatan belirli duygular vardır. Bu durumda duyguların davranışları belirleme işlevi olduğu söylenebilir. Greenberg ve Watson (2005), duyguların benlik duygusunun temelini oluşturduğunu ve bireyin öz düzenleme yapabilmesi için belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Duygular insan yaşamındaki işlevlerini doğum anından itibaren yerine getirmeye başlamaktadır. Yaşama henüz gözlerini açmış bebekler isteklerini, ihtiyaçlarını ağlayarak ifade etmektedirler. Açlık, uykusuzluk, temizlenme ihtiyacı gibi kendilerini rahatsız hissettikleri durumlarda ağlama eylemi bir çeşit duygusal tepki olarak kullanılmaktadır. Bebeklik dönemindeki en önemli duygusal olaylardan birisi bağlanma sürecidir. Bowlby (1969) duygulanım ve duyguyu "değerlendirme süreçleri" olarak tanımlamıştır. Bebeğin birincil bağlanma gerçekleştirdiği kişiye karşı olumlu tepkiler vermesi, birlikte vakit geçirmek istemesi, bu kişinin varlığında rahatlama göstermesi ve yokluğunda huzursuzlanma, ağlama gibi olumsuz tepkiler vermesi duygusal göstergelerdir. Berger (2008) altıncı haftadan itibaren bebeklerde insan sesi, yüzü gibi uyaranlara karşı sosyal gülümsemenin görüldüğünü ve zamanla bunu merak duygusuyla birlikte coşkulu ve amaçlı gülümsemelerin takip ettiğini ifade etmiştir. Öfke, korku ve kişisel farkındalığa ilişkin gurur, utanma gibi duygular da bebeklerin ilerleyen zamanlarda gösterdiği duygusal tepkiler arasında yer almaktadır. Lavelli ve Fogel (2005) doğumdan sonraki birkaç ay içinde bebeklerin mutluluk, şaşkınlık, tiksinme, üzüntü, öfke ve korku olmak üzere altı temel duyguyu ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Bebeklerin sosyal gülümseme göstermeleri mutluluk duygusunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bebekler yeni durumları keşfederken şaşkınlık ifadesi gösterirken; ilk üç ay itibariyle

tiksinme ifadesi sergilemektedir. Diğer taraftan yine üçüncü aydan itibaren hoşnutluk veren bir uyaranın ortadan kaybolması bebeklerin üzüntü duygusu göstermesine neden olurken (Lewis, 2008); korku duygusu da dokuzuncu aydan itibaren bir kişi, nesne ya da durum karşısında görülmeye başlamaktadır (Berger, 2008). Öfke duygusunun ifade edilmesi ise daha çok hareket etme becerilerinin kazanılmaya başladığı süreç olan 18 ay civarında artış göstermektedir (Denham, Lehman, Moser ve Reeves, 1995). Doğumdan hemen sonra ortaya çıkan bu duygusal tepkiler çocukların duygusal deneyimlerinin artmasıyla iki-üç yaş dönemlerinde daha da şekillenmektedir (Beyazıt, 2018). Tüm gelişim alanlarında hızlı bir değişimin yaşandığı ilk üç yılda öz bilinç duyguları olarak ifade edilen ikincil ya da karmaşık duygular da deneyimlenen duygular arasında yer almaktadır (Lewis, 2008). Özellikle bilişsel becerilerin gelişmesiyle birlikte 24-30 ay aralığındaki çocuklar kendi özelliklerini başkalarıyla kıyaslayabilirler. Öz farkındalık becerisi gerektiren, toplumun değerlerine göre olan bu değerlendirme süreci çocukların utanç, suçluluk, gurur gibi daha karmaşık duyguları deneyimlemelerine neden olur (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006). Bağımsız hareket etmeye başlamayı içeren özerklik dönemi ve kendi kendine çeşitli deneyimlerde bulunmayı içeren girişimcilik döneminde çocuklar yeterliklerini geliştirdikçe benlik algıları ve dünya görüşleri gelişir (Küçükturan ve Keleş, 2017). Dil gelişimindeki ilerleme ve konuşmaya başlamakla birlikte çocuklar duygularını çeşitli sözle ifadeler aracılığıyla yansıtmaya başlarlar. Bu dönemde çocuklar farklı duygularını fark ederek, sınıflandırma yapabilir ve duygularını ifade eden sözcükleri kullanabilirler (Yılmaz, 2012). Doğumdan üç yaşa kadar olan süreci içeren bebeklik döneminde duygusal iletişimin çevreyle etkileşim kurmak açısından kritik derecede öneme sahip olduğu ve sürekli bir gelişim halinde olduğu görülmektedir.

Bebeklik dönemini takip eden üç ve altı yaşı kapsayan okul öncesi dönemdeki çocuklar Erikson ‘un (1987) kuramına göre psikososyal gelişim açısından girişimciliğe karşı suçluluk evresinde yer almaktadırlar. Bu süreçte belli bir amaç doğrultusunda girişimde bulunan çocuklar ebeveynlerinin de tepkisi dahil olmak üzere girişimlerinin sonucuna bağlı olarak gurur duyabilir ya da suçluluk hissedebilirler. Kendi yeteneklerine ve becerilerine olan inançları, elde ettikleri başarılar çocukların öz-saygı geliştirmesine yardımcı olur. Benlik saygısı arttıkça yeni girişimlerde bulunmak açısından daha istekli, daha güvenli ve bağımsız hale gelirler (Berger, 2008). Özellikle iki ve altı yaş aralığında çocukların duygusal yeterlik olarak adlandırılan duygusal becerilerinde büyük ilerlemeler meydana gelir (Saarni vd., 2006). Okul öncesi dönemdeki çocuklar öncelikle duygusal

anlayış açısından kazanımlar elde ederek duyguları hakkında konuşma ve çevrelerinde yer alan insanların duygusal işaretlerine uygun şekilde karşılık verme açısından yeterlidirler (Berk, 2013). Üç yaş itibariyle iletişim kurdukları kişilerin ifadeleri ve deneyimledikleri durumlardan temel duygulara ilişkin çıkarımda bulunarak duyguları tanımaya başlarlar (Denham, 2019). Üç ve beş yaş aralığında farklı düşünme becerilerinin de gelişmesiyle birlikte, istek ve arzuların öznel olduğunu yani kişiden kişiye değişebileceğini fark ederek insanların aynı durumlara farklı duygusal tepkiler verebileceklerini anlamaya başlarlar (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Denham, 2019). Bu dönemde çocukların bağımsızlıklarını destekleyen bir diğer gelişim de dil alanında görülmektedir. Dil becerileri ve kelime dağarcıklarının gelişmesiyle birlikte çocuklar kendilerinin ve başkalarının davranışlarını yorumlamak amacıyla dili aktif bir şekilde kullanmaya başlarlar. Duygularla ilgili olarak kullanılan sözcükler çocukların duygulara ilişkin bilgileri konusunda ipucu vermektedir. Harris (2008), iki yaştan itibaren çocukların duygularla ilişkili kelime kullanımında artış olduğunu ifade etmektedir. Duyguların ifade edilmesi sürecinde kullanılan sözcük sayısındaki artışla birlikte çocuklar duygularına ilişkin neden-sonuç ilişkisi kurabilmektedirler (Denham, Bassett-Hamada ve Wyatt, 2007).

Erken çocukluk döneminde çocuklar yüz ifadelerinin belirli duyguların göstergesi olduğunu, deneyimlenen çeşitli durumların duygulara yol açabileceğini, duyguların davranışlar üzerinde etkili olduğunu ve bir kişinin kendi duygularını diğerlerini etkilemek için kullanabileceğini gittikçe artan bir yeterlikle anlamaya başlarlar. Başkalarıyla yoğun etkileşimler yaşayan çocukların duyguları tanıma becerisindeki gelişimle birlikte kendini başkalarının yerine koyma becerisi olan empatik tepkilerinde de artış olur. Bir arkadaşının yaralandığını ve ağladığını gören çocuk arkadaşının duygularına empati geliştirebilir (Bee ve Boyd, 2009). Okul öncesi dönem çocukları duygularını olduğu gibi, herhangi bir denetimden geçirmeden dışa vururlar (Beyazıt, 2018). Bu dışa vurum sürecinde çocuklar duyguları aracılığıyla çevrelerinde bulunan kişilere mesajlar iletirler. İletişimsel değeri olmasından kaynaklı duygular sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Başkalarıyla sosyalleşme ve başarılı sosyal ilişkiler kurmak konusunda duygusal açıdan yeterli olmak kritik derecede önemlidir (Denham vd., 2007). Yetişkinlerin çocukların duygusal ifadelerine nasıl tepki verdiklerini ve bu tepkilerin çocukların kendi duygularını anlamalarını ve yönetmelerini nasıl şekillendirdiğini ifade eden (Denham, 1998) duyguların sosyalizasyonunun anlaşılabilmesi açısından duygusal becerilerin iyi bilinmesi gerekmektedir (Ashiabi, 2000). Duyguların doğru bir şekilde tanımlanması

çocukların sosyal çevrelerinde olumlu yer edinmesini sağlamaktadır. Duygusal farkındalığa ilişkin yetersizliklerin bulunması gibi aksi durumlar çocuğun duygusal işaretleri yanlış değerlendirmesine neden olabileceğinden çeşitli davranış sorunlarıyla birlikte sosyal problemler yaşanmasına yol açabilmektedir (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow ve Campbell, 2004). Diğer taraftan duygusal açıdan yetkin olmak ise çocuklara hedeflere ulaşmak ve zorlukların üstesinden gelmek konusunda yardımcı olmakta ve uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır (Saarni, 1999). Duyguları anlamak, ifade etmek, kontrol etmek ve yansıtmak sosyal gelişimin bir parçasıdır. Başkalarıyla olan ilişkilerde başarılı olmak için çocukların öncelikli olarak kendi duygularına ilişkin farkındalık geliştirmesi gerekmektedir (Kasatura, 1998). Bu farkındalıkla birlikte çocuk akranlarıyla ya da diğer yetişkinlerle sağlıklı bir biçimde sosyalleşebilir. Sosyalleşme süreci, çocuk için toplumsal yaşamda işlevsel bir yer edinebilmesi ve toplumun yeterli bir üyesi haline gelebilmesi açısından önemlidir.

Çocukların duygusal açıdan yeterli olması Saarni (1999) tarafından sosyal ilişkilerde duyguları ifade edebilme yeterliğine sahip olmak şeklinde ifade edilmiştir. Duygusal yeterliğe ilişkin beceriler kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmek, duyguları içinde yaşanan kültüre uygun olacak biçimde ifade etmek ve sosyal kurallar ve duygular arasında bağlantı kurabilmek, başkalarının duygularına empatik katılım göstermek, kendisinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları arasında uyumsuzluk olabileceğini anlamak, hoş olmayan duygularla öz-düzenleme stratejileri kullanarak baş edebilmek, duyguların ilişkilerdeki iletişim süreçlerinde nasıl kullanıldığını anlamak, kendi duygusal deneyimlerini kabullenmek ve duygularından memnun olmak olarak sekiz boyutta tanımlanmaktadır. Bu boyutların birçoğu erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Duygusal beceriler; duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Gallese (2003), duyguları tanıma becerisini duygusal deneyimlerin yüz ifadesindeki yansımasını ve ipuçlarını değerlendirerek kişilerin duyguları fark edebilme yeteneği olarak ifade etmektedir. Denham (1998), çocukların duyguları anladıklarını ve kültürel kodlarla ilişkilendirebildiklerini gösterebilmek için öncelikli olarak duygusal deneyimle ilişkili ifadeleri ayırt etmeleri ve adlandırmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durumda çocukların duyguları tanıma becerileri geliştikçe duyguları anlama becerileri de gelişme göstermektedir (Gallese, 2003). Duyguları anlama becerisi ise duygusal anlamları konusunda bir dereceye kadar kültürel uzlaşıma sahip olan durumsal ve ifade edici ipuçlarını kullanmak olarak ifade edilmektedir (Saarni, 1999). Denham (1998), duyguları anlamanın bireyin hem kendi

duygusunu fark etmesini hem de başkalarının duygularını fark edebilmesini içerdiğini ve duyguya ilişkin sözcük kullanımının da duyguları anlamanın bir parçası olduğunu belirtmektedir. Ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve çeşitli sözsüz ifadeleri okuyabilmek başkalarının ne hissettiğini anlamak konusunda bireyin kullanabileceği çeşitli yollardır (Goleman, 2019). Duyguları anlama becerisine sahip olan bireyler bir olayın hangi duygunun deneyimlenmesine sebep olacağını bilmektedir. Bireyin yaşantıları aracılığıyla çeşitli duyguları deneyimlemesinden kaynaklı bu becerinin gelişmesinde yaşantılar oldukça önemlidir (Sroufe, 1995). Duyguları ifade etme becerisi ise bireyin duygularını karşısındaki kişinin anlayabileceği ve ilişkinin devamı için en uygun şekilde ifade edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Duyguların uygun şekilde ifade edilmesi bireylerin başkalarıyla kurdukları ilişkileri etkilemektedir. Öfke duygusunun başkalarını incitecek, rahatsız edecek biçimde gösterilmesi duygunun uygun olmayan şekilde ifade edilmesine örnek olarak verilebilir ve bu durum iletişim sürecinde problemler yaşanmasına neden olacaktır (Denham, 1998).

Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılmış çeşitli araştırmalar okul öncesi dönemin sonunda çocuklarda temel duygusal ifadelere ilişkin bilginin güçlü bir şekilde görüldüğünü vurgulamaktadır (Denham ve Couchoud, 1990a). Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002) çalışmalarında 4-5 yaşındaki çocukların mutluluk, üzüntü ve kızgınlığı tanımlayabildikleri ve duyguları birbirinden ayırabildikleri sonucunu elde etmişlerdir. Buna ek olarak, duyguları ifade etme becerisi gelişmiş olan çocukların akran ilişkilerinin daha iyi olduğu ve daha uzun süreli arkadaşlık ilişkisi kurabildikleri görülmüştür (Eisenberg vd., 1990). Doğumla başlayan ve erken çocukluk döneminde hızlı bir şekilde gelişim gösteren duygusal becerilerin okul öncesi dönemde ele alınması çocukların ilerleyen yaşantılarına önemli katkı sunmaktadır. Bu nedenle duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinin sistematik bir biçimde somut yaşantılar aracılığıyla deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunulması gerekmektedir. Somut deneyimler çocuklara bilgiyi oluşturma sürecinde aktif olma fırsatı sunarak, kişisel anlam verme aracılığıyla bilginin içselleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Onur, 2012). Buradan hareketle, özellikle duygular gibi kişiye özgü olan durumların, çocukların özdeşim kurmalarına fırsat sunan süreçlerde yaparak-yaşayarak deneyimlenmesi daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Aynı zamanda bireye yaşantılar yoluyla ve sanat alanları aracılığıyla deneyimler kazandırmak, kişilik gelişimine ve toplumsallaşmasına katkı sunmak, duygu düzenlemesini sağlamak sanat eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (San, 1979a)

İnsanlık tarihi boyunca insan ruhunu anlamak ve hatta şifa aracı olarak kullanılan sanat (Lombardi, 2014) düşüncelerin ve duyguların dışavurum süreçlerinde kullanılabilecek etkili bir araçtır (Martin, 2009). Küresel ortak bir dil olarak kullanılabilen sanat çocukların öğrenme süreçlerinde de eğitimcilere oldukça geniş bir alan sunmaktadır. Dimondstein (1974), sanatın katkısını bilmeyi geliştirme ve duygulara biçim verme olan iki önemli işleviyle açıklamaktadır. Özellikle küçük çocuklar için sanat, somut ve sembolik biçimlerde deneyimler yaratmak üzere algı ve duyguların ilişkilendirildiği ifade biçimleridir. Bu süreçte, çocuklar duyguları, ruh hallerini ve fikirlerini duyusal algılarla birleştirirken bu algıların somut biçimlerde ifade edildiği bir anlayışı deneyimlerler. Bu durum, çocukları sanatla birlikte yalnızca içsel anlamları hissetmesi değil, aynı zamanda duyguları ifade etmenin ve belgelemenin de bir yoludur. Sanatı deneyimleme aşaması sanatı gerçekleştiren kişinin kişisel hayal gücünün bir dönüşümüdür. Dimonstein'ın (1974) bahsettiği sembolik dönüşüm, yani sanatın yaratıcılığın ve hayal gücü kullanımına izin veren yapısı sanatın bir çeşit kendini ifade yöntemi olarak kullanıldığını göstermektedir. Bireyin kendini ifade etmesi duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarması olarak ele alınmaktadır. Sanat aracılığıyla duyguların ve düşüncelerin dışavurumu simgelerin kullanımıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte içte var olanların ortaya çıkarılmasında, simgesel anlatım kişinin sanatsal bir bakış açısıyla yaratıcılığını kullanarak kendini ifade etmesini gerektirmektedir. İnsan ve nesnel gerçekler arasında oluşan estetik bir ilişki olan sanatsal süreçler; bireyin, toplumun ve insanlığın estetik bilincine katkı sunmaktadır (Eliri, 2021).

Çocuklarla yapılan sanat çalışmalarında, sanat eserlerini oluşturan unsurlar üzerinde konuşmak çocukların estetik farkındalığını artırmaktadır (Schirrmacher,1986). Sanat aracılığıyla çocuklara verilen estetik eğitim çocukların sanatı deneyimleyerek sanatın doğasını anlamalarını, sanatı takdir etmelerini ve çeşitli sanat formlarını değerlendirme becerisi edinmelerini sağlamaktadır (Jalongo ve Stamp, 1997). Ayrıca, sanat eserlerinin kullanıldığı süreçler ve sanat hakkında düşünmek çocukların farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olur (Epstein, 2001; Faraday, 1990). Ancak, özellikle okul öncesi dönemde uygulama süreçlerinde sıklıkla karşılaşılan sınırlı boyama çalışmaları, tek tip kesme-yapıştırma çalışmaları ya da çocukların hepsine aynı materyallerin verilerek aynı biçimde kullanılabileceğinin öğretildiği süreçler, dikkat ve motor becerilerin kullanılmasının ötesine geçmeyerek sanatsal herhangi bir değer taşımamaktadır. Çünkü bahsedilen süreçlerde çocukların kendilerine ait herhangi bir duygu ya da düşünceyi yaratıcı biçimde ortaya koymaları mümkün değildir. Çocukların sürekli bu tarz

etkinliklere maruz kalmaları, sanatın bir öğrenme ve ifade etme aracı olarak kullanımına ve çocukların kendilerini yaratıcı yollarla ifade etmek konusunda gelişmelerine engel olmaktadır. Okul öncesi dönemin belirli alışkanlıkların kazanılması açısından kritik dönem olmasından kaynaklı; bu alışkanlıklar ile büyüyen çocuklardan ilerleyen yaşlarda da sanatı yorumlama ve değerlendirme amacıyla kullanmalarıyla birlikte sanattan bir dışavurum aracı olarak yararlanmalarını ya da duygularını sanat aracılığıyla ifade edebilmelerini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde çocukları erken yaşlarda duygularını tanımlamaları, anlamaları, ifade etmeleri ve bu süreçte sanatı kullanmaları açısından desteklemek geleceğe yapılacak kârlı yatırımlardan birisi olabilir.

Sanatsal süreçleri deneyimlemek çocukların görsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birisidir. Sanatın eğitsel süreçlere dâhil edilmesiyle birlikte çocuklar sanatsal ögeleri değerlendirerek sanatı yorumlama ve anlamlandırma becerisi kazanırlar. Sanat çalışmalarındaki estetik deneyimler görsel okuryazarlığı güçlendiren bütünsel düşünme ve sorgulama becerilerini desteklemektedir (Rudolf ve Wright, 2015). Duygular açısından ele alındığında her sanat eseri, eseri ortaya koyan sanatçının yorumunu içinde barındırır. Sanat, sanatçının duygu ve yaşantısıyla birlikte hayal gücünün özgür bir yaratımını içermektedir (Ötgün, 2009). Bazı sanatçı ve kuramcılar sanatsal ürünlerde yer alan renk, çizgi, biçim, kompozisyon gibi unsurların tutarlı bir biçimde "nesnel" bir duyguyu ifade edebileceğini belirtirken; diğerleri duygunun öznel olduğunu ve daha çok eseri inceleyen kişiye bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Melcher ve Bacci, 2013). Çeşitli çalışmalar, çocukların sanat ürünlerinde yer alan duygular konusunda duyarlı olduklarını göstermektedir (Ebert, Hoffmann, Ivcevic, Phan ve Brackett, 2015; Misailidi ve Bonoti, 2008; Pouliou, Bonoti ve Nikonanou, 2018). Callaghan'ın (1997) çeşitli sanatsal stilleri ve duygusal dışavurumu içeren resimleri kullanarak çocuklarla yürüttüğü çalışmada, çocukların resimlerde yer alan duygulara ilişkin yargılarının yaşın artmasıyla birlikte yetişkinlerinkine benzer hale geldiği sonucu elde edilmiştir. Bir önceki çalışmasında değişiklik yaparak üç ve beş yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan Callaghan (2000), resimlere karşı estetik yaklaşımı olan bir yetişkinle birlikte hareket edildiğinde okul öncesi dönem çocukların üç yaşından itibaren resimlerde ifade edilen duyguları tanıyabildikleri sonucunu elde etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, erken çocukluk döneminde sanatsal süreçlerde sanat eleştirisini kullanmak, çocukların çoklu değerlendirmeler yapmalarını sağlayarak anlama çabasını güçlendirmektedir. Çocuklarda sanata karşı

farkındalık yaratmak için, yetişkin olan kişi çocuğun gelişim düzeyine uygun sorular aracılığıyla sanat objesi hakkında yorumlar yapmasına ve estetik yargıda bulunmasına yardımcı olabilir. Bu süreçte sanat eleştirisini kullanmak sanat eserlerinden anlam çıkarmak konusunda bir rehber görevi görür (Boydaş, 2007). Feldman (1992), sanat eleştirisinin temel amacının anlamak ve ikinci amacının haz almak olduğunu ifade etmiştir. Buradaki haz alma süreci anlamaktan alınan keyfi ifade etmektedir. Sanat eleştirisi sürecinde sistematik bir araştırma yürütülür. Araştırma sürecinde, bireyler bilgi ve deneyimlerini estetik bir duruma odaklayarak öğrenmeden haz alırlar. Sanat eleştirisi tanımlama, çözümleme, yorum ve yargı basamaklarını içeren dört basamaktan oluşmaktadır (Feldman, 1994). Tanımlama basamağı, sanat eserinde göze çarpan ilk şeye odaklanır, keşif aşamasıdır. Çözümleme aşamasında çizgi, boyut, doku, renk gibi detaylar incelenir. Yorumlama süreci ise ilk iki aşamada elde edilen bilgilerle, sanat eserine ilişkin duygu ve düşünceleri kullanarak eserin bütün anlamını bulma sürecidir. Son basamak olan yargı basamağı ise yapıta ilişkin genel değerlendirmeyi içermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının da sanat eleştirisi yöntemi aracılığıyla sanat eserleriyle etkileşim kurmaları ve sanat yapıtları üzerinden o yapıtın değerini anlayarak tartışmaları sağlanabilir. Böylece çocuklar yeni bakış açıları geliştirerek sanat aracılığıyla anlam oluşturabilirler.

Sanatın içinde duygu barındıran yapısı ve duyguları ifade etmek açısından işlevsel olduğundan hareketle, okul öncesi dönem çocukların duygusal becerileriyle ilgili çalışırken kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda çocukların duyguları tanıma, deneyimleriyle ilişkilendirme, duygularını ifade etmeleri gibi okul öncesi dönemde kritik olan becerilerinin geliştirilmesi sürecinde sanatın duyumsanarak kullanımı oldukça önemlidir. Uluslararası alanyazın taraması yapıldığında sanat eserlerinden algılanan duyguların incelendiği (Gartus ve Leder, 2014; Melcher ve Bacci, 2013, Myllylä, 2020; Taounton, 1980) çalışmalarla birlikte çocukların duygusal becerilerini müze sanatında resmedilen duygulara karşı duyarlılık ve duygulara ilişkin yargılar (Callaghan, 1997; Callaghan, 2000), çocuklarda estetik algı ve üretimin bilişsel ve duyuşsal yönleri (Gebotys ve Cupchik, 1989), çocukların diğer çocukların çizimlerinde ifade edilen duyguları anlama becerileri (Misailidi ve Bonoti, 2008) ve çocukların sanat eserlerine verdikleri tepkiler (Yu, Garces-Bacsal ve Wright, 2017) gibi farklı açılardan ele alan çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Ulusal alanyazın taramasında ise okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen programları içeren çalışmalarla birlikte (Durmuşoğlu-Saltalı, 2010;

Mestci, Gökkaya ve Ormankıran, 2019; Kayabalı ve Özbey, 2024; Ulutaş, 2005; Yıldırım, 2022; Yılmaz, 2021), çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili çalışmalar (Baş, 2023; Bayrak ve Akkaynak, 2020; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021; Teke, 2023; Yılmaz ve Zembat, 2021), çocuk resimlerinin duyguların ifadesi açısından farklı açılardan incelendiği çalışmalar (Elma ve Erzen, 2022; Güngör-Aytar, Kara-Eren, Aşkan ve Şahin, 2019; Ramazan ve Öveç, 2017; Öveç, 2012) olmasına rağmen çocukların duygusal becerileriyle birlikte sanat eserleri ve sanat eleştirisinin kullanımını temel alan, duyguları ve sanatı bu araştırmaya benzer bakış açısıyla ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bu araştırmanın problemini okul öncesi dönem çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerilerinin araştırılması oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmanın; sanat ve sanat eserlerinin kullanımını temel alarak sanat eleştirisi yoluyla çocukların duyguları tanıma ve deneyimleriyle ilişkilendirme biçimleri, sanat ögelerini değerlendirme süreçleri, çizim aracılığıyla duygularını ve deneyimlerini aktarma biçimleri konusunda alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yapılan bu çalışmanın konu ile ilişkili erken çocukluk eğitim alanıyla birlikte farklı disiplinlerde de yeni çalışmalar yapılması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocukların (60-72 ay) sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerilerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Çocuklar sanat eserlerinden hangi duygulara ilişkin çıkarımlar yapabilmektedirler?
2. Çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin eserler bağlamında ifade ettikleri göstergeler, nedenler ve bu duygulara ait kendi yaşam deneyimleri nelerdir?
3. Çocuklar sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duyguları yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla nasıl ifade etmektedirler?

Önem

İnsan dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu süreçte her geçen gün tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme gerçekleşirken birey yeni beceriler edinmektedir. Gelişim ve öğrenmenin hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında bireyin öğrenme yaşantıları aracılığıyla edindiği deneyimler daha sonraki öğrenmelerini etkilemektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemi kapsayan ilk beş yılın insan hayatı için en belirleyici dönem olduğunu ortaya koymaktadır (Şirin, 2019). Gülay ve Akman (2009), çocukluk döneminde gelişimin maksimum fayda sağlayacak şekilde desteklenmesinin ilerleyen süreçte çocuğun yaşamına farklı alanlarda olumlu etkiler yaratacağını ifade etmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemin, çocukların gelecek yaşantılarına yatırım yapmak adına kritik derecede öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Gelişimin bütüncül olarak ilerlemesinden hareketle çocukların bilişsel, dil ve fiziksel gelişim alanlarındaki becerilerinin gelişmesiyle sosyal-duygusal alandaki gelişimleri de ivme kazanmaktadır. Doğumdan itibaren öncelikli olarak aile ortamında kurdukları etkileşim yoluyla yaşantılar edinmeye başlayan çocuklar; okul öncesi dönemde okul yaşamıyla birlikte yeni bir çevre edinerek yaşantılarını zenginleştirmektedirler. Bu süreçte çocuklar çeşitli sosyal gruplara dâhil olarak toplumsallaşma açısından ilk adımlarını atarlar. Toplumsallaşma süreciyle birlikte çocuklar bir gruba dâhil olmayı öğrenirler ve gruba ilişkin değerler, inançlar, kurallar bütününü fark ederek grubun üyeleri haline gelirler (Yılmaz, Tepeli ve Güven; 2019). Toplumsallaşma sürecinde çocuklar sosyal ve duygusal becerilerini kullanmaya gereksinim duymaktadırlar. Sosyal kuralları, normları öğrenmek ve başkalarıyla olan ilişkilerini bu kuralların düzenlediğini bilmek (Gülay ve Akman, 2009), akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşim kurmak, grupla uyumlu hareket etmek gibi davranışlar sosyal-duygusal gelişim alanında yer almaktadır. Çocukların sosyal etkileşimler yoluyla kazandıkları deneyimler, çevreyi anlamlandırmalarına ve kendilerini ifade etmek konusunda tercih edecekleri yolları belirlemelerine yardımcı olur. Bu süreçte çocuklar deneyimlerinden hareketle duygularını kullanırlar (Küçükturan ve Keleş, 2018).

Sanat, çocuğun deneyimlerini düzenleme ve yorumlama, duygusal tepkilerini kontrol etme ve alışılagelmişin dışında bir ifade biçimi olarak kendini keşfetmesine yardımcı olmasından kaynaklı olarak oldukça önemlidir (Diamondstein, 1974). Sanat bireye, kişisel bir deneyim olarak hem kendi duygularını ifade etmesi hem de başkalarının

duygularını anlayabilmesi için alan açmaktadır. Sanatın çocukların gelişimine sağladığı katkılar ve eğitsel süreçlerdeki etkin rolü ve en önemlisi duyguları içinde barındıran bir yapısı olması ve duyguların ifade edilmesinde etkili bir araç olması bu araştırmada aktif bir şekilde kullanılmıştır. Çocukların sanat eserleri aracılığıyla, eserleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek duyguları tanıma becerileri derinlemesine incelenmiştir. Sanat, duygulara ilişkin çıkarımda bulunmaları açısından bir araç olarak kullanılırken, çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin kişisel deneyimlerini paylaşma sürecinde kendilerini ifade etmeleri açısından bir araç olarak kullanılmıştır. Bu çalışma, çocukların duygusal becerilerine ilişkin sanatın aktif olarak kullanılmasını ve çocuklara sanat eleştirisi yoluyla eserleri inceleme ve anlama olanağı sunmasından kaynaklı önem taşımaktadır. Çocukların erken yaşlarda sanatı deneyimlemeleri, duygusal becerileriyle ilişkili süreçlerde sanatı bir araç olarak kullanmaları toplumun çok yönlü bir şekilde gelişmesine katkı sunacaktır. Bir iletişim ve ifade etme biçimi olarak ele alındığında sanat, toplumu oluşturan bireylerin etkileşim kurmalarına fırsat sunan bir araçtır. Bu bağlamda, sanatın özellikle başkalarının iletmek istedikleri mesajları aktarmak konusunda kullanılabilecek bir yöntem olmasıyla birlikte, kendi deneyimlerini aktarma konusunda da kullanılabilecek bir araç olması, çocukların ilerleyen zamanda da sanata olumlu bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sanatın çocuklara kendilerini ifade etme süreçlerinde yaratıcılıklarını kullanmaya izin veren ve kişiye has, özgün iletiler içeren yapısı ilerleyen yaşlarda da sanatı bir iletişim aracı olarak kullanma konusunda cesaretlendirici olacaktır. Diğer taraftan, sanata eleştirel bir gözle bakma becerisinin kullanılması sanat okuryazarlığı konusunda erken yaşlarda atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada çocukların duygularla ilgili deneyimlerinin, deneyimin sahibi olarak doğrudan çocuklardan edinilmiş olması da önemli olan bir diğer noktadır. Çocukların duygusal becerileriyle ilgili yapılan çeşitli çalışmalar yaygın biçimde duygusal becerileri ölçme araçları kullanarak ölçen, bu becerilere ilişkin bilginin ebeveynler, öğretmenler ya da çocukların kendisinden elde edilerek yürütülen çalışmalardır. Çocukların duygusal gelişimlerini farklı boyutlarıyla inceleyen, çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı bu çalışmalar bebeklik döneminden itibaren duygusal gelişimin yörüngesini anlayabilmek açısından alana önemli katkılar sunmaktadır. Bahsedilen çalışmalardan farklı olarak tüm süreçte çocukların aktif katılımcı olduğu ve sanat eleştirisinin bir yöntem olarak kullanıldığı bu çalışma, tekrarlayan görüşmeler aracılığıyla duygulara ilişkin bilginin ve

deneyimlerin ilk ağızdan elde edilmesi ve derinlemesine çalışılması sebebiyle oldukça önemlidir.

Son olarak, bu çalışmada sanat aracılığıyla başkalarının duygularını fark etme, tanıma, anlama, ifade etme becerileriyle birlikte bu duygulara ilişkin sanatı kullanarak kendi deneyimlerini paylaşma aşamalarının yer almasının çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu beceri sayesinde bireyler durumları başkalarının bakış açısından ele alabilirler (Heagle ve Rehfeldt, 2006). Sosyal davranışlar açısından tamamlayıcı etkisi olan bakış açısı alma becerisi sayesinde kişilerarası iletişim güçlenerek çatışmalar daha sağlıklı bir şekilde çözülebilmektedir. Bu durum toplumsal düzenin sağlanmasına olumlu katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma aracılığıyla kısa vadede çocukların duygusal becerilerinin sanat aracılığıyla incelenmesiyle birlikte uzun vadede toplumsal gelişime katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

Araştırmada yer alan çocukların çalışma sırasında duygu ve düşüncelerini objektif bir biçimde yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda tipik gelişim gösterdikleri ve duygularla ilgili herhangi özel bir eğitim almadıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara'da okul öncesi eğitime devam eden, tipik gelişim gösteren, daha önce duygusal becerilerin desteklenmesi konusunda herhangi bir özel programa dâhil olmamış, özel bir duygu eğitimi almamış 60-72 ay aralığındaki 33 çocuk ile sınırlıdır.

Araştırma, araştırmada kullanılan beş plastik sanat eseriyle (resim) sanat eleştirisi sürecinin ilk üç basamağı olan tanımlama, çözümleme ve yorumlama basamaklarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 ay grubunundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel

değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci (MEB, 1993).

Duygu: Dışsal bir uyarıcıya verilen fizyolojik, bilişsel, deneyimsel ve davranışsal süreçlerin geçici olarak bütünleşmesiyle ortaya çıkan; bireyin mevcut duruma uyum sağlamasını ve çevresini şekillendirmesini kolaylaştıran evrensel ve işlevsel tepkiler (Keltner ve Shiota, 2003).

Sanat Eseri: Sanatçının kendine özgü yaklaşımını ve amaçlarını göstererek, güçlü mesajlar ya da üsluplar ortaya koyduğu, özgün (Hodge, 2020); sanatsal mükemmelliğe sahip, bir türe ya da geleneğe ait olan ve yaratıcısı tarafından sanat olarak tasarlanmış (Davies, 2015); gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş anlıksal, duyuşsal ve görsel izlenim ögeleri içeren sanat ürünü (San, 2008).

Sanat Eleştirisi: Sanat eserlerini betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı basamaklarını kullanarak analiz etme ve yorumlama konusunda yapılandırılmış bir yaklaşım (Feldman, 1992).

Temel Yorumlayıcı Yaklaşım: Bir konuyu araştırırken kuram test etmeyen, deney yapmayan ya da bir şeyi ölçmeyen; bireylerin deneyimlerine kattıkları anlamla ve deneyimi nasıl yorumladıklarıyla ilgilenen nitel araştırma yaklaşımı (Merriam, 2015).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Duygular

Duygular, bireylerin çevresine ve içsel yaşantılarına verdiği karmaşık psikolojik ve fizyolojik tepkilerin bütünüdür. Yaşamın ilk anlarından itibaren bireylerin hayatlarında var olan günlük hatta an be an meydana gelen duygular (Strongman, 2003) erken dönemlerden itibaren dikkat çeken bir konu olmuş ve çeşitli araştırmacılar tarafından evrimsel, fenomenolojik, davranışçı, fizyolojik, bilişsel, gelişimsel, sosyal, klinik, kategorik ya da boyutsal gibi farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Duyguları evrimsel bir bakış açısıyla ele alan Darwin (1872), duyguların ifade ediliş şekilleriyle birlikte uyumsal amaçlara hizmet eden yapısını vurgulayarak insanların hayatta kalmasına ve üremesine yardımcı olduklarını ifade etmektedir. James-Lange ve Cannon-Bard'ın kuramları ise fizyolojik bakış açısıyla duyguları farklı bedensel tepkilerle ilişkilendirmektir (Demir, 2020; Lewis ve Michalson, 1983). Bilişsel kuramlar arasında yer alan Schachter ve Singer'in (1962) kuramı duyguyu bireyin karşılaştığı uyaranı bağlama göre yorumlayıp belirli bir duygu olarak isimlendirmesini içeren fizyolojik uyarılma ve bilişsel etiketlemenin bir birleşimi olarak ifade etmiştir. Duyguları kategorik olarak ele alan yaklaşım, temel ve karmaşık duyguların birbirinden ayrılmasından bahsederken, duyguların biyolojik temelli yani doğuştan geldiğini ve duygu ifadelerinin evrensel olduğunu öne sürmektedir (Ekman, Sorenson ve Firesen, 1969; Ekman ve Friesen, 1971; Ekman, 1992). Boyutsal yaklaşımda ise duygular bireyin yaşadığı uyarılma düzeyine ve hoşnut olma-olmama durumuna göre ele alınmaktadır (Russell, 1980; Russell ve Bullock, 1985). Lazarus (1991) ise, duygunun birey ile çevre arasındaki ilişkinin zararlı veya yararlı olarak yorumlandığı bir değerlendirme sürecinin sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu süreçte farklı yaklaşımları bir araya getirerek duygu kuramlarının ilişkisel, güdüsel ve bilişsel yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Duyguların bireylerin çevreyle olan etkileşimini içermesi ilişkisel; hedefleriyle olan ilişkisini içermesi güdüsel ve bireyin yaşamı için önemine dair yapılan değerlendirmeyi içermesi de bilişsel yönü ifade etmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi birçok farklı yaklaşım duygu üzerine çalışmış olmasına rağmen duygunun ne olduğuna dair ortak bir kavramsal tanımının olduğunu söylemek mümkün değildir ancak genel hatlarıyla duygu çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Izard (1977; 1993) duyguyu tam anlamıyla tanımlamak için deneyim veya bilinçli duygu hissi, beyinde ve sinir sisteminde meydana gelen süreçlerle birlikte dışavurucu bir etkinlik gerçekleşmesi ve yüzde meydana gelen gözlemlenebilir ifade kalıplarından (motor bileşen) oluşan üç bileşene mutlaka ihtiyaç olduğunu vurgulayarak duygunun tanımını "*…nöral, nöromüsküler/ifade edici ve deneyimsel yönleri olan karmaşık bir süreç"* olarak ifade etmiştir (Izard, 1991, s.42). Plutchik (1982, s.551) ise duyguyu "bilişsel değerlendirmeler, öznel değişiklikler, otonomik ve sinirsel uyarılma, harekete geçme dürtüleri ve karmaşık diziyi başlatan uyarıcı üzerinde bir etkiye sahip olmak için tasarlanmış davranışlar dâhil olmak üzere bir uyarıcıya verilen karmaşık bir dizi tepki" olarak açıklamıştır. Goleman'a (2019) göre duygu bireylerin harekete geçmesini sağlayan dürtüler olarak tanımlanmakla birlikte bir his doğrultusunda ortaya çıkan düşünceler, biyolojik, psikolojik ve bir dizi hareket eğilimi olarak da ifade edilmektedir. Southam-Gerow (2014) da duyguyu bireyin deneyimleriyle ilişkili olan duyuşsal unsurlar; biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörleri içeren karmaşık etkileşimler şeklinde tanımlamaktadır. Sayısı daha da artırılabilecek bu tanımlamalar için Shiota ve Kalat (2012) duyguların işlevsel olması, bir uyarana karşı verilen bir tepki olması ve biliş, his, fizyolojik değişiklikler ve davranış olmak üzere duygusal durumun dört unsurunu içermesi olmak üzere çeşitli ortak noktalar bulunduğunu belirterek bu tanımlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve bir duygunun deneyimlenme sürecinin her zaman bu şekilde olup olamayacağını bir örnekle sorgulamıştır. Bu sorgulama için bir sınav sürecini kullanan Shiota ve kalat (2012), okunmuş bir sınav kâğıdını geri alan bir öğrencinin beklediğinden daha yüksek bir not aldığını gördüğü anda öğrencinin bunu iyi bir şey olarak değerlendirdiği (biliş), mutluluk hissettiği (his) ve heyecanlandığı (fizyolojik değişiklikler) ancak bu durum sonucunda hiçbir şey yapmadığı (zıplamıyor, böbürlenmiyor, gülümsemiyor bile) bir senaryo sunmuştur. Bu senaryoda tanımlarda bahsedilen duygunun üç unsuru varken "hiçbir davranış değişikliğinin olmaması öğrencinin gerçekten bir duygu yaşamadığını mı göstermektedir?" sorusunu sormuştur. Sorgulamalara cevap olarak sundukları tanımda ise duyguların birkaç yönü olduğunu da içeren diğer tanımlarla ortak unsurlar taşıyan, daha geniş bir bakış açısıyla duyguları Keltner ve Shiota'nın (2003, s.89) "*dışsal bir uyarıcıya verilen fizyolojik, bilişsel, deneyimsel ve davranışsal süreçlerin geçici olarak bütünleşmesiyle ortaya çıkan; bireyin*

mevcut duruma uyum sağlamasını ve çevresini şekillendirmesini kolaylaştıran evrensel ve işlevsel tepkiler" tanımıyla açıklamışlardır. Bu bakış açısına göre duyguların vücuttaki ölçülebilir değişiklikleri de yansıtabildikleri için sadece öznel hisler olmadıkları, çevredeki olaylara (en azından bireyin yorumuna) verilen öngörülebilir tepkiler olduğu, düşünce ve davranışlar üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, her ne kadar duygular sıklıkla insan deneyiminin en özel kısmı olarak düşünülse de bireylerin etrafındaki dünya ile etkileşimde bulunma biçiminde olağanüstü bir etkiye sahiptir.

Duyguların bireylerin hayatındaki bu etkisi öğrenme süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Eğitsel bir bakış açısından bakıldığında, duyguların öğrenme ve öğretme sürecinde önemli rol oynadıkları görülmektedir. Olumlu duygular motivasyonu ve öğrenme isteğini artırabilirken, olumsuz duygular öğrenme sürecini engelleyebilir. Bireylerin duygusal durumlarının farkında olmak, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını daha etkili olacak şekilde düzenlemelerine yardımcı olabilir. Eğitimde olduğu gibi, psikolojide de duyguların bireylerin davranışlarını nasıl etkilediği ve şekillendirdiği üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır. Duygular, bireyin ruh sağlığını, sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Oatley ve Jenkins, 1996). Bu nedenle, bireylerin sahip olduğu duyguların neler olduğu konusunda bilgi sahibi olmak ve duyguları sınıflandırmak geçmişten günümüze üzerinde çalışılan bir konu olmuştur.

Darwin (1872) dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların üzüntü, mutluluk, öfke, korku gibi çeşitli duyguları benzer yüz ifadeleriyle yansıttıklarını tanımlamıştır. Darwin'in duyguların farklı kategorilerde ele alınabileceğine dair bu çalışmasının ardından duygular konusunda çalışan çeşitli araştırmacılar mutluluk, üzüntü, öfke, korku, şaşkınlık ve iğrenme gibi bazı duyguları içeren temel duygular listesi sunmuşlardır. Her bir duygunun ayrı kategorilerde ifade edildiği görüşe alternatif olarak Wundt (1912/2014), duyguları boyutsal bir biçimde değerlendirerek hoş ve hoş olmayan duygular şeklinde sınıflandırmıştır. Temel duygular üzerine yaptıkları derleme çalışmalarında Ortony ve Turner (1990), kaç duygunun temel duygular arasında yer aldığı, bu duyguların hangilerinin temel duygular olduğu ve temel duygu olarak adlandırılmasının nedenleri konusunda açık bir görüş birliği sağlanamadığını belirtmiş ve çeşitli araştırmacıların temel duygulara ilişkin sınıflandırmalarını sunmuşlardır. Ortony ve Turner (1990) tarafından sunulan çalışmalardan bazıları duyguların biyolojik temelli oluşuna ve evrensel ifadelerine odaklanan Ekman, Friesen ve Ellsworth (1982) tarafından

yapılan sınıflandırma ile Ekman ve arkadaşlarıyla ile benzer biçimde duyguların biyolojik temelli ve evrensel oluşuyla birlikte biliş ve eyleme de odaklanan Izard (1977) tarafından yapılan sınıflandırmadır. Aynı zamanda, temel duyguları biyolojik temelli, evrensel ve her birinin zıddıyla birlikte görüldüğü sınıflandırmayı sunan Plutchik'in (1980) sınıflandırması da bu çalışmada yer almıştır. Ortony ve Turner (1990); Izard, Panksepp, Plutchik ve Tomkins için temel duyguların çok önemli bir kavram olduğunu ancak Mowrer, Weiner ve Graham için temel duyguların çevresel bir ilgi alanı olduğunu belirterek, tabloda temsil edilen tüm kuramcıların temel duygular fikrinin eşit derecede güçlü savunucuları olmadıklarını ifade etmiştir. Çeşitli araştırmacılara göre temel duygular sınıflandırması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çeşitli Araştırmacılara Göre Temel Duygular Sınıflandırması (Ortony ve Turner, 1990)

Kaynak	Temel duygular	Dayanak
Arnold (1960)	Öfke, tiksinti, cesaret, keyifsizlik, arzu, umutsuzluk, korku, nefret, umut, sevgi, üzüntü	Hareket eğilimi ilişkisi
Ekman, Friesen ve Ellsworth (1982)	Öfke, iğrenme, korku, neşe, üzüntü, şaşkınlık	Evrensel yüz ifadeleri
Frijda (1986)	Arzu, mutluluk, heves, şaşkınlık, merak, keder	Harekete hazırlık şekilleri
Gray (1982)	Öfke ve dehşet, endişe, neşe	Fiziksel bağlantı
Izard (1971)	Öfke, küçümseme, iğrenme, ıstırap, korku, suçluluk, heves, neşe, utanç, şaşkınlık	Fiziksel bağlantı
James (1884)	Korku, keder, sevgi, öfke	Bedensel katılım
McDougall (1926)	Öfke, iğrenme, kıvanç, korku, bağlılık, hassaslık, merak	Güdülerle ilişki
Mowrer (1960)	Acı, zevk	Öğrenilmemiş duygusal durumlar
Oatley ve Johnson-Laird (1987)	Öfke, iğrenme, endişe, mutluluk, üzüntü	Önermesel içeriğe ihtiyaç duymama
Panksepp (1982)	Beklenti, korku, öfke, panik	Fiziksel bağlantı
Plutchik (1980)	Kabul, öfke, beklenti, iğrenme, neşe, korku, üzüntü, şaşkınlık	Biyoloji sürece uyarlama
Tomkins (1984)	Öfke, heves, küçümseme, iğrenme, ıstırap, korku, neşe, utanç, şaşkınlık	Nörolojik ateşleme yoğunluğu
Watson(1930)	Korku, sevgi, öfke	Fiziksel bağlantı
Weiner ve Graham (1984)	Mutluluk, üzüntü	İlişkilendirmeden bağımsız

Yukarıda bahsedilen sınıflandırmalara ek olarak duygulara ilişkin daha güncel bir sınıflama Parrott (2001) tarafından yapılmıştır. Sınıflandırma sürecinde sevgi, neşe, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku temel duygular olarak ele alınmıştır. Bunlara ek olarak

her bir düzeyde duyguları detaylandırarak soyut olan duyguları daha somut hale getiren Parrott (2001); 146 duyguyu ikincil ve üçüncül duygular olarak belirtmiştir. Her ne kadar araştırmacıların temel duygular konusunda ortak bir karara vardıkları görülmese de öfke, mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma ve iğrenme duygularının birçok araştırmacının temel duygular sınıflandırmasında yer aldığı görülmektedir.

Shiota ve Kalat (2012) çeşitli araştırmacıların temel duyguları belirlerken esas aldıkları noktalardan hareketle bir derleme çalışması yapmış ve belirli bazı ölçütler olduğunu belirtmişlerdir. Temel ölçütlerden birisi, Darwin (1872) ve Ekman ve Friesen (1971)'in çalışmalarında ele aldığı üzere duyguların evrensel bir ifade biçimine sahip olmasıdır. Diğer bir ölçüt ise temel duyguların ayırt edici sinirsel ve fizyolojik altyapılarının olmasıdır (Ekman ve Cordaro, 2011; Vytal ve Hamann, 2010). Shiota ve Kalat (2012) bir duygunun temel bir duygu olabilmesi için erken yaşlarda gözlenebilir olmasını üçüncü ölçüt olarak ele almıştır. Ancak duyguların farklı zamanlarda ortaya çıkması değişken olduğundan hangi yaş aralığının erken olarak ele alınabileceği belirli değildir. Bebeklerde doğumdan itibaren ağlama görülürken, altıncı haftadan itibaren sosyal gülümseme görüldüğü bilinmektedir. Ancak korkunun ortaya çıkması dokuzuncu ay civarında gerçekleşmektedir (Berger, 2008). Dördüncü ve son ölçüt ise duyguların bireyi hareket etmek ve bilişsel tepkiler vermek konusunda güdüleyici olmasıdır. Korku duygusunun bireyi tehdit yaratan uyarandan kaçmaya yönelik davranması konusunda harekete geçiren bir duygu olması bu duruma örnek olarak verilebilir (Izard, 1992). Yapılan farklı tanımlardan da anlaşılacağı üzere duygu sadece duyuşsal değil; bilişsel, fiziksel ve sosyal açılardan ele alınarak tanımlanmaktadır.

Shiota ve Kalat'ın (2012), temel duygular için sundukları ölçütlerden hareketle, temel duyguların evrensel olması, diğer bir ifadeyle belirli bir ifade edilme biçimine sahip olması, erken yaşlardan itibaren görülüyor ve araştırmada yer alan katılımcıların okul öncesi dönem çocukları olmasından kaynaklı olarak gelişimsel açıdan uygun olduğu düşünülerek bu araştırmada temel duygular ele alınmıştır. Temel duyguların çalışılmasının diğer bir nedeni de araştırmacının okul öncesi dönem çocuklarıyla duyguları sanat aracılığıyla öncelikle başlangıç düzeyindeki duyguları ele alarak çalışarak bu duygulara ilişkin detaylı bir anlayışa sahip olma arzusudur. Plutchik (1980), duyguların temel bir yapıdan daha karmaşık bir yapıya doğru evrildiğini açıkladığı modelinde; temel duyguların farklı oranlarda birleşerek ikincil duyguları oluşturduğunu; birden fazla ikincil duygunun da temel duyguların daha ileri seviyelerinde daha karmaşık bir yapıda görüldüğünü ifade etmiştir. Temel duyguların birincil değerlendirmesinden

kaynaklanan daha karmaşık duygusal tepkiler olan ikincil duygular, temel duygulara kıyasla daha yüksek derecede bilişsel işleme ve sosyal bağlamla karakterize edilmektedir. Daha ayrıntılı sosyal ve durumsal bağlamları yansıtan ikincil duyguların yüksek derecede bilişsel işleme içeren bu yönü, duygusal deneyimlerin daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Damasio, 1994). Aynı anda ortaya çıkan iki temel duygunun deneyimlenmesini içeren ikincil duyguların çocuklarla çalışılabilmesi için öncelikle temel duygular konusundaki becerilerinin çalışılması gerektiği düşünülmektedir. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse, kıskançlık, üzüntü ve öfkenin aynı anda deneyimlenmesi sonucu ortaya çıkan ikincil bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda, kıskançlık duygusunun anlaşılabilmesi için öncelikle üzüntü ve öfke duygularının çalışılması gerekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu araştırmada temel duygular çalışılmasının bir nedeni de öncelikle gelişimsel uygunluk da göz önünde bulundurularak duyguları sanat aracılığıyla daha basitten karmaşığa ele almaktır. Sosyal duygusal öğrenme açısından ise, temel duygular, çocukların kendi duygularıyla birlikte başkalarının duygularını tanıması ve anlaması için bir temel oluşturur. Çocuklar bu temel duygular üzerinden sosyal becerilerini geliştirmeyi öğrenirler. Erken dönemlerden itibaren gelişim gösteren duygusal beceriler özellikle okul öncesi dönemde çocukların aile bireyleri dışında akranları ve öğretmenleri gibi başka kişilerle de artan ilişkilerinde daha çok önem kazanmaktadır. Bahsedilen tüm bu ilişkiler sosyal beceri gerektirdiğinden, sosyal beceriler de temel duygular üzerinden geliştiğinden bu araştırmada temel duygular ele alınmıştır.

Temel duyguların tanımları ve bu araştırma kapsamında çalışılmasına ilişkin gerekçelerin belirtildiği kısımda duygularla ilgili dikkat çeken nokta duyguların duyuşsal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gibi çok yönlü yapısının farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmış oluşudur. Bahsedilen bu çok yönlü yapı duyguların fizyolojik uyarılma, bilişsel süreçler, davranışsal tepkileri içeren zihinsel ve bedensel değişimler bütünü olarak tanımlandığını ve çeşitli işlevlere sahip oldukalrını göstermektedir.

Duyguların İşlevleri

Duyguları farklı bakış açılarıyla ele alan çeşitli yaklaşımlarda duyguların evrimsel, bilişsel ya da sosyal işlevleri olmak üzere çeşitli psikososyal işlevleri olduğundan bahsedilmektedir. Keltner ve Haidt (1999), duyguların birey düzeyinde hayatta kalma işlevi, ikili ilişkiler düzeyinde iletişim işlevi, grup düzeyinde sosyal

koordinasyon işlevi ve kültürel düzeyde sosyalleşme ve kültürel ideolojileri sürdürme işlevi olmak üzere dört düzeyde incelendiğini ifade etmektedir.

Evrimsel bakış açısında duyguların işlevleri karşılaşılan belirli zorluklar karşısında verilen fizyolojik tepkilerin duruma uygun şekillenmesi açısından ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle, duygular hayatta kalma ve üreme başarısını artırmak için gelişmiş uyarlanabilir mekanizmalardır. Bu nedenle, duygular sadece öznel deneyimler olmaktan öte, bireyin çevresine etkili bir şekilde yanıt vermesini sağlayan biyolojik ve psikolojik süreçlerin bir parçasıdır (Cosmides ve Tobby, 2000). Bu açıdan ele alındığında, korku fiziksel güvenliğe yönelik bir tehdit karşısında verilen tepki olmasından kaynaklı hayatta kalma işlevi görürken (Tracy, 2014; Williams ve Hinshaw, 2018), iğrenme zararlı maddelerden kaçınmak için kullanılan bir mekanizma olarak bireyleri hastalık ve enfeksiyonlardan koruma işlevi görmektedir (Al-Shawaf, 2016). Üzüntü bir sosyal sinyal işlevi görerek sosyal destek bağlantılarını beslerken (Provine, Kronowski ve Brocato, 2009); öfke tehdit edici durumlarda bir savunma sistemi işlevi görmekle birlikte (Butler, Melloy-Miller, Seedall ve Dicus, 2018; Sell, Toby ve Cosmides, 2009) algılanan adaletsizliklere karşı harekete geçmeyi, uyumu ve iş birliğini teşvik etmektedir (Giner-Sorolla ve Russell, 2019). Bahsedilen duygulara ek olarak şaşkınlık duygusuna neden olan şaşırtıcı uyaranların hafızayı ve öğrenmeyi geliştirme işlevi bulunurken (Kock, 2007), mutluluk ise sosyal bağları ve iş birlikçi davranışları teşvik edici bir işleve sahiptir (Buss, 2000). Diğer taraftan, duygular sadece o duyguyu deneyimleyen kişiler için değil aynı zamanda iletişimde olan diğer kişiler için de işlevseldir. Duyguların yüze yansıyan ifadeleri karşıdaki kişi için bir ipucu işlevi göreceğinden bir mesaj iletir. Ebeveynin korku ya da iğrenme ifadesini gören bir çocuk için bu duygu ifadeleri kendini tehlikelerden koruması gereken bir durum olduğunu öğrenmesini sağlar (Klinnert, 1984, Stevenson, Oaten, Case, Repacholi ve Wagland, 2010).

Duyguların deneyimleyen kişiye ek olarak etkileşimde olduğu kişiler için de işlevsel olması, bir iletişim aracı olduğunu yani sosyal işlevini göstermektedir. Ekman'ın (1994) belirttiği gibi, duygular çeşitli fizyolojik tepkiler, yüz ifadeleri ve kelimelerle ifade edilir. Fiziksel tepkiler arasında kalp atışının hızlanması, terleme veya kas gerginliği gibi belirtiler yer alabilir. Yüz ifadeleri, duyguların en açık göstergelerinden biridir ve evrensel olarak tanınabilen altı temel duygu (mutluluk, üzüntü, korku, öfke, şaşkınlık ve tiksinti) ile ilişkilidir. Sözel ifadeler ise bireyin içsel deneyimlerini dışa vurduğu kelimeler ve cümleler aracılığıyla gerçekleşir. Bu ifadeler aracılığıyla etkileşimde olunan kişilere mesaj iletilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde duyguların etkileşim sürecinde düzenleyici

bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Başkalarıyla olan etkileşimi düzenleme işlevi aynı zamanda bireyin kendisiyle olan etkileşiminde de görülmektedir. Duygular, bireyin iç dünyası ile dış dünya arasında kurulan bir köprü vazifesi görür ve birey bu köprü sayesinde hem kendini hem de başkalarını anlar ve anlamlandırır. Duyguların bu düzenleyici rolü, bireyin sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için kritik öneme sahiptir ve bireyin kendini ifade etme biçimi olarak önemli bir rol oynar (Fischer & Manstead, 2008). Duygusal ifadelerin düzenleyici rolünün sağladığı karşılıklı anlayış, sosyal bağların güçlenmesini ve sürdürülebilirliğini sağlar. Duyguların ifade edilmesinde yaşanan sorunlar, sosyal ilişkilerde zorluklara ve iletişim sorunlarına yol açabilir (Thompson, 1987).

İletişim, duygu, düşünce ve bilginin çeşitli yollarla aktarılmasıdır (TDK, 2024). Bu tanım, iletişimin yalnızca sözel veya yazılı yollardan ibaret olmadığını, aynı zamanda duyguların da bu süreçte önemli bir yer tuttuğunun göstergesidir. Duygular, bireylerin birbirleriyle bağlantı kurmalarını, isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade etmelerini sağlar. Bu sosyal işlev, duyguların iletişimin neden vazgeçilmez bir parçası olduğunu açıklar. Sroufe (1995), bireylerin doğumdan itibaren duygularını bir işaret sistemi gibi kullanarak iletişimlerini düzenlediklerini ifade etmiş ve yeni doğmuş bebek örneğini vermiştir. Yeni doğmuş bir bebek gözlemlendiğinde, bebeğin, açlık, rahatsızlık veya ilgi ihtiyacını ağlayarak ifade ettiği görülmektedir. Bu ağlama, bebeğin bakım veren kişiyle iletişim kurma şeklidir ve bakım veren kişi, bebeğin ihtiyaçlarını karşılayarak bebekle etkileşime girer. Sroufe'nun bu gözlemi, duyguların doğuştan gelen ve evrensel bir iletişim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Duygular, insanlar arasında empati kurmaya teşvik eder. Ayrıca, duygular, sosyal normların ve değerlerin iletilmesinde de etkilidir. Toplum içinde kabul edilen ve edilmeyen davranışlar, genellikle duygusal tepkiler aracılığıyla pekiştirilir.

Leary, Koch ve Hechenbleikner (2001), bireylerin olumsuz duygular yaşadıklarında, diğer insanlara sosyal destek ihtiyacında oldukları mesajını verdiklerini belirtmişlerdir. Bu, duyguların sosyal destek mekanizmalarının harekete geçirilmesinde önemli bir rol oynadığını gösterir. Benzer şekilde, Scheff (1988), grup içi uyumu sürdürmek için olumlu davranışların pekiştirilmesi veya olumsuz davranışların eleştirilmesi durumlarında da duyguların kullanıldığını ifade etmiştir. Bu durum, duyguların sadece bireysel ifade aracı olmadığını, aynı zamanda sosyal uyumun sürdürülmesinde de önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Duygular, bireyleri bir araya getirir ve ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmelerine olanak tanır. Spoor ve Kelly

(2004), duyguların bireylerin davranışlarına yön vermede ve birbirleri ile olan uyumlarının devamlılığında gerekli olduğunu belirtmiştir. Duygunun paylaşılması, istenen hedefe ulaşmak için bireylerin birlikte çalışmasına yardımcı olur ve bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda ilerlemelerini kolaylaştırır. Bu bağlamda, aynı uyaranlar karşısında aynı duyguları paylaşan insanlar bir grup oluşturabilirler. Bu, duyguların sosyal bağları güçlendiren ve grup dinamiklerini düzenleyen önemli unsurlar olduğunu gösterir.

Duyguların diğer bir işlevi de bireylerin çevrelerini algılama, yorumlama ve tepki verme sürecinde üstlendiği bilişsel işlevlerdir. Moors, Ellsworth, Scherer ve Frijda (2013), bireylerin farklı boyutları değerlendirmelerinin veya öznel yorumlarının, hissettikleri belli duyguları karakterize ettiğini ifade etmişlerdir. Bilişsel değerlendirme teorisi de, duyguların çeşitli durum ya da olayların değerlendirilmesinden kaynaklandığını ve bireylerin duruma ilişkin yorumlarının duygusal deneyimlerini şekillendirebileceğinden bahsetmektedir (Zhan, 2023). Lazarus (1982,1984, 1991, 1999) duyguların doğası gereği bilişe bağlı olduğunu ve bireyin içinde bulunduğu bağlamdan ayrı tutulamayacağını ifade etmektedir. Birey, bağlamı değerlendirir ve bu değerlendirme sonucunda duygu kaçınılmazdır. Bu durumda biliş durum değerlendirmesi yaparak duygunun anlamla ilişkili olarak ortaya çıkması işlevini üstlenmektedir. Yapılandırılmış Duygu Teorisinde (*Constructed Emotion Theory*) duyguların bilişle bağlantılı olduğunu vurgulayan Barrett de (2017), duyguların yorumlama yoluyla inşa edildiğini yani beynin duyusal veriler ve geçmiş tecrübelerden yola çıkarak anlamı yapılandırdığını ve eylemleri öngördüğünü ifade etmektedir. Bu doğrultuda Barrett, duyguların bireylerin çevrelerinde gerçekleşen durumları anlamlandırma işleviyle birlikte geçmiş deneyimlere dayanarak ne olacağını tahmin etme ve vücudu yanıt vermeye hazırlama işlevinden bahsetmektedir. Ayrıca, duygular dengeyi korumak için vücut işlevlerini düzenler ve aynı zamanda sosyal bağları ve iş birliğini kolaylaştırarak sosyal iletişim ve koordinasyonda önemli rol oynar. Ek olarak, duyguların kültürel öğrenme aracılığıyla yapılandırıldığını ifade eden Barrett, duyguların deneyimleri kültüre uygun biçimde yorumlayarak yanıt verme işlevi ve yapılandırılmış olmalarından kaynaklı değişken bağlamlar içinde farklı şekillerde deneyimlenip ifade edilmesinin uyum sağlamada esneklik sağladığından bahsetmektedir.

Özetle duygular, bireylerin hem kendilerini ifade etmelerine hem de sosyal etkileşimlerini düzenlemelerine olanak tanır. Duygular, sosyal grupların oluşması ve devamlılığı açısından önemli bir yere sahiptir. Duygular, sosyal destek mekanizmalarının harekete geçirilmesinde, grup içi uyumun sağlanmasında ve ortak amaçlar doğrultusunda

birlikte çalışılmasında temel bir rol oynar. Duyguların sosyal işlevlerini anlamak, bireylerin ve grup dinamiklerini anlamada gereklidir. Bu nedenle, duyguları anlayabilmek adına, duygusal gelişimde temel olan temel kavramları anlamak yerinde olacaktır.

Duygusal Gelişimde Temel Kavramlar

Duyguları gelişimsel açıdan daha iyi anlayabilmek için duygusal gelişimde temel olan kavramlara yakından bakmak fayda sağlayacaktır. Duygulara ilişkin farklı tanımlarda da vurgulandığı gibi duyguların bir durum karşısında ortaya çıkan birey için bir anlamı olan deneyimler olması ve belirli ifadelerle dışa yansıtılması duygu tetikleyiciler, duygu deneyimleri, duygu ifadeleri ve eylem yönelimleri gibi duygunun özelliklerini belirten kavramlara yakından bakmayı gerektirmektedir. Duygusal gelişimi anlamak açısından önemli olan bu kavramlar, duyguların nasıl ortaya çıktığı, deneyimlendiği ve ifade edildiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Lewis (2008) duygu tetikleyicileri, duygu deneyimleri ve duygu ifadeleri kavramlarını ele alırken; Frijda ve Mesquita (1998) eylem yönelimleri kavramından bahsetmektedir. Duyguları "fiziksel ya da zihinsel bir uyarana karşı verilen tepki" olarak tanımlama sürecinde yer alan "uyaran" sözcüğü, Lewis'in (2008) duygu tetikleyici unsurlar olarak ifade ettiği iç ya da dış uyaranlardır. Duygu tetikleyicilerin bir bireyde yarattığı duygunun zamanla değişime uğradığını ifade eden Lewis bu değişimi iki yaş ve öncesi dönemde yetişkin birisinin çocuğa kızmasının çocukta üzüntüye neden olurken; daha ilerleyen dönemlerde çocuğun üzüntüyle birlikte utanma duygusunu da deneyimlemesiyle örneklendirmiştir. Duygu deneyimleri ise bireyin algıladığı ifade, davranış ve içsel durumların hissedilmesi ve bireye has bir şekilde içsel olarak yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Duyguların deneyimlenmesi sürecinde duygu tetikleyicileri, bireyin tetikleyiciyi algılaması ve dikkatini verme, ilişkilendirme, karşılaştırma gibi bilişsel becerileri oldukça önemlidir. Bilişsel becerilerle birlikte benlik kavramının yani kendisi ve başkalarını ayırabilme becerisi olan öz farkındalık gelişimine de dikkat çeken Lewis (2008), duygu deneyimlerinin ifade edilmesi açısından dil gelişiminin de kritik derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bilişsel ve dil gelişimiyle birlikte çocuklar duygusal deneyimlerini daha fazla çeşitlendirerek ifade etme becerilerini güçlendirmektedirler.

Deneyimlenen duyguların ifade edilmesi konusunda da Lewis (2008) duygu ifadeleri kavramına değinmektedir. Duygu tetikleyicileri sonucu deneyimlenen duyguların dil, beden veya yüz ifadeleri aracılığıyla gözlenebilir hale gelmesi duygu ifadeleri olarak adlandırılmaktadır. Izard (1994), farklı kültürel bağlamlarda duygu ifadeleri üzerine yaptığı çalışma ile insanların yüz ifadelerinden elde ettiği sonuçlarla duyguları sınıflandırmıştır. Duygu ifadeleri, bir bireyin duygusal durumunu belirlemek ve başkalarıyla iletişim kurmak için önemli bir araç olarak kabul edilir. Mutluluk, keder, kızgınlık gibi duygular, yüz ifadeleriyle ve beden diliyle ifade edilebilir. Bu ifadeler, sosyal etkileşimlerde duygusal durumların anlaşılmasına yardımcı olur ve kültürden kültüre değişiklik gösterebilir. Izard'ın bulguları, bu ifadelerin kültüre duyarlı olduğunu ve farklı kültürlerde farklı yorumlandığını göstermektedir. Duyguların kültüre duyarlı yapısından kaynaklı olarak bir duygu ifadesi Japon kültüründe farklı bir anlam taşıyabilirken, Batı kültüründe farklı algılanabilir.

Frijda ve Mesquita (1998), duygusal tepkilerin ardındaki işlevsel davranışları inceleyerek eylem yönelimleri kavramını geliştirmişlerdir. Bu kavram, bir duygunun bireyin harekete geçme eğilimlerini nasıl şekillendirdiğini ve bu eğilimlerin duygu tetikleyicilerine özgü olarak nasıl değişebileceğini vurgulamaktadır. Korku duygusunun bir kişiyi kaçmaya yönlendirirken, öfke duygusunun saldırmaya yönlendirebilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu eylem yönelimleri, duyguların işlevsel davranışlara dönüşmesinde kritik rol oynamakta ve bireyin duygusal tepkilerini uygun şekilde uyumlanmasına yardımcı olmaktadır. Frijda (2008), aynı duygunun farklı davranış örüntüleriyle ifade edilebileceğinden bahsetmektedir. Mutluluk duygusunu deneyimleyen bir kişi yanındaki kişiye sarılabilirken, başka bir kişi ellerini çırparak mutluluğunu ifade edebilir. Bu çeşitlilik, bireylerin duygusal deneyimlerini kişisel tercihlerine ve kültürel öğretilere göre ifade etmelerine olanak tanır. Duyguların ifade edilmesi ve deneyimlenmesi süreci, bireyin sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimine bağlı olarak şekillenir. Duygu ifadeleri ve eylem yönelimleri, insanların duygusal durumlarını doğumdan itibaren ifade etme ve başkalarının duygusal durumlarını anlama yetilerini güçlendirir.

Duygusal Gelişim ve Duygusal Açıdan Yeterli Olmak

Duygusal gelişim, doğumdan yetişkinliğe kadar olan süreçte biyolojik, sosyal ve çevresel faktörler tarafından etkilenen çok yönlü bir süreçtir. Denham ve Zinssler (2014),

bebeklik döneminden itibaren duygusal gelişimin temelinde yer alan erken deneyimlerin ve bakım ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Denham'a göre, bebekler temel duygulara son derece duyarlıdır ve bu duygular ileriki yaşantıların temelini oluşturur. Duygusal gelişimin dinamik yapısını doğuştan gelen duygusal kapasiteler ile çevresel faktörler arasındaki etkileşimle açıklayan Izard (1977), bebeklik döneminde temel duyguların evrenselliğine odaklanmıştır. Evrensel olarak tanınan ve belirgin yüz ifadeleri ve fizyolojik tepkilerle ifade edilen on temel duygunun varlığından bahsettiği Ayrık/ Farklılaştırılmış Duygular Kuramında (*Differential Emotions Theory*) Izard (1977), bebeklerin doğuştan gelen sevinç, üzüntü, öfke ve korku gibi duygusal tepkilerle doğduklarını ve bu tepkilerin çevreleriyle etkileşimlerinde temel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Bebeklik döneminde, bu duygusal ifadeler bebek ve bakım veren kişi arasındaki ikili etkileşimlerle bağlanma bağlarının oluşumunu ortaya çıkartırken, bakım veren kişilerin bebeklere uygun şekilde yanıt vermesi için yol göstermekte ve sosyal referans davranışlarının öğrenilmesini de sağlayarak duygusal gelişimi şekillendirmektedir (Abe ve Izard, 1999).

Denham (1998), erken çocukluk döneminde duygusal ifadenin daha karmaşık hale geldiğini, çocukların duyguları anlama ve ifade etme açısından gelişim gösterdiklerini belirtmektedir. Duygusal yeterliğin gelişim gösterdiği dönem olan erken çocukluk döneminde Denham vd. (2011) duygu deneyimleri, duygu ifadeleri ve duyguları anlamanın duygusal yeterliğin üç temel bileşeni olduğunu ifade etmektedirler. Duygu deneyimlerini bireyin yalnızca kendi duygularına ilişkin farkındalığı ve duyguları tanıması değil, aynı zamanda bir sosyal etkileşim bağlamında duygusal ifadenin etkili bir şekilde düzenlenmesi olarak da ele almaktadırlar. Duygusal mesaj gönderme ihtiyacının farkında olan okul öncesi dönem çocukları tüm temel duyguları ifade edebildikleri gibi benlik ya da başkaları hakkında farkındalık gerektiren empati (duygudaşlık), utanç, küçümseme ya da suçluluk gibi sosyal duygular da göstermeye başlarlar. Buna ek olarak, bu dönemde karmaşık duygular da görülmeye başlar. Bir çocuğun arkadaşıyla öfkeyle ayrıldıktan sonra üzüntü, suçluluk gibi farklı duyguları da deneyimlemesi karmaşık duygular için örnek olarak verilebilir. Ancak, çocuklarda hangi duyguların iletilip hangilerinin iletmeyecekleri konusunda bağlama ilişkin farklılıklar olabileceği farkındalığı başlangıç düzeyinde olduğundan (Zeman, Penza, Shipman ve Young, 1997), belki de üzüntü ve suçluluk hissetmesine rağmen bahsedilen örnekte çocuk sadece öfke gösterebilmektedir (Denham vd., 2011). Diğer bir bileşen olan duyguları anlama açısından ise, okul öncesi dönemdeki çocuklar, çoğu temel duyguyu isimlendirebilmekte,

duygusal ifadeleri tanıyabilmekte ve yaygın duygusal durumu tetikleyen durumları tanımlayabilmektedirler. Bu süreçte, bir başarısızlık karşısında birisi üzülürken başka birisinin öfkelenmesi gibi aynı durumun farklı kişilerde farklı duyguları ortaya çıkarabileceği çelişkili duyguların farkına varmaya başlayan çocuklar duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilirler (Denham vd., 2011).

Denham (1986, 1998), duygusal yeterliği şekillendirmede ebeveynler, diğer bakım verenler, kardeşler ve akranlar gibi sosyal ilişkilerin rolünden bahsetmektedir. Kişilerarası ilişkilerle birlikte bireylerin iç dünyaları da duygusal yeterlik açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların, karmaşık durumları kategorize etmek ve başkalarının bakış açısını almak konusundaki yaşa uygun yetenekleri açısından farklılık göstermeleri, duyguları tanımak, ifade etmek, anlamak ve düzenlemek konusunda da farklılıklar olmasına katkı sunmaktadır. Dil, öz farkındalık, bakış açısı alma ve ahlaki duygu gelişimi; utanç, suçluluk, küçümseme gibi karmaşık duyguların ifadesi ve anlaşılmasında da gelişim göstermelerini sağlar. Diğer taraftan, sosyalleşme ve kişilerarası ilişkiler de duygusal yeterlikte bireysel farklılıklar olmasını sağlar. Çocuklar sosyalleşme sürecinde başkalarıyla olan ilişkilerinde duygusal ifadeler, duygularla başa çıkma ve başkalarının duygusal tepkileri hakkında çok şey öğrenirler. İlk sosyalleşme aracı olan ebeveynler ve ebeveynlerin modellemesi, çocukların duyguları anlamalarına, kendilerinin ve başkalarının duygularıyla başa çıkmalarına katkıda bulunur. Ebeveynlerin kendi ifade kalıpları çocuklarına yansır ve duygular hakkında konuşmaları çocukların duygusal anlamda daha yeterli olmalarına katkı sunar (Denham, 1998).

Çocukların genel gelişiminin temel unsurlarından birisi olan ve gelişimin her aşamasında önemli rol oynayan duygusal yeterlik; sosyal etkileşimlerden okul başarısına ve ruh sağlığına kadar geniş bir alanda kendini gösterir. Duygusal açıdan yeterli olmak anlık iyi oluşa katkı sunmakla birlikte başarılı bir yetişkinlik döneminin de temelini oluşturmaktadır (Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs ve Fisher, 2009). Sosyal etkileşimlerde belirleyici unsurlardan birisi olan duygusal yeterlik çocukların akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır. Duygusal yeterliliği yüksek olan çocuklar, arkadaşlıklar kurar ve sürdürebilir, grup aktivitelerine katılır ve sosyal becerilerini geliştirirler (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016). Duygusal yeterliğin etkilediği diğer bir durum da akademik başarıdır. Duygusal düzenleme becerileri, çocukların dikkatlerini toplamasına, stresle başa çıkmasına ve akademik görevlerine odaklanmasına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilen duygusal açıdan yeterli olan çocuklar öğrenme ortamında daha iyi

performans gösterebilir, sınav kaygısı gibi stresli durumlarda da duygu düzenleme stratejilerini kullanabilirler (Doctoroff, Fisher, Burrows ve Edman, 2016). Ruh sağlığı açısından ise, duygusal yeterlik ve düzenleme becerileri çocukların stres, kaygı, depresyon gibi zorluklarla başa çıkmalarına, zorlayıcı durumlarda kendilerini sakinleştirmelerine ve destek aramalarına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, çocukların uzun vadede ruh sağlıklarını korumalarına veya mevcut durumlarını iyileştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Beyazıt, 2019). Çocukların istek ve ihtiyaçlarını açıkça ifade etmelerine olanak sağlayan duygusal yeterlik, günlük yaşamda iyi oluş hallerine katkıda bulunmakla birlikte zor durumlarda etkili başa çıkma becerilerini kullanmalarına yardımcı olmakta ve uyum becerisi yüksek çocuklar olmalarını sağlamaktadır (Abanoz, Ogelman ve Saraç, 2022).

Erken çocukluk döneminde yapılan çeşitli çalışmalar çocukluk döneminde görülen çeşitli davranış problemlerinin arkasında yatan nedenlerin duygusal becerilerle ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2001). Dışadönük ve içedönük davranış problemlerinin yordayıcılarının neler olduğu konusunda yapılan çalışmalar ebeveyn ve çocuk özelliklerine odaklanmaktadır (Arace, Scarzello, Zonca ve Agostini, 2021; Crespo, Trentacosta, Aikins ve Wargo-Aikins, 2017). Ebeveyn özellikleri açısından ele alınan anne depresyon durumu, anne stres düzeyi, ebeveyn tutumları, ebeveynler arasındaki geçimsizlik ya da çocuk açısından ele alınan güvensiz bağlanma (Gimpel ve Holland, 2003) gibi değişkenlerin hepsi çocuğun duygusal gelişimini etkileyen unsurlardandır ve duygusal gelişimle yakından ilişkilidir. Sosyal-duygusal gelişim açısından gecikme görülen okul öncesi dönem çocukları, okul çağında süreklilik gösteren davranış problemleri ve psikiyatrik bozukluklara sahip olmak ve düşük akademik başarı göstermek gibi çeşitli olumsuz sonuçlar açısından risk altındadırlar (Briggs- Gowan ve Carter, 2008; Campbell, Spieker, Burchinal ve Poe, 2006). Ayrıca, duygusal beceriler açısından yetersiz olan çocuklar çevreye uyum sağlamakta ve akran ilişkilerinde sosyal beceriler sergilemekte zorlanmaktadırlar (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Bahsedilen çalışmalar göstermektedir ki çocukların gelecek yaşantısında yaşam kalitesini artırmak için yapılacak en güzel yatırımlardan biri, erken çocukluk hatta bebeklik döneminden itibaren duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik girişimlerde bulunmaktır. Özellikle ailesi dışında başka kişilerle de sosyalleşmeye ve etkileşim kurmaya başladığı süreç olan okul öncesi dönemde çocukların duygusal becerilerini desteklemeye yönelik eğitim öğretim süreçleri planlanmalıdır.

Duygusal yeterliğin çocukların hayatında bu denli önemli olması, duygusal yeterliğin geliştirilmesinin kısa vadede çocukların şimdiki yaşantılarına uzun vadede ise gelecek yaşantılarına olumlu katkı sunacaktır. Duygusal yeterliği geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Denham (2007), model olmanın öneminden bahsederek, çocukların yetişkinlerin duyguları ifade etme ve yönetme becerilerini gözlemleyerek öğrendiklerini ifade etmektedir. Duygular hakkında konuşabilmek, duyguların her koşulda kabul edildiği ve yargılama ya da cezalandırılma korkusu olmadan ifade edilebileceğine ilişkin güven ortamı yaratılması, diğer bir ifadeyle duygular hakkında iletişim kurmak duygusal yeterliğin gelişmesine katkı sunan bir diğer stratejidir (Eisenberg vd., 1999). Çocukların duygularını daha iyi anlamak için rehberliğe ihtiyaçları vardır. Bu süreçte ebeveynler olmak üzere diğer yetişkinlerin duygunun kaynağı, ifade edilmesi ve yönetilmesi için rehber oluşu çocukların duygusal yeterliklerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Izard vd., 2011). Sosyal ortamlarda başkalarıyla olumlu etkileşim kurmaya yardımcı olan sosyal beceri eğitimi de çocukların duygusal açıdan daha yeterli olmasını sağlamaktadır. Farklı sosyal bağlamlarda rol yapmak, olumlu iletişim becerilerini desteklemekle birlikte çocuklara duygularını güvenli bir ortamda rahatça ifade edebilmeleri ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri açısından fırsat sunmaktadır (Seçer ve Karabulut, 2016). Bunlara ek olarak, çocukların problem çözme becerilerini desteklemek (Özkan, 2015) ve çocuklara yaratıcı ifade alanı sağlamak (Özer ve Yıldırım Polat, 2019); zorlu durumlarda başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğundan duygusal yeterliklerinin gelişmesine yardımcı diğer stratejilerdir. Çocuklara duygularını özgürce ifade edebilecekleri yaratıcı bir ortam sunmak, duygularını tanımalarını ve anlamalarını sağlamak adına çok önemlidir. Resim, boyama, heykel yapma gibi çeşitli sanat faaliyetlerinde bulunmalarını ya da sanat eserleriyle karşılaşmalarını sağlamak duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerini içeren duygusal yeterliklerinin gelişmesine katkı sunmaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Temel Duygusal İfadeler

Çocukların duygusal gelişiminde daha karmaşık yapıların ortaya çıktığı okul öncesi dönemde çocuklar, bebeklikten itibaren karşılaştıkları temel duygusal ifadeleri tanımak, anlamak ve ifade etmek açısından gelişim gösterirler. Çocukların duygusal açıdan yeterlikleriyle ilgili başlıkta da belirtildiği üzere, çocukların duygusal ifadelerinin

ve bu ifadelerinin anlaşılmasıyla birlikte çocukların başkalarının duygularını anlayabilmeleri, çeşitli bağlamlarda duygulara ilişkin yorum yapabilmeleri duygusal gelişim açısından oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönemde temel duygularla ilgili yapılan çeşitli çalışmalar çocukların mutluluk, üzüntü, öfke gibi duyguları tanımlayabildiklerini ve sosyal bağlamları daha etkili bir şekilde yorumlayabildiklerini göstermektedir (Herba, Landau, Russell, Ecker ve Philips, 2006). Okul öncesi döneme odaklanan çeşitli çalışmalarda, mutluluk duygusunun en erken ve en doğru şekilde tanınan duygu olduğu (Camras ve Allison, 1985; Garcia ve Tully, 2020; Kestenbaum ve Nelson, 1992; Wang, Luo, Zhang ve Zhao, 2024), mutluluk duygusunu üzgün ve kızgın, daha sonra da şaşkınlık ve korku duygu ifadelerinin takip ettiği görülmüştür (Camras ve Allison, 1985).

Ekman (2003) tarafından gülümseme, kalkık yanaklar ve göz çevresinde oluşan kırışıklıklarla karakterize edilen mutluluk duygusu okul öncesi dönem çocuklarının en sık yaşadığı ve ifade ettiği duygulardan biridir. Mutluluk duygusu çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurmalarına ve özsaygı geliştirmelerine yardımcı olurken (Denham,1998); çocukların çevreleri ile etkileşimde bulunma ve yeni deneyimler kazanma isteklerini de artırmaktadır (Izard, 1977, 2001). Denham (1998), erken yaşlarda çocukların bazı duyguları belirli tipik olaylarla yani "prototip" durumlarla ilişkilendirdiğini ifade etmektedir. Sıkça karşılaşılan olayların basitleştirilmiş ve genellenmiş biçimi olan bu durumlar basit neden-sonuç ilişkileri içermektedir. Gıdıklanmak, öpücük gibi keyif veren uyaranlar; oyuncaklarla oynamak, babanın eve gelmesi, doğum günü hediyesi almak gibi arzulanan bir şeye sahip olmak ya da istenen bir şey yapmak çocukların mutluluk duygusu deneyimlemesini sağlamaktadır (Denham ve Zoller, 1991).

Olumsuz deneyimler sonucu hissedilen ve Ekman (2003) tarafından aşağı çekilmiş ağız köşeleri, düşük göz kapakları ve iç köşeleri yukarı kalkmış kaşlar ile karakterize edilen üzüntü duygusu okul öncesi dönemdeki çocukların ifade ettikleri diğer bir temel duygudur. Izard (1991), üzüntünün diğer olumsuz duygulara kıyasla daha az gergin ve deneyim olarak da daha saf bir duygu olduğunu ve günlük yaşamdaki sıradan koşulların üzüntü duygusu için tipik nedenler olduğunu ifade etmektedir. Ayrılık, başarısızlık ya da kayıp gibi durumlarda deneyimlenen üzüntü için (Lazarus, 1991), Denham ve Zoller de (1991) çocukların tipik durum olarak birinin vurması ya da bisikletten düşmek gibi canının yanmasını içeren durumlar, yeni bir eve taşınmak gibi istenmeyen durumlar ya da kötü rüya görmek gibi güçsüz hissedilen durumları paylaşmaktadır. Denham, küçük çocukların canlarının yanmasına ilişkin büyük ihtimalle

“dizim yara oldu” gibi bir neden sunabileceklerini; daha büyük çocukların ise “en yakın arkadaşım bana bir şey söyledi/oyun alanında oynarken düştüm/geçen hafta hastaydım ve nefes alamıyordum” gibi daha soyut durumlar ifade edebileceklerini belirtmektedir. Üzüntüyü fark edebilme ve ifade edebilme becerileri çocukların duygusal farkındalık geliştirmeleri açısından önemli olmakla birlikte (Saarni, 1999); üzüntü duygusuyla başa çıkabilme stratejileri geliştirmeleri duygusal dayanıklılıklarını artırmaktadır (Denham, 1998).

Okul öncesi dönemde görülen bir diğer duygu olan korku da tehlike ve güvensizlik anlarıyla ilişkilendirilmekte ve Ekman (2003) tarafından büyümüş gözler, kalkık kaşlar, gerilmiş dudaklar ve hafif açılmış ağızla ifade edilmktedir. Çocukların güvenlik ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olan korku duygusu, tehlikeleri fark ederek kaçınmalarını sağlamaktadır (Izard, 2001). Bebeklikten itibaren görülen ani bir ses duymak (Shiota ve Kalat, 2012) ya da hayvanlarda da görülen anneden ayrılmak gibi sevdiklerinden ayrı kaldıkları durumlarda yardım çağrısında bulunmaları (Shair, Brunelli, Masmela ve Boone, 2003) korkunun yerleşik duygulardan biri olduğunu düşündürmektedir. Ancak, korkuların büyük çoğunluğu öğrenilmiştir ve bazı korkular diğerlerinden daha kolay öğrenilmektedir. Başparmağına çekiçle bir kere vurduktan sonra çekiç korkusu geliştirmek ya da trafik kazası sonrası araba korkusu geliştirmek sonradan öğrenilen korkulardır (Shiota ve Kalat, 2012). Okul öncesi dönem çocuklarında ise Denham’ın (1998) tipik durumlar olarak ifade ettiği çocukların örneğin “odamda kaplanların olduğunu düşündüm/ canavarlar beni yalayıp yutacak” gibi cümlelerle ifade edilen öngörülen tehlike içeren durumlarla birlikte “yalnız kalmak” şeklinde ifade edilen bilinmeyen durumlarla ilişkilendirilen durumlardır (Denham ve Zoller, 1991). Çocukların korku duygusunu tanıması ve uygun şekilde yönetebilmesi kendilerini koruma yeteneklerini geliştirmektedir (Saarni, 1999).

Engellenme ve adaletsizlik hissiyle ortaya çıkan; çatık kaşlar, sıkıca kapalı dudaklar ve gergin bir yüzle ifade edilen (Ekman, 2003) öfke okul öncesi dönemde sıklıkla karşılaşılan diğer bir duygudur. Sempatik sinir sisteminin aktivasyonunu içeren, beklenmeyen ve hoş olmayan olaylara verilen tepkiler olan öfke duygusu ve korku duygusunun birçok ortak noktası varken ifade ediliş biçimleri yüz ve davranış ifadeleri açısından çok az örtüşmektedir (Shiota ve Kalat, 2012). Lazarus (1991), öfkeyi uyandıran prototipik ilişkisel temayı bireyin kendisine ve kendisine ait olanlara karşı aşağılayıcı bir saldırı olarak tanımlamaktadır. Denham ve Zoller de (1991), çocukların öfke yaratan durumlar için “ciğer yemeye zorlanmak/blok kulenin yıkılması, birinin duygularını

incitmesi" gibi psikolojik zarar ve "oyuncaklarım eskidi/istediğimi alamadım" şeklinde ifade ettikleri çalışmayan bir şey ya da aşılmaz engeller içeren tipik durumlar sunduklarını belirtmektedir. Shiota ve Kalat (2012), öfke duygusunun kendine özgü olduğundan yani insanların farklı türden olaylara öfkelenebileceğinden bahsetmektedir. Bu açıdan korku duygusunun belirli durumlara karşı neredeyse evrensel olduğunu ancak kişiden kişiye daha fazla çeşitlilik göstermesinden kaynaklı öfkenin kendine özgü olduğunu ifade etmektedir. Averill (1982), toplumsal yapılandırılmış bir olgu olarak ifade ettiği öfke duygusunun saldırganlığa yol açabileceğiyle birlikte kişilerarası durumlarda kontrol sağlamak gibi sosyal amaçlara hizmet ettiğini belirtmektedir. Okul öncesi dönem çocukları açısından düşündüğümüzde her duygunun birey hayatındaki işlevleri ve kaçınılmaz olduğu gerçeğiyle birlikte, bazı duyguların olumsuz yansımalarını engellemek için doğru ifade edilmesi ve yönetilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Denham (1998), öfkenin uygun şekilde ifade edilmesinin ve yönetilmesinin, çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini vurgularken; Izard (2001) sosyal ilişkilerde çatışma yönetimi ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Beklenmedik olaylar karşısında ortaya çıkan şaşkınlık duygusu; geniş gözler, kalkık kaşlar ve ağzın açık olmasıyla ifade edilmektedir (Ekman, 2003). Günlük yaşamda sıklıkla deneyimlenen bir duygu olan şaşkınlık duygusunun olumlu değerlikte bir duygu mu yoksa olumsuz değerlikte bir duygu mu olduğu tartışma konusudur. Russell (1980) tarafından yapılan çalışmaya benzer şekilde Fontaine, Scherer, Roesch ve Ellsworth (2007) da çalışmalarında şaşkınlık duygusunun diğer duygulardan ayrıldığını ve değerliği konusunda bir netlik elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle çeşitli klasik ve çağdaş yaklaşımlarda şaşkınlık yaratan nedene göre değerliğin değişebildiği kabul edilmektedir. Örneğin bir hediye almak sonucu deneyimlenen şaşkınlık olumlu değerlikteyken; vergi değerlendirmesi sonucu yaşanan şaşkınlık olumsuz bir değerliktedir (Noordewier ve Breugelmans, 2013). Çocuklarla yapılan çalışmalarda da şaşkınlık duygusunun hem olumlu (Russell, 1990; Skerry ve Spelke, 2014) hem de olumsuz durumlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Maclaren ve Olson, 1993). Şaşkınlık duygusunun deneyimlenmesi Saarni (1999) tarafından merak ve öğrenme motivasyonunu artıran bir durum olarak ifade edilirken; Denham (1998), şaşkınlığın dünyayı keşfetme ve yeni şeyler öğrenme isteğini pekiştirdiğini belirtmektedir.

Geçmişten günümüze duygular konusunda çalışan çeşitli araştırmacıların farklı bakış açılarına sahip olduklarından ve bu farklı bakış açılarının duygunun ne olduğu, nasıl sınıflandırıldığı, nasıl ortaya çıktığı, neleri içerdiği ya da işlevlerinin neler olduğu gibi

konularda çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına neden olduğuna araştırmanın daha önceki kısımlarında yer verilmiştir. Darwin (1872), James-Lange (James, 1884, Lange, 1885), Cannon (Cannon-Bard) (Cannon, 1915) gibi erken dönem kuramlarıyla birlikte, duyguları fenomenolojik, davranışçı, fizyolojik, bilişsel, gelişimsel, sosyal ya da klinik gibi çok sayıda farklı bakış açısından ele alan çeşitli çalışmalar duygu çalışmalarına katkıda bulunmuştur. Bu araştırmada da duygu sınıflamalarının birçoğunda ortak olan mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, korku ve öfke duyguları ele alınmış ve çocukların bu duygulara ilişkin ifadeleri Ekman (2003) tarafından belirtilen duygusal ifadeler (gösterim ifadeleri) bağlamında tartışılmıştır. Çalışmada duygu ifadeleriyle birlikte çocukların bu duygulara ilişkin deneyimlere neden olan duygu tetikleyicileri de incelenmiştir. Bahsedilen duygu deneyimleri, çocukların başkalarının duygularının nedenleri olabilecek durumları eser bağlamında ifade etmeleri ve bu duyguları kendi yaşamlarında nasıl deneyimlediklerine dair sundukları nedenler yani kendi yaşamlarındaki sosyal bağlam değerlendirmelerini içermektedir. Saarni'nin (1999) de ifade ettiği gibi çocukların duygularına ilişkin deneyimleri yaşamlarının bir resmidir. Kişisel ayrıntılarla zengin olan bu deneyimler aynı zamanda kültürel anlamları da yansıtmaktadırlar. Eserlerdeki karakterlerin deneyimledikleri duyguların nedenleri eser bağlamında bir anlam çıkarma gerektirirken, kendi yaşamlarından duygu deneyimleri de aile, okul, akran ilişkileri gibi farklı bağlamları düşünerek anlam çıkarmalarını gerektirmektedir. Hem başkalarının hakkında hem kendi duygu deneyimleri hakkında konuşmak, içinde yaşadıkları sosyal bağlamdan yani kültürden bağımsız düşünülemez. Fivush (1991) hem çocuklara anlatılan anlatıların hem de kendileri tarafından anlatılan anlatıların karakteristik olarak bağlamsal sahne içerdiği, önemli olayı tanımladığı ve olayı nasıl düşünmek veya değerlendirmek gerektiğine dair bir yol sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, çocukların araştırmada kullanılan, sosyal bağlam barındıran sanat eserlerindeki duyguları tanımlamaları, eser bağlamında duygu deneyimleri sunmaları ve ardından kendi yaşamlarından duygu deneyimlerini ifade etmeleri Fivush'un da belirttiği gibi bağlamsal bir uyumla birlikte duygusal olaylara kişisel anlam kazandıran bir çerçevede duygusal olayı tanımlamaktadır.

Saarni (1999), duygusal ifadelerin sosyal ilişki dinamiklerinde derinlemesine yer aldığını ifade etmektedir. Kültürün, bireyin kuralları ve yönergeleri öğreten yapısından kaynaklı çocuklar, duygusal ifadeleri ne zaman, nerede ve hangi insanlara ifade edebileceklerine dair öğrenmelerini içinde bulundukları kültürden etkilenerek gerçekleştirirler. Yani, sosyalleşme duygusal ifadeyi etkilemektedir. Sosyalleşme sürecinde duygusal ifadelerin kabul edilirliği, diğer bir ifadeyle duygusal ifadelerin sosyal

olarak arzu edilir olması ve uygunluğuna dair inançlar sosyal bir fikir birliği oluşturur. Bu sosyal fikir birliği çocukların duygularının dışa vurumunu kültürel ya da alt-kültürel inançlarla uyumlu hale getirmeye çalışmalarında önemli bir rol oynar. Lutz (1983), kişilerin kendi duygusal deneyimlerini anlamaları ve duygusal deneyimlerin yapılandırılması sürecinde kültürel anlam sistemlerinin yer aldığı sosyalleşme etkisinden bahsetmektedir. Kültürel değerlerin aktarımı, kültüre uyum sağlayan duygusal deneyim hakkındaki inançların sosyalleşmesinde etkili olurken, bu süreçte ebeveynler çocuklarının kültüre uygun duygu ve davranış biçimlerine yönlendirme çabasıyla kendilerine ebeveynsel hedeflerler oluşturmaktadırlar (Lutz, 1983). Diğer taraftan ebeveynlerle benzer biçimde, çocukların etkileşimde olduğu okul ortamı, öğretmen, akranları ya da günlük etkileşimlerinde farklı anlarda karşılaştıkları kişiler ya da daha geniş bir bakış açısından toplumsal karar verme mekanizmaları da bir nevi kültürel aktarım sağlayan unsurlardır. Okullar, kültürel normların ve sosyal beklentilerin tanındığı bir alan olmakla birlikte tarih, sosyal bilimler, edebiyat vb. içeriklerle ulusal ve kültürel kimlik aktarımını sağlayan ortamlardır. Okul dışında çocuklar için otorite figürü olan öğretmenler akademik becerileri kazandırmak dışında etik ve ahlaki değerler konusunda rehberlik, sosyal beklentilerin içselleştirilmesi konusunda teşvik etme gibi görevlerle çocukların duygusal ve sosyal anlayışlarını şekillenmesinde önemli rol oynarlar. Akranlar ise çocukların grup kimliği oluşturma ve sosyal kabul görme açısından çeşitli durumların deneyimlendiği bir etkileşim içermektedir. Bu etkileşimler, çocuklara kültürel normları tartışma, uyarlama, duygusal anlayış geliştirme gibi alanlar sunmaktadır (Howes, 2011; Morris, Denham, Bassett ve Curby, 2013; Parke ve Buriel, 1998; Valiente, Swanson, Delay, Fraser ve Parker, 2020). Voltmer ve Salish (2019) tarafından göçmen çocuklarla yürütülen çalışmada göçmen çocukların hem kendi ana kültürlerine hem de ev sahibi kültüre ilişkin duygu bilgisi edinmek konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Kültürel adaptasyon ihtiyacına dikkat çeken bu durum, kültürün duygusal deneyimler açısından önemini vurgulamaktadır. Çeşitli araştırmalarda da ifade edilen ve sayısı daha da artırılabilecek olan çeşitli kültürel bileşenlerin, aile ortamında temeli atılan kültürel anlam sistemini genişlettiği ve çocukların duygular konusundaki anlayışını şekillendirdiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada çocukların duygusal ifadeleri yani duyguları sergileme biçimleri açısından belirli kuralları takip edebilecekleri düşüncesiyle Ekman (2003) tarafından belirtilen duygusal ifadeler dikkate alınmıştır. Duygusal deneyimler açısından ise çocukların içinde bulundukları gelişimsel dönemden kaynaklı olarak aynı duygular için

benzer deneyimleri paylaşabilecekleriyle birlikte deneyimlerin kişisel oluşu ve sosyal bağlamın farklılaşmasından kaynaklı duygu deneyimlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Duygu deneyimlerinin kişisel oluşu bireyin değerlendirmesine bağlı olduğundan, değerlendirmeler farklı sosyal bağlamlarda değişebilir. Ayrıca, her bireyin kendi değerlendirmesi sonucu bir yorumda bulunmasına bağlı olarak bireyler arasında da aynı duruma ilişkin farklı yorumlar ortaya çıkabilir. Buradan hareketle, bu araştırmada birbirinden ayrışan yönleri olsa da kuramsal açıdan Lazarus'un (1991) duygular konusundaki ilişkisel bakış açısı ve Barrett'in (2017) duyguların inşa edilmesi sürecinde deneyimlerin ve kültürün önemine dair bakış açıları benimsenmiştir.

Bilişsel Duygu Kuramı (Lazarus, 1991)

Lazarus (1991), Bilişsel Duygu Kuramı'nda (Cognitive-Motivational-Relational Theory) duyguların bilişsel değerlendirme süreçlerine dayandığını ifade etmektedir. Bu süreçte birey, durumun kendisi için ne anlama geldiğini değerlendirerek duygusal bir tepki vermektedir. Birincil değerlendirmede durumun tehdit edici, zararlı, faydalı ya da önemsiz olması gibi değerlendirmeler yapılırken; ikincil değerlendirmede durum karşısında nasıl yanıt verilebileceği ve durumla başa çıkma yeteneği değerlendirilmektedir. Bilişsel değerlendirmelerin bir sonucu olan duygular, durumun algılanma biçimine göre duyguyu belirlemektedir. Bu durum, farklı bilişsel değerlendirmelerden kaynaklı olarak bir kişinin aynı durumda korku hissederken başka birisinin heyecan hissetmesine neden olabilir. Duygular, bireyin ihtiyaçlarına yönelik hareket etmek için rehberlik etmektedir. Bu araştırma kapsamında da çocukların eserlerden duygulara ilişkin çıkarımda bulunmaları, eserleri kendi algıladıkları şekliyle yorumlamalarını içermektedir. Eserlerde yer alan aynı karakterler için çocukların ifade etikleri duygular aynı bağlamda çocukların bireysel yorumlarına dayandığından farklılaşmaktadır. Bu durumu eser bağlamında daha ayrıntılı bir örnekle açıklamak gerekirse, eserde yer alan karakterlerden birinin duygusu için bir çocuk üzüntü duygusunu ifade ederken, başka bir çocuk korku duygusunu ifade edebilir. Bu süreçte, çocuklar eserde yer alan durumu farklı yorumlayarak, eserde neler olduğuna ilişkin farkı hikâyeler sunabilirler. Aynı esere bakıp farklı hikâyeler ifade edilmesi ve aynı karakterin farklı hikâyelerde farklı rolünün ve deneyimlerinin olması, o karakterin duygusuna ilişkin algıların çeşitlenmesine ve farklı duyguların ifade edilmesini sağlayacaktır. Bu süreçte sanatın izleyici üzerinde bıraktığı iz ve hissettirdiği farklı duygulardan bahsetmek de

yerinde olacaktır. Çünkü, eserle doğrudan etkileşimde olan izleyici eserde yer alan unsurları ve imgeleri kendi algılama şekliyle değerlendirip bir yorumda bulunmaktadır. Eserin ne kadar kolay anlaşılıp yorumlandığı izleyiciden izleyiciye değişmektedir (Belke, Leder, Strocach ve Carbon, 2010). Bu aşamada, izleyicinin kendi duygu durumu da eseri yorumlaması sürecinde önemlidir. Bu durum, eserde yer aldığı ifade edilen duyguların da değişiklik göstermesine neden olacaktır. Leder, Gerger, Dressler ve Schabmann (2012), sanat eserlerinde yer alan duygusal çeşitliliğin doğrudan eserin algılanmasını ve takdir edilmesini etkileyebileceğini ifade etmektedirler.

Lazarus, kültürün duygusal uyaranları algılama biçimi yoluyla, doğrudan duygusal ifadeyi değiştirerek, sosyal ilişkileri ve yargıları belirleyerek ve keder gibi ritüelleştirilmiş davranışlarla duyguyu dört şekilde etkileyebileceğinden bahsetmektedir (Strongman, 2003). Bireylerin, belirli uyaranları arama ve yanıt verme eğilimi olduğunu ifade eden Lazarus, bu eğilimlerin çevreyle olan etkileşimi şekillendirdiğini savunmaktadır. Uyaranlara ilişkin bilişsel değerlendirmeler duygusal tepkiler ürettiğinden, bireyler sürekli değişen uyaranlarla başa çıkmaktadırlar ve bu durum hem bilişin hem de duygusal tepkilerin değişmesine neden olmaktadır. Lazarus (1991) duygu kuramını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Duygu süreci bir yapılandırmaya göre birbirine bağımlı olarak düzenlenmiş birçok değişkeni içermektedir. Bu değişkenler, nedensel öncüllerden, aracılık eden süreçlerden, anlık duygusal etkilerden ve uzun vadeli etkilerden oluşur.
2. Duygu sürecinde yansıtılan iki ilke yer almaktadır. Süre ilkesi değişimle ilgilenirken; yapı ilkesi bir bireyde tutarlı duygusal kalıplar üreten birey ve çevre arasındaki istikrarlı ilişkileri içermektedir.
3. Gelişim ilkesi: Duygular doğumdan itibaren yaşam boyunca değişir. Bu, hem biyolojik hem de sosyal değişkenler tarafından belirlenir.
4. Özgüllük ilkesi: Duygu süreci her duygu için farklıdır.
5. İlişkisel anlam ilkesi: Kuramın en çok dayandığı ilke olan bu ilke her duygunun benzersiz ve belirlenebilir bir ilişkisel anlamda tanımlandığını ifade etmektedir. Her duygu için, her birey-çevre ilişkisinde yer alan zararlar ve faydalarla ilgili temel bir ilişkisel tema yer almaktadır. Kuram, en temelde, birey-çevre ilişkilerinin anlamının inşa edildiği değerlendirme sürecine dayanmaktadır.

Kuramın temellendiği birey-çevre ilişkilerinin anlamının inşa edildiği değerlendirme süreci bağlamında ise bu araştırmada çocukların duygusal becerileri

edinmeleri ve geliştirmeleri sürecinde aile, okul, akranlar, diğer yetişkinler, toplum gibi çevrelerinde yer alan farklı çevresel unsurlarla olan ilişkilerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Doğum öncesinden başlamakla birlikte doğumdan sonraki ilk günden itibaren çocuklar önce anneleri ya da bakım veren diğer kişiler, ardından sosyalleşme sürecinde diğer aile üyeleri, okul süreciyle birlikte akranları ve öğretmenleri gibi farklı yetişkinlerle ilişki kurmaktadır. Diğer taraftan, çocuklar ilk ilişki halkasında yer almayan ancak parkta geçirilen bir gün, müze ziyareti, alışveriş gibi farklı ortamlarda ve bağlamlarda da tanımadıkalrı kişilerle kısa süreli de olsa ilişkiler kurmaktadırlar. Kurulan her bir letişim sürecinde hem kendilerinin farklı duyguları deneyimlemeleri hem de başkalarının duygu deneyimlerine şahit olmaları duygulara ilişkin anlamın inşa edilmesine katkı sunmaktadır. Çocukların kurdukları bu ilişkiler duygusal becerileri edinmeleri ve bu becerilerin gelişmesi sürecinde her bir deneyimde yeni değerlendirmelerin yapılmasını, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak yeni deneyimlerin anlamlandırılması sürecini içermektedir.

Yapılandırılmış Duygu Kuramı (Barrett, 2017)

Yapılandırılmış Duygu Kuramı'nda (Theory of Constructed Emotion) Barrett (2017), en temelde duyguların evrensel ve doğuştan gelen tepkiler değil, beynin yapılandırdığı deneyimler olduğunu savunmaktadır. Barrett'e göre duygular kültüre ve bağlama göre farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedirler. Duyguların her birini kavramsal bir deneyim olarak adlandıran Barrett'e göre, duygular beynin anlam yaratma süreci ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Beyin, çevresel ipuçları, içsel sinyaller gibi duyusal girdileri mevcut bilgi ve kavramlarla birleştirerek bir anlam verme süreci gerçekleştirir ve duygu olarak adlandırılan deneyimleri yaratır. Bu süreçte, beyin geçmiş deneyimlerden öğrendikleri kavramları kullanarak tahminlerde bulunur ve çevresel koşullara hazırlanır. Daha sonra en uygun kavramı seçerek, o andaki duygu deneyimini oluşturur. Bu durumda, duygular beynin belirli bir durum hakkında önceden edindiği kavramlarla ilişkilidir. Bir kültür bir duyguyu adlandıran bir kavrama sahip değilse, o duygu o kültürde farklı şekillerde deneyimlenebilir. Bu durum, belirli bir duyguya sahip olmanın o duyguya ilişkin bir kavrama sahip olmayı gerektirdiğini ifade etmektedir. Barrett'e göre içsel sinyaller olan kalp atışı, nefes alışverişi, mide sinyalleri gibi vücut sinyalleri beyin tarafından duyusal girdiler ve kavramlarla birleştirilip duygu inşa edildiğinden oldukça önemlidir.

Barrett, duygusal deneyimlerin kültürel, bireysel ve bağlamsal faktörlerle şekillendiğini ifade etmektedir. Bu durumda, duygular öğrenilmiş ve kültürel olarak şekillendirilmiş deneyimlerdir. Bu şekillendirme sürecinde beyin aktif rol oynayarak, duyguları kavramsal bir boyutta anlamlandırır. Bu açıdan ele alındığında farklı kültürlerde duygu deneyimleri farklılaşabilir. Aynı zamanda bağlamsal değişikliklere göre bireylerin duyguları da farklılaşabilir. Aynı durum aynı kişide farklı bağlamlarda farklı duyguların deneyimlenmesine ya da aynı durum eş zamanlı olarak farklı kişiler tarafından farklı duygusal deneyimler yaşanmasına neden olabilir.

Bu araştırmada da Barrett'in ifade ettiği duyguların bağlama ve kültüre göre farklı şekillerde ortaya çıkabileceği görüşü benimsenerek, çocuklarla sanat eleştirisi yöntemi kullanılarak sanat eserlerinde yer alan duygulara ilişkin çıkarımları ve bu duyguları nasıl tanıdıkları, ifade ettikleri ve bu duyguları kendi yaşamlarında nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. İncelen eserler sosyal ortamlardaki ilişkileri temel alan sosyal içerikli duyguların yer aldığı eserler olmakla birlikte toplumsal anlayışın yer aldığı eserlerdir. Barrett'in ifade ettiği bağlam ve kültür vurgusu göz önünde bulundurularak, çalışmada, çocuklar için tanıdık olan, günlük hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri bağlamlara sahip olan toplumsal ilişkileri ele alan, sosyal hayattaki gerçeklikler için örnek olabilecek eserler tercih edilirken, duyguların da gerçekçi bir biçimde yer alıyor olmasına özen gösterilmiştir. Böylece çocukların duygulara ilişkin becerilerini kullanarak eser bağlamındaki duygular hakkında yorum yapmaları ve bu duygulara ilişkin kendi deneyimlerini ifade etmeleri tanıdık bir durumdan yola çıkılarak incelenmiştir.

Bu araştırmada yer alan, çocukların her birinin eserlerdeki bağlama ilişkin yorumlarının duygulara ilişkin önceki deneyimlerine göre değişebileceğiyle birlikte bu farklılığın çocukların içinde bulundukları kültürden bağımsız olmayacağı düşüncesi Barret'in görüşleriyle örtüşmektedir. Diğer taraftan, sosyal ilişkileri temel alan eserler olmasından kaynaklı olarak, sosyal ilişkilerin olduğu ortamlarda duyguların daha çok görüldüğü ve sosyal referanlar aracılığıyla duygulara ilişkin öğrenmelerin gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, her bir öğrenme ve sosyal ilişkinin duygu deneyimlerinin yapılandırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ek olarak, çocukların farklı aile yaşantıları, her ailenin sahip olduğu kültür, ebeveynlerin kendi duygusal becerileriyle birlikte, duygulara bakış açısı ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde duygulara yer vermeleri, yeni duygularla karşılaşma fırsatları yaratmaları gibi durumlar çocukların duyguları aynı eser için farklı yorumlamalarına neden olabilir.

Duygular, Sanat ve Sanat Eleştirisi

Sanat; bir çeşit kendini ifade etme biçimi, duyguların dışavurumunda kullanılabilecek bir araç, kültürel bir ürün ve aynı zamanda bir disiplindir. Nikoltsos (2000), sanat eğitimini kişisel tatmin, toplumsal bilinç ve kültürel miras aktarımı aracı olarak ifade etmektedir. Sanatın bu çok yönlü yapısı psikolojik, sosyal, eğitimsel ve estetik alanları kapsayan çok sayıda işleve hizmet eder. Sanatı bir terapi olarak ele alan De Botton ve Armstrong (2013), hatırlama, umut, elem, yeniden dengeyi sağlama, kendini anlama, büyüme ve takdir olmak üzere sanatın yedi işlevinden bahsetmektedir. Sanatın "hatırlama" işlevi, gelip geçici ve çok sayıda örneği olan, insanın saklamakta zorlandığı ihtiyaç duyduğu deneyimlerinin muhafaza edebilmesinin bir yolu olan bir deneyim hatırlatıcısıdır. Sanat aracılığıyla geçmiş deneyimler hafızada tekrar tekrar yeniden deneyimlenebilir. Sanatın "elem" işlevi hüzün gibi olumsuz duyguları deneyimlemeye izin veren yapısından bahsederken; "yeniden dengeyi sağlama" ise sanatın bireyin duygusal dünyasında meydana gelen farklı yönlere yönelme sürecinde gizlenmiş olan benlikleri arasında yeniden denge kurmayı sağlamasını ifade etmektedir. Sanat yapıtlarının psikolojik ve manevi atmosferi kişilerin duygusal açıdan uyarılması ve yeniden denge kurması üzerinde etkilidir. "Kendini anlama" işlevinde kişiye has olan sezgiler, belirsiz düşünceler, birbirine girmiş duygular gibi kişinin aslında ne olduğunu tam anlamadığı durumlar karşısında sanatın bir ifade aracı olarak kullanılması vurgulanmaktadır. Kendini anlama açısından sanat bir ayna gibi davranır; tarifi zor olan parçalar kurgulanıp yeniden sunularak bireyin kendini daha iyi anladığını hissetmesine yardımcı olur. Ayrıntılarıyla ele alınan işlevler deneyimler de duygusal süreçlerle yakından ilişkilidir. Bu da sanatın insan olmanın önemli bir parçası olduğunu göstermektedir.

Delacruz (1995), kültürün bileşenlerinden birisi olan sanatın, dilin ötesine geçen ve evrensel duyguları iletme yeteneği olan, çok kültürlülüğü anlama ve takdir etmede önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Sanatsal ifadelerle çeşitli kültürel toplulukların yaşamları, başarıları, mücadelelerine dair içgörüler sunulmakla birlikte, resim, heykel, fotoğraf gibi sanat biçimleriyle, semboller ve hikâyeler aracılığıyla toplumsal sahneler temsil edilir (Al-Zadjali, 2017). Sanat eserleriyle etkileşime girmek, izleyicilerin çeşitli kültürler ve kimlikler hakkında farkındalık kazanmasını sağlar (Al-Zadjali, 2024). Sanatın ifade ortamı olmasından kaynaklı, fikirler ve hisler de dahil olmak bir dizi duygu ve deneyimi iletmek için sanat bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır

(Aguila, 2022). Sanatın bir diğer özelliği de insanların duygularını harekete geçirerek ve farklı bakış açıları sunarak başkalarının deneyimlerini fark etmek, anlamak için bir araç olmasıdır. Başkalarının deneyimleriyle kurulan ilişkiler yoluyla deneyimlere değer vermeyi sağlamaktadır (Al-Zadjali, 2024). Arnheim (2012), görsel sanat eserlerinin algılanmak için yapıldığını ifade etmektedir. Eserle birlikte sanatçı, bilinçli ya da bilinçdışı olarak, iletmek istediği anlatımın en güçlü, en saf ve en kesin şekilde cisimleşmesini yaratmaya gayret eder. Bu açıdan ele alındığında sanat duygular ve deneyimlerin somutlaştırılabilmesi için kolaylaştırıcı bir role sahiptir.

Hem insanın kendisini dış dünyaya anlatabilmesi hem de toplumun gelişmesine katkıda bulunması açısından sanat önemlidir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2019). Çok boyutlu bir yapıda olan sanat resim, heykel, seramik, fotoğraf, moda gibi görsel sanat dallarını içermekle birlikte müzik ve edebiyat gibi işitsel ve sözel sanatlar olarak da ele alınabilir (San, 2003). Çocukluk dönemi ve yetişkin eğitimi süreçlerinde, tüm sanat türleri ve dalları çok yönlü bir biçimde kullanılabilir (San, 1979b). Sanatla deneyimlerken çocuk varlığını yansıtır, keşfeder, araştırır, bulur, dokunur, hayal eder ve düşünür. Sanat süreçleri düzensiz olmaktan ziyade yoğun deneyimler, duygular ve imgelemler içeren dışavurumcu ve üzerine düşünülmüş süreçlerdir (Cannatella, 2007). Sanat, çocukların dünyayı anlamalarına, semboller aracılığıyla duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına, kendilerini ifade etmelerine fırsat sunan bir yoldur (Fox ve Schirrmacher, 2014). Ajodhia ve Cohen-Miller (2024) tarafından farklı etnik kökene sahip çocukların sanat temelli kapsayıcı topluluklar oluşturma potansiyelinin incelendiği çalışmada, sanat temelli yöntemlerin erken çocukluk eğitimine dâhil edilmesinin, çocuklarda aidiyet duygusunu güçlendirdiği, katılım düzeyini artırdığı ve özellikle azınlık gruplarına mensup çocuklar için eğitimde kapsayıcılığa teşvik ettiği görülmüştür. Bu açıdan sanatın çocukların kendini ifade etme becerilerini destekleyen özelliğiyle birlikte, topluluk içinde birlikte hareket etmek, bir gruba dahil olmak gibi toplumsal becerileri de desteklediği görülmektedir.

Rubin (1978) sanatın çocukların deneyimlerini tanımlamalarına, herhangi bir forma sahip olmayan nesnelere form vererek kendi tema ve stillerini geliştirmelerine, kişiliklerini keşfederek kendilerini tanımlayabilmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Dimondstein'a göre (1974), sanatla birlikte çocuklar en temelde duyuları aracılığıyla bilir ve hissederler ve bu duyusal bilme ve hissetme çocukların etraflarındaki dünyanın sürekliliğine doğrudan katılım göstermelerine yardımcı olan aracı görevi görmektedir. Ayrıca Dimonstein sanatın, çocukların deneyimlerini düzenleme ve

yorumlama, duygusal tepkilerini kontrol etme ve alışılmışın dışında yollar kullanarak kendini keşfetmelerine yardımcı olma ihtiyaçlarını karşılamada merkezi bir rol oynadığını belirtmektedir. Sanatın çocuklara hem kendi deneyimlerini düzenleme ve yorumlama imkânı sunması hem de başkalarının deneyimleri hakkında farkındalık kazanarak bu deneyimlere anlam vermede kolaylaştırıcı rolünün olması duygu çalışmaları konusunda işlevsel bir araç olarak kullanılmasını sağlamaktadır. İyi yapılandırılmış sanatsal süreçlerle çocuklar özellikle kelimelerle ifade etmenin zor olduğu duygularına yön vermeyi öğrenirler. Terapötik süreçlerde bir sağaltım mekanizması olarak kullanılabilen sanatı; normal gelişim gösteren çocuklarla stresle baş etme aracı olarak kullanmak da mümkündür. Çocuklarla sanatın kullanım alanlarına odaklanan Rubin (1978), "Çocuk Sanat Terapisi" adlı kitabında çocukların büyüme sürecinde çeşitli stres yaratan olaylar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu süreçte deneyimlenen ayrılma kaygısı, kâbuslar, kardeşler arası çekişmeler, yetişkinlere karşı duyulan öfke, kayıplar gibi stres yaratan durumlarda sanat çocuğun kendini ve duygularını yansıtmak adına kullanabileceği en etkili yollardan birisidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde duygu ve düşüncelerin yaratıcı bir yolla dışavurumunu sağlanan sanat, duygusal ifadeleri tanıma, anlama ve ifade etme becerileri açısından güçlü bir araçtır. Alisherovna (2024), çocukluk dönemindeki psikolojik travmaların sanat terapisi yoluyla incelediği çalışmasında, sanat terapisinin çocukların duyguları ifade edebilmeleri ve travmalarını güvenli bir ortamda işlemeleri için etkili bir yöntem olduğu sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde, uzun süreli çatışmalardan etkilenen çocukların ruh sağlıklarını desteklemek için uygulanan sanat temelli müdahaleler, çocukların duygusal ifadeleri, aidiyet duyguları ve kişisel özgüvenlerinde iyileşmeler olmasını sağlamaktadır (Buser, Brännlund, Holt, Leeson ve Mytton, 2023). Sanat, çocukların duygusal ifadeleri güvenli bir ortamda keşfetmelerini sağlayan ve duygusal farkındalıklarını artıran bir araç olmakla (Denham,1998) birlikte, sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklemekte, empati ve duygusal anlayışlarını aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Saarni,1999). Diğer taraftan sanatla ilgilenmek, sanat aracılığıyla duygularını keşfetmek ve ifade etmek, çocukların duygusal iyi oluşlarına katkı sunmaktadır.

Feldman (1994), sanat etkinliklerinin çocukların iç dünyalarını dışa vurmalarını sağladığını belirtmektedir. Çocuklar sanatla uğraştıklarında, çizim yaparak, boyayarak veya oyun hamuruna şekil vererek sadece motor becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda duygularını da ifade ederler. Feldman, bu yaratıcı süreçlerin çocuklar için karmaşık duyguları keşfetmek ve anlamak için güvenli bir alan sunduğunu ifade

etmektedir. Bir çocuk bir fırtına resmi çizerek korku duygusunu dışa vurabilir ve bunun için sanatı bir araç olarak kullanabilir. Farrignton vd. (2019), sanat ve sanat eğitiminin sosyal-duygusal yeterliklere (örneğin, empati, azim, öz farkındalık gibi) erişmeyi diğer akademik yollardan farklı şekillerde gerçekleştirdiğinden bahsetmektedir. Sanatın duygusal ve ruhani olduğuna dair yaygın kültürel inançlar, akademik ortamlar gibi diğer ortamlarla kıyaslandığında çeşitli yeterlikleri ortaya çıkarmak konusunda daha başarılı olabilir. Bir çocuğun dışa dönük özelliklerinin fark edilmesi olasılığı matematik ya da tarih gibi akademik derslere nazaran tiyatro ya da drama gibi sanat derslerinde daha yüksektir. Hoffmann, Ivcevic ve Maliaakal (2021) tarafından yapılan çalışmada altı oturumluk sanat temelli bir dersin etkileri incelendiğinde sanatı duygusal zekâ eğitimiyle birleştirmenin çocuklarda yaratıcılığı teşvik etme potansiyeline dikkat çekilmiştir. Bu açıdan ele alındığında sanat çocukların yaratıcılıklarını desteklerken eş zamanlı olarak yaratıcı süreçlerde kişilik özeliklerinin ve duygusal ifadelerin daha özgür ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Feldman (1994) tarafından vurgulanan diğer bir nokta da sanatın duygusal dayanaklılığı güçlendiren bir yapıya sahip olmasıdır. Sanatsal ifade aracılığıyla çocuklar farklı duygusal durumları deneyimleme olanağı bulmakla beraber, bu duyguları nasıl yönetebileceklerine dair de bir içgörü geliştirirler. Sanatsal süreçler aynı zamanda zor duygularla başa çıkma sürecinde kullanılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sanatı duyguları ifade etmede kullanma, çocukların gerçek hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için gereken duygusal dayanıklılıklarını geliştirmeleri için önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak, sanat empati ve sosyal anlayışı geliştirmektedir. Sanat aracılığıyla çocuklar farklı bakış açılarından dünyayı görür ve yorumlarlar. Bir sanat eseri üzerinde çalışarak çocuklar, farklı bakış açılarını görmeyi ve diğer insanlara karşı empati duygusu geliştirmeyi öğrenirler. Feldman, sanat eğitiminin bu iş birlikçi yönünün, çocukların duygusal gelişimi için hayati olan güçlü sosyal bağlantılar kurmalarına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Feldman'ın vurguladığı bir diğer nokta da sanatın özsaygı ve özgüven gelişimine sunduğu katkıdır. Sanatsal süreçlerde bulunmak çocuklara risk alma fırsatları sunar ve bu deneyimler olumlu benlik kavramının oluşumunu destekler. Çocuklar eserleri hakkında aldıkları öğretmenleri ya da akranlarından aldıkları olumlu geri bildirimler aracılığıyla, başarı ve onay duygusunu deneyimlerler ve bu özsaygılarının pekişmesine yardımcı olur.

Jalongo ve Stamp da (1997), sanatın çocukların farklı gelişim alanlarına katkısı olduğunu belirtmektedir. Haz verme, özgüven gelişimini destekleme ve etnik ve kültürel

mirasla gurur duyma özellikleri açısından sanat çocukların duygusal gelişimlerine katkı sunmaktadır. Sanatın katılım, paylaşma ve iş birliği özellikleri barındırması çocukların sosyal gelişimini desteklemektedir. Sanat bilgi, anlama, problem çözme, analiz ve muhakeme gibi bilişsel becerilerin aktif olarak kullanımını gerektirdiğinden bilişsel becerileri desteklemektedir. Son olarak ise duygular, ifadeler ve imgeler için duyarlılık gelişimini desteklemesine bağlı olarak çocukların estetik gelişimine katkı sunmaktadır. Sanatsal süreçlerin çocukların duygusal gelişimini nasıl şekillendirdiğini gelişimsel bir bakış açısıyla ele alan Onderstijn (2024) sanatsal deneyimin bir parçası olarak duygusal tepkiler, bilişsel özellikler ve kişisel hikâye anlatımlarını incelemiştir. Daha küçük yaştaki çocukların daha duygusal tepkiler verdikleri ve daha büyük çocukların daha bilişsel ve analitik yaklaşımlar geliştirdikleri elde edilen sonuçlar arsında yer almıştır. Bu çalışmanın Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri ile örtüşen yapısı, sanatsal etkileşimler sırasında duygusal ve bilişsel süreçlerin nasıl bir arada geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda, sanatın eş zamanlı olarak farklı gelişim alanlarına katkı sunduğu görülmektedir.

Sanatın çocukların gelişimlerine ve iyi oluş hallerine sunduğu katkılar bütüncül değerlendirildiğinde erken çocukluk eğitimi alanında çalışan uzmanların müzik, dans, drama ve görsel sanatlar gibi çeşitli sanatsal süreçlerle çocuklara duygularını ifade etmek konusunda rehber olmaları oldukça önemlidir. Kaymak ve İlden (2016), okul öncesi öğretmenlerinin birçoğunun sanat eğitimi konusunda yeterli düzeyde eğitim almadığını ve bu durumun çocukların duygularını sanatla ifade etme yeteneklerini ve özgüven gelişimini desteklemelerini önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Biber, Cankorur, Özçınar ve Güngör (2022), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sanata karşı olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen, sahip oldukları tutumu uygulama süreçlerine yansıtabilmek için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Benzer bulgular çeşitli çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Bilir Seyhan ve Ocak Karabay, 2018; Garvis & Pendergast, 2011; Novaković, 2014; Yıldız Taşdemir ve Güler Yıldız, 2022). Kaleidoscope Okul Öncesi Sanat Zenginleştirme Programı'na odaklanarak sanatın erken çocukluk döneminde özellikle düşük gelirli ve risk altındaki çocukların eğitsel süreçlerine dahil edilmesinin etkilerini inceleyen Brown (2020), programın çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirerek stres düzeylerini azalttığı sonucunu elde etmiştir. Elde edilen diğer bir bulgu da yoğun sanat eğitiminin çocukların sosyal, duygusal ve akademik beceriler kazanmalarına yardımcı olduğu ve okul başarılarını desteklediği olmuştur. Bahsedilen araştırmada da görüldüğü gibi erken çocukluk eğitimiyle bütünleşmiş sanat programlarının uygulayıcıları olabilecek öğretmenlerin sanatsal süreçleri nitelikli bir

şekilde programlarına dahil edebilmek konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda desteklenmesi çocukların sanatsal süreçleri deneyimlemelerini etkileyeceğinden, nitelikli bir sanat eğitimi almış öğretmen yeterli bilgiye sahip olduğunda sanatı gelişimsel olarak uygun yollarla programın içine dahil etmekte zorlanmayacaktır. Denee, Lindsay ve Probine'nin (2023) öğretmenlerin görsel sanatlar öğretimi açısından öz yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında da görüldüğü gibi, öğretmenin kendi yeterlikleriyle ilgili inançları eğitsel süreçlerde sınırlayıcı ya da destekleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kendi sanatsal bakış açısını geliştirmesi öz yeterliklerinin gelişmesine katkı sunmakla birlikte, çoğunlukla kesme-yapıştırma gibi küçük kas becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, sanatsal farkındalık kazandırmak açısından çok da etkili olmayan eğitsel süreçlerin değişmesini de sağlayacaktır. Sanat konusunda yetkin olan bir öğretmen aracılığıyla çocuklar sanat açısından zengin ortamlarda, çeşitli sanat dallarıyla tanışarak bu sanat dallarını deneyimleme fırsatı elde edebilir, sanat izleyicisi olmakla birlikte sanat katılım gösterebilir ve sanatı duygu ve düşüncelerin keşfedilmesi ya da ifade edilmesi için bir araç olarak kullanmayı deneyimleyebilirler. Böylece sanatın çocukların bütüncül gelişimini destekleyen yönü farklı sanatsal süreçler ve yöntemlerin kullanımıyla ortaya çıkartılmış olur.

Sanatın çocukların farklı gelişim alanlarına sunduğu katkıları sistematik bir biçimde gerçekleştirebilmek için çeşitli yöntemler kullanılabilmektedir. Bilişsel psikolog Abigail Housen ve müze eğitimcisi Philip Yenawine tarafından geliştirilen görsel sanatlarla yapılandırılmış etkileşim yoluyla gözlemsel ve eleştirel düşünme becerilerini amaçlayan öğrenci merkezli bir olan Görsel Düşünme Stratejileri-GDS (Visual Thinking Strategies/ VTS) bu yöntemlerden birisidir (Poirier, Newman ve Ronald, 2020). Daha derin gözlem ve yorumlamayı teşvik eden çeşitli rehberli sorular aracılığıyla sanat eserleriyle etkileşime girmeyi sağlayan bu yöntem, çocukların görsel okuryazarlık, iletişim, düşünme, dinleme, kendini ifade etme becerilerini desteklemek için sanatı kullanır. Çocuklar bu yöntem aracılığıyla karmaşık sanatı inceleyerek, gelişim temelli soruları cevaplamakta ve rehberli akran tartışmalarına katılmaktadırlar (Yenawine, 2013). Anaokulundan itibaren 12. Sınıfa devam eden çocuklarla kullanılabilen stratejide, çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olmakla birlikte, sanat geçmişlerinin de göz önünde bulundurularak seçilen eserler aracılığıyla süreç yürütülür. Seçilmiş bir eser hakkında açık uçlu ve derinlemesine sohbet gerçekleştirilen stratejide çocukların eleştirel düşünme becerileriyle birlikte, dil ve sosyal becerileri de desteklenmektedir (Poirier vd.,

2020; Yenawine, 2018). Çocukların sanat aracılığıyla düşünmelerini desteklemekle birlikte farklı gelişim alanlarını destekleyen bir diğer yöntem de Sanatsal Düşünme Yaklaşımı'dır (Artful Thinking Approach). Harvard Üniversitesi Project Zero tarafından geliştirilem pedagojik bir yaklaşım olan Sanatsal Düşünme Yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini geliştirerek, sanat eserleri yoluyla derinlemesine anlamayı içeren bir düşünme süreci yaratmayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Temel bileşenlerinden birisi sanatla düşünme olan yaklaşımda, çocuklar sanat eserlerini yalnızca görsel veya estetik bir obje olarak değil, bir düşünme aracı olarak kullanmaktadırlar. Sanat eserlerine bakarak ve eserlerle ilişki kurarak eserlerin anlamalrını sorgulayark derin düşünmeyi öğrenirler. Bu süreçte düşünme stratejilerini kullanarak, sanat eserleriyle duygusal bir bağ kurarak eserlere duygusal ve zihinsel katılım gösterirler. Yaklaşımın bir diğer bileşeni de sanat eserlerine farklı açılardan yaklaşarak eseri birden fazla şekilde yorumlamaya çalışırlar. Bu yaklaşım çocukların kendi yaratıcı süreçlerini harekete geçirmesini sağlayarak, eserleri analiz ederken farklı çözm yolları ve yeni bakış açıları geliştirmelerine olanak sunar (Tishman ve Palmer, 2006).

Sanatın çocukların farklı gelişim alanlarına sunduğu katkıları sistematik bir biçimde gerçekleştirmek için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birisi çocuklara sanat eleştirisi yapma deneyimi sunmaktır. Günlük yaşamda eleştiri sözcüğü, hata bulmak, eksikleri ortaya koymak şeklinde kullanılsa da sanat eleştirisi sürecinde eleştiri sözcüğü ile anlatılmak istenen sanat eserini anlamak amacıyla derinlemesine incelemek sorgulamaktır. Sanatı eleştirel bir bakışı açısıyla ele almak öncelikle anlama çabası gerektirir. Eseri anlamaya çalışma sürecinde çocuklar doğrudan bir yargıya varmak yerine nedenlere odaklanarak, sorgulayarak ve eser üzerine düşünerek yorumlama becerilerini geliştirirler. Sanat eleştirisi yöntemi kullanmak eseri anlamakla birlikte; aynı zamanda sanatın toplumdaki rolü hakkında da kapsamlı tartışmalar için teşvik edici bir yoldur (Barrett, 1988). Sanat eleştirisi sürecinde dört basamak olduğunu ifade eden Feldman (1992), sanat eseri hakkında konuşmanın eseri anlamak ve süreçten haz almanın yanında duygularımızla iletişim kurmak açısından en iyi yol olduğunu belirtmektedir. Tanımlama (betimleme), çözümleme, yorum ve yargı basamaklarını içeren sanat eleştirisi sürecinde çocukların özelden genele ve kolaydan zora doğru bir düzende esere eleştirel bir gözle bakmaları, eseri incelemeleri ve anlayabilmeleri için eser üzerine düşünmeleri sağlanır. Küçük yaştaki çocuklarla sanat üzerine derinlemesine çalışarak eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamak ilerleyen yaşantılarında içinde bulundukları sosyal çevrede deneyimleyecekleri çeşitli olaylara karşı da eleştirel yaklaşmaları konusunda

destekleyici olacaktır. Buna ek olarak, bir sanat eserini eleştirel bir gözle incelemek, esere farklı bakış açılarından bakmayı, eseri derinlemesine algılamayı, incelenen eser üzerinde düşünmeyi ve yapılan eleştiri sürecinin son basamğı olarak bütüncül bir değerlendirme yaparak eserle ilgili görüş ifade edilmesini sağlamaktadır (Mercin ve Alakuş, 2005).

Sanat eleştirisi sürecinde, eleştiriyi yapan kişinin amacı eseri anlamaktır. Bunun için sistemli bir eleştirel yol izler. Sanat eleştirisi sürecinde izlenen eleştirel yol tanımlama (betimleme), çözümleme, yorumlama ve yargı olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Sanat eleştirisi basamakları aşağıda yer almaktadır:

Tanımlama (Betimleme). İlk basamak olan tanımlama aşaması betimlemenin yapıldığı kısımdır. Bu aşamada, sanat eserinde yer alan ilk göze çarpan durumlara odaklanılarak esere ilişkin keşif yapılmaktadır. Tanımlama aşamasında ilk göze çarpan noktaların neler olduğu üzerine konuşularak eser keşfedilmeye çalışılır. Kısaca bütünsel bir bakış açısıyla "Eserde ne görüyorsunuz?" sorusuna cevaplar aranır (Boydaş, 2007). Ayrıca, "Eserde gördüklerinin isimlerini söyleyebilir misin? , Resimde neler oluyor? Bu nedir?" sorularıyla da eleştiriyi yapan kişinin eseri tanımlaması istenmektedir.

Çözümleme. İkinci aşama olan çözümleme aşamasında ise eserde yer alan düzenlemelere ilişkin incelemeler yapılır. Çizgi, şekil, renk, mekân, doku gibi biçimsel özelliklere odaklanılarak sanatsal ögelerin nasıl düzenlendiği hakkında konuşulur (Mercin ve Alakuş, 2005). Bu süreçte sanat eserinin yapısına dikkat çekilerek, eserde yer alan renk, değer, çizgi, doku, biçim-form ve mekân gibi sanat elemanlarının nasıl organize edildiği incelenerek sanat elemanları ve sanat ilkeleri (denge, vurgu, ahenk, değişikilik, hareket ve ritim, derecekle ve oran orantı gibi) arasındaki ilişki çalışılabilir (Boydaş, 2007).

Yorumlama. Üçüncü basamak olan yorumlama aşamasında sanatçının izleyiciye aktarmak istediklerine odaklanılır. Bu süreçte ilk iki aşamada analiz edilen eserin anlamına ulaşılmaya çalışılır. Bu süreçte sanatçının eserde söylemek istedikleri, sanat yapıtını yapma nedeni, eserin izleyici için ne anlam ifade ettiği, izleyicide uyandırdığı hisler gibi sorulara yanıt aranır (Boydaş, 2007). Bu basamakta odak noktası esere ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır. O nedenle eğer incelenen eserde insanlar varsa eserdeki insanların kim oldukları, ne yaptıkları, insanların nerede oldukları gibi sorularla birlikte nasıl hissettikleri, eserin eleştiriyi yapan kişiye nasıl hissettirdiği gibi duyuşsal sorular sorulabilir (Buyurgan ve Buyurgan, 2019).

Yargı. Son aşama olan yargı aşamasında ise daha önceki aşamalarda elde edilen bilgilere dayalı olarak esere ilişkin yargıda bulunulur (Feldman, 1992). Yargıda bulunma

sürecinde eserin değeri hakkında sunulan gerekçeler aracılığıyla iyi veya kötü şeklinde bir karar verilir (Barrett, 2020).

Sanat eleştirisini oluşturan dört basamağa ilişkin dışsal ipuçları, her basamakta aracanak ögeler ve sorulabilecek örnek sorular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Sanat Eleştirisi Basamakları

Sanat Eleştirisi Basamakları	Dışsal İpuçları	Neler aranır?	Sorulabilecek örnek sorular
Tanımlama (Betimleme)	Sanat eserinde yer alan elemanların, ya da konunun keşfedilmesi	Gerçek veya görsel nitelikler, eserde görülen, görsel/duyusal nesneler	• Bu nedir? • Bu resimde neler görüyorsun?
Çözümleme	Eserin organize edilme, düzenlenmesinin incelenmesi/ sanat elemanlarının düzenlenmesinde sanat ilkelerinin kullanımı	Görsel nitelikler (Renk, çizgi, şekil vb. sanat elemanlarının organize edilmesi ve sanat ilkeleri arasındaki ilişki)	• Bu resme ilk baktığında dikkatini en çok ne çekti? Neden? • Bu resimde hangi renkleri/çizgileri/şekilleri görüyorsun?
Yorumlama	Sanat eserinde anlatılan ve mümkün olan fikirler, duygular, psikolojik hallerin incelenmesi	Dışavurumcu nitelikler	• Resimdeki insanlar sence ne yapıyor olabilir? • Sence bu resim ne anlatıyor? • Resimdeki insanlar ne konuşuyor olabilirler? • Resimde hangi duygular var? Neden?/ Resimdeki insanlar sence nasıl hissediyorlar? Neden?
Yargı	Sanat eseri hakkında gerekçe sunarak karar verme	Eserdeki tüm estetik niteliklere dayanarak karar verme	• Sizce bu resim neden güzel? • Bu resmin niçin önemli olduğunu düşünüyorsun?

Kaynak: Feldman, 1994'ten uyarlanmıştır

Robinson (2004), sanat eserlerinin genel olarak, ya bir duyguyu ifade eden bir kişiye benzeşim yoluyla ya da duygusal bir durumdaki kişiye dünyanın nasıl göründüğünü yansıtarak duyguları ortaya koyabildiğini ifade etmektedir. Temsili resimler, belirli bir zihin ya da duygu durumuyla bakıldığında dünyanın görüntüsünü yakalama imkânı vermektedir. Robinson, "Sanat eserleri bize yaşam hakkında ne söyler?" sorusuna "duygusal yelpazemizi genişleterek" cevabını vermiştir. Romanlar ve filmler

gibi sanat eserleri bize karakterlerin duygusal deneyimlerini, içinde bulundukları durumu ve verdikleri tepkileri göstererek duyguların sosyal bağlamlardan ve farklı insan etkileşimlerinden nasıl doğduğunu gösterir (Nussbaum, 1990). Resimlere verilen duygusal tepkiler ise kişide yarattığı deneyim sonucu kişinin bu deneyimi gözden geçirmesiyle benzer bir anlayış kazanmasını sağlar (Robinson, 2004).

Sanat eserlerinde yer alan duyguların izleyiciye yansıtılmasına ek diğer bir durum da sanatı gerçekleştiren kişi olarak duyguların sanat aracılığıyla ifade edilmesidir. Sanatı gerçekleştiren kişiler olarak çocuklar bunu çizimleri aracılığıyla yaparlar. Çocuk resimleri çocukların gelişimini anlamak için kullanılabilecek bir araç olmakla birlikte çocuğun iç dünyasını anlamak için de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Malchiodi, 2013; Sancak Aydın, 2019). Çocukların olumsuz duygulardan uzaklaşmak amacıyla resim yapma eğiliminde olmaları ve uzun süreli sanat temelli etkinliklere katılımının stres seviyelerini azaltarak duygusal iyilik halini artırması çizimin duygu düzenlemede kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Drake, 2023; Drake ve Winner, 2013). Bu açıdan çizimler çocukların duygularını ifade etmelerini sağlayan işlevsel ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmekte ve duygu deneyimleri hakkında bilgi edinmeyi sağlamaktadır. Uzun yıllar çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmek (Goodenough, 1926) ya da çizgisel gelişimini değerlendirmek (Kellogg, 1969) gibi amaçlarla standart bir değerlendirme aracı olarak kullanılan çocuk çizimleri hakkında yapılan son yıllardaki araştırmalarda çocukların sosyal ve kültürel bağlamı yorumlamaları açısından çizimlerin daha fazla dikkate alınması gerektiği önerilmektedir (Dockett ve Perry, 2005).

Yukarıda bahsedilenler doğrultusunda bu araştırmada çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserlerinden duygulara ilişkin çıkarımda bulunmaları, sanat eserlerine eleştirel bir gözle bakarak eserdeki bağlamı değerlendirmeleri ve eser bağlamında karakterlerin duyguları, duyguları ifade etme biçimleri ve karakterlerin duygu deneyimlerini ifade etmeleri ele alınmıştır. Bu açıdan duygular, sanat eserlerinden izleyiciye aktarılan duygular açısından ele alınmaktadır. Bu aşamada, çocuklar çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin kendi duygu deneyimlerini de ifade ederek sanatı kendi duygu deneyimlerini tartışmak için bir araç olarak kullanmışlardır. Aynı zamanda, çocukların çıkarımda bulundukları duyguları çizim yoluyla ifade etmeleri de, sanatsal bir süreç olan çocuk resimlerini içermekte ve sanatın duyguları ifade etmek açısından kullanılmasını sanatı gerçekleştiren kişi bağlamında ele almaktadır. Özetle, bu araştırmada sanat, çocukların izleyici rolünde bulunarak başkalarının duygu

deneyimlerini yorumlamak için kullandıkları bir araç olmakla birlikte sanatı gerçekleştiren kişi rolünde kendi duygu deneyimlerini ifade etmek için kullandıkları bir araç bakış açısıyla yer almıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerilerinin incelendiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, en temel olarak bireylerin sosyal etkileşimleri sürecinde gerçeği nasıl anlamlandırdıkları üzerine yoğunlaşmaktadır. Pozitivist bakış açısının aksine, nitel araştırmalarda gerçeklik değişen ve akış halinde olan bir olgudur ve çoklu yapıları ve yorumları bulunmaktadır (Merriam ve Grenier, 2019). Bireylerin deneyimleri üzerinden yapılandırılan anlamı ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırmalarda bir olay ya da olgunun anlamı o olay ya da olguya katılanlara göre anlamaya çalışılır (Merriam, 2015). Crotty (1998), nitel bakış açısında deneyimin anlamının keşfedilmediğini ama inşa edildiğini ifade etmektedir. Anlamlar, kişilerin ona ulaşmasını bekler ve yorumladıkları dünyayla kurdukları ilişkiyle inşa edilir. Diğer bir ifadeyle nitel araştırmalar gruplar ya da bireylerin sosyal ya da beşeri bir probleme yükledikleri anlamı keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olarak açıklanabilir (Creswell, 2014).

Şemsiye bir terim olarak kullanılan "nitel araştırma" çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Farklı yıllarda sınıflandırmalarını tekrar düzenleyen Denzin ve Lincoln (2005) performans, halk ve eleştirel etnografi, durum çalışması, yorumlanan uygulamalar ve sosyal eylem, gömülü teori, anlatı otoritesi, katılımcı eylem araştırması ve klinik araştırmalar şeklinde bir sınıflandırmada bulunmuşlardır. Creswell (2015) nitel araştırmayı anlatı araştırması, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi ve durum çalışması olarak beş farklı yaklaşımda sınıflandırmaktadır. Merriam (2015) ise nitel araştırma sürecinde kullanılan yaklaşımları temel yorumlayıcı nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma olmak üzere altı farklı başlıkta ele almıştır.

Bu araştırmada Merriam (2015) tarafından yapılan sınıflandırmada yer alan yaklaşımlardan birisi olan temel yorumlayıcı (yorumsamacı) yaklaşım kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel araştırmalar eğitim, sosyoloji, sosyal hizmetler, sağlık, ticaret, danışma gibi çeşitli uygulamalı alanlarda en yaygın biçimde kullanılan araştırma türüdür. Yorumlayıcı araştırmalar, bir konuyu araştırırken kuram test etmeyen, deney yapmayan ya da bir şeyi ölçmeyen araştırmalardır. Daha net anlaşılması için Merriam'ın da ifade ettiği gibi eğitim alanında bir yorumlayıcı araştırma öğrencilerin okulu terk nedenlerini kendilerinden dinleyerek terk edenlerle etmeyenleri birbirinden ayıran faktörleri keşfetmeye odaklanır. Bu süreçte öğrencilerle görüşme yapar, okul ikliminde ve okul dışında gözlemler yapar, günlükler gibi öğrencilerin kişisel deneyimlerini kayıt altına aldığı dokümanları inceler. Bireylerin deneyimlerine kattıkları anlamla ilgilenen nitel araştırmalarda amaç deneyimi nasıl yorumladıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmektir. Patton (2014), bu süreci belli bir bağlamda ve etkileşime dayalı olarak olayları anlamlandırma çabası olarak ifade etmektedir. Nitel araştırma sürecinde gelecekte ne olacağını tahmin etmekten ziyade katılımcılar için neler olup bittiği, anlamların ne olduğu ele alınır.

Bu araştırmada da, okul öncesi dönem çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerileri incelenmiştir. Daha açık bir ifadeyle çocukların sanat eserlerinde yer alan duygulara ilişkin çıkarımları, duyguları nasıl isimlendirdikleri, eserler bağlamında duyguların göstergeleri ve nedenleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Aynı zamanda, çıkarsadıkları duyguları kendi yaşantılarında nasıl deneyimledikleri de ele alınan diğer bir boyuttur. Bu duyguları nasıl deneyimledikleri, yüz ifadelerini ve çizim kullanarak duyguları nasıl ifade ettikleri cevap aranan diğer sorular arasında yer almaktadır. Özetle, çocukların duyguları tanımlarken kendi deneyimlerine dayalı olarak duyguları algılama biçimleri incelenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar, araştırmacının çalışmadaki kendi rolünü, araştırmacının veri toplama sürecinin şekillenmesine katkısı olan kişisel arka planı, kültürü ve deneyimleri de içeren bir süreçtir (Creswell, 2014). Bu rol kapsamında araştırmacı ele aldığı konuyla ilgili olarak kendi ön kabul ve yargılarıyla birlikte, eğilimini de ortaya koyar ve bu durum araştırmacının elde edilen bulguları yorumlama biçiminin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlar (Merriam, 2015). Bu açıdan ele alındığında araştırmacının süreçteki

rolüyle birlikte, çalışmanın nasıl bir motivasyon ile planladığı ve yürütüldüğünün açıklanması nitel araştırmalarda önemlidir. Bu araştırma için araştırmacının motivasyonu şu şekildedir:

"Lisans ve yüksek lisans eğitimini okul öncesi eğitimi alanında tamamlamış bir araştırmacı olarak okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim ve sanat eğitimi alanlarına özel ilgi duymaktayım. Lisans mezuniyetim sonrası okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığım dört yıllık süreçte sınıf ortamında deneyimlediğim çeşitli durumlar çocukların duygular hakkında ne bildikleri ve duyguları nasıl deneyimledikleri konusunda daha çok bilme ihtiyacı hissettiğimi fark etmemi sağlamıştı. Bu nedenle yüksek lisansa başladığımda çocukların sosyal-duygusal gelişim alanıyla ilgili çalışma yapmak istediğimi fark ettim. 36-72 aylık çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarını incelediğim yüksek lisans çalışmam çocukların sosyal yetkinlik düzeyi arttıkça kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin azaldığını ve en sık karşılaşılan istenmeyen davranış türünün saldırganlık olduğunu ortaya koymaktaydı. Yaptığım sınıf içi gözlemler ve elde ettiğim bulgularda dikkatimi çeken durum yaşanan istenmeyen davranışların sosyal ve duygusal açıdan yetersiz olmaktan kaynaklanıyor oluşuydu. Tüm sonuçlarla birlikte özellikle fiziksel, ilişkisel ve sözel saldırganlık temalarında yer alan çocuk davranışları bana çocukların duygularını fark etmeleri, anlamaları ve ifade etmeleri açısından desteklenmesi gerektiğini düşündürdü. Öğretmenlik deneyimimde fark ettiklerimin ardından yüksek lisans çalışmamın sonuçları özellikle duygusal gelişim alanında daha derinlemesine çalışmak konusundaki isteğimi ortaya çıkardı. Ancak, çocuklar ve duygular konusundaki bu bilme ihtiyacımı karşılamak için doğrudan didaktik bir yol benimsemek yerine sanata olan kişisel ilgimden ve sanatın duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi için kullanılan bir iletişim alanı olmasından kaynaklı olarak resim sanatına ait eserleri araç olarak kullanmaya karar verdim. Araştırma amacı doğrultusunda pek tabi seramik, heykel, fotoğraf gibi farklı sanatlardan yararlanılabilirdi. Bu süreçte resim sanatını tercih etme sebebim çoğu zaman kendi duygularımı da ifade etmek için resim yapmayı içeren kişisel ilgim yanında, resim sanatının Antik Çağ'dan günümüze insanların kendini ifade etmek için kullandıkları bir araç olmasıdır. Çocuklar açısından değerlendirdiğimde de resmin çocuklar için oldukça tanıdık, kendilerini ifade etmek için kullandıkları bir alan ve günlük yaşamlarının bir parçası olduğunu düşünüyorum. Örneğin, resimli öykü kitaplarındaki resimler, hafta sonu etkinliği olarak yapılan bir sergide karşılaşılan resimler ya da bir doktor kontrolünde bekleme odasında asılı duran bir tablo… Bunlara ek olarak Arnheim'in

(2012) üzerinde düşünmeme neden olan "... resimsel benzerler, duyusal deneyim dünyası ile bu deneyimin nesneleri ve olayları altında yatan cisimsiz kuvvetler arasında arabuluculuk konumunda yer alırlar" cümlesine ek olarak görsel sanat eserlerinin sanatçı tarafından bilinçli ya da bilinçdışı olarak, iletmeyi amaçladığı anlamın en güçlü, saf ve kesin cisimleştirmesini yaratmaya gayret ettiği bir anlatım biçimi olduğuna dair açıklamalarının araştırma sürecinde resim sanatını seçmemin motivasyon kaynakları arasında yer aldığını söyleyebilirim. Aynı zamanda yine Arnheim'ın "Çocukların ve diğer öğrencilerin bir ders kitabı illüstrasyonuna, bir filme, bir televizyon programına baktıklarında tam olarak gördüklerine dair ne biliyoruz?" sorusu kendime "Çocuklar bir resme, bir sanat eserine bakınca hangi duyguları görüyorlar? Duyguları nasıl tanımlıyorlar?" sorularını sormam için ilham kaynağı olmuştur. Özetle, resim sanatını tercih etmemdeki motivasyonum araştırmacı olarak kişisel ilgimin olmasının yanında, resmin çocukların günlük yaşamda deneyimledikleri bir durum olması ve aynı zamanda resmi yapan kişi tarafından düşüncelerin ve duyguların ifade edilmesi için bir araç olarak kullanılmasıdır. Diğer taraftan resim sanatının-özellikle gerçekçi biçimde yapılmış eserlerin- kişiler arası ilişkileri ve olayları konu alan yapısının, günlük yaşamda kişilerle olan deneyimlerimiz ve duygularımızla bağlantı kurmamıza fırsat sunan bir özellikte olmasını, resim sanatını tercih etmemin diğer bir nedeni olarak ifade edebilirim."

Glesne (2014), bir araştırmacının araştırma rollerini açıkça tanımlaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu tanımlama araştırmacının felsefi bakış açısına, araştırmanın bağlamına, katılımcıların kim olduklarına ve araştırmacının kişiliği ve değerlerine bağlı olarak belirlenir. Glesne, araştırmacının araştırma durumuna yansıttığı önceden belirlenmiş kimi özellikleri olduğundan bahsetmektedir. Bunlar araştırmacı olarak araştırmacının rolü ve öğrenen olarak araştırmacının rolüdür. Araştırmacı rolünü tanımlarken süreç boyunca araştırmacının uzun bir görüşme yaparken de günlük hayatta gayri resmi kurduğu iletişim süreçlerinde de araştırmacı rolünün devam ettiğini; bu nedenle bir araştırmacı olarak sözlü ve sözsüz davranışların her zaman farkında ve bu davranışların bıraktığı etki açısından daha dikkatli olduğunu belirtmiştir. Öğrenen olarak araştırmacı rolünü ise bir araştırmacı olarak tüm süreç boyunca her bir katılımcıdan bir şeyler öğrenmek isteyen bir öğrenci olarak tanımlamıştır.

Maxwell (2002) ise nitel araştırmalarda araştırmacının araştırmaya getirdiği kişisel kimlik ve çalışılan kişilerle kurduğu ilişkiler olmak üzere iki temel rolü olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacının araştırmaya getirdiği kişisel özellikler araştırmacının araştırmayı nasıl kavramsallaştırdığı, çalışmayı şekillendirmesine yardımcı olan önceki

deneyimleri, inançları, amaçları, değerleri ve özniteliklerdir. Araştırmacı kimliği ve bakış açısı, araştırmanın amaçları ve kavramsal çerçevesinin yanı sıra araştırmacının çalışmaya getirdiği ve modele resmi olarak dahil edilmeyen diğer özellikleri de içermektedir. İkinci bileşen olan araştırma ilişkisi ise, araştırmada kullanılan gerçek yöntemlerin bir parçasıdır. Burada bahsedilen yöntemler, araştırmacının topladığı verileri elde etmek ve anlamlandırmak için fiilen yaptığı her şeyi içeren geniş bir anlama sahiptir. Araştırmacının çalışılan kişilerle olan ilişkisi hakkında Tolman ve Brydon- Miller (2001) ise yorumlayıcı ve katılımcı nitel araştırmaların her ikisinde de araştırmacı ve katılımcılar arasındaki ilişkinin var olduğundan ve bu ilişkilerin öznelliğinden bahsetmektedir. Bu ilişkiyi tanımlarken, bahsedilen araştırma türünde çalışmalar yürüten araştırmacıların tarafsız bir duruşları olamayacağını; bu nedenle önyargıyı ortadan kaldırmaya çalışmak yerine öznelliğin rolünü keşfetmek ve benimsemek gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Temel yorumlayıcı yaklaşımın benimsendiği bu araştırmada araştırmacı rolüne ek olarak öğrenen rolü de ön plana çıkmaktadır. Temelde okul öncesi dönem çocuklarının duyguları nasıl tanımladıklarının ve duygulara ilişkin deneyimlerinin neler olduğunun merak konusu olduğu bu araştırmada, araştırmacı süreç boyunca öğrenen konumundadır. Veri toplama süreci boyunca katılımcı çocukları dinlerken uzman ya da otorite olarak konuşmaktan ziyade, çocukların cevaplarını merak eden, merak duygusunu ifade eden ve çocukları dinlemekten yani öğrenen olmaktan keyif alan bir rol benimsemiştir. Araştırmacının öğrenen rolü aynı zamanda dinleyici olmayı da gerektirmektedir. Bu nedenle araştırmacı süreci planlayan, yürüten ve sonuçları ortaya koyan kişi olarak en temelde dinleyici rolünü üstlenmiştir. Özellikle veri toplama sürecinde sanat eserlerini çocuklara sunarak, cevaplarını dinlemiştir. Aynı zamanda, sanat eleştirisini bir yöntem olarak kullanarak çocukların sanat eserlerinde yer alan duygular hakkında düşünmeleri ve kendi yaşamlarındaki karşılıklarını paylaşmalarını sağlayarak kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir.

Araştırmacının süreç boyunca bir araştırmacı olarak kendisini ve rollerini nasıl tanımladığına ek olarak, bilgiye ulaşmak için hangi paradigmayı benimsediği ve araştırmanın ardında yatan felsefeyi açıklaması oldukça önemlidir. Patton (2014), araştırmanın temelinde kuramsal ya da ideolojik yönelimlerin bulunduğunu ifade etmektedir. Glesne (2014) araştırma paradigmasının araştırılan konuyla ilgili "bilmenin yolu" olduğunu belirtmiştir. Bu durumda araştırmacının çalışma sürecinde hangi anlayışı benimsediği araştırmanın odağını, çerçevesini ve bulguları yorumlamasını etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda ele

alınan olay ya da olgular kendi ortamları bağlamında incelenmekte ve derinlemesine açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada ele alınan olay ve olgulara ilişkin tek bir gerçeklik ya da tek bir doğru olmadığı, çoklu gerçeklikler ve çeşitli algılar olduğu inancı hâkimdir. Bahsedilen bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek ve en doğru yol olmadığı anlayışı yorumlayıcı paradigma (anlayış) olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çocukların duyguları tanımlama biçimleri ve duygulara ilişkin deneyimleri açısından çoklu gerçeklikler ve duygulara ilişkin farklı olgular olabileceği inancından hareketle yorumlayıcı anlayış benimsenmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda çocukların duyguları kendi yaşantılarında nasıl deneyimlediklerinin alt amaçlardan birisi olması nedeniyle "deneyim" kavramının bu araştırma özelinde nasıl ele alındığının açıklanması araştırmanın dayandırıldığı felsefenin daha iyi anlamlandırılması açısından işlevsel olacaktır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te (2024), deneyim "*bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı, tecrübe*" olarak açıklanmaktadır. APA Psikoloji Sözlüğü'nde (2024) ise deneyim "*hayal edilen hakkında düşünülen bir olayın aksine, gerçekten yaşanan bir olay; öğrenmeyle sonuçlanan bir uyarıcı*" olarak ifade edilmektedir. Dewey (1934), canlı varlıklar ve çevre şartlarının etkileşiminin yaşama sürecinin bir parçası olmasından kaynaklı olarak deneyimin sürekli meydana geldiğini belirtmiştir. Aynı zamanda Dewey, deneyimin teorik-pratik, kurgusal-gerçek ve akıl-eylem buluşmasını içeren bir kavram olduğunu ifade etmiştir (Türer, 2021). Aslında, bahsedilen bu ikili ifadelerle anlatılmak istenen deneyimin birçok kavramı bir araya getiren bir bütün oluşturma özelliğine sahip bir yapısının olduğudur (Eroğlu, 2017). Eroğlu (2017, s. 57), bu cümleyi irdelerken şu soruyu sormuştur "*Zaten yaşam, bu kavramların bir araya gelmesinden oluşmaz mı?*". Eroğlu'nun sorusu üzerine düşününce farklı kavramların deneyimlenmesinin yaşamı oluşturduğu anlamı ortaya çıkmaktadır. Bu cevap aslında aynı zamanda yaşamın deneyimlerle dolu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dewey (1934), aynı zamanda deneyimin çeşitli bireylerin geçirdikleri gün, süreç ya da etkinlik halinde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Yani Dewey, deneyimi sadece bireyin deneyimi olarak değil toplumu da içine alan daha genel bir etkinlik olarak ele almaktadır. Diğer bir ifadeyle, deneyim sadece bireyin varlığıyla değil tüm varlıkların bu eyleme dahil olmasıyla; yani birey dışındaki varlıkların da deneyime katılmasıyla gerçekleşir (Eroğlu, 2017).

Dewey'in (1934), birey ile bireyi çevreleyen şartların etkileşiminin yaşamda iç içe geçmiş olduğu ve deneyimin sürekli gerçekleştiğine ilişkin bakış açısı deneyimin yaşamın

her anında gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında çocukların duyguları kendi yaşamlarında nasıl deneyimledikleri merak konusu olduğundan Dewey'in deneyimle ilgili görüşlerinden yararlanmanın işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu durumda, çevreyle sürekli etkileşimde bulunan çocukların yaşamın farklı anlarında duyguları farklı biçimlerde deneyimlemeleri kaçınılmazdır. Herhangi bir nesneyle kurulan görerek ya da dokunarak yaşanan deneyimler gibi gözle görülmeyen soyut fikirleri bulmak ya da düzenlemek de bir deneyimdir (Edman, 1991). Bu açıdan değerlendirildiğinde çok sayıda bileşenden oluşan ve deneyimleyen kişi açısından soyut olan duyguların aynı zamanda çeşitli hareketlenme ve değişimler yoluyla dışarıdan gözlemlenebilen yapısı sayesinde somutlaştırılması duygulara ilişkin deneyimlerin hem somut hem de soyut olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Dewey (1929) deneyimi yaşamda sonuçları olan, geniş ama minimum düzeyde yansıtıcı faaliyet içeren kaba, günlük faaliyetler olarak açıkladığı birincil deneyimler ve birincil deneyimin anlamını netleştirmesini sağlayan ve yararlı bir bilgi birikimi oluşturabilecek biçimde düzenlemesini sağlayan ikincil deneyimler olarak ele almaktadır. Zamana yayılan ve etkin bir süreç olan deneyimin son bölümü yani ikincil kısmı deneyimin ilk bölümünü yani birincil kısmını tamamlar (Dewey, 2004). Diğer bir ifadeyle birincil deneyimden elde edilen bilgiler ikincil deneyimin bir parçası haline gelirler (Glassman, 2001).

Dewey (1934), "Deneyim Olarak Sanat" adlı eserinde bir deneyime sahip olmayı tepeden yuvarlanan taş örneğiyle imgelemiştir. Taşın başlangıç noktasından yola çıkması ve koşullar dahilinde ilerlemesi ve bir sona geldiğinde durması deneyimin pratik olduğunu göstermektedir. Taş bitiş noktasına ulaşana kadar yol üzerinde hareketini hızlandıran, yavaşlatan koşullar gibi çeşitli durumları deneyimler. Bu örnekte taşın deneyiminin kaynağı yoldur, yani yuvarlandığı yokuştur. Dewey (1938), birey dışındaki çeşitli kaynakların deneyime yol açtığını ifade etmektedir ve deneyim sürekli olarak bu kaynaklardan beslenmektedir. Diğer bir ifadeyle deneyimi oluşturan şey deneyimin kaynağıdır. Bu durumu açıklamak için farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların yaşam biçiminin farklılaşmasından kaynaklı deneyimlerinin farklılaştığından ya da deniz kenarında yaşayan bir çocukla daha iç kesimlerde yaşayan bir çocuğun farklı deneyimleri olduğundan bahsetmiştir. Bu durum bireylerin bulunduğu şartlar ve durumlara göre deneyimlerinin oluştuğu ve geliştiği düşüncesini ifade etmektedir (Dewey, 1934). Yani, bireylerin doğa koşulları arasındaki farklılık deneyimi yaşama biçimleri, algılamaları ve ifade etmeleri açısından farklılıklar olmasına neden olacaktır. Dewey (1938), deneyimin diğer bir kaynağı olarak içsel ve dışsal koşulların

etkileşiminden bahsetmektedir. Tekrarlayan ve birikimsel olarak ilerleyen deneyimler bir deneyim ailesi oluştururlar. Bu da deneyimin gelişmesi ve derinleşmesinin belli bir süreç sonunda gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durumda deneyimin hem birey hem de çevre koşulları kaynaklı oluşması, deneyimin devamlılığını sağlar ve böylece deneyimin süreçselliğinden bahsedilebilir (Eroğlu, 2017).

Bu araştırmada yorumlayıcı bir yöntemle ele alınan deneyim nesnesi "duygu" kavramıdır. Dewey felsefesinde canlı varlıklar ve çevre şartlarının etkileşiminin yaşam sürecinin bir parçası olmasından kaynaklı olarak deneyimin sürekli meydana geldiği görüşü yer almaktadır. Bu araştırmanın çıkış noktası Dewey'in deneyimi tanımlarken ve deneyimin kaynaklarından bahsederken ifade ettiği gibi çocukların bu duyguları kendileri dışındaki farklı çevresel koşullarla etkileşime girerek deneyimledikleri görüşüdür. Aynı zamanda bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde duyguların günlük yaşamın bir parçası ve tekrar tekrar deneyimlenebilen yapıda olması araştırmacının motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Dewey felsefesinin deneyime ilişkin görüşlerinin benimsendiği bu çalışmada, araştırmacının bakış açısı çocukların sanat eserlerinden duygulara ilişkin çıkarımda bulunma ve tanımlama sürecinde kendi deneyimlerinden beslendikleri düşüncesidir. Diğer taraftan çocukların çıkarımda bulundukları duyguları kendilerinin hangi durumlarda deneyimlediklerine ilişkin görüşleri ifade edilen duyguya ilişkin günlük yaşamdan verdikleri örnekler aracılığıyla irdelenmiştir. Bu doğrultuda merak edilen, çocukların duygulara ilişkin nasıl tanımlamalar yaptıklarına ek olarak ele alınan duyguları nasıl deneyimledikleri ve bu duyguları yüz ifadeleri ve çizimleri aracılığıyla nasıl ifade ettikleridir.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Okul öncesi dönem çocukların sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerilerinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden tipik gelişim gösteren ve herhangi bir tanı almamış 33 çocuktan oluşmaktadır. Başlangıçta çalışma grubunda yer alan çocuk sayısı 38'dir (20 kız, 18 erkek). Ancak veri toplama sürecinde bir çocuğun hastalık nedeniyle sürece devam edememesi, diğer dört çocuğun da çalışmaya devam etmek istememesinden kaynaklı araştırma 33 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının ele aldığı konuyu keşfetmek, anlamak, iç görü

kazanmak için kullanabileceği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2015). Diğer taraftan amaçlı örnekleme yöntemleri çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek araştırma yapılmasına fırsat verir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada yer alan çocukların içinde bulundukları yaş grubunun özelliklerine sahip tipik gelişim gösteren ve herhangi bir tanı almamış çocuklar olması tipik okul öncesi dönem çocuklarını ifade etmektedir. Bu durumda çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durumlar, toplum içinde ortalama olarak kabul gören yani sıra dışı olmayan durumları kapsamaktadır. Diğer bir deyişle, evrendeki çok sayıda benzeri arasından incelenen olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Marshall ve Rossman, 2014; Patton, 2005). Merriam (2015) sıradan bir insan, durum ya da araştırılan olguyu yansıtmak için çalışılan örneklem türünü tipik durum örneklemesi olarak ifade etmektedir. Tipik durum örneklemesinde amaç, ortalama durumları çalışarak çalışılan konu hakkında fikir sahibi olmak ve bu konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 1987).

Nitel araştırmalardaki örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak Patton (2014) örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair bir kural olmadığını belirtmiştir. Örneklem büyüklüğü, araştırmacının ne bilmek istediği, araştırmanın amacı, neyin inanılır olacağı, eldeki zaman ve kaynaklarla neyin yapılabileceği gibi durumlara bağlı olarak değişmektedir. Nitel araştırmalardaki anlamlılık ve geçerlik örneklem büyüklüğünden çok durumların bilgi yükü ve araştırmacının gözlem becerilerinden kaynaklanmaktadır. Örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak Merriam (2015) da örneklemin kaç kişiden oluşması gerektiği konusunda kesin bir yanıt olmadığını, örneklem sayısının sorulan sorular, toplanan verilere, analize ve çalışmayı destekleyen kaynaklara bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da çocukların duyguları tanımlama biçimleri ve kendi yaşantılarında bu duyguları nasıl deneyimledikleri merak konusu olduğundan olabildiğince çok sayıda çocukla çalışılmasının araştırılan konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmeyi sağlayacağı düşünülmüştür. Süreçte her bir katılımcıyla beş görüşme yapıldığı da göz önünde bulundurulduğunda ve elde edilen veriler incelendiğinde çalışma grubunun 33 çocuktan oluşmasının yeterli olacağına karar verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan 33 çocuğun 18'i kız, 15'i erkek çocuktur. En küçük çocuk 60 aylık en büyük çocuk ise 72 aylıktır. Okul öncesi eğitime devam süreleri değişkenlik göstermektedir. Çocuklardan bir tanesi dört yıldır, bir tanesi de bir buçuk

yıldır okul öncesi eğitim alıyorken, dört tanesi okul öncesi eğitim kurumundaki ilk yılını deneyimlemektedir. Geri kalan 27 çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu iki ve üç yıl arasında değişmektedir.

Çocukların kardeş sayıları değişkenlik göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan sekiz çocuk tek çocuktur. Geri kalan 25 çocuğun en az bir en fazla iki kardeşi vardır. Buna ek olarak çocuklardan bir tanesinin bakım veren ebeveynleri babaanne ve dedeyken, bir tane çocuğun da anne ve babası ayrı yaşamaktadır. Diğer çocukların ebeveynleri birlikte yaşamaktadır. Bakım veren ebeveynleri babaanne ve dede olan çocuk dışında üç çocuğun evinde aile üyelerine ek olarak büyükanne (iki çocuk) ve büyükbaba (bir çocuk) da yaşamaktadır.

Katılımcı çocuklara bakım veren kadınlar (anne/babaanne) arasında altı kişinin yaşını belirtmediği, kalan kişilerin de yaşlarının 28 ile 56 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan bakım veren erkekler (baba/dede) açısından ise altı kişinin yaşını belirtmediği, kalan kişilerin de yaşlarının ise 32 ile 48 arasında değiştiği görülmektedir. Bakım veren kadınların (anne/babaanne) eğitim durumlarına genel olarak bakıldığında bir kişinin eğitim durumunu belirtmediği görülmüştür. Diğer bakım veren kadınlar arasında eğitim durumları bir kişi ilkokul terk, beş kişi lise, beş kişi önlisans, 19 kişi lisans ve iki kişi yüksek lisans mezunu olduklarını belirtmiştir. Bakım veren erkeklerin (baba/dede) eğitim durumları konusunda ise bir kişinin eğitim durumunu belirtmediği görülmüştür. Diğer bakım veren erkekler arasında ise üç kişi lise, 10 kişi önlisans, 12 kişi lisans ve yedi kişi yüksek lisans mezunu olduğunu ifade etmiştir. Çalışma durumları açısından bakım veren kadınlar (anne/babaanne) arasından sekiz kişi çalışma durumunu belirtmemiş, beş kişi durumunu ev işleri, emekli vb. seçeneklerini içeren diğer olarak belirtmiş, altı kişi çalışmadığını ifade etmiş, biri yarı zamanlı olmak üzere geri kalan 13 kişi çalıştığını belirtmiştir. Bakım veren erkekler (baba/dede) arasından ise üç kişi çalışma durumunu belirtmemiş, iki kişi durumunu ev işleri, emekli vb. seçeneklerini içeren diğer olarak belirtmiş, biri yarı zamanlı olmak üzere 28 kişi çalıştığını ifade etmiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 36-72 aylık çocukların devam ettiği bağımsız devlet anaokuludur. Sabah ve öğlen olmak üzere ikili eğitimin ve çocuk kulübü uygulamasının yer aldığı kurumda altı derslik, bir kütüphane, bir sanat atölyesi, bir hareket atölyesi, bir fen-teknoloji-mühendislik atölyesi, bir satranç atölyesi ve bir yemekhane bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklar sabah ve öğlen grubunda yer alan toplam yedi farklı beş yaş grubuna devam

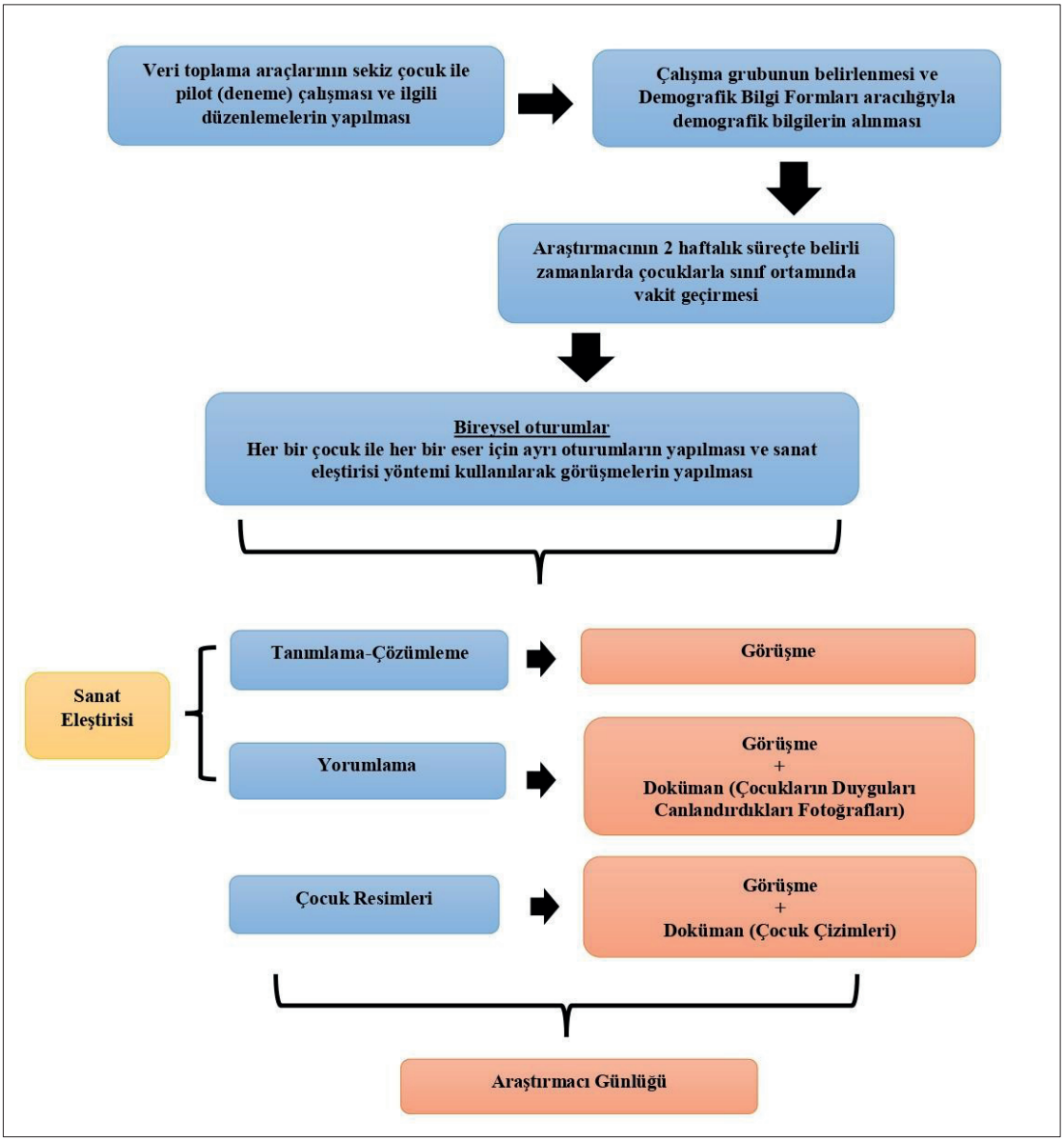
eden çalışmaya katılım konusunda gönüllü olan çocuklardır. Sabah grubuna devam eden 20 çocuğun tamamı öğleden sonra çocuk kulübü uygulamasına katılmaktadır. Çocukların özel bir sanat ya da duygu eğitimi almadığı okulda, öğretmenler sanat etkinlikleri kapsamında zaman zaman sanat eserlerine ve sanatçılara yer verdiklerini ancak eserlerin detaylı ve derinlemesine incelenmesini içeren sanat eleştirisi yöntemini kullanmadıklarını belirtmiştir. Duygularla ilgili yapılan çalışmalar da benzer biçimde çeşitli etkinlik süreçlerinde ve güne başlama zamanında yapılan çemver saatinde yer almakta ancak özel bir duygu eğitimi niteliğinde değildir. Çocukların sınıflarına yer alan panolarda kendi yaptıkları etkinlikler sergilenmekte, ortak alanlar olan merdiven duvarlarında çocukların yaptıkları seramik çalışmalar yer almakta ancak sergilenen resim sanatı eserleri bulunmamaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan (EK 1) ve bağımsız anaokullarında araştırma yapabilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (EK 2) gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte 2022-2023 eğitim öğretim yılında yürütülen bu çalışma için öncelikle okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek araştırmaya katılımları konusunda onayları alınmış, ardından okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere onam formları gönderilmiş ve çocuklarının çalışmaya katılmalarını onayladıklarına dair izinler alınmıştır. Sargeant ve Harcourt (2019), çocuklarla yürütülen çalışmalarda çocukların da araştırmaya katılım konusunda görüş belirtme haklarının olduğunu ve çocuklardan da bilgilendirilmiş onam alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada da ailelerin izin vermesine ek olarak çalışma grubunda yer alan çocuklara araştırma sürecinde ne yapılacağı çocukların anlayabileceği uygun bir dil ile anlatılmış, ebeveynlerinin katılım konusunda izin verdikleri ifade edilerek çalışmaya katılmak konusundaki sözlü onamları alınmıştır. Çocuklardan sözlü onam alınmadan önce çocukların araştırmacıyı tanımaları ve aşina olmaları için, araştırmacı iki haftalık süreçte belirli zamanlarda 30-60 dakika olacak biçimde çocukların sınıflarında bulunarak çocuklarla birlikte vakit geçirmiştir.

Araştırmada asıl veri toplama sürecine başlamadan önce çalışma grubunda yer almayan dört kız ve dört erkek olmak üzere toplam sekiz çocuk ile pilot (deneme) çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya katılan çocukların yaşları 60 ile 67 ay arasında değişmektedir.

Pilot uygulama öncesinde pilot çalışmaya katılmaya gönüllü olabilecek okullarla iletişim kurularak araştırma konusunda bilgi verilmiş ve pilot uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Anaokulu yöneticisiyle yapılan görüşmenin ardından anaokulu ziyaret edilerek öğretmenlere bilgi verilmiş, ebeveynler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılımı konusunda onam alınmıştır. Ailelerden alınan onam ardından pilot çalışmada yer alan çocuklara da araştırmayla ilgili bilgilendirme çocukların anlayabileceği uygun bir dil ile anlatılmış ve çocuklardan sözlü onam alınmıştır. Pilot çalışma sürecinde çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada asıl veri toplama sürecinde beş sanat eseri kullanılacağı ve bu sanat eserleriyle ilgili deneme çalışması olduğu için her bir çocukla tüm sanat eserlerini çalışabilmek adına beş farklı görüşme yapılmış, böylece pilot çalışmada her biri ortalama 20-30 dakika süren toplam 40 görüşme yapılmıştır. Pilot çalışma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgilere "Veri Toplama Araçları" başlığında yer verilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde izlenen yol Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Veri toplama sürecinde izlenen yol

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Bu araştırma için çocuk ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla bir bilgi formu hazırlanmıştır. Çocuklarının araştırmaya katılımı konusunda izin durumunun da beyan edildiği bir kısmın da olduğu demografik bilgi formu çocuğun

doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresiyle ilgili bilgilerden oluşmaktadır. Ebeveynler açısından ise anne ve baba için ayrı ayrı, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek, çalışma durumu ve çocuklar ve ebeveyn (ler) dışında evde yaşayan diğer bireylere dair bilgileri içermektedir (EK 3).

Sanat Eserleri

Araştırmada çocukların duygu çıkarımında bulunabilmeleri açısından uyaran olarak, plastik sanat dalları arasında yer alan resim sanatına ait eserler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan eserlerin belirlenmesi sürecinde izlenen aşamalara aşağıda yer verilmiştir:

1. Bu araştırma kapsamında çocuklarla sanat eleştirisi yöntemi kullanılarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerielri incelendiğinden ve süreçte çocukların çıkarsadıkları duyguları kendi yaşantılarında nasıl deneyimledikleri merak unsuru olduğundan araştırmada gerçekçi yani çocukların günlük yaşamda da deneyimleyebileceği durumların konu alındığı sanat eserleri kullanılmıştır. Tarama sürecinin internet ortamında gerçekleştiği bu araştırmada, öncelikle farklı sanat akımlarına ilişkin taramalar yapılmıştır. Tarama sürecinde Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler kullanılmıştır. Örneğin, "Türk realizm akımı temsilcileri, realist painters, baroque paintings/painters, romanticism paintings/painters" vb. anahtar sözcükleriyle tarama yapılmış, eserler incelenmiş ve çalışmada yer alabilecek görseller için bir havuz oluşturulmuştur. Buna ek olarak daha özelleşmiş biçimde "toplumsal gerçekçi resimler/ social realism painting/socialist realism in paintings" vb. anahtar sözcükleri kullanılarak da taramalar yapılmıştır. Havuzda yer alan eserlerin birden fazla kişi içeren görseller olmasına, farklı duyguları ifade ediyor olmasına dikkat edilmiştir. Buna ek olarak, tarama sürecinde duygulara odaklanan anahtar sözcükler de kullanılmıştır. Araştırma kapsamında temel duygulara odaklanıldığından örneğin, "happiness-joy/ sadness/ fear/ surprise/ anger/ disgust in paintings" anahtar sözcükleriyle; genel olarak duygulara ilişkin de "paintings with different emotions, paintings express/show emotions" sözcükleriyle taramalar yapılmıştır. Tarama sürecinde "iğrenme" duygusu için kullanılabileceği düşünülen sanat eserlerinde şiddet öğelerinin yer aldığı fark edilmiş ve bu eserlerin çocuklarla kullanılması gelişimsel açıdan doğru bulunmamış ve temel beş duyguya (mutluluk, üzüntü,

şaşkınlık, öfke, korku) odaklanılmıştır. Diğer taraftan araştırmada insana dair bir durum olan duygular ele alındığından tarama sürecinde "paintings with human figures" anahtar sözcüğü de kullanılmıştır. Araştırmada çocukların günlük yaşamda da deneyimleyebileceği durumların konu alındığı sanat eserlerinin yer almasına karar verildiğinden "genre painting/tür (janr) resmi" de taramada kullanılan diğer anahtar sözcüklerdir. Tür (janr) resmi (genre painting), günlük yaşamdan sahnelerin, sıradan insanların günlük sahnelerinin genellikle gerçekçi biçimde tasvir edildiği resim olmasından kaynaklı tarama sürecinde bu anahtar sözcüklere de yer verilmiştir. Yapılan taramalar sırasında sanat eseri havuzu oluşturulurken havuzda yer alan sanat eserlerinde aynı anda birden fazla duygunun yer almasına da dikkat edilmiştir. Sanat eserlerinin ulusal ya da uluslararası sanatçılara ait olması konusunda bir sınırlandırma yapılmamıştır. Yapılan taramaların ardından araştırmacının ön değerlendirmesine göre aynı anda birden fazla duyguyu içerdiği düşünülen 27 sanat eserinden oluşan görsel havuzu oluşturulmuştur.

2. Görsel havuzunun oluşturulmasının ardından tüm sanat eserlerinin yer aldığı uzman görüş formu hazırlanarak form uzmanlara iletilmiştir (EK 4). Formda her bir sanat eserinin görseliyle birlikte sanat eserinde yer aldığı düşünülen duyguların (birden fazla işaretleme yapılabilir biçimde) işaretlenebileceği bir alan, uygunluğunun ve uzmanın eserle ilgili görüşlerini belirtebileceği açıklama alanı yer almaktadır. Uzmanlara yönergede sanat eserlerini değerlendirirken temel duygular açısından olabildiğince farklı duyguları içeriyor olma durumları ve okul öncesi çocukların gelişimine uygun olacak biçimde duygu çıkarımında bulunmalarına izin verecek ve yorum yapabilmelerini kolaylaştıracak şekilde karakterlerin yüzünün görüldüğü, içerisinde eylem, olay vb. barındıran eserler olmaları yönünde bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Toplam dokuz kişiden uzman görüşü alındığı süreçte uzmanlardan ikisi sanat eğitimcisi, ikisi okul öncesi eğitim alanında sanat uzmanı, beşi ise okul öncesi eğitim alanında duygusal beceriler alanında çalışan uzmanlardır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda çalışmada yer alacak sanat eserlerinin belirlenmesinde aşamalı bir süreç izlenmiştir. Her aşamada ölçütlere uymayan sanat eserleri havuzdan çıkartılmış, böylece havuzda yer alan eser sayısı azaltılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında tüm görüşleri bir arada görebilmek adına yeni bir tablo düzenlenmiş ve her uzmanın her bir sanat eseriyle ilgili görüşleri bu tabloya aktarılmıştır.

Tabloda görüş çokluğu ve ayrılığını görebilmeyi kolaylaştıracak bir kısma da yer verilmiştir. İlk elemede uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 10 sanat eserinin dördü için şiddet içerikli olduğu, altısı için de duyguların net olmadığı ve duygu çeşitliliği olmadığı görüşünde çoğunluğun hem fikir olmasından kaynaklı 10 sanat eseri havuzdan çıkartılmıştır.

3. 17 sanat eseri içeren ikinci görsel havuzu içinse yeniden bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede de öncelikle uzman görüşlerine göre genel bir gözden geçirme yapılarak görsellerden ikisi tam olarak şiddet içerikli olmasa da çocukları olumsuz etkileyebilir düşüncesinden hareketle havuzdan çıkarılmıştır. Kalan 15 sanat eseri için uzmanların duygular konusundaki ortaklıkları değerlendirilmiş ve havuzda yer alan sanat eserlerinde hangi duyguların yer aldığı konusunda mutabık kalındığına bakılmıştır. Bu süreçte sanat eserlerinin değerlendirildiği ölçütler gözden geçirilmiş ve Tez İzleme Komitesi üyelerinden ayrıca görüş alınarak ölçütlerde güncelleme yapılmıştır. Güncellenen ölçütler aşağıda yer almaktadır:

    - *Resimler içinde barındırdıkları karakter sayısı bakımından olabildiğince dengeli olmalıdır.* Bir resimde iki figür (karakter) yer alırken başka bir resimde üç-dört figür (karakter) yer alması çocukların resimleri yorumlama sürecini etkileyebileceğinden resimler olabildiğince birbirine yakın sayıda figür (karakter) içermelidir. Üç ve üstü figür (karakter) içeren çoklu figürün (karakter) yer aldığı resimler kullanılmalıdır. Bu süreçte çocuklar görselleri okumaktadırlar. Arnheim (2012) düşünmenin imge gerektirdiğini ve imgelerin de düşünce içerdiğini bu nedenle görsel sanatların görsel düşünmenin yuvası olduğunu belirtmektedir. Heinich, Molenda ve Russel (1989) ise görsel okuryazarlığı görsel mesajları anlamlandırma ve benzer biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlamaktadır. Görsel okuryazar olmak imgeleri okumayı ve yazınsal metinler gibi çözümlemeyi, yüksek sesle okumayı ve kodları çözümlemeyi ifade etmektedir (Elkins, 2003). Görsellerin basit ve karmaşık düzeylerde olabileceği (Öncü-Yıldız, 2012) düşünülünce figür (karakter) sayısının az ya da fazla olmasının yorumlama sürecini etkileyebileceğinden hareketle sanat eserinde yer alan duyguları çocukların yorumlaması sürecinde gerçekçi değerlendirme yapabilmek adına karakter sayısının çok olduğu eserlerle çalışılmasının uygun olduğu

düşünülmüştür. Sanat eserlerinde yer alan duyguların tanımlanması ve yorumlanması açısından daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini güçlendirmek için üç ve üstü figür (karakter) yer alan sanat eserlerinin kullanılması ölçüt olarak belirlenmiştir.

- *Konu-duygu dengesi resmin yorumlanmasını etkileyebileceğinden konu ve duygu arasında denge olmalıdır.* Konu çok ön planda olup duygulara ilişkin çıkarımda bulunmanın önüne geçmemeli; duygular çok ön planda olup resmin konusunu geri plana atmamalıdır. Bu ölçüt sanatın temellerinden birisi olan biçim ve görsel düzenleme organizasyon ilkeleri arasında yer alan "ekonomi" ilkesiyle açıklanabilir (Ocvirk, Stinson, Wigg, Bone ve Cayton, 2015, 2018) Ekonomi ilkesi bir sanat eserinde öğeleri tartışmalı ya da abartılı biçimde kullanmadan bir fikri mümkün olduğu kadar basit ve doğrudan ifade etmektir. Read (2017), biçimsel uyum için biçim unsurlarının kompozisyonunda akla dayalı bir düzen olması gerektiğini belirtmiştir. Sanatta üç basamağın varlığından bahsedilmektedir. İlk olarak, renkler, sesler, hareketler gibi karmaşık ve tanımlanması güç fiziki dış tepkileri içeren maddi özellikler, ikincisi bahsedilen bu algıların hoşa giden biçimler ve kalıplara dökülmesidir. Her ne kadar estetik kaygının bu iki işlem ile bittiği söylense de algıların düzenlenmesinin daha önceden var olan bir duygu veya heyecan durumuna uyarlanmasıdır. Böylece duygu ve heyecan ifadesini bulur. Tunalı (1993), sanat yapıtının rastlantılara dayalı olarak değil, özel olarak seçilmiş ve mantıksal bir biçime dayanan olaylara dayandığını ifade etmektedir. Biçim ve içerik adım adım beraber gelişirler. Biçim ve içerik arasında birbirini karşılayıp dengeleme sürekli yer değiştirmektedir ve bu etmenlerden birisinin etkisin nerede bittiği diğerinin etkisin nerede başladığı bilinmemektedir (Edeer, 1996). Konu ve konu aracılığıyla verilmek istenen duygunun resmin içeriğini oluşturduğu düşünüldüğünde konu-duygu açısından denge olması gerektiği ölçüt olarak belirlenmiştir.
- *Eserler sosyal ortamlardaki ilişkileri temel alan sosyal içerikli duyguları içermelidir.* Çalışma kapsamında çocukların sanat eserlerinde yer alan duyguları tanıma becerileri ve çıkarsadıkları duyguları kendi yaşantılarında nasıl deneyimledikleri incelendiğinden, duygular da günlük yaşamda tekrar tekrar deneyimlenen bir kavram olduğundan sosyal

ortamlardaki ilişkileri temel alan ve sosyal içerikli duyguları içeren sanat eserlerine yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Saarni (1999) sosyal ilişkilerin olduğu ortamlarda çocukların duyguları ortaya çıkaran koşullara daha çok maruz kaldıklarını, ilgili duyguları öğrendiklerini ve kendi duygu haritalarını oluşturduklarını ifade etmektedir. Sosyal referans olarak adlandırılan başkalarıyla olan ilişkiler çocukların duygular konusunda çevrelerindeki kişilerin anlam sistemini çözmelerine yardımcı olmaktadır. Barrett (2023) duyguları anlamlandırma sürecinde yaşanan rastlantılar, fotoğraflar, filmler, kitaplar gibi geçmiş deneyimlerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, duyusal veriler ve geçmiş tecrübelerden yola çıkarak duygulara ilişkin anlamın kurgulandığını da belirtmektedir. Bireylere tanıdık gelen duygu kavramları, bu duygulara ilişkin kavramların anlamlı ve kullanışlı olduğu belirli bir sosyal ortamda yetişildiği için vücutta yerleşik olarak bulunur ve beyin de birey fark etmeden deneyimleri kurgulamak için bu kavramları uygular. Ahmed (2019), duyguların ilişkisel olduğunu ifade etmektedir. Bu ilişkisellik, nesneler doğrultusunda ya da nesneden uzak olma eylemlerini veya ilişkilerini içerir. Bireyin nesneyle bir teması vardır ve bu temasın yorumlanması duyguyu ortaya çıkarır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal ortamlara ilişkin olayların, durumların yer aldığı ve bu ortamlarda deneyimlenmesi olası olan sosyal içerikli duyguların yer aldığı eserlerin kullanılması ölçüt olarak belirlenmiştir.

4. İlk eleme sonrasında Tez İzleme Komitesi'nden alınan görüşler doğrultusunda ölçütlerde yapılan güncellemenin ardından ölçütlere uymayan bir eser daha eylem, olay vb. açısından net olmadığı ve çok sayıda olmasa da bazı uzmanların duygular konusunda netlik olmadığını belirtmesi üzerine havuzdan çıkartılmış ve son haliyle havuzda 14 görsel kalmıştır (EK 5). Daha sonraki süreçte çok boyutlu bir değerlendirme yapmak gerektiğinden hem uzman görüşlerine göre eserlerde baskın olan duygular tekrar gözden geçirilmiş hem de eserde yer alan figür (karakter) sayısı değerlendirilmiştir. Eserlerde birden fazla duygunun yer alması süreçte ele alınan her bir duyguya eşit ağırlık verilmesi gerekliliğini doğurduğundan, eserler arasından seçim yapma sürecinde çeşitli seçeneklerin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Seçeneklerden birisi her bir duyguya bir defa yer verecek biçimde bir planlama yapmak, diğer seçenek de her bir duyguya

birden fazla defa yer verecek biçimde bir planlama yapmaktır. Her iki seçenek için havuzda yer alan 14 görsel arasından çeşitli kombinasyonlar araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlk seçenek doğrultusunda yani her bir duyguya bir defa yer verilmesi durumunda iki sanat eseri kullanılabileceği görülmüştür. İkinci seçenek içinse çeşitli kombinasyonlar denenerek, her duyguya iki defa yer verecek biçimde beş sanat eseri kullanılabileceği görülmüştür. Bu aşamada bazı eserlerde yer alan duygular için çok sayıda uzman duygular konusunda aynı görüşü belirtmiş olsa bile yapılan kombinasyonlarda bu eserlerin seçilmesi tüm süreç boyunca kullanılacak eser sayısının artmasına neden olacağından "eğer uzmanlar tarafından eserde ikiden daha fazla duygu olduğu görüşü verilmişse en çok ifade edilen duyguların dikkate alınması" düşüncesinden yola çıkılarak eserler değerlendirilmiştir. Eserlere karar verme sürecinde araştırmacının izlediği yolun daha net anlaşılması için kombinasyon sürecinin nasıl gerçekleştiğini gösteren ve araştırmada kullanılan eserleri içeren seçeneklere aşağıda yer verilmiştir. İlk seçenek olan her bir duyguya bir defa yer verilmesi durumunda kullanılabilecek eserlere ilişkin görsele Görsel 1'de yer verilmiştir:

Sanat eserinin görsel havuzundaki sıra numarası	Sanat eserine araştırmacı tarafından verilen kısa isim	Uzman görüşlerine göre sanat eserinde yer aldığı düşünülen duygu 1 (uzman görüşü sayısı)	Uzman görüşlerine göre sanat eserinde yer aldığı düşünülen duygu 2 (uzman görüşü sayısı)	
1	Demiryolu	Mutluluk (8 uzman)	Şaşkınlık (8 uzman)	
20	Kavga	Öfke (9 uzman)	Korku (7 uzman)	Üzüntü (6 uzman)

Sanat Eserlerinde Yer Alan ve Odaklanılan Duygular

Öfke	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Şaşkınlık
Kavga	Demiryolu	Kavga	Kavga	Demiryolu

Görsel 1. Her bir duyguya bir defa yer verilmesi durumunda kullanılabilecek eserler

Görsel 1'de görüldüğü gibi her bir duyguya bir defa yer verilmesi durumunda araştırmacının kısaca "demiryolu" ve "kavga" olarak isimlendirdiği eserlerin kullanılabileceği görülmüştür. Bu durumda araştırmada ele alınan temel duygulardan mutluluk ve şaşırma "demiryolu" adlı eserde öfke, korku ve üzüntü duyguları ise "kavga" adlı eserde yer almaktadır. Yapılan çeşitli kombinasyonların değerlendirilmesinin

ardından her bir duyguya birden fazla defa yer verilmesi durumunda kullanılabilecek eserlere ilişkin görsele Görsel 2'de yer verilmiştir:

Sanat eserinin görsel havuzundaki sıra numarası	Sanat eserine araştırmacı tarafından verilen kısa isim	Uzman görüşlerine göre sanat eserinde yer aldığı düşünülen duygu 1 (uzman görüşü sayısı)	Uzman görüşlerine göre sanat eserinde yer aldığı düşünülen duygu 2 (uzman görüşü sayısı)	
1	Demiryolu	Mutluluk (8 uzman)	Şaşkınlık (8 uzman)	
7	Futbol	Mutluluk (9 uzman)	Üzüntü (9 uzman)	
4	Yumurtalar	Öfke (7 uzman)	Üzüntü (8 uzman)	
19	Yangın	Korku (6 uzman)	Şaşkınlık (4 uzman)	
20	Kavga	Öfke (9 uzman)	Korku (7 uzman)	Üzüntü (6 uzman) (dikkate alınmamıştır)

Sanat Eserlerinde Yer Alan ve Odaklanılan Duygular

Öfke	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Şaşkınlık
Yumurtalar	Demiryolu	Futbol	Yangın	Demiryolu
Kavga	Futbol	Yumurtalar	Kavga	Yangın

Görsel 2. Her bir duyguya birden fazla defa yer verilmesi durumunda kullanılabilecek eserler

Görsel 2'de yer alan örnekten de anlaşılacağı gibi belirtilen eserlerin her birinde uzman görüşlerine göre iki duygu hâkimdir. Her bir duyguya eşit ağırlık verilebilmesi için duygular süreçte iki defa tekrar edecek biçimde eserler bir araya getirildiğinde araştırmacı tarafından demiryolu, futbol, yumurtalar, yangın ve kavga olarak isimlendirilmiş sanat eserlerinin kullanılması bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır. Belirtilen örnektekine benzer çeşitli kombinasyonlar denenmiş, ancak bazı eserlerin bir araya gelmesi bazı duygulara üç defa yer verilmesi, ya da bazı duyguların eksik kalması gibi durumlara neden olduğu görülmüştür. Bu durumda süreçte kullanılması gereken eser sayısında da artış yapmak ihtiyacı doğacağı fark edilmiştir. Veriler görüşmeler yoluyla toplanacağından eser sayısının artması çok sayıda oturum yapılmasını gerektireceğinden, araştırma okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütüldüğünden ve aynı zamanda çoklu veri elde etme yöntemlerinden (çocukalrın duyguları canlandırdıkları fotoğraflar, çocukların çizimleri) faydalanılacağından çok fazla sayıda eser kullanılmasının araştırmayı olumsuz etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle yukarıda verilen iki seçeneğin (iki eser kullanılması ve beş eser kullanılması) öncelikle pilot çalışma sürecinde denenmesi ve pilot çalışmanın değerlendirilmesinin ardından hangi seçeneğin kullanılacağına karar verilmesi uygun görülmüştür. Deneme çalışması yapılan ve veri toplama sürecinde kullanılan eserlerle ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır:

1. Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868
2. Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986
3. Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756
4. Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor), Emanuel Leutze, 1852
5. The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777

*Sanat eserlerinin haklarının korunması açısından, koruma süresi, eser sahibi hayatta olduğu sürece ve ölümünden itibaren 70 yıldır. Koruma süresinin dolmasının ardından eser sahibine tanınan mali haklar sona erdiğinden eser, sahibinin izni olmaksızın kullanılabilir (TC Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2024). 1,3,4 ve 5. maddelerde yer alan eserler için 70 yıldan uzun bir süre geçtiğinden koruma süresi sona ermiştir. "Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek)" adlı eser için kullanım izni EK 6'da yer almaktadır.

1. Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868

Görsel 3. Scene by the Railway, Vasily Perov, 1868

Kaynak. Tretyakov Gallery, https://my.tretyakov.ru/app/masterpiece/20073?lang=en , 2024

Vasily Grigoreviç Perov (1833-1882), Rus Realist hareketinin önemli bir figürü olan ressamdır. Eserlerinde sevinçleri ve üzüntüleriyle sıradan insanları yansıtan ressamı meslektaşlarından birisi "eserlerine tüm kalbini koyan, bu yüzden başkalarının kalplerini hareket geçirmekten kendini alamayan" şeklinde tanımlamıştır. Toplumsal duyarlılığa sahip resimleriyle birlikte, kasaba halkının ve köylülerin yaşamını iyi huylu ve ironik biçimde yansıtan eserler ortaya koymuştur. "Demiryolunda Bir Sahne" isimli kanvas üzeri yağlı boya eserinde de bir demiryolu geçidinin önünde yaklaşan treni görünce orada bulunan arabacıların ve diğer yolcuların duygularını inandırıcı bir şekilde aktarmıştır. Rusya'da ilk demiryolu 1830'lu yıllarda açılmış olsa da trenler nüfusun büyük bir kısmı için yıllarca merak konusu olmuştur. Tretyakov Galeri'de eserle ilgili yapılan açıklamada eserde yüzleri korku, şaşkınlık ve inançsızlıktan neşeli olma ve kayıtsız kalma gibi çeşitli duygulara sahip insanlar yer aldığından bahsedilmektedir.

2. *Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986*

Görsel 4. Watching Football Game, Guri Madhi, 1986

Kaynak. https://www.gurimadhi.com/portfolio/watching-football-game/ , 2024

Guri Madhi (1921-1988), ilk dönemlerindeki eserlerinde Arnavutluk tarihinden ve ülkenin mevcut koşullarından kesitlere yer veren Arnavut bir ressamdır. Ülkenin içinde

bulunduğu durumdan kaynaklı olarak eserlerinde sosyalist gerçekçiliğe yer vermiştir. Arnavutluk sanat dünyasının önemli isimleri arasında yer alan sanatçı için Dr. Abaz Hadon, Guri Madhi'nin yaratıcılığının çoğunu Arnavutluk'a, günlük yaşama, savaşa, kültüre, mirasa ve tarihe adayan bir ressam olduğunu ifade etmektedir (Vrapi, 2023). Karton üzerine yağlı boya tekniğiyle, 86 cm x 123 cm ölçülerinde, 1986 yılında yaptığı "Watching Football Game" isimli eserinde günlük hayattan bir kesit olan bir grup gencin ev ortamında siyah-beyaz televizyondan izlediği futbol maçını resmetmiştir (Yaşar, 2020). Günlük hayatın bir parçası olan, bir grup insanın birlikte zaman geçirdiği anın yansıtıldığı eserde duygular gerçekçi bir biçimde aktarılmıştır.

3. Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756

Görsel 5. Broken Eggs, Jean-Baptiste Greuze, 1756

Kaynak. https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436579, 2024

Jean-Baptiste Greuze (1725–1805), genç yaşta sanatla uğraşmaya başlamış ve ilk desteğini tanınmış akademisyenlerden almıştır. Fransız ressam daha sonraları Academie ile zorluklar yaşasa da kariyeri gelişmeye devam etmiştir. Greuze portreler, günlük

hayattan sahneler içeren tür (janr) resmi ve tarih resmi türlerinde eserler yapmıştır (nga.gov). Greuze eserlerinde Fransızların tür (janr) resmi ve portre tasvirlerine gerçekçilik katarak, canlı yüz ifadeleri ve dramatik jestler kullanarak, ortamların ve kostümlerin ayrıntılarını yansıtarak resmin günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği fikrini eserleriyle ortaya koymuştur (getty.edu). Greuze'un Metropolitan Sanat Müzesi'nde sergilenen "Broken Eggs" isimli kanvas üzerine yağlı boya eserinde üzgün bir biçimde oturan hizmetçi kızın yumurtalarını kıran genç bir adamı azarlayan yaşlı bir kadını tasvir etmiştir. Bu eseriyle eleştirmenlerden övgüler toplayan Greuze, eserlerinde ahlaki imalar içeren konuları tercih etmiştir (metmuseum.org).

4. ***Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor), Emanuel Leutze, 1852***

Görsel 6. Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze, 1852

Kaynak. https://collections.lacma.org/node/227780, 2024

Emanuel Gottlieb Leutze (1816-1868) Almanya doğumlu olup daha sonraları Amerika'ya göç eden siyasi mültecilerdendir. Sanat kariyerine gezici portre ressamı ve minyatürcü olarak başlayan sanatçı büyük, dramatik sahnelerin popüler tarih ressamı olarak anılmaktadır (americanart.si.edu). Yaşamının ilerleyen yıllarında yaptığı, günümüz Amerika Birleşik Devletleri'ndeki her okul edebiyat kitabında yer alan "Nathaniel Hawthorne'un Portresi" gibi bazı eserleri en ünlü tablolarından biri haline gelmiş ve diğer sanatçılara da ilham kaynağı olmuştur (andrews.edu). Kanvas üzerine yağlı boya kullanarak yaptığı tarihi resim türünde olan "Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British" isimli eserde general Philip Schuyler'in karısının düşmanın yaklaşmakta olduğu bilgisini edindikten sonra düşmandan korunmak için buğday tarlalarını ateşe verdiği an resmedilmiştir. Bayan Schuyler'in buğday tarlalarını gerçekten yakıp yakmadığı bilinmemektedir. Ancak Amerikan Bağımsızlık Savaşı sırasında İngilizlerin evini yaktığı bilinmektedir (commons.wikimedia.org).

5. *The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777*

Görsel 7. The Father's Curse: The Ungrateful Son, Jean-Baptiste Greuze, 1777

Kaynak. https://www.wga.hu/html_m/g/greuze/curse1.html, 2024

“The Father’s Curse: The Ungrateful Son “ isimli eserin yaratıcısı olan Jean-Baptiste Greuze’un sanat anlayışı hakkında bilgilere Görsel 5’te yer verilmiştir. Kanvas üzeri yağlı boya olan bu eserde, ardında yaşlı babasının da olduğu ailesini terk ederek orduya katılan bir oğulun hikâyesi dramatik bir şekilde yansıtılmıştır. Eserde jestler, çarpıcı yüz ifadeleri, teatral pozlar ve acının ve sıkıntının yansıtıldığı görülmektedir. Baba, ellerini uzatmış oğluna uzanırken, ailenin kadın üyeleri çaresizlik içinde yalvarmaktadırlar (getty.edu). Bir nevi bir oğlun ailesine olan vefasızlığını ele alan bu çalışmada da Greuz’un diğer çalışmalarında da olduğu gibi güçlü duyguları, ahlaki ve ailevi durumları yansıttığı görülmektedir.

*Bu araştırmada sanat eleştirisi aracılığıyla eserler incelenirken çocuklarla eserlerin gerçek öyküleri paylaşılmamıştır.

Görüşme Soruları

Çocuklarla sanat eserleri yoluyla duyguları tanımlama biçimlerinin incelendiği bu çalışmada veriler görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, görüşmeyi yapan kişi ve katılımcı arasında etkileşime dayalı bir süreç içermektedir. Briggs (1986), görüşmenin bireylerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, duyguları ve inançlarına ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek için kullanılabilecek olan etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Patton (1987) ise görüşmenin amacının bireylerin bakış açısını ve iç dünyasını anlamak olarak ifade etmiştir. Görüşme, insanların gözlemleyemediğimiz davranışları, duyguları ve dünyayı ifade etme biçimlerini anlayabilmek adına gerekli ve işlevseldir. Nitel araştırmalarda daha çok yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırmacı açık uçlu ve esnek sorular kullanarak katılımcıların anlam dünyalarını kendi ifadelerini kullanarak anlatmasına fırsat sunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcılardan genellikle özellikli veriler toplanır. Görüşmenin büyük bir bölümü cevapları merak edilen sorular ya da sorunlardan oluşmaktadır (Merriam, 2015).

Araştırmada kullanılan görüşme sorularının hazırlanması sürecinde izlenen yol aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma kapsamında çocukların duygular tanıma becerileri incelenirken sanat eserleri bir araç ve sanat eleştirisi bir yöntem olarak kullanılmıştır. Feldman

(1992) sanat eleştirisinin sistematik bir araştırma yürütme hali olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle sanat eleştirisini görüşme sürecinde bir yöntem olarak kullanmak çocukların eserleri detaylı incelemesini gerektirmiş bu durum da eserlere derinlemesine bir bakış sağlamıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırmanın amacı doğrultusunda sanat eleştirisinin hangi basamaklarının kullanılacağına karar verilmiş ve sanat eleştirisi yönteminin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda alanyazın taraması yapılarak çeşitli örnekler incelenmiştir. Araştırma kapsamında sanat eleştirisi yöntemi eserleri tanıma, inceleme ve eserlerde yer alan duyguların çalışılması amaçlı kullanıldığından ve eserle ilgili yargıda bulunmanın araştırmanın amaçlarından birisi olmamasından kaynaklı olarak sanat eleştirisinin ilk üç basamağı kullanılmıştır. Bu basamaklar sanat eserinde ilk göze çarpan detaylara odaklanılan "tanımlama (betimleme)"; çizgi, boyut, şekil, doku, renk gibi detayların incelendiği "çözümleme (analiz)" ve elde edilen bilgilerle sanat eserine ilişkin duygu ve düşüncelerle eserin anlamını bulma sürecini içeren "yorumlama" basamaklarıdır. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanması sürecinde sanat eleştirisi yönteminin kullanıldığı örnekler tekrar incelenmiş, her bir basamak için sorulabilcek çok sayıda soru yazılmıştır. Sanat eleştirisi yöntemi araştırma kapsamında asıl olarak duyguların çalışılması amaçlı bir yöntem olarak kullanıldığından duygularla ilgili soruların sorulduğu yorumlama basamağından önce yer alan tanımlama ve çözümleme basamaklarında yer alan soruların çocukların eseri detaylı bir şekilde incelemesine olanak sunan sorular olması gerektiği düşünülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü yaş grubu ve araştırma sürecinde beş eser kullanılıyor olmasından kaynaklı her bir çocuklar beş farklı görüşme yapılacağı göz önünde bulundurularak, hazırlanan çok sayıda soru arasından seçim yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda esere genel bir bakışı içeren ve eserde nelerin yer aldığına odaklanan tanımlama basamağında yer alan bir soru, eserde ilk dikkat çeken nesneye/duruma, renklere, çizgilere ve şekillere odaklanan çözümleme basamağında yer alan dört soru yer almıştır. Böylece, duygularla ilgili sorunun yer aldığı kısma kadar çocukların eserleri derinlemesine incelemeleri amaçlanmıştır. Yorumlama basamağında ise eserin bağlamına odaklanan eserdeki insanların eylemleri, eserde yer alan hikâye, eserdeki yer/ mekân, eserdeki insanların konuşmaları, eserdeki insanların duyguları ve bu duyguların nedenleri ve eserde en baskın yer alan duyguya odaklanan altı soru yer almıştır. Eserde yer

alan duygularla ilgili sorular eser bağlamında genel bir soru olarak ifade edilmiş, eserlerde yer alan her bir karakterin duygusu ayrı ayrı sorulmamıştır. Sanat eleştirisi basamaklarına ait soruların ardından çocukların çıkarımda bulundukları duygularla ilgili kendi yaşam deneyimlerini paylaşmalarına olanak sunan bir soruya daha yer verilmiştir. Ayrıca görüşme formunda çocukların çıkarsadıkları duyguları canlandırdıkları ve fotoğraf çekiminin yapıldığının işaretlenebileceği bir alana ve son olarak çıkarsadıkları duyguları çizmelerinin istendiği yönergenin yer aldığı bir bölüme de yerilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları danışman tarafından incelenmiş ve soruların uygunluğu konusunda okul öncesi eğitim alanında çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Bahsedilen üç uzman aynı zamanda sanat eserleri konusunda görüş alınan dokuz uzman arasında yer almaktadır. Uzman görüşlerine göre görüşme sorularında düzenlemeler yapılmış ve asıl veri toplama sürecine geçmeden önce görüşme soruları ve sanat eserlerinin denenmesi amaçlı pilot uygulama yapılmıştır.

2. *Pilot Uygulama*: Pilot uygulama sürecinde yaşları 60-67 ay arasında değişen dört kız ve dört erkek çocuk olmak üzere toplam sekiz çocuktan veri toplanmıştır. Pilot uygulama süreci öncesinde anaokullarıyla iletişim kurularak gerekli izinler alınmış, çocuklarla her bir sanat eseri için ayrı ayrı planlanmış 20-30 dakikalık oturumlarda görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde sanat eserleri başlığı altında açıklanan her iki seçenek de denenmiştir. İlk seçenek (iki eser kullanılması durumu) uygulandığında kullanılan eserler ikinci seçenek (beş eser kullanılması durumu) uygulandığında kullanılan eserler arasında yer aldığından toplam 40 oturum gerçekleştirilmiş, farklı eserler kullanılmadığından ekstra oturum planlanmasına gerek kalmamıştır. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular ve araştırmacının pilot çalışma sürecindeki deneyimleri Tez İzleme Komitesi'yle yapılan toplantıda paylaşılmıştır. Deneme çalışmasının ardından her bir duygunun iki kere ele alındığı daha fazla sayıda sanat eserinin kullanıldığı seçeneğin çocukların duygu çıkarımları konusunda daha ayrıntılı veri sunduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda ikinci seçeneğin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, pilot çalışma sonrasında çocukların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde bazı soruların daha ayrıntılı sorulması gerektiği, bazı soruların çıkartılması ve bazı soruların sıralamasının değiştirilmesi gerektiği, "Nasıl hissediyor olabilirler?" gibi olasılıklı soru biçiminde olan sorularda "Nasıl hissediyor?" gibi net ifadeler kullanılması gerektiği

düşünülmüştür. Buna ek olarak, görüşme sürecinde yer alan çocukların duyguları canlandırdıkları anın fotoğraf çekimi öncesinde ayna kullanarak duyguları canlandırmalarını kendilerinin de görmesinin sağlanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, duyguları çizdikleri kısım öncesinde verilen yönergenin daha açıklayıcı biçimde ifade edilmesi yönünde düzenlemeler yapılmıştır.

3. *Görüşme Formuna Son Halinin Verilmesi*: Pilot çalışma sonrası elde edilen bulguların ve sürecin değerlendirilmesi sonucu Tez İzleme Komite üyeleriyle birlikte görüşme formuna son hali verilmiştir (EK 7). Formun son halinde sanat eleştirisi basamaklarından betimleme (tanımlama) basamağına ilişkin bir soru, çözümleme (analiz) basamağına ait dört soru, yorumlama basamağına ait dört soru yer almaktadır. Yorumlama basamağının ardından çocuklara çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin kendi yaşam deneyimleri sorulmuştur. Yaşam deneyimlerinin alınmasının ardından çocuklardan çıkarımda bulundukları duyguları hissettikleri andaki yüz ifadelerini canlandırmaları istenmiş bu süreçte önce ayna kullanılarak kendilerini canlandırma sürecinde görmeleri sağlanmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Fotoğraf çekimin ardından eserden çıkarımda bulundukları duygular hatırlatılarak bu duyguları çizmeleri istenmiştir.

Görüşmeler katılımcı çocukların anaokulunda yer alan, veri toplama süreci boyunca araştırmacının kullanımına sunulmuş, boş ve sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacı bu odayı kullanmıştır. Odada araştırmacının ve görüşme yapan çocuğun oturabileceği iki sandalye, eseri rahat inceleyebilmek adına kullanılan bir masa yer almıştır. Çocukların çıkarımda bulundukları duyguları çizdikleri çizim aşaması öncesi bahsedilen duyguları canlandırmaları ve fotoğraf çekimi aşaması yer aldığından, görüşme yapılan odada çocukların yüzlerini rahatça görebilecekleri büyük boy ayna da yer almıştır. Araştırmacı gröüşem yapılan her bir çocuğu görüşme yapmak üzere sınıfından almış ve görüşme sonrasında sınıfına geri götürmüştür. Her bir çocukla toplam beş görüşme yapıldığından, araştırmacı görüşme yapılacak çocuklar için günlük plan yapmıştır. Görüşme planına ilişkin yapılan çizelge aracılığıyla çocukların katıldıkları ve katılacakları görüşmeler takip edilmiştir. Görüşme günü, araştırmacı çocukları görüşmeye davet etmek için sınıflarına gittiğinde eğer çocuklar etkinliğe ya da oyunlarına devam etmek gibi gerekçelerle görüşmeyi ertelemeyi isterlerse ya da sınıf öğretmeninin gerçekleştirmesi gereken başka bir programı varsa

planda değişiklik yapılmış ve uygun olan diğer çocuklar görüşmeye davet edilmiştir. Ancak bahsedilen bu durumla çok fazla karşılaşılmamıştır.

Görüşme sürecinde her oturum için sanat eleştirisi yönteminin kullanıldığı görüşme sorularının yer aldığı form kullanılmış, araştırmacı çocukların yanıtlarını forma elle yazmıştır. Aynı zamanda görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı yaşanması engellenmiştir. Katılımcı çocuklar her oturumda görüşmeye başlamadan önce ses kayıt cihazı kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiş ve kendilerinden gerekli izin alınmıştır. Görüşme sürecine çocuklar hevesli biçimde katılmış, tüm sorulara yanıt vermiştir. Sayısı çok fazla olmamak kaydıyla görüşme yapılan çocuğun hastalık kaynaklı kendisini kötü hissettiğini ifade ettiği durumda görüşme sonlandırılmış, ilerleyen günler için görüşme yapılması yönünde planlama yapılmıştır.

Görüşme sürecinde sanat eserleri tüm süreç boyunca tüm katılımcılarla 33 kere kullanıldığından, tekrar tekrar kullanıma izin vermek amacıyla her bir eserin kaplama yapılmış A3 boyutundaki basılı kopyası kullanılmıştır. Araştırma verileri günlük görüşme sayıları değişecek biçimde toplam 17 günde toplanmıştır. Araştırma sürecinde görüşmeler 2.760 dakika (46 saat) sürmüştür. Her bir çocukla beş farklı oturum için ortalama 83.63 dakika süren görüşmeler yapılmışken, her bir oturum ortalama 16.72 dakika sürmüştür. Çocuklar çizim yaparken ses kaydı durdurulmuş ve çizim süreci sonunda çocukların çizimlerini açıkladıkları aşamada kayda devam edilmiştir. Bu nedenle belirtilen görüşme sürelerinin içinde çocukların çizim yapmak için kullandıkları süre yer almamaktadır.

Doküman İncelemesi (Süreçte elde edilen çocukların duyguları canlandırdıkları fotoğraflar ve çizimler)

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılan tekniklerden birisi de dokümanlardır. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerine ek olarak araştırma problemiyle ilgili çeşitli yazılı ve görsel materyaller kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı ya da görsel materyallerin analizini kapsar. Araştırma sürecinde hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırmada ele alınan problem durumuyla ilgilidir. Yazılı kaynakların yanı sıra fotoğraf, film, video gibi görsel malzemeler de kullanılabilir. Bahsedilen materyaller bir araştırma sürecinde tek başına kullanılabileceği gibi gözlem ve görüşme kullanılan araştırmalarda ek veri kaynağı olabilir. Çoklu kaynaklardan veri elde edilmesi araştırmanın güvenirliğini artıran

unsurlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşme sürecinde çocukların eserlerden çıkarsadıkları duyguları yüz ifadelerini kullanarak canlandırmaları istenmiş ve bu süreçte fotoğrafları çekilmiştir. Fotoğraflar, süreçte beş farklı sanat eseri kullanılmasına bağlı olarak gerçekleştirilen beş farklı oturumda çekilmiştir. Çocukların eserlerden çıkarsadıkları duyguları canlandırdıkları fotoğraflar çekildiğinden her bir oturumda çekilen fotoğraf sayısı değişiklik göstermektedir. 33 katılımcının yer aldığı bu araştırmada farklı duyguları ifade eden toplam 424 fotoğraf çekilmiştir. Fotoğraflara ek olarak, çocukların eserlerden çıkarımda bulundukları duyguları çizmeleri istenmiştir. Çocukların çizimleri (resimleri) de görsel dokümanlar arasında yer almaktadır. Resim, çocukların kendilerini ifade etmekte kullandıkları en önemli yollardan birisidir. Yaşamın ilk yıllarında karalama evresiyle başlayan çizimler çocuğun gelişimi ile birlikte anlamlı çizgilere ve deneyimleri sonucu çevresine ya da kişilere ilişkin elde ettiği düşünce ve duyguların sembolleştirilmesiyle belirli temalar oluşturacak biçimde resimlere dönüşmektedir (Artut, 2004). Çocuklar çeşitli duygularını, psikolojik durumlarını ve başkalarıyla olan ilişkilerini diğer bir deyişle iç dünyalarını sözlü anlatımın yeterli olmadığı durumlarda çizimleri aracılığıyla ifade ederler (Malchiodi, 2013). Her çocuk her oturum sonunda bir çizim yapmıştır. Veri toplama süreci boyunca toplam 165 çizim elde edilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırma sürecinde veriler, kodlama süreci, kategoriler ve kavramlara ilişkin araştırmacının notlar alması ve bu notları ilerleyen süreçte birbirleriyle karşılaştırması işlemi araştırmacı günlüğü olarak adlandırılır (Charmaz, 2006; Neuman, 2007). Araştırmacı günlükleri araştırmacının düşünceleri, duyguları, karşılaştırmaları, soruları vb. içerdiğinden ve araştırma sürecinin başından sonuna dek birbirini takip eden notlardan oluşması nedeniyle sürecin somutlaştırılmasına yardımcı olan bir araç niteliğindedir (Charmaz, 2006; Corbin ve Strauss, 1990). Araştırmacı günlükleri nitel araştırmalarda, özellikle araştırmacıların öznelliğiyle iligili önemli rol oynamaktadır. Günlükler, araştırma süreci boyunca araştırmacının duygu ve düşüncelerine ilişkin yansımaları içerdiğinden, araştırmacının kişisel deneyimlerinin ve önyargılarının araştırma bulgularını nasıl etkileyebileceğini anlamak için oldukça önemlidir. Araştırmacı günlüklerinin bu yansıtıcı özelliği nitel araştırmalarda araştırmacının kendini nasıl konumlandırdığı ve araştırma bağlamı üzerindeki etkisini kabul ederek çalışmanın

güvenirliğini ve itibarını artırmaktadır (Alvesson ve Scoldberg, 2000; Scott, 1997). Araştırmacı günlüğünde nelerin yer alacağı araştırmacının inisiyatifinde olan yani araştırmacının karar vereceği bir durumdur (Mills, 2003). Johnson (2013) da araştırmacı günlüğünün araştırmanın bütününün kronolojik olarak bir bütün haline getirilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sürecinde araştırmacı çocuklarla yapılan her oturumun ardından deneyimlerini araştırmacı günlüğüne yazmış, gün sonunda bilgisayar ortamına aktarmış, veri kaynağı olarak arşivlemiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi sürecinde tematik analizi tekniği kullanılmıştır. Braun ve Clarke (2019), tematik analizi verilerdeki temaları (örüntüleri) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntem olarak ifade etmiştir. Tematik analiz yoluyla, veri seti en küçük boyutlarda düzenlenebilir ve böylece araştırmacının derinlemesine betimleme yapmasını sağlar. Diğer taraftan, tematik analiz araştırılan konunun birçok boyutunun anlamlandırılmasını saplar (Boyatzis, 1998). Braun ve Clarke (2019), tematik analiz sürecinde verilerdeki temalar veya örüntülerin tümdengelimsel ve tümevarımsal olmak üzere iki temel şekilde tespit edilebileceğini belirtmektedir. Kuramsal olarak da ifade edilen tümdengelimsel tematik analizde, genelden özel bir bakış açısıyla temalar oluştururken; tümevarımsal tematik analizde özelden genele bir yaklaşım benimsenerek, analiz tamamen veriye dayalı olarak yapılır. Tümevarımsal tematik analizde, kodlar ve temalar verinin analizinden elde edilir. Diğer bir ifadeyle, tümevarımsal analiz, veriyi daha önceden belirlenmiş bir kodlama çerçevesine yerleştirmeye çalışmadan yapılan bir kodlama sürecidir. Bu araştırmada da veriler analiz edilirken tümevarımsal tematik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Merriam (2013), nitel araştırmalarda verilerin analiz sürecinin veri toplamayla eş zamanlı olarak ilerlediğini belirtmektedir. Bu durum, araştırmacının veri toplama aşamasındayken elde ettiği verileri incelemesini ve bir anlayış geliştirmesini sağlar. Verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenerek yorumlanması sürecinden oluşan veri analizi süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için Patton (2014) veri toplama sürecinin başından itibaren bir süreç takip etmek gerektiğini ifade etmektedir. Patton'a göre veri toplama sürecinde araştırmacının ortaya çıkan anlayışı izleyerek kayıt altına alması nitel analizin başlangıcının bir parçasını oluşturur. Bu anlayış, araştırmacının süreçte katılımcılarla ilgili kararlar vermesi, soruların bazen daraltılması

bazen de genişletilmesi ihtiyacını fark etmesini sağlayarak süreçte çeşitli değişiklikler yapmasına olanak sunar. Bu açıdan ele alındığında bu araştırmada da veri toplama sürecinde bazı katılımcı çocuklar araştırmadan çıkartılırken yeni katılımcıya ihtiyaç olması halinde eklenebilecek katılımcılar için notlar alınmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecinde elle not almakla birlikte görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kaydetmiş, böylece veri kaybını en aza indirgemeye çaışmıştır.

Braun ve Clarke (2019), tematik analiz sürecinde var olan altı aşamadan bahsetmektedir. Bu araştırmada da ilk aşama olan "araştırmacının veriye aşina olması" basamağında araştırmacı, elle not alınması sürecinde çocukların cevaplarını çeşitli kodlar olarak ele alınabilecek şekilde kaydetmiştir. Görüşmelerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamasında önce araştırmacının veri toplama sürecinde elle not aldığı kısımlar her görüşme için hazırlanmış olan görüşme formuna geçirilmiştir. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek elle not alınan kısımlarda eksik olup olmadığı kontrol edilmiş, eksik olan kısımlar ses kayıtlarının dinlenmesi ve deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılması sürecinde tamamlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı günlükleri de bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın diğer veri kaynağı olan çocukların süreç boyunca çekilen fotoğrafları gün sonunda her katılımcı için oluşturulan klasöre aktarılarak, çalışılan hangi eserle ilgili görüşmeye ait olduğu ve hangi duyguyu yansıttığı şeklinde isimlendirilmiştir. Çocukların duyguları canlandırdıkları fotoğraflara ek olarak, çocukların çizimleri de önce fiziksel olarak depolanmış, daha sonra süreçte belirli aralıklarla tarama yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve fotoğraflarda olduğu gibi hangi eserle ilgili görüşmeye ait olduğu ve hangi duyguyu/duyguları yansıttığı şeklinde isimlendirilmiştir. Bahsedilen süreç boyunca araştırmacı analize ilişkin çıkarımları hakkında çeşitli notlar almıştır. Süreçte yapılan bu düzenlemeler, verinin kontrolüyle beraber, araştırmacının veriyle ilgili genele bir anlayışa saip olarak veriye aşina olmasını sağlamış, sonraki süreç için de kolaylaştırıcı olmakla birlikte veri kaybı yaşanmasını engellemiştir. İkinci aşama olan "ilk kodların oluşturulması" basamağında veri kodlanarak ve olabildiğince fazla kod oluşturularak ilk kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte verilerin ayrıntılı kodlanması gerçekleştirilerek, olası veri kaybı engellenmeye çalışılmış ve çocukların deneyimleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşama olan "temaların aranması" basamağında, elde edilen kodlar potansiyel temalar altında toplanmıştır. Bu aşamada birbiriyle ilişkili kodlar biraraya getirilmiş, alt temalar ve temalar altında toplanmıştır. Dördüncü aşama olan "temaların gözden geçirilmesi" aşamasında, temalar altında yer alana kodlar incelenerek kod sistemi kontrol edilmiş

ihtiyaç halinde kodların birleştirilmesi, ayrılması ya da farklı temalar altına taşınması gibi süreçler gerçekleştirilmiştir. Beşinci aşama olan "temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi" basamağında, kod, alt tema ve temaların isimleri gözden geçirilmiş, gerekli durumlarda temalara ait özellikler sadeleştirilerek ya da bahsedilen durumun bütününü yansıtabilecek şekilde doğru biçimde tanımlama yapıp yapmadığı kontrol edilerek isimlendirmeler yapılmıştır. Altıncı ve son aşama olan "raporun hazırlanması" basamağında katılımcı görüşmelerinden ve araştırmacı günlüğünden verilecek olan doğrudan alıntı örnekleriyle birlikte çocukları çizim örnekleri belirlenmiş, analiz sonuçları araştırma sorusu ve alanyazınla ilişkisi kontrol edilmiş ve sonuçlar raporlanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin analizi nitel veri analizi yazılım programı olan MAXQDA 22 kullanılarak yapılmıştır. Nitel analiz sürecinde yaygın bir biçimde kullanılan paket programlar, kodlama ve temaların oluşturulması sürecinde veriyi düzenlemek açısından kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Ancak program analiz yapmamakta, verileri düzenleme, biraraya getirme, birleştirme aşamalrında yardımcı görevi görmektedir (Patton, 2014).

Tüm süreç boyunca etik kurallar dikkate alınarak, katılımcı çocukların gizlilik hakkının (Sargeant ve Harcourt, 2019) sağlanabilmesi adına bir dizi önlem alınmıştır. Çocukların isim hakkını saklı tutmak için, her bir çocuğa araştırma kapsamında takma isim verilerek bulgular sunulurken bu isimler kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan çocuk fotoğrafları, çocukların duygu ifadelerini içeren, yüzlerinin açık olduğu fotoğraflar olduğundan, fotoğrafların analizinden elde edilen bulgular sunulurken fotoğraflardan örneklere yer verilmemiştir. Böylece, katılımcılara ait özel bilgilerin gizliliği sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sonuçların inandırıcılığı açısından en yaygın biçimde kullanılan iki ölçüttür. Bu ölçütler nitel araştırmalarda ele alınış biçimi nicel araştırmalardan oldukça farklıdır. Çünkü nicel bir araştırmada araştırmacı bir olgunun ne derece var olduğunu incelerken, nitel araştırma sürecinde araştırmacı bir olgunun varlığına ve anlamına yönelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Bu anlam arayışında elbette ki nitel araştırmalarda yer alan güvenirlik ölçütlerinin nicel araştırmalardaki ölçütlerden farklı olması gerekmektedir. Nicel araştırmalar gerçeği tekil

ya da sabit, değişmez olarak ele alırken; nitel araştırma sürecinde temel varsayımlardan birisi gerçeğin çok boyutlu, değişken ve bütünsel olmasına bağlı olarak keşfedilmeyi veya ölçülmeyi bekleyen nesnel bir olgu olmadığıdır (Merriam, 2013).

Kirk ve Miller (1986), nitel araştırmalarda geçerliği araştırılan olgunun olduğu biçimiyle yani yansız bir şekilde incelenmesi olarak tanımlarken; Yıldırım ve Şimşek (2013) geçerliğin doğru bilgiye ulaşma sürecinde gerekli önlemlerin alınması olarak ifade etmektedirler. Güvenirlik ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goez, 1982). Ancak, nitel araştırmalarda temel ilkelerden birinin gerçeklerin bireylere, ortama göre değişken olması aynı araştırmanın benzer gruplarda tekrarlandığında aynı sonuçları elde etmenin mümkün olmadığını kabul etmeyi gerektirir. Bahsedilen bu durum dış güvenirlik olarak adlandırılır ve nitel araştırmanın ilkeleriyle çelişir ve nitel araştırmalarda güvenirlik farklı şekilde ele alınır (Merriam, 2013).

Nitel araştırmalarda araştırmanın niteliğini artırabilecek çeşitli stratejiler kullanılabilmektedir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'den (1993) uyarladıkları geçerlik ve güvenirlik açısından nicel araştırmalarda kullanılan kavramlar yerine nitel araştırmalarda kullanılabilecek kavramlar; nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik (genelleme), iç güvenirlik ve dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) yerine nitel araştırmalarda sırasıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarıdır. İç geçerliğin karşılığı olan inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılabilir. Dış geçerlik (genelleme) karşılığı olan aktarılabilirlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; iç güvenirlik karşılığı olan tutarlık için tutarlık incelemesi ve dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) karşılığı olan teyit edilebilirlik için teyit incelemesi yöntemleri kullanılabilir. Aşağıda yer alan alt başlıklarda bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik adına hangi yöntemlerin kullanıldığı açıklanmıştır:

İnandırıcılık. Nicel araştırmalardaki iç geçerlik kavramı yerine kullanılan inandırıcılık, araştırmadan elde edilen bulguların gerçekten alanda yapılan bir çalışma sonucu ortaya çıkıp çıkmadığı, doğruluk denetimi olup olmadığı (Creswell, 2015) yani bulguların gerçek dünyaya ait olup olmadığıyla ilgilidir (Merriam, 2013). Yukarıda bahsedildiği gibi inandırıcılığın sağlanması için kullanılabilecek çeşitli yöntemler mevcuttur. Bu araştırmada da inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (üçgenleme) ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Uzun

süreli etkileşim, araştırmacının veri kaynaklarıyla (katılımcılar, gözlenen ortam, görüşme, doküman vb.) ile uzun süre boyunca etkileşimde olmasını ifade etmektedir. Gözlem yoluyla veri toplanan araştırmalarda araştırmacının gözlem sayısının artması etkileşimi artırmakla birlikte gözlem ortamında uzun süre yer alması gözlem sürecinin başlangıç etkisinden kurtularak daha doğal ortama dönmesine neden olacaktır. Görüşmeler açısından ise, süre ilerledikçe geçen zaman içinde güven ortamı oluşacağından kişiler verdikleri yanıtlarda daha samimi olacaklardır. Birden fazla görüşme yoluyla veri toplandığında da araştırma gerçeği yansıtmak açısından daha güçlü olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplama sürecinde de ifade edildiği gibi araştırmacı katılımcı çocuklarla yapılan bireysel oturumlar öncesinde iki haftalık süreçte belirli zamanlarda çocukların sınıflarında bulunmuş ve çocuklarla etkileşim kurmuştur. Aynı zamanda, her bir katılımcı çocukla beş ayrı oturum (görüşme) yapılması da araştırmada doğal olarak uzun süreli etkileşim kurulmasını böylece verinin gerçeği yansıtmak açısından güçlendirilmesini sağlamıştır. İnandırıcılık açısından kullanılan diğer bir yöntem derin odaklı veri toplama yöntemidir. Nitel araştırmalarda araştırmacıdan beklenen süreçte öğrendiği olgu ve olayları araştırma sorusu açısından anlamını, ilişkileri, örüntüleri ortaya çıkarmasıdır. Bunu sağlayabilmek için derinlemesine veri toplamak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da her bir katılımcıyla yapılan tekrarlı görüşmeler ve araştırılan konuyla ilgili farklı kaynaklardan (çocukların duyguları canlandırdıkları fotoğraflar, çocuk çizimleri) veri elde edilmesi verinin derinlemesine toplandığının göstergeleridir. Diğer bir inandırıcılık kaynağı olan yöntem çeşitlemedir (üçgenleme). Çeşitleme için araştırmacı araştırdığı konuya ilişkin gerçeği ortaya koyabilmek adına süreçte farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve farklı kaynakları kullanabilir. Farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.) verilerin elde edilmesi ve birbirini destekleyecek biçimde kullanılması elde edilen sonuçların geçerliğini ve güvenirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da gerçeğe ulaşabilmek adına veri kaynakları olarak sanat eserlerinin kullanıldığı görüşmeler yapılmış, çocukların süreçte eserlerden çıkarsadıkları duyguları canlandırdıkları fotoğrafları çekilmiş ve çıkarsadıkları duyguları çizmeleri istenmiştir. Aynı zamanda araştırmacı günlüğü de bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda görüşmeye ek olarak görsel dokümanları içeren fotoğraf ve çizimler ile yazılı dokümanlara arasında yer alan araştırmacı günlüğü eş zamanlı kullanıldığından veri kaynağı açısından çeşitleme yapılmıştır. Araştırılan konu hakkında genel bilgiye sahip, nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış kişilerin araştırmayı çeşitli boyutlarıyla

incelemesi de inandırıcılık için kullanılabilecek yöntemlerden birisidir ve uzman incelemesi olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veri toplama araçları kısmında da belirtildiği üzere araştırmada kullanılan sanat eserlerine karar verme aşamasında ikisi sanat eğitimcisi, ikisi okul öncesi eğitim alanında sanat uzmanı, beşi ise okul öncesi eğitim alanında duygusal beceriler çalışan uzmanlar olmak üzere toplam dokuz uzmandan eserleri inceleyerek görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların her birisi akademik çalışmalar yürüten kişiler olmasından kaynaklı olarak nitel araştırma konusunda da bilgi sahibi olan kişilerdir. Sanat eserlerine ek olarak görüşme sorularının hazırlanması aşamasında da sanat eserlerini inceleyen uzmanlar arasında da yer alan ve araştırmaya hâkim olan üç alan uzmanıyla birlikte çalışılmıştır. Uzmanların incelemesi ardından pilot uygulama yapılmış, pilot çalışma sonunda da tekrar uzmanlarla birlikte görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Creswell (2015) ise uzman incelemesini nitel araştırma yöntemlerini bilen bağımsız bir araştırmacının bulgularının, yorumlarının ve sonuçlarının veri ile desteklenip desteklenmediğini incelemesi olarak ifade etmektedir. Uzman incelemesi açısından yukarıda bahsedilenlere ek olarak, Tez İzleme Komitesi dışında bağımsız bir araştırmacı daha Creswell'in ifade ettiği süreçlerde yer almıştır.

Aktarılabilirlik. Geçerlik ve güvenirlik başlığı altında bahsedildiği gibi nitel araştırmaların doğasının nicel araştırmalardan farklı olmasına bağlı olarak genelleme yapılması mümkün değildir ancak bunun yerine aktarılabilirlik yöntemi kullanılabilmektedir. Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının doğrudan genellenemeyeceği ancak benzer ortamlarda sonuçların uygulanabilirliği için geçici yargılara ulaşılması anlamına gelmektedir. Aktarılabilirlik için ayrıntılı betimle ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılabilir. Ayrıntılı betimleme, araştırma sonuçlarının dayandığı verilerin yeterli düzeyde açıklanması anlamına gelmektedir. Böylece, okuyucuya verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre düzenlenmiş, yorum katılmamış ve doğasına sadık kalınmış biçimi aktarılmış olur. Bu amaçla doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veriler ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş, çocukların ifadeleri alıntılar olarak verilmiştir. Aktarılabilirlik için kullanılabilecek diğer bir yöntem amaçlı örnekleme yöntemidir. Nicel araştırmalarda genelleme yapma amaçlı seçkisiz örnekleme sıklıkla tercih edilen örnekleme yöntemiyken, nitel araştırmalarda aktarılabilirliği artırmak adına tipik olay ve olgular ve bu olay ve olgulara ait değişkenlik gösteren özellikleri ortaya koymak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da içinde bulundukları yaş

grubunun özelliklerine sahip tipik gelişim gösteren ve herhangi bir tanı almamış çocuklarla çalışılmış olması tipik okul öncesi dönem çocuklarını ifade etmektedir. Bu durumda çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tutarlık. Nicel araştırmalardaki iç güvenirlik karşılığı olarak nitel araştırmalarda tutarlık kullanılmaktadır. Olay ve olguların değişkenlik gösteren yapısından kaynaklı olarak nitel araştırmaların tekrar edilebilir olması mümkün değildir. Bu bağlamda nitel araştırmalardaki güvenirlik ölçütü nicel araştırmadan farklıdır. Bu nedenle nitel araştırmalar güvenirliğin de odaklandığı noktalardan biri olan tutarlığa önem verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmanın doğası düşünüldüğünde önemli olan elde edilen sonuçların verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2013). Bu açıdan düşünüldüğünde bu araştırmada inandırıcılık başlığında da belirtildiği gibi çeşitlemenin kullanılması ve çeşitli süreçlerde uzman incelemesinin yer alması geçerlikle birlikte aynı zamanda veriler ve bulgular arasında da bir doğrulama mekanizması olarak rol oynamaktadır. Araştırmacının temel olarak sorumlu olduğu tüm süreçler tez danışmanı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) tutarlık incelemesi olarak ifade ettiği araştırmaya dışarıdan bakılarak süreç boyunca araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığının kontrol edilmesi bu aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine hâkim olan bağımsız araştırmacı aynı zamanda kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması için bağımsız kodlama yapılması aşamasında da yer almıştır. Miles ve Huberman'a göre (1994), kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamasında, araştırmacı tarafından kodlanan veriler başka bir araştırmacı tarafından daha kodlanır ve elde edilen görüş birliği ve ayrılıkları hesaplanır. Elde edilen değerin %70 ve üzeri olması gerekmektedir. Bağımsız araştırmacıyla yapılan kodlamada %83 düzeyinde güvenirlik yüzdesine ulaşılmıştır. Ayrıca, bulgular sunulurken ayrıntılı betimlemeler ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Tüm bunlara ek olarak alıntılarla birlikte çocukların çizimlerine ilişkin örnekler de paylaşılmıştır. Diğer taraftan, elde edilen bulgular alanyazınla tartışılmıştır. Bahsedilen tüm bu adımlar tutarlık için kanıt niteliğindedir.

Teyit Edilebilirlik. Nicel araştırmalarda dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) karşılığı olan teyit edilebilirlik yöntemiyle araştırmacıdan beklenen elde ettiği sonuçları topladığı verilerle teyit etmesidir. Erlandson ve diğerleri (1993) teyit incelemesi yoluyla

teyit edilebilirliğin gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da inandırıcılık başlığında belirtilen bağımsız araştırmacı uzman incelemesi amacıyla araştırma sürecinde yer alırken aynı zamanda araştırmadan elde edilen sonuçlar ve verileri karşılaştırarak, araştırmada ulaşılan yargı, yorum ve öneriler konusunda genel bir değerlendirme yapmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi dönem çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerilerinin incelenmesini amaçlayan verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın veri setini beş farklı sanat eseri için 33 çocukla ayrı ayrı yapılan toplam 165 görüşme, çocukların duyguları canlandırdıkları fotoğrafları ve çizimleriyle birlikte araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Bulgular araştırmanın alt amaçlarına karşılık gelecek biçimde, çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygular, çıkarımda bulunma sürecinde eserler bağlamında duygulara ilişkin ifade ettikleri göstergeler ve nedenler, çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin kendi yaşam deneyimleri ve çıkarımda bulundukları duyguları yüz ifadeleri ve çizim kullanarak ifade etme biçimleri başlıklarında sunulmaktadır. Çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular sunulurken her bir sanat eserinden çıkarsanan duygular ayrı başlıklar halinde sunulurken; bu duygulara ilişkin gösterge ve nedenler, yaşam deneyimleri, fotoğraf ve çizimlerden elde edilen bulgular beş eserden elde edilen alt temalar ve temalar çerçevesinde bütünleştirilerek sunulmuştur.

Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular araştırmada kullanılan beş eserin her birisine ait görsellerle birlikte ayrı başlıklar altında verilmiştir.

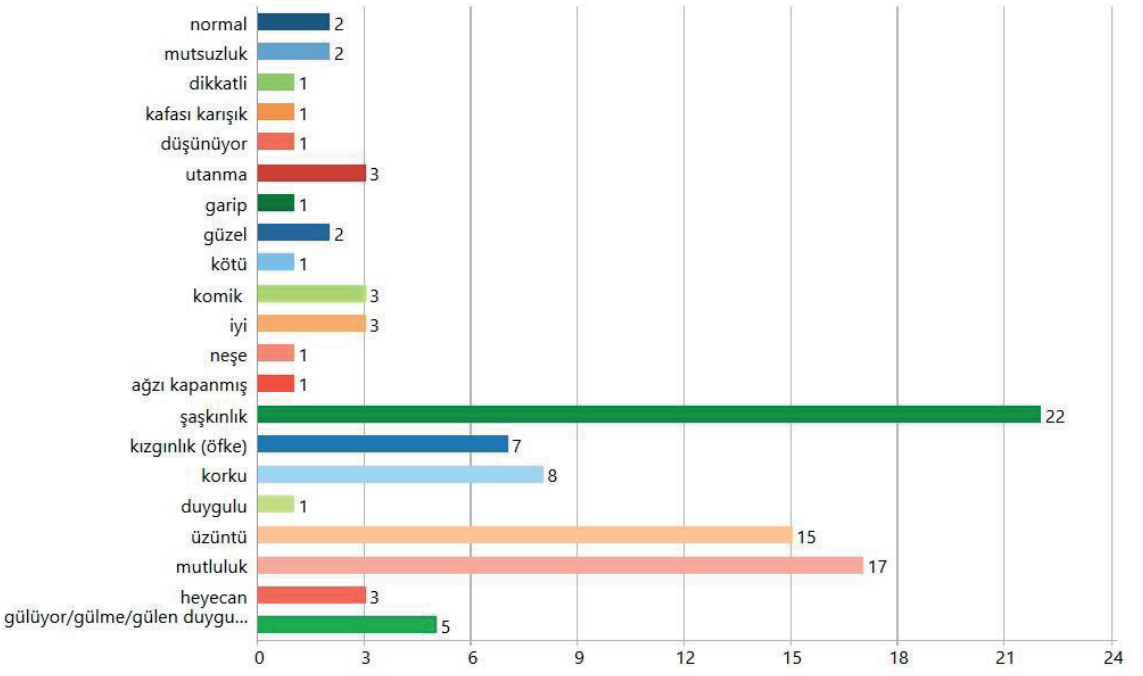
Çocukların "Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular

"Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868" adlı eser Görsel 8'de yer almaktadır.

Görsel 8. Scene by the Railway, Vasily Perov, 1868

Kaynak. Tretyakov Gallery, https://my.tretyakov.ru/app/masterpiece/20073?lang=en , 2024

Çocukların Görsel 8'de yer alan "Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868" adlı eserden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Çocukların "Scene By The Railway (Demiryolunda Bir Sahne), Vasily Perov, 1868" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular

Demiryolu geçidinin önünde yaklaşan treni gören arabacıların ve diğer yolcuların resmedildiği "Demiryolunda Bir Sahne" isimli eserde duygulara ilişkin çıkarımda bulunma sürecinde çocukların en sık bahsettiği duygulardan ilki Şekil 2'de görüldüğü üzere şaşkınlık (f=22) duygusudur. Şaşkınlık duygusunu mutluluk (f=17) ve üzüntü (f=15) duyguları takip etmektedir. Araştırmada kullanılan sanat eserlerine karar verilmesi sürecinde dokuz uzmandan alınan görüşlerde de bahsedilen eserde şaşkınlık (f=8) ve mutluluk (f=8) duygularının en belirgin biçimde yer alan duygular olduğu uzmanlar tarafından ifade edilmiştir. En sık ifade edilen temel duygular olan şaşkınlık, mutluluk ve üzüntü duygularına ek olarak çocuklar korku, kızgınlık, heyecan, utanç, neşe gibi duygulardan bahsederken bir çocuk da duygu durum ya da ruh hali ifadesi olan "mutsuzluk" ifadesini kullanarak duyguyu isimlendirmiştir. Diğer taraftan çok sayıda olmasa da bazı çocuklar duyguları isimlendirmek yerine değerlik boyutunda bir değerlendirme yaparak duyguları olumlu eksende "iyi, güzel" olumsuz eksende ise "kötü, garip" olarak isimlendirmişlerdir. Bunlara ek olarak bazı çocukların duyguları ifade ederken duygu sözcükleri kullanmak yerine "gülüyor, gülme, gülen duygusu, ağzı kapanmış ve düşünüyor" gibi eserde yer alan yüz ifadelerine ve eylemlere yönelik isimlendirmeler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca bazı çocuklar da "dikkatli, duygulu,

kafası karışık, komik, normal" gibi aslında duygu sözcükleri olmayan sıfatlar kullanarak duyguları isimlendirmişlerdir.

Çocukların eserde yer alan karakterler için ifade ettikleri duygular değişkenlik göstermektedir. Karakterlerden haki kıyafetli adam için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=12) iken; gülüyor (n=4), iyi (n=3), komik ve heyecan (n=2), korku, neşe, güzel ve garip ifadeleri için de (n=1)'dir. Kahverengi kıyafetli adam için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=11) iken; gülüyor (n=5), iyi, komik ve heyecan (n=2) ve garip, güzel, kötü, neşe ve şaşkın ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde sağda yer alan kırmızı eşarplı kadın için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=13) iken; mutsuzluk (n=1), korku ve normal (n=2) ve dikkatli, garip, güzel, kötü ve ağzı kapanmış ifadeleri için (n=1)'dir. Kırmızı eşarplı kadının hemen yanında yerde oturan çocuk için en sık ifade edilen duygular korku ve üzüntü (n=6) iken; kızgınlık (n=2), normal, mutsuzluk, utanma, garip, kötü, duygulu ifadeleri için (n=1)'dir. Karakterlerden arkada duran adam için en sık ifade edilen duygu şaşkınlık (n=10) iken; kızgınlık (n=5), korku ve üzüntü (n=2), normal, dikkatli, kafası karışık, garip ve iyi ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde en solda yer alan eli ağzında olan kadın için en sık ifade edilen duygu şaşkınlık (n=11) iken; korku (n=5), üzüntü (n=3), utanma (n=2), normal, dikkatli, garip, güzel, iyi ve mutluluk ifadeleri için (n=1)'dir. Son olarak, eserde solda yer alan kırmızı-beyaz eşarplı kadın için ise en sık ifade edilen duygu şaşkınlık (n=17) iken; korku (n=4), iyi (n=3), normal, dikkatli, utanma, garip, güzel ve mutluluk için (n=1)'dir.

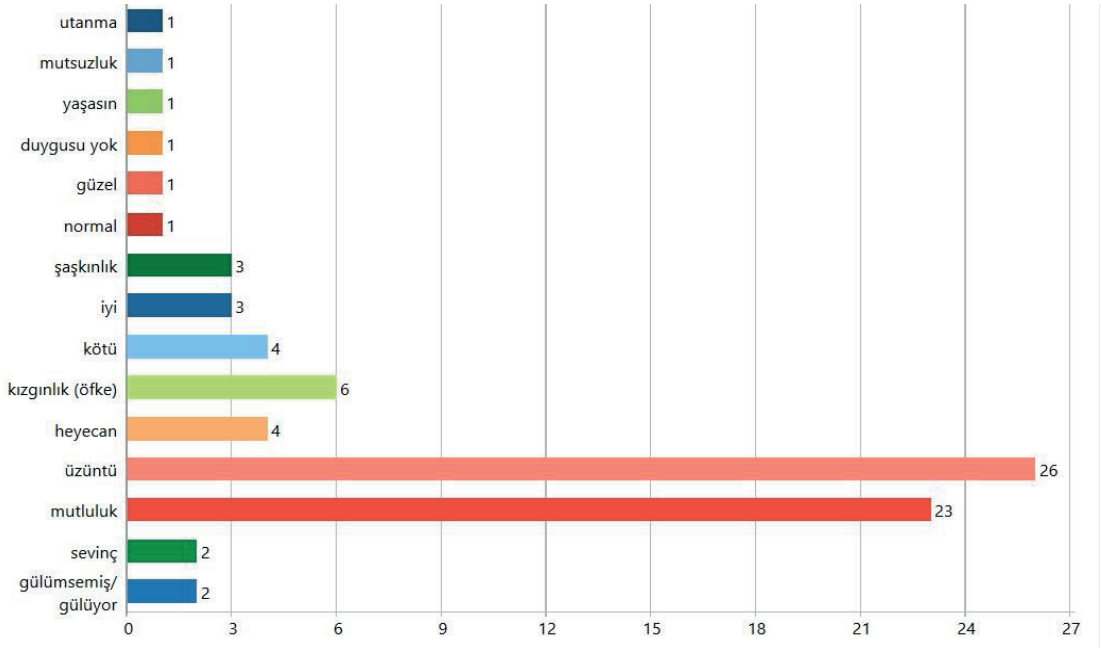
Çocukların "Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular

"Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986" adlı eser Görsel 9'da yer almaktadır.

Görsel 9. Watching Football Game, Guri Madhi, 1986

Kaynak. https://www.gurimadhi.com/portfolio/watching-football-game/ , 2024

Çocukların Görsel 9'da yer alan "Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986" adlı eserden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Çocukların "Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular

Bir grup gencin ev ortamında televizyondan izlediği futbol maçının resmedildiği günlük hayattan bir kesit olan "Stadyuma Gitmediğimiz Zamanlar" adlı eserde Şekil 3'te görüldüğü üzere çocuklar en sık üzüntü (f=26) duygusundan bahsetmişlerdir. Çıkarsanan duygular arasında ikinci sırada yer alan duygu mutluluk (f=23) iken, kızgınlık (f=6) üçüncü sırada yer almıştır. Bahsedilen eser için uzmanlar tarafından alınan görüşlerde de en belirgin temel duyguların mutluluk (f=9) ve üzüntü (f=9) olduğu ifade edilmiştir. Sıklıkla ifade edilen duygulara ek olarak çocuklar eserde "heyecan, şaşkınlık, sevinç ve utanç" duygularından bahsederken, bir çocuk da duygu durum ya da ruh hali ifadesi olan "mutsuzluk" ifadesini kullanarak duyguyu isimlendirmiştir. Diğer taraftan çok sayıda olmasa da eserde yer alan duyguları ifade ederken değerlik boyutunda bir değerlendirme yaparak olumlu eksende "iyi, güzel" ve olumsuz eksende "kötü" sözcüklerini kullanarak duyguları ifade eden çocukların da olduğu görülmektedir. Buna ek olarak bazı çocuklar çıkarsadıkları duyguları ifade ederken eserde yer alan karakterlerin yüz ifadelerine yönelik bir isimlendirme kullanarak "gülümsemiş, gülüyor" ifadelerini kullanırken, bir çocuk karakterin beden hareketlerini değerlendirerek duygusunu "yaşasın" olarak ifade etmiştir. Ayrıca bir çocuk da bir durum tanımlaması yapılırken sıfat olarak kullanılan "normal" sözcüğünü duygu ifadesi olarak kullanmıştır.

Çocukların eserde yer alan karakterler için ifade ettikleri duygular değişkenlik göstermektedir. Karakterlerden beyaz kıyafetli olan için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=21) iken; gülüyor, heyecan ve kızgınlık için (n=2), iyi, kötü ve sevinç için (n=1)'dir. Mor kıyafetli karakter için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=19) iken; heyecan (n=4), sevinç (n=2), gülüyor, yaşasın, güzel, şaşkın ve iyi ifadeleri için (n=1)'dir. Eserin solunda yer alan sarı kıyafetli karakter için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=21) iken; gülüyor, heyecan, sevinç ve iyi (n=2), şaşkınlık ve yaşasın ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde en önde yerde oturan mavi kıyafetli, karakter için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=25) iken, mutsuzluk, duygusu yok, kötü, kızgın, mutluluk, iyi ve güzel ve ifadeleri için (n=1)'dir. Arkada, sandalyede oturan lacivert kıyafetli karakter için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=20) iken; kötü (n=3), kızgınlık ve mutluluk (n=2), mutsuzluk, şaşkınlık ve duygusu yok ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde arkada ayakta duran mavi kıyafetli karakter için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=10) iken; üzüntü (n=4), utanma, normal, şaşkınlık, iyi, kızgınlık, sevinç ve gülüyor ifadeleri için (n=1)'dir. Son olarak eserin en solunda yer alan yeşil kıyafetli karakter için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=14) iken; heyecan (n=2), kızgınlık, sevinç ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir.

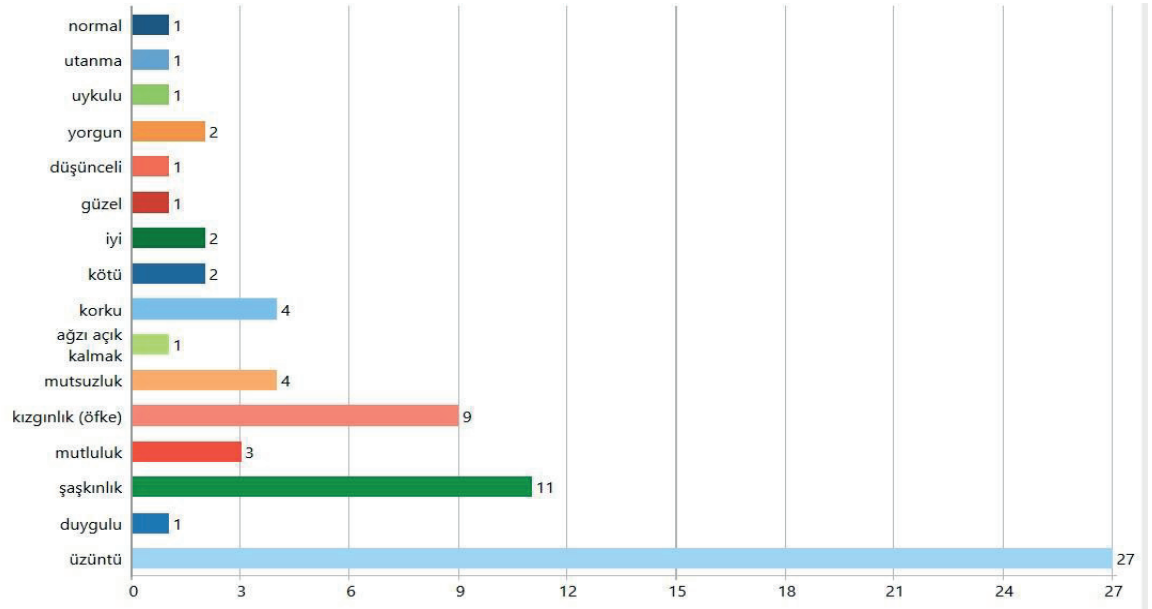
Çocukların "Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular

"Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756" adlı eser Görsel 10'da yer almaktadır.

Görsel 10. Broken Eggs, Jean-Baptiste Greuze, 1756

Kaynak. https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436579, 2024

Çocukların Görsel 10'da yer alan "Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756" adlı eserden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular Şekil 4' te verilmiştir.



Şekil 4. Çocukların "Broken Eggs (Kırık Yumurtalar), Jean-Baptiste Greuze, 1756" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular

Yumurtaları kırılan genç bir kızın ve yumurtaları kıran genç bir adamı azarlayan yaşlı bir kadının resmedildiği "Kırık Yumurtalar" adlı eserde çocuklar tarafından en sık ifade edilen duygu Şekil 4' te görüldüğü üzere üzüntü (f=27) duygusudur. Üzüntü duygusunu sırasıyla şaşkınlık (f=11) ve kızgınlık (öfke) (f=9) duyguları takip etmiştir. Bahsedilen eser için uzmanlardan alınan görüşlerde en belirgin duyguların üzüntü (f=8) ve öfke (f=7) olduğu ifade edilmiştir. Sıklıkla ifade edilen duyguların yanı sıra "korku, mutluluk ve utanç" duygularından bahseden çocuklara ek olarak bazı çocuklar duygu durum ya da ruh hali ifadesi olarak kullanılan "mutsuzluk" sözcüğünü kullanarak duyguyu isimlendirmiştir. Diğer taraftan bazı çocuklar duyguları ifade ederken değerlik boyutunda bir değerlendirme yaparak olumlu eksende "iyi, güzel", olumsuz eksende "kötü" ifadelerini kullanmışlardır. Bunlara ek olarak bazı çocuklar çıkarsadıkları duyguları ifade ederken "düşünceli, duygulu, normal" gibi sıfatlar kullanırken; bazı çocuklar fiziksel bir durum ifadesi olan "yorgun, uykulu" sözcüklerini kullanmışlardır. Aynı zamanda bir çocuk da çıkarımda bulunduğu duyguyu ifade etmek için eserdeki karakterin yüz ifadesine yönelik bir isimlendirme yaparak "ağzı açık kalmak" ifadesini kullanmıştır.

"Kırık Yumurtalar" adlı eserde mutluluk duygusunun çıkarsanmış olması görüşme sürecinde araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

AG: Bugün çalışırken dikkatimi çeken noktalardan biri çocukların bazılarının çalıştığımızda eserde aslında bazı duygulara ilişkin hiç işaret yokken o duygu olduğunu söylemesi oldu. Mesela "yumurtalar" resmini çalışırken Emre mutlu olmak dedi. Çok şaşırdım. Çünkü eserde mutluluk ifadesiyle ilgili herhangi bir şey yok.

Çocukların eserde yer alan karakterler için ifade ettikleri duygular değişkenlik göstermektedir. Karakterlerden yerde oturan kız için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=22) iken, mutsuzluk ve mutluluk (n=3), normal, uykulu ve güzel ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde yer alan adam için en sık ifade edilen duygular üzüntü ve şaşkınlık (n=6) iken; mutsuzluk, mutluluk ve yorgun (n=2), normal, utanma, korku, kızgınlık ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir. Yaşlı kadın için ise en sık ifade edilen duygular kızgınlık ve şaşkınlık (n=8), üzüntü (n=6), mutluluk, iyi ve yorgun (n=2), mutsuzluk, korku ve ağzı açık kalmak ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde yer alan bebek için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=10) iken; mutsuzluk ve şaşkınlık (n=3), mutluluk ve korku (n=2), normal, düşünceli, iyi ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir.

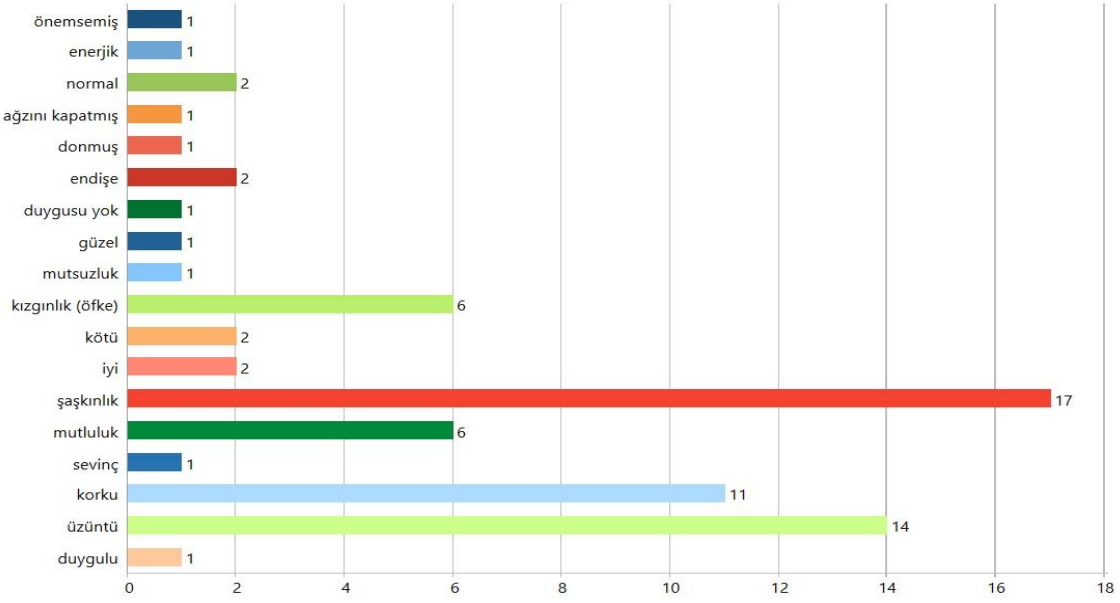
Çocukların "Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor), Emanuel Leutze, 1852" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular

"Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze, 1852" adlı eser Görsel 11'de yer almaktadır.

Görsel 11. Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze, 1852

Kaynak. https://collections.lacma.org/node/227780, 2024

Çocukların Görsel 11'de yer alan "Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze, 1852" adlı eserden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Çocukların "Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British, Emanuel Gottlieb Leutze (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor), 1852" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular

Buğday tarlalarındaki bir yangının tasvir edildiği "Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor" isimli eserde çocuklar tarafından en sık ifade edilen duygunun şaşkınlık (f=17) duygusu olduğu Şekil 5'te görülmektedir. Şaşkınlık duygusunu üzüntü (f=14) ve korku (f=11) duyguları takip etmiştir. Bahsedilen eser için uzmanlardan alınan görüşlerde eserde en belirgin şekilde yer alan temel duyguların korku (f= 6) ve şaşkınlık (f= 4) duyguları olduğu ifade edilmiştir. Çocuklar tarafından en sık ifade edilen şaşkınlık, üzüntü ve korku ve duygularına ek olarak çocuklar eserde "kızgınlık, mutluluk, endişe ve sevinç" duygularının yer aldığını ifade etmekle birlikte bir çocuk duygu durum ya da ruh hali ifadesi olarak kullanılan "mutsuzluk" sözcüğünü kullanarak duyguyu isimlendirmiştir. Bahsedilen duygular ek olarak bazı çocuklar duyguları ifade ederken değerlik boyutunda bir değerlendirme yaparak olumlu eksende "iyi, güzel", olumsuz eksende "kötü" ifadelerini kullanarak duyguyu isimlendirmiştir. Buna ek olarak bazı çocukların duyguları ifade ederken duygu sözcükleri kullanmak yerine karakterin durumunu belirten "enerjik, duygulu, donmuş, normal" ifadeler kullandıkları görülmüştür. Diğer taraftan bir çocuk duyguyu isimlendirirken karakterin yüz ifadesine yönelik bir isimlendirme yaparak duygusunu "ağzı kapanmış" olarak ifade etmiştir.

Çocukların eserde yer alan karakterler için ifade ettikleri duygular değişkenlik göstermektedir. Karakterlerden şapkalı kadın için en sık ifade edilen duygular şaşkınlık (n=6), üzüntü (n=5) ve korku (n=4) iken, normal ve mutluluk (n=2), ağzını kapatmış, donmuş, endişe, duygusu yok, mutsuzluk, kızgınlık, kötü ve iyi ifadeleri için (n=1)'dir. Adam için en sık ifade edilen duygular kızgınlık (n=6) ve korku (n=4) iken; şaşkınlık, üzüntü ve mutluluk için (n=2), enerjik, normal, ağzını kapatmış, endişe, güzel, mutsuzluk ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde yer alan pembe elbiseli kız için en sık ifade edilen duygular şaşkınlık (n=9), üzüntü (n=8) ve korku (n=5) iken; endişe (n=2), önemsemiş, ağzını kapatmış, mutluluk ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir. Siyahi çocuk için en sık ifade edilen duygular şaşkınlık (n=12), üzüntü ve korku (n=5) iken; iyi (n=2), normal, donmuş, endişe, mutluluk ve duygulu ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde yer alan arkası dönük kız için de en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=4) iken, şaşkınlık (n=2), sevinç, korku ve üzüntü ifadeleri için (n=1)'dir.

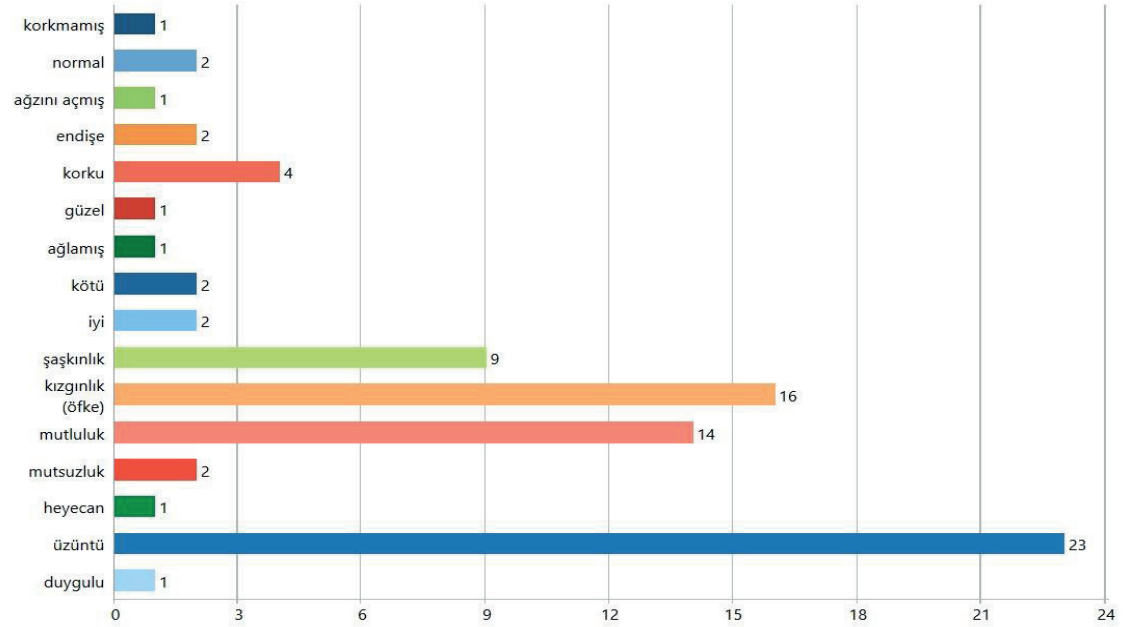
Çocukların "The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Bulgular

"The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777" adlı eser Görsel 12'de yer almaktadır.

Görsel 12. The Father's Curse: The Ungrateful Son, Jean-Baptiste Greuze, 1777

Kaynak. https://www.wga.hu/html_m/g/greuze/curse1.html, 2024

Çocukların Görsel 12'de yer alan "The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777" adlı eserden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin bulgular Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Çocukların "The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul), Jean-Baptiste Greuze, 1777" Adlı Eserden Çıkarımda Bulundukları Duygular

Genç bir adamın, yaşlı babasının da olduğu ailesini terk ederek orduya katıldığı bir hikâyenin resmedildiği "Babanın Laneti: Nankör Oğul" adlı eserde Şekil 6'da da görüldüğü gibi çocuklar tarafından en sık ifade edilen duygu üzüntü (f= 23) duygusudur. Kızgınlık (f= 16), mutluluk (f= 14) ve şaşkınlık (f= 9) sıklıkla ifade edilen diğer temel duygulardır. Bahsedilen eserde yer alan temel duygular konusunda uzmanlardan alınan görüşlerde öfke (f=9) ve korku (f= 7) duygularının belirgin biçimde yer aldığı ifade edilmiştir. Dört çocuk eserde "korku" duygusunun olduğundan bahsederken çok sayıda olmasa da bazı çocuklar eserde "endişe" ve "heyecan" duygularının bulunduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak bazı çocuklar duygu durum ya da ruh hali ifadesi olarak kullanılan "mutsuzluk "ifadesiyle duyguyu isimlendirmiştir. Duygu sözcüklerini kullanan çocukların yanı sıra bazı çocuklar duyguları ifade etme sürecinde değerlik boyutunda bir değerlendirme yaparak olumlu eksende "iyi, güzel", olumsuz eksende "kötü" ifadelerini kullanarak duyguları isimlendirmişlerdir. Bunlara ek olarak bazı çocuklar "duygulu, normal, korkmamış" gibi ifadeleri duygu sözcüğü yerine kullanırken bazı çocuklar da eserdeki karakterlerin yüz ifadelerine yönelik değerlendirmelerine bağlı olarak duyguları "ağzını açmış, ağlamış" olarak ifade etmişlerdir.

Çocukların eserde yer alan karakterler için ifade ettikleri duygular değişkenlik göstermektedir. Karakterlerden eserde en solda yer alan yaşlı adam için en sık ifade edilen duygu kızgınlık (n=13) iken, üzüntü (n=4), şaşkınlık (n=3), korku ve mutluluk (n=2),

endişe, mutsuzluk, güzel ve iyi ifadeleri için (n=1)'dir. Yaşlı adamın elini tutan soldaki genç kadın için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=13) iken, korku ve mutluluk (n=3), şaşkınlık (n=2), ağzını açmış, endişe, mutsuz ve güzel ifadeleri için (n=1)'dir. Soldaki genç kadını arkasından görünen çocuk için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=9) iken, korku ve şaşkınlık (n=3), mutsuzluk ve mutluluk (n=2), normal, endişe, güzel ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir. Ellerini çenesinde birleştirmiş genç kadın için ise en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=17) iken, endişe, korku, güzel, kötü, mutluluk, mutsuzluk ve ağlamış ifadeleri için (n=1)'dir. Eserde yer alan elini havaya kaldırmış olan genç adam için en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=10) iken, kızgınlık, şaşkınlık, korku, endişe ve normal (n=2), mutluluk, duygulu, güzel ve kötü ifadeleri için (n=1)'dir. Genç adamı tutan sağdaki kadın için en sık ifade edilen duygular kızgınlık ve üzüntü (n=6) iken, korku (n=3), normal (n=2), endişe, mutluluk ve güzel ifadeleri için (n=1)'dir. Genç adamı bacağından tutan bebek için ise en sık ifade edilen duygu üzüntü (n=7), korku (n=4), şaşkınlık, kızgınlık ve mutluluk (n=2), normal, endişe, mutsuzluk, iyi ve güzel ifadeleri için (n=1)'dir. Son olarak eserde en sağda yer alan şapkalı adam için en sık ifade edilen duygu mutluluk (n=11), üzüntü (n=4), kızgınlık, şaşkınlık ve iyi (n=2), heyecan, korkmamış, normal ve güzel ifadeleri için (n=1)'dir.

Çocukların beş farklı eserden çıkarımda bulundukları duygular genel olarak değerlendirildiğinde araştırma kapsamında ele alınan temel duygular olan mutluluk, üzüntü, korku, şaşkınlık ve öfke duygusuna ilişkin çıkarımlarla birlikte temel duygular dışındaki çeşitli duygu ifadelerine ilişkin de çıkarımda bulunmuşlardır. Araştırma kapsamında kullanılan eserlere karar verme aşamasında eserlerde yer alan temel duygulara ilişkin uzmanlardan alınan görüşler ve çocukların eserlerden çıkarsadıkları duygular değerlendirildiğinde, uzmanların ifade ettikleri duygular ve çocukların çıkarsadıkları duyguların uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen bu bulgu araştırma soruları arasında yer almamasına rağmen dikkat çekici bir durumdur. Kısaca "Demiryolu" olarak isimlendirilen eserde uzmanlar en belirgin duyguların şaşkınlık ve mutluluk olduğunu ifade etmiştir ve çocukların da en sık ifade ettiği ve ilk iki sırada yer alan duygular şaşkınlık ve mutluluk duygularıdır. İkinci eser olan ve kısaca "Futbol" olarak isimlendirilen eserde ise hem uzmanlar hem de çocuklar tarafından en sık ifade edilen duygular üzüntü ve mutluluk duygularıdır. Üçüncü eser olan ve kısaca "Yumurtalar" olarak isimlendirilen eserde uzmanlar en belirgin duyguların üzüntü ve öfke olduğunu ifade etmiş ve bu duygular çocuklar tarafından en sık ifade edilen ilk üç duygu arasında yer almıştır. Benzer bir durum dördüncü eser olan ve kısaca "Yangın"

olarak isimlendirilen eser için de geçerlidir. Uzmanlar tarafından eserde yer alan en belirgin duygular olan korku ve şaşırma duyguları çocukların da en sık ifade ettiği üç duygu arasında yer almıştır. Son eser olan ve kısaca "Kavga" olarak adlandırılan eserde uzmanlar öfke ve korku duygularının en belirgin duygular olduğunu ifade ederken; çocuklar en sık üzüntü ve öfke duygularının olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu tüm eserler için geçerli olmasa da yetişkinler ve çocukların eserde farklı duygular gördüklerini göstermektedir. Bu durumu Barrett (2023), duyguların yapılandırılmış olamsıyla açıklamaktadır. Barrett'e göre kişiler yaşadıkları tecrübeler, rastlantılar, fotoğraflar, filmler, kitaplar gibi geçmişten getirdikleri deneyimleriyle duygularını anlamlandırırlar. Bireylerin pasif bir duyusal vericisi değil de duyguların aktif yaratıcısı olmaları, duyusal verilerin ve geçmiş tecrübelerin anlamları kurgulamasını ve eylemleri öngörmesini sağlamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sanat eserinde yer alan bağlamın kişilerin zihninde farklı anlamlara karşılık gelmesi aynı esere bakan farklı kişilerin farklı duygulara ilişkin çıkarımda bulunmasına neden olmuş olabilir. Çocukların ve uzmanların, eserde yer alan bağlamı ve bağlamda yer alan duyguları, duygulara ilişkin geçmiş deneyimleriyle değerlendirdiklerinde, farklı deneyimlere sahip olmaları eserde farklı duygular görmelerine neden olmuş olabilir. Bu aşamada Barrett, duyguların yapılandırılması sürecinde toplumsal, psikolojik ve nörokurgulamadan bahsetmektedir. Toplumsal yapılandırma, bireylerin toplumda kendisini nasıl algıladığına ve nasıl davranmaya karar verdiği konusunda toplumsal değerler ve çıkarların rolünü ifade etmektedir. Kültür, toplumsal kurgulamanın içinde yer almaktadır. Duygular da toplumsal gerçekliktir ve bir kavram sistemi olarak kurgulanır. Duyguların kurgulanması sürecinde, farklı kişilerin farklı toplumsal gerçekliklerinin olması duygulara ilişkin farklı yapılandırmalarının olmasına neden olur. Ayağını sert bir biçimde kaldırıma vuran bir kişi için biri öfkeli derken bir diğer kiş keyifsiz diyebilir. İki kişinin aynı durum için sundukalrı farklı duygular bağlamı farklı yorumlamalarından kaynaklanmakadır ve bağlama ilişkin yorumları kültürel öğrenmeler ve geçmiş deneyimlerle şekillenir. Bu açıdan ele alındığında uzmanların ve çocukların aynı eserlerden farklı duygulara ilişkin çıkarımlar yapmaları ya da çocukların eserdeki aynı karakter için farklı duygular ifade etmeleri duyguların yapılandırılmış olabileceğini düşündürmektedir. Yetişkin bireyler olan uzmanlar daha fazla deneyime sahip olmalarından kaynaklı daha geniş bir repertuara sahip olabililer ve böylece bağlama ilişkin daha derinlemesine, detaylı bir yorumda bulunarak ayrımları değerlendirebilirler. Çocuklar ise, daha az deneyim sahibi olmalarından kaynaklı bağlamı daha genel bir çerçevede değerlendirerek kısıtlı

deneyimleri doğrultusunda bir yorumda bulunurken doğrudan görsel ipuçlarını değerlendiriyor olabililer. Diğer bir ifadeyle yetişkinler daha karmaşık kültürel ve durumsal ipuçlarını kullanırken; çocuklar daha açık işaretlere odaklanıyor olabilirler.

Diğer taraftan, aynı eserde farklı duygulara ilişki çıkarımda bulunmaları sanatın bireylere aktardığı farklı mesajlar ve hissettirdiği farklı duygularl ve sanatın farklı yorumlanmasıyla açıklanabilir. Sanat karşı verilen tepkiler bireylerin bilişsel gelişimleri, duygusal algılamaları, duygusal işleme mekanizmaları ya da sanat eserinin doğası gibi çeşitli faktörleri içermektedir. Bu araştırmada katılımcıların bilişsel becerileri ve bilgiyi işlemelerine yönelik bir ölçüm yapılmadığından bu açıdan yorum yapmak çok doğru olmayacaktır. Ancak, gelişimsel olarak çocukların ve uzmanların içinde bulundukları gelişimsel aşamalar düşünüldüğünde ve alan yazında yer alan diğer araştırmalarda da ifade edildiği şekilde yetişkinler yaşları gereği, eserleri duygusal alt tonlarını ve bağlama ilişkin anlamını analiz edebilirler (Leder vd., 2012). Eserlerden duygulara ilişikin çıkarımda bulunurken, yetişkinler ve çocuklar arasında eserin yapısal özelliklerinin (renkler, imgeler, semboller vb.) farklı yorumlanması, görsel ipuçlarını değerlendirme, sembolizm ve soyut düşünme gibi durumlar bu farkılığa neden olmuş olabilir. Uzmanlar sanat eseri içinde yer alan duyguya ilişkin çıkarımda bulunurken somut öğeleri değerlendirmekle birlikte soyut da düşünebilirken, çocuklar doğruları doğrudan ilişkilendirebilirler. Uzmanlar, sanatta sembollere ilişkin yorumda bulunabilirken, çocuklar doğrudan gördüklerini değerlendirme eğiliminde olabilirler. Diğer taraftan, çocuklar sanatı yorumlarken daha anlık ve sezgisel tepkiler verirken, yetişkin olan uzmanlar önceden sahip oldukları önyargıları işe koşabilirler. Çocuklar daha az öğrenilmiş normlara sahip olmalarından kaynaklı daha genel bir değerlendirme yapıyor olabilirken, uzmanlar eserde yer alan duyguları yorumlarken sahip oldukları kültürel ve eğitsel deneyimlerden yaralanabilirler ve bu durum eserdeki duygulara ilişkin farklı yorumda bulunmalarına neden olmuş olabilir.

Beş esere ilişkin ifade edilen duygulara genel olarak bakıldığında, çocuklar tarafından en çok ifade edilen duyguların üzüntü ve mutluluk duyguları olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan diğer araştırmalarda da okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk, üzüntü, öfke ya da korku gibi duyguları daha küçük yaşlardan itibaren tanımaya ve isimlendirmeye başladıkları görülmektedir. Kademeli bir biçimde gelişen duyguları sınıflandırma becerileri, çocukların duyguları isimlendirmeye ilişkin gelişimlerinin de devam ettiğini göstermektedir (Widen ve Russell, 2010). Duyguların tanınması ve isimlendirilmesi konusunda yapılan araştırmalar çocukların temel

duyguların tüm kategorilerinde aynı düzeyde sonuçlar elde edilemediğini göstermektedir. Çocukların diğer duygulara kıyasla tanımada en başarılı olduğu duygunun mutluluk duygusu olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Batty ve Taylor, 2006; Bisson, 2018). Duyguların değerliğe dayalı geniş kategorilerinin olmasıyla birlikte olumsuz değerli çok sayıda duygu mevcutken, bu duygular arsında mutluluk duygusunun pozitif değerli tek duygu olmasının diğerlerini ayırmakta zorluk yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir (Brechet, Baldy ve Picard, 2009; De Sonneville vd., 2002). Buna ek olarak, mutluluk dışındaki diğer duyguların yüzün hem üst hem de alt bölgelerinin birlikte yorumlanmasını gerektiriyor olması da bu durum için yapılan başka bir açıklamadır (Vicari, Reilly, Pasqualetti, Vizotto ve Caltagirone, 2000). Bahsedilen bu durum, Chronaki, Hadwin ve Garner (2015) tarafından okul öncesi dönem çocukların mutlu ifadelere karşı bir "pozitiflik önyargısı" sergileme eğilimlerine bağlı olarak mutlu yüzleri daha doğru tanımladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Parker, Mathis ve Kupersmidt (2013) de bu durumu olumlu-olumsuz değerli duygular bağlamında yorumlamaktadır. Yaşla birlikte duygusal kategorilerin daha iyi anlaşılması açısından görülen önemli gelişmeler, çocukların duygular için daha doğru nitelendirici isimler kullanmalarına olanak sağlar (Widen ve Russell, 2003, 2008). Bisson'un (2018) çalışmasında, doğruluk puanlarında mutluluk duygusunu takip eden duygunun üzüntü olduğu görülmüştür. Bu durumu Widen ve Russell'ın (2010) çocukların önce duyguların değerlik boyutunu (olumlu ve olumsuz) anlamaya başlamasına ilişkin görüşleriyle açıklamışlardır. Bu araştırmada çocuklar tarafından en sık ifade edilen duyguların sıralaması diğer çalışmalardan farklı biçimde üzüntü ve mutluluk şeklindedir. Diğer çalışmalardan farklı biçimde en çok ifade edilen duygunun mutluluk değil de üzüntü olmasının, bu çalışmada sanat eserlerinin inceleniyor olmasıyla birlikte, sanat eserlerinin bağlamı ve nitel araştırmanın doğasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu araştırmada, alanyazında yer alan nicel çalışmalar gibi mutlak doğru cevaplar yer almamaktadır. Her ne kadar araştırmada kullanılan eserler için uzman görüşü alınarak her bir duyguya eşit derecede yer verilmeye çalışılmış olsa da, eserlerdeki bağlamı değerlendirmeyi içeren bu çalışmada çocuklar eserleri kendi bakış açılarıyla değerlendirmişlerdir. Mutluluk duygusunun tek olumlu değerli duygu olduğu ve olumsuz duyguların daha farklı kategorileri de içermesinden kaynaklı, çocuklar eserlerdeki bağlamdan duygulara ilişkin çıkarımda bulunurken olumsuz değerli bir duygu yerine üzüntü duygusunu çıkarsamış olabilirler. Çocukların çıkarımda bulundukları duyguların göstergeleri, nedenleri ve bu duygulara ilişkin yaşam deneyimlerine ilişkin bulguların yer aldığı bir sonraki bölümde de ifade edildiği üzere

bazı olumsuz duygular için (örn: üzüntü ve kızgınlık-öfke) örtüşen nedenler ve deneyimler temaları yer almaktadır. Bu durumun üzüntü duygusunun daha sık ifade edilen duygu olmasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların eserlerdeki karakterlerin duyguları konusunda bazı karakterler için çoğunluğun aynı duyguyu ifade ettiği görülürken, bazı karakterler için çocukların ifade ettikleri duygular değişkenlik göstermiştir. Bu durum, "Demiryolu" isimli eserde yer alan haki ve kahverengi kıyafetli erkek karakterler için çoğunlukla mutluluk ve gülüyor; kırmızı eşarplı kadın için üzüntü duygularının ifadesi şeklinde, ancak aynı eserde sağda yerde oturan çocuk için korku ve üzüntü, eli ağzında olan kadın ve kırmızı-beyaz eşarplı kadın içinse şaşkınlık yoğunlukta olmak üzere korku duygularının ifade edilmesi şeklinde görülmüştür. Benzer durumlar diğer eserlerde de ortaya çıkmıştır. Çocukların eserlerdeki bağlamı değerlendirerek kendi algılama biçimlerine göre yorumladıkları bu durum, özellikle olumsuz değerli duygular için farklı çıkarımlarda bulunduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Çocukların çıkarımda bulundukları duyguları isimlendirmeleri incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta da temel duygulardan birisi olan öfke duygusu için çalışma grubunda yer alan hiçbir çocuğun duyguyu "öfke" olarak adlandırmadığıdır. Çocuklar "öfke" duygusunu "kızgınlık" olarak isimlendirmektedir. Analiz sürecinde kızgınlık duygusu için çocuklar tarafından yapılan farklı isimlendirmeler de incelenmiş ve çalışma grubunda yer alan beş çocuğun "sinirli" olarak isimlendirdiği görülmüştür. Ancak "sinirli" duygusu ayrı bir kod olarak ele alınmamış "kızgınlık" duygusunun içinde farklı isimlendirmeler olarak kodlanmıştır. Çocukların bazılarının sinirli duygusu olarak isimlendirmelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Var mı başka?
*İbrahim (Erkek, 68 ay): Bu da **sinirlenmiş***
Araştırmacı: Hımm, arkadaki adam sinirlenmiş…

Ece (Kız, 65 ay) eliyle eserdeki karakteri gösterir
Araştırmacı: Hımm, onun duygusu ne onu söylemedin?
*Ece (Kız, 65 ay): O **sinirleniyor***
Araştırmacı: Ha o sinirli mi? Bir de sinirli var. Beyazlı olan…

Araştırmacı: Eda resme tekrar bak bakalım bu resimde hangi duygular var? Nasıl hissediyor bu insanlar?
*Eda (Kız, 62 ay): Bu **sinirli** sanki…*

Araştırmacı: Bu resimde hangi duygular var Irmak?
*Irmak (Kız, 63 ay): Bu adam ve bu kadın **sinirli***

Çocukların öfke duygusuna ilişkin çıkarımlarını ifade ederken "öfke" sözcüğü yerine "kızgınlık" ya da "sinirlilik" şeklinde ifade etmeleri veri toplama sürecinde de araştırmacının dikkatini çekmiş ve araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *AG: Kavramların kullanımı ya da doğru kullanımı açısından bir kafa karışıklığı var sanırım. Bu durumu öfke konusunda da fark ediyorum. Çocuklar öfke duygusunu kızgın olmak, kızmak, sinirli olmak diye biliyorlar. Aslında aynı şey değil bunlar ama yetişkinler de çoğu zaman öfkelendim demiyor.*

> *AG: Çocuklardan bazılarında duyguların isimleriyle ilgili bir karmaşa var bence. Mesela henüz çocuklardan öfke duygusu gelmedi onun yerine kızgın ya da sinirli geldi. Kızgın daha kabul edilebilir bence sinirli tam öfkeyi karşılamıyor gibi. Mesela Irmak duygularla ilgili konuşurken sinirli dedi. Sonra çizim sürecinde "kızgın" diye kullandı.*

"Öfke" duygusu günlük dilde "kızgınlık (annoyance)" ya da "sinirlilik (nervousness)" olarak isimlendiriliyor ve birbirine benziyor olsa da aslında tam olarak aynı anlama gelmemektedir. Averill (1982) öfke ve kızgınlık arasındaki farkı incelediği çalışmasında; öfkenin kızgınlığa göre daha şiddetli olan, daha fazla önem atfedilen, daha ciddi uyaranlar sonucu ortaya çıkan, sıklıkla başka kişilere yönelik hissedilen, hissedildiği anda bireylerin daha dürtüsel ve kontrolsüz oldukları bir duygu olduğu sonucunu elde etmiştir. Buna ek olarak öfke, kızgınlığa göre daha seyrek ortaya çıkan ancak etkisi daha uzun süren bir duygu olarak ifade edilmiştir. Kızgınlık duygusunun ise öfkeye göre daha ılımlı bir duygu olduğu görülmüştür. Power ve Dalgleish de (2008) benzer bir ayrıma giderek kızgınlığın hissedildiği durumların daha çok kişilerarası bağlamda olduğunu ve öfkenin daha yoğun bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan APA Psikoloji Sözlüğü'nde (2024) yapılan tanıma göre sinirlilik (nervousness) ise "titreme, endişe hissi veya diğer endişe veya korku belirtileriyle karakterize huzursuz bir gerginlik ve duygusallık hali" olarak ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çocuklar tarafından birbirinin yerine kullanılıyor olsa bu üç duygunun birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Ancak, günlük yaşamda kızgın olmak ve sinirli olmak ifadeleri öfke ifadesinin eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Özellikle duygu sosyalleşmesi sürecinde "öfke" duygusunun deneyimlendiği anlarda ebeveyn ya da öğretmen gibi yetişkinlerin duyguyu "kızgın olmak" ya da "sinirli olmak" olarak isimlendirmesi, çocukların öfke duygusunu kızgınlık ya da sinirlilik olarak öğrenmelerine neden olmuş olabilir. Bu durum çocukların öfke duygusuna ilişkin farkındalıklarının olduğu ancak duyguyu farklı sözcükler kullanarak ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir

Öfke duygusunun farklı isimlendirilmesine ek olarak bazı çocuklar tarafından şaşkınlık duygusu "şaşırakalmak, şaşırık" olarak isimlendirilirken; korku ve üzüntü duyguları için "korkulu, korkunç, üzülük" şeklinde isimlendirmeler kullanılmıştır.

Araştırmacı: Peki Umut resimde hangi duygular var?
Umut (Erkek, 70 ay): Bu resimde mi?
Araştırmacı: Evet
Umut (Erkek, 70 ay): Üzülmüş, ... şaşırmış
Araştırmacı: Kim şaşırmış?
Umut (Erkek, 70 ay): Bu (kahverengi kıyafetli karakteri göstererek). Bu …
Araştırmacı: Başka?
Umut (Erkek, 70 ay): Bu (kırmızı beyaz eşarplı kadını göstererek) ***şaşırakalmış****…*

Araştırmacı: Resimde hangi duygular var?
Nazlı (Kız, 71 ay): Mesela ***şaşırık, şaşırık*** *var..*

Araştırmacı: Resimde hangi duygular var? Yani bu insanlar nasıl hissediyorlar?
Irmak (Kız, 63 ay): Bu (kırmızı eşarplı kadını göstererek) ***korkunç*** *hissediyor*
Araştırmacı: Korkunç mu dedin?
Irmak (Kız, 63 ay): Evet
Araştırmacı: Bu kadın korkunç, başka?
Irmak (Kız, 63 ay): Çocuk kendini çok hassas hissediyor ve de ***korkulu****…*

Funda (Kız, 72 ay): Şu (oturan çocuğu göstererek) biraz ***üzülük*** *gibi duruyor. Mesela bunun babası var, babam niye gidiyor, neden askere gidiyor onu soruyor mesela. Araştırmacı: Sen onun…*

Çocukların duyguları kendilerince isimlendiriyor oluşları görüşme sırasında da araştırmacının dikkatini çeken bir durum olmuş ve araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

AG: Bir diğer gözlemim de bazı duygulara ilişkin kendilerince sözcükler kullanıyorlar, aslında tarif ederken duygunun ne olduğu belli ama ismen farklı söylüyorlar.

Bahsedilen temel duygulara ek olarak çok sayıda olmasa da bazı çocuklar çıkarımda bulundukları duygulardan bahsederken "endişe (Neva ve Çağan), heyecan (Ayşegül, Irmak, Neva, Zeren ve İbrahim), utanç (Neva, Taner, Zambak ve İbrahim), sevinç (Ece ve Funda), neşe (Ece)" ifadelerini kullanmışlardır. Elde edilen bu bulgu, çalışma grubunda yer alan bazı çocukların temel duygular dışında farklı duygulara ilişkin farkındalıklarının olduğu ve bu duygulara ilişkin duygu sözcüklerini kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bahsedilen bu duyguların çocuklar tarafından sık ifade edilmeyen duygular arasında yer alıyor oluşu görüşme sırasında araştırmacının da ilgisini çekmiş ve bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

AG: Bugün endişeli duygusu geldi çocuklardan. Temel duygular dışında bir duygunun gelmesi şaşırttı baya. Çağan'dan gelmiş olması da ayrıca şaşırttı.

Yukarıda bahsedilen temel duygulara ek olarak bazı çocuklar tarafından ifade edilen duygular olan endişe, heyecan, utanç, sevinç ve neşe duygularına ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Peki bu resimde hangi duygular var Çağan? Bir daha bak bakalım dikkatli incele
*Çağan (Erkek, 72 ay):**Endişeli** var*
Araştırmacı: Kim endişeli buradüa?
Çağan (Erkek, 72 ay): Hepsi

Araştırmacı: Resimde hangi duygular var?
*Zeren (Kız, 70 ay): Adamlar **heyecanlı***
Araştırmacı: Heyecanlı olduklarını nereden anladın?

Araştırmacı: Burada hangi duygular var?
*Zambak (Kız, 65 ay): ... babası (adamı göstererek) da birazcık **utandı***
Araştırmacı: Sen onun utandığını nereden anladın?
Zambak (Kız, 65 ay): Çünkü…

Araştırmacı: Başka?
*Funda (Kız, 72 ay): **Seviniyor** var*
Araştırmacı: HangilFunda (Kız, 72 ay): Bunlar, bu, bu, bu ve bu (Karakterleri tek tek eliyle göstererek)

Araştırmacı: O nasıl hissediyor sence?
*Ece (Kız, 65 ay): **Neşeli***
Araştırmacı: Tamam. Başka var mı?

Yukarıdaki alıntılarda yer alan duyguların az sayıda çocuk tarafından ifade edilmesi çalışılan yaş grubu göz önüne alındığında beklenen bir durumdur. Bahsedilen duygulardan heyecan, endişe ve utancın birden fazla duyguyla ilişkili karmaşık bir yapısının olması (Lazarus, 1991) ve aynı zamanda utancın öz bilinç duygularından biri olması nedeniyle bilişsel açıdan daha karmaşık bir yapısının olması (Tracy ve Robins, 2004) ve sevinç ya da neşe (joy) duygularının da de kimi araştırmacılar tarafından temel duygular olarak belirtilse de (Ekman vd., 1982; Izard, 1971; Tomkins, 1984; Akt. Ortony ve Turner, 1990) günlük yaşamda daha çok mutluluk olarak ifade edilmesi bu duyguların isimlendirilmesine dair düşük beklentiye neden olmuştur. Temel duygular dışında bahsedilen duygulara ilişkin çıkarımda bulunan ve bu duyguları ifade eden çocuklar farklı duygu sözcüklerinin kullanıldığı bir çevreye sahip olabilirler. Duygu sözcüklerinin öğrenilmesi ve çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesi eğitim ortamı, ev ortamı gibi çeşitli çevresel bileşenleri içermektedir. Çevresel bileşenler içinde yer alan

ebeveynler ve ebeveynlerin eğitim durumu, öğretmenin duygusal beceriler konusunda destekleyici uygulamalara yer vermesi ya da çocukların okul öncesi eğitimde geçirdikleri süre duygusal becerilerini etkilemektedir. Temel duygular dışında diğer duygu sözcüklerini de kullanan 10 çocuğun ebeveynlerinin eğitim durumlarına bakıldığında bir çocuğun bir ebeveyninin lise, diğer ebeveynlerin ise önlisans, lisans ya da yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, çocukların birisi hariç diğerlerinin okul öncesi eğitime devam etme süreleri iki, üç ve dört yıl arasında değişmektedir. Bahsedilen çocukların okul öncesi eğitimde geçirdikleri süre ya da ebeveynlerinin duygusal beceriler açısından destekleyici tutumlarının olması, çocukların temel duygular dışında farklı duygulara ilişkin farkındalık geliştirmelerini sağlamış olabilir. Turculet ve Tulbure (2014), duygusal beceriler açısından daha gelişmiş becerilere sahip olan eğitimli ebeveynlerin çocuklarının duygusal becerilerini geliştirmek için daha donanımlı olduklarını ifade etmektedir. Çocukların duygularını ifade etmelerini ve işlemelerini teşvik eden duygu sosyalizasyonu açısından destekleyici ortamlar çocukların duygusal gelişimine katkı sunmaktadır (Bailes, Ennis, Lempres, Cole ve Humphreys, 2023). Bu açıdan değerlendirildiğinde çocukların ev ya da eğitim ortamlarında duydukları duygu sözcüklerinin çeşitlilik içermesi duygular konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları, farklı duygulara ilişkin farkındalıklarının artması yani duygularla ilgili deneyim kazanmaları açısından destekleyici olacaktır. Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların sosyal yeterliklerini destekleyen, duygusal ve davranışsal düzenlemenin geliştirilmesine destek olan ortamlardır (Blandon, Calkins, Grimm, Keane ve O'Brien, 2010). Erken çocukluk eğitimine duygulara ilişkin farkındalık kazandırmayı amaçlayan süreçlerin dâhil edilmesi (Dreimane ve Vitola, 2024) ya da duygusal olarak destekleyici uygulamalara katılarak etkili duygusal iletişimi kullanan ebeveynler, çocukların duyguları anlama ve düzenleme kapasitelerini artırabilirler. Böylece çocuklar duygularını fark etmeyi, farklı duyguları ifade etmeyi ve başkalarını duygularına yanıt vermeyi öğrenirler (Wenling, Muhamad, Fakhruddin, Qiuyang ve Weili, 2023). Çocukların duygusal gelişimlerinin durağan olmadığı, devam eden bir süreç olduğu ve büyümeyle birlikte bu gelişmenin ortaya çıkacağı göz önüne alındığında, çocukların bahsedilen bu duygular hakkında bilgi edinmesi ve belirli sosyal olaylarla ilişkilendirip ifade edebilmesi için farklı kişilerle kuracakları sosyal etkileşimlere ihtiyaçları vardır (Denham vd., 2002).

Diğer taraftan, çalışma grubunda yer alan çocukların bazıları da duyguları "iyi, güzel, kötü, garip" şeklinde isimlendirmişlerdir. Çocukların bu şekilde isimlendirme

yapıyor oluşu farklı görüşmeler sırasında da araştırmacının dikkatini çekmiş, gözlemlenen duruma ilişkin görüşler araştırmacı günlüğünde de yer almıştır. Bahsedilen gözlemlere ilişkin araştırmacının notları günlükte şu şekilde yer almıştır:

> *AG: Pilot uygulamada da fark etmiştim bazı çocuklar için duygular iyi-kötü sınıflandırmasından ibaret. Duygu sözcüğü olarak hâkim oldukları tek şey iyi-kötü. Oysa günlük rutinlerde bile duyguların adı geçiyor, sınıf ortamlarına genellikle duygular asılmış oluyor ama demek ki duygu sözcüklerini kullanmıyorlar.*
>
> *AG: Bu resimde hangi duygular var ya da sence bu insanlar nasıl hissediyorlar diye sorduğumda iyi ya da kötü diyen çocukların bazılarının kendi deneyimlerini anlattıkları süreçte iyi hissettim yani mutlu demesi ilginç bir durum. Bu durum bana aslında duygusal farkındalıklarının olduğunu ama isimlendirmekte, ya da söyledikleri şeyin "duygu" olduğunu bilmediklerini gösteriyor gibi geliyor.*
>
> *AG: İlk Emre'yle başladım. Yangın temalı olan eseri inceledik. Duygulara yine iyi ve kötü hissetmek dedi. Daha sonra iyi hissetmekle ilgili örnek verirken mutlu, kötü hissetmekle ilgili üzgün ifadelerini kullandı. Aslında duyguların karşılıkları var ama sanki onların duygu olduğunu bilmiyor gibi. Çünkü "Nasıl hissediyor?" deyince cevaplıyor ve iyi-kötü diyor.*
>
> *AG: Güzel=mutlu dikkatimi çeken diğer bir cevaptı. Bu aslında duygulara ilişkin bir fikrin olduğunu da ama duygu isimlerini bilmediklerini gösteriyor gibi.*

Araştırmacının süreçte aldığı gözlem notlarında da görüldüğü üzere, çocukların duyguları isimlendirirken iyi, güzel, kötü, garip ifadelerini kullanmaları duygulara ilişkin durum değerlendirmesinde basit bir mekanizma kullanarak duruma olumlu ya da olumsuz bir duygusal anlam yükledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bazı çocuklar aynı görüşme içinde iyi, güzel, kötü, garip hissetmekle birlikte mutlu ya da üzgün gibi çeşitli duygu sözcüklerine de yer vermişlerdir. Bu bağlamda bu ifadeleri kullanan her çocuk için duygu sözcüklerine ilişkin farkındalıklarının olmadığı yönünde genel bir değerlendirme yapmak doğru olmayacaktır. Araştırmacı günlüğünde de araştırmacı bu duruma dikkat çekerek bazı çocukların aynı zamanda duygu sözcüklerini kullandıklarını belirtmiş ve gözlemlediği bu durumu duygulara ilişkin farkındalıklarının olduğu şeklinde yorumlamıştır. Elde edilen bu bulgu, çocukların duygu çıkarımları sürecinde olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme yaparak, daha geniş bir pencereden baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Russell (1980) bu durumu, "Döngüsel Model (The Circumplex Model of Affect)" olarak adlandırdığı ve duygunun iki boyutu üzerine tanımladığı sisteminde duyguların değerlik boyutunda olumlu ya da olumsuz olması ekseninde ele alındığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da bazı çocukların değerlik boyutunda bir isimlendirme

kullanarak olumlu eksende “iyi, güzel”; olumsuz eksende ise “kötü, garip” şeklinde isimlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu açıdan ele alındığında, çocukların duyguları çıkarsama sürecinde hoş ve hoş olmayan şeklinde bir değerlendirme yaptıklarını söylemek mümkündür. Temel duygusal tepkilerini yansıttıkları bu süreçte çocuklar temel etkisi hoş olan duygular için “iyi, güzel”; hoş olmayan duygular için “kötü, garip” ifadelerini kullanmışlardır. Russell (2003), bu kavramların evrensel olduğunu ve anlamsal olarak ilkel olduğunu ifade etmektedir. Widen ve Russell (2010) çocukların duyguları başlangıçta iyi hissetmek ve kötü hissetmek gibi daha geniş bir kategoride anladıklarını, daha sonra bu kategorilerin kademeli olarak daha dar ve yetişkinlere benzeyen biçimde ayırdıklarını ifade etmektedir. Bu durum çocukların duygulara ilişkin bilgileri hakkında fikir vermektedir. Duyguya ilişkin bilgi, duygusal deneyimleri kategorilere ayırmak, bir temel duyguyu tonlarına göre ayrıştırmak anlamına gelmektedir (Barrett, Gross, Chritensen ve Benvenuto, 2001). Düşük duygu bilgisi olan bireyler duyguları “iyi hissediyorum” gibi düşünürken; duygu bilgisi yüksek olan kişiler deneyimlenen duruma ve duyguya özgü sözcük kullanma eğiliminde olurlar (Barrett, 2004; Feldman 1995). Grosse, Streubel, Gunzenhauser ve Saalbach (2021), 4-11 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında en küçük yaş grubundaki çocukların duyguları ifade etmek için en sık kullandıkları ifadelerin olumlu eksende iyi, güzel; olumsuz eksende ise iyi değil, kötü gibi ifadeler olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Duyguya ilişkin bilgiler yani diğer bir ifadeyle duygu bilgisi, bireylerin kendi duygusal deneyimlerine ilişkin bilgilerini ifade etmektedir (Reeve, 2021).

Olumlu ve olumsuz eksende ifade kullanımına ek olarak bazı çocuklar da üzüntü duygusuyla aynı anlama gelecek biçimde ya da mutluluk duygusunun olumsuzu olarak “mutsuzluk” ifadesini kullanarak duyguyu ifade etmişlerdir. Mutsuzluk günlük dilde sıklıkla mutluluk duygusunun zıddı gibi kullanılıyor olmasına rağmen daha çok duygu durum ya da ruh hali ifadesi olarak kullanılmaktadır. Duygusal deneyimlerle güçlü bir bağı olan mutsuzluk ruh hali, gerginlik gibi duygu temelli yapılarla örtüşmektedir (Warr, 2011). Yetişkin katılımcıların mutluluk ve mutsuzluğa ilişkin tanımları incelendiğinde bu tanımlamaların kültüre duyarlı olduğu (Uchida ve Kitayama, 2009) ve mutluluk ve mutsuzluğun mükemmel zıt anlamlılar olarak kavramsallaştırılmadığı sonucu elde edilmiştir (Sotgiu, 2016; Uchida ve Kitayama, 2009). Ancak, duygu sözcüklerini öğrenme sürecinde çocukların kurdukları sosyal ilişkiler ve bireylerin bu sözcükleri hangi bağlamlarda nasıl kullandıkları ve nasıl isimlendirdikleri de önemli olduğundan (Knothe ve Walle, 2017, 2019, 2023; Pollak, Messner, Kistler ve Cohn, 2009), çocukların günlük

yaşamda sıklıkla kullanılan mutsuzluk ifadesini üzüntü duygusu yerine kullanıyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Çocukların "iyi, güzel, kötü, mutsuzluk" ifadelerini kullandıkları alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Resimde hangi duygular var? Yani resimdeki insanlar sence nasıl hissediyorlar?
Mete (Erkek, 68 ay): Şu (eliyle oturan mavi kıyafetli karakteri göstererek) ***güzel hissediyor.***
Araştırmacı: Başka?
Mete (Erkek, 68 ay): Şu da (eliyle beyaz kıyafetli karakteri göstererek) ***kendini iyi hissediyor.***
Araştırmacı: İyi hissediyor beyazlı olan. Başka? Diğerlerinin duygularıyla, ne hissettikleriyle ilgili söyleyebileceğin şeyler var mı?
Mete (Erkek, 68 ay): Şu (eliyle mor kıyafetli karakteri göstererek) da ***güzel hissediyor****..*

Araştırmacı: Resimde hangi duygular var? Yani resimdeki insanlar sence nasıl hissediyorlar?
Meriç (Erkek, 62 ay): Bu insan (eliyle oturan lacivert kıyafetli karakteri göstererek) üzgün hissediyor.
Araştırmacı: Başka?
Meriç (Erkek, 62 ay): Bu (eliyle beyaz kıyafetli karakteri göstererek) mutlu….
Araştırmacı: Başka var mı?
Meriç (Erkek, 62 ay): Şu (arkadaki yeşil kıyafetli karakteri göstererek) ***kötü hissediyor****. Şu (arkadaki mavi kıyafetli karakteri göstererek) mutlu*
Araştırmacı: Arkadaki yeşilli olan kötü hissediyor. Başka bu?
Meriç (Erkek, 62 ay): Bu (arkadaki yeşil kıyafetli karakteri göstererek) üzgün, şu (arkadaki mavi kıyafetli karakteri göstererek) da ***iyi***

Araştırmacı: Burada dedin ki ***mutsuz*** *var, heyecanlanmış var, korkmuş var. Şu (oturan mavi renk kıyafetli karakteri göstererek) mutsuz muydu? Onun mutsuz olduğunu nereden anladın?*
İbrahim (Erkek, 68 ay): Çünkü başını eğmiş
Araştırmacı: Hımm... Peki neden mutsuz olmuş?
İbrahim (Erkek, 68 ay): Çünkü gol yedikleri için

Çocukların çıkarımda bulundukları süreçte duyguları ifade etmek için kullandıkları diğer ifadeler incelendiğinde duygulara ilişkin göstergeleri değerlendirerek isimlendirmeler yaptıkları ve duygu sözcüğü olmayan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Çocukları "gülüyor, gülme, gülen yüz duygusu, gülümsemiş, yaşasın, ağzı kapanmış, ağzı açık kalmış, ağlamış, düşünüyor," gibi ifadeleri birer duygu sözcüğü olarak kullanılmışlardır. Bu isimlendirmelerde dikkat çeken nokta çocukların bu ifadeleri kullanırken duyguya ilişkin yüz ifadesi ya da beden hareketi gibi işaretleri

değerlendirdikleri ancak isimlendirmelerinde duygu sözcüğü kullanmadıklarıdır. Bahsedilen ifadelere ilişkin araştırmacı günlüğünde de çeşitli kayıtlar yer almaktadır:

> *AG: Süreçte çocukların duygulara ilişkin kullandıkları sözcükler dikkatimi çekiyor. Örneğin, mutlu demek yerine "gülme duygusu" kullanıyorlar. Aslında içerik olarak ya da o duyguya ilişkin sundukları göstergeler mutlu duygusuna ait oluyor ama isimlendirmekte problem var. Bu süreçte o duygu olduğuna nasıl karar verdiğini ya da o duygunun nedeninin ne olabileceğini sorduğumda onların kullandıkları sözcüklerle ifade ederken zaman zaman zor oluyor. Mesela "Nereden anladın burada gülme duygusu olduğunu?" dediğimde "E baksana gülüyoooor" diyorlar.*

Duygu sözcüğü olmayan yukarıda bahsedilen ifadelere ek olarak bazı çocukların duygu ifadesi yerine karakterlerin fiziksel durumunu belirten, bireylerin karakteristiğini ya da özelliğini ifade etmek için kullanılan çeşitli sıfatlar kullandıkları görülmüştür. Örneğin, "yorgun, uykulu, enerjik, donmuş" gibi ifadeler fiziksel durum değerlendirmelerini duygu sözcüğü olarak kullandıkları ifadeler arasında yer almaktadır. Diğer taraftan bireylerin karakteristiğine atıfta bulunmak için kullanılan sözcükler olarak ele alınabilecek "dikkatli, duygulu, kafası karışık, komik" gibi ifadeler de çocuklar tarafından duygu sözcüğü olarak kullanılmıştır. Duygu sözcüğü olarak kullanılan ifadeler için bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

> *Araştırmacı: Peki gördüğün başka duygular var mı?*
> *Irmak (Kız, 63 ay): Bu adam (kahverengi kıyafetli adamı göstererek) çok gülüyor*
> *Araştırmacı: Hımmm, duygusu ne peki onun?*
> *Irmak (Kız, 63 ay):* ***Duygusu çok gülüyor***

> *Araştırmacı: : Resimde hangi duygular var?*
> *Yiğit (Erkek, 64 ay):* ***Gülme duygusu****. Adamlar, şu orta ikisi hep gülüyor*
> *Araştırmacı: Gülme duygusunun başka bir ismi var mı?. Biliyor musun?*
> *Yiğit (Erkek, 64 ay): Hayır*
> *Araştırmacı: Gülme duygusu kimde var?*
> *Yiğit (Erkek, 64 ay): Şu ikisi (ortadaki iki adamı göstererek). Güldükleri için gülme duygusu gibi geldi bana.*

> *Araştırmacı: Resimde hangi duygular var?*
> *Umut (Erkek, 70 ay):* ***Kafası karışmış***
> *Araştırmacı: Kafasının karışmış olduğunu nereden anladın?*
> *Umut (Erkek, 70 ay): Çünkü kaşını çatmış*

> *Araştırmacı: Peki Ayşegül sence resimde hangi duygular var?*
> *Ayşegül (Kız, 66 ay): Mutlu, üzgün,* **duygulu,** *mutsuz, heyecanlı*
> *Araştırmacı: …. Buna (oturan çocuk) duygulu dedin. Bunun duygulu olduğuna nasıl karar verdin? Neye göre karar verdin?*
> *Ayşegül(Kız, 66 ay): Çünkü gözleri çok duygulu gibi*

Araştırmacı: Hımmm, gözlerinden karar verdin tamam. Peki bu neden duygulu hissediyor, ne olmuş da duygulu hissediyor?
Ayşegül (Kız, 66 ay): Çünkü başkaları insanları hapse atacak diye çok duygulanmış.

Araştırmacı: : Resimde hangi duygular var?
*Taner (Erkek, 65 ay): **Yaşasın** (mor ve sarı kıyafetli karakterleri göstererek)*
Araştırmacı: Yaşasın duygusu olduğunu nereden anladın?
Taner (Erkek, 65 ay): Çünkü ellerini kaldırmış.

Araştırmacı: : Resimde hangi duygular var?
*Tolga (Erkek, 67 ay): **Yorgun** (Yaşlı kadın ve adamı göstererek)*
Araştırmacı: Yorgun olduklarını nereden anladın?
Tolga (Erkek, 67 ay): Eğilmişler

Çocukların duygular için kullandıkları nitelendirici sözcükler, duygusal gelişimin önemli bir bileşeni ve sosyal yeterlik için temel olmasından kaynaklı olarak, okul öncesi dönem için oldukça önemli olan, geçmiş zamanlardan günümüze sıklıkla çalışılan konular arasında yer almıştır. Çocukların eserlerden hangi duygulara ilişkin çıkarımda bulundukları ve bu duyguları nasıl isimlendirdiklerine genel bir pencereden bakıldığında çalışmada ele alınan temel duygularla birlikte farklı bulgular da elde edildiği görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan çocukların büyük çoğunluğu duygu sözcüklerini ifade ederken, bazı çocukların isimlendirmekte zorlandığı, bazılarının zaman zaman değerlik boyutunda isimlendirme yaptığı, bazılarının da duygu sözcüğü olmayan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü grubun okul öncesi dönem çocukları oldukları göz önüne alındığında, çıkarımda bulundukları duygular ve bu duyguları isimlendirmeleri konusundaki bulguların alanyazında yer alan diğer çalışmalarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan bazı çocukların duygusal becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duydukları düşünülmekle birlikte, daha önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi duygulara ilişkin deneyimleri çoğaldıkça ve çeşitlendikçe, duygular arasındaki ayrıntıların daha seçilebilir hale geleceğine inanılmaktadır.

Denham (1998), çocukların iki yaştan itibaren duygu sözcüklerini kullanmaya başladıklarını ifade etmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da erken dönemden itibaren çocukların mutlu, korkmuş, kızgın gibi duygu ifadelerine aşina oldukları (Bretherton ve Beeghly, 1982); üç yaştan itibaren de kullandıkları duygu sözcüklerinde artış olduğu görülmüştür (Ridgeway, Waters ve Kuczaj, 1985). Küçük yaştaki çocuklar başlangıçta kendi duygularını isimlendirirken, büyüme ve gelişmeyle birlikte 3-3,5 yaştan itibaren

başkalarının da duygularını değerlendirmeye başlarlar (Lagattuta ve Wellman, 2001; Wellman, 2014). O nedenle, okul öncesi dönem, çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve düzenleme becerileri gelişiminin en yoğun olduğu dönemdir (Bukhalenkova, Gavrilova ve Kartushina, 2021). Duygulara dair bilginin göstergesi olan duygularla ilgili kullanılan dil ya da duygu kelime dağarcığı, çocukluk döneminde hızlı bir gelişim göstermektedir. Yaşla birlikte çocukların duygulara ilişkin kavramsal bilgileri de gelişmektedir (Denham, 2019; Pons, Harris ve Rosnay, 2004). Pons vd. (2004), duygulara ilişkin kavramsal bilgilerin geliştiği 3-5 yaş arasında çocukların ilk aşamada gözlemlenebilen ifadeleri değerlendirerek duyguları tanımaya ve anlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar duyguları anlamak için dışsal aşamadadırlar ve bu durum çocukların içinde bulundukları sosyal bağlamlarda duygularını anlamasını gerektirir. Bahsedilen bu dışsal aşamada gözlemlenen duygusal duruma sözel bir etiket atama, benzer duygusal ifadeleri ilişkilendirerek duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin gelişimi için dil becerileri önemlidir (Alonso-Alberca, Vergara, Ferna´ndez-Berrocal, Johnson ve Izard, 2012). Yaşla birlikte gelişen dil becerileri sayesinde daha büyük çocukların daha güçlü sözel yeteneklere ve daha iyi gelişmiş duygu bilgisine sahip oldukları araştırmalarla kanıtlanmıştır (Alonso-Alberca vd., 2012; Morgan, Izard ve King, 2010). Sosyal etkileşimlerin duygusal yönlerini anlamayı geliştiren dil becerilerine (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields, 2006; Trentacosta ve Izard, 2007) ek olarak bilişsel beceriler de duygusal becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Gentaz (2023), duygularla ilgili bilgilerin kademeli olarak geliştiğini ve bu gelişimin bazı bilişsel becerilerin gelişimiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar büyüdükçe duygusal becerileri gelişirken giderek daha fazla sayıda duyguyu sınıflandırabilirler ve sınıflandırma sürecinde daha hassas hale gelirler. Çocuklar duyguları başlarda olumlu ve olumsuz eksende yani hoş olan ve olmayan biçiminde iki kategoride değerlendirirken, daha sonraları belirli duyguları yetişkinler gibi sınıflandırabilirler. Daha genel bir ifadeyle özetlemek gerekirse, duyguları tanımlama yeteneği, okul öncesi dönemde bilişsel ve dil gelişiminde ortaya çıkan kazanımlarla birlikte gelişerek karmaşıklaşır (Denham ve Couchoud, 1990; Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michealieu, 1991). Çocukların gelişen ve karmaşıklaşan duygusal becerileri Cavadini, Richard, Dalla-Libera ve Gentaz'ın (2021) çalışmalarında da elde edilen bulgulardan biridir. 3-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla temel duyguların tanımlanması üzerine yürütülen araştırmada çocukların doğru yanıtlarının yaşa ve sınıfa göre yükseldiği sonucu elde edilmiştir. Duygulara ilişkin kelime dağarcığı üzerine çalışan Grosse vd. (2021) de çocukların yaşları büyüdükçe daha

farklı duygu sözcükleri kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Yetişkinlerin kullandıkları duygu sözcükleriyle yapılan karşılaştırmada da 10-11 yaşındaki çocukların duygu kelime dağarcıklarının daha küçük yaştaki çocuklardan daha fazla ama yetişkinlerden az olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, çocukların korku, üzüntü ya da mutluluk gibi duyguları ifade etmek için iyi ve kötü ifadelerini kullanarak başladıkları görülmüştür. Duygu sözcükleri konusunda yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader ve Hill, 2010; Widen ve Russell, 2003).

Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Eserler Bağlamında İfade Ettikleri Göstergeler, Nedenler ve Bu Duygulara Ait Kendi Yaşam Deneyimleriyle İlgili Bulgular

Bu bölümde çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin eserler bağlamında ifade ettikleri göstergeler ve nedenlerle birlikte bu duygulara ait kendi yaşam deneyimlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular sunulurken, her bir eser için ayrı ayrı başlıklar verilmemiş; çocukların çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin beş eserden elde edilen kodlar bütünleştirilerek temalar altında sunulmuştur. Bu başlık altında üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık (öfke) ve korku duygularıyla birlikte çocukların çıkarımda bulundukları mutsuzluk, iyi-güzel hissetmek, kötü-garip hissetmek, heyecan, endişe, utanç, sevinç-neşe ve duygu yerine kullanılan ifadeler başlıklarında bulgular sunulmuştur.

Her bir duyguya ilişkin ifade edilen göstergeler, çocukların incelenen eserlerden çıkarımda bulundukları duygulara sahip olduğunu söyledikleri karakterlerin, o duygulara sahip olduğunu açıklarken ifade ettikleri eser bağlamında yaptıkları değerlendirmeler sonucu sundukları göstergelerdir. Duyguların nedenleri konusunda ifade edilen durumlar ise, benzer şekilde çıkarımda bulundukları duygulara sahip olan karakterlerin duygularına ilişkin eser bağlamında sundukları nedenler yani karakterler için duygu tetikleyicilerdir.

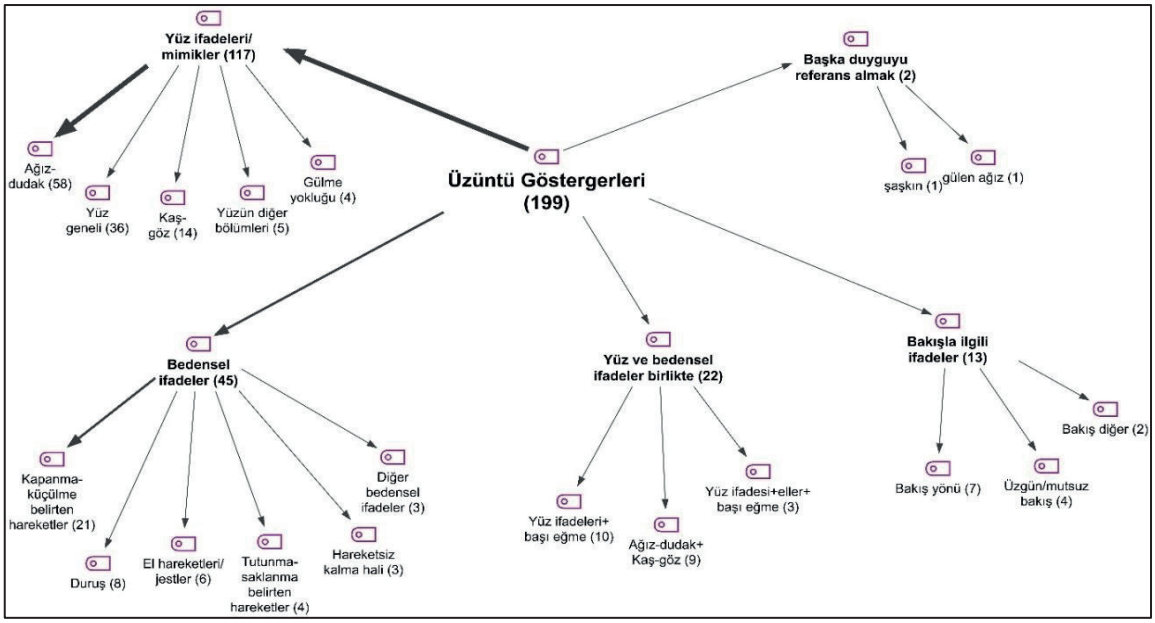
Çocukların çıkarımda bulundukları duygulara ait yaşam deneyimlerine de her bir duygu altında, göstergeler ve nedenlerden sonra yer verilmiştir. Bulgular sunulurken, çocukların çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin göstergeler ve nedenler başlığı altında elde edilen bulgular göz önünde bulundurulmuş, bazı duygu deneyimlerine ayrı bir başlık altında yer verilmemiş ve birleştirilerek sunulmuştur. Bu doğrultuda, çocukların "mutsuzluk" deneyimleri "üzüntü" duygusuyla birleştirilerek sunulmuştur. Buna ek

olarak çocukların "iyi-güzel hissetmek" ya da "gülüyor hissetmek/gülme duygusu" başlığındaki deneyimlerini doğrudan "mutluluk" ifadesi kullanarak paylaşmaları durumunda bu deneyimler "mutluluk" duygusu altında verilmiştir. Benzer şekilde "kötü-garip hissetmek" başlığındaki deneyimleri de eğer "üzüntü, korku, kızgınlık (öfke)" ifadeleriyle paylaşıldıysa bu ifadelere ilişkin deneyimler altında yer almıştır.

Üzüntü-Mutsuzluk Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Bu başlık altında çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler, nedenler ve deneyimlerle ilgili bulgular yer almaktadır. Ayrıca çocukların mutsuzluk olarak ifade ettikleri duyguya ilişkin gösterge ve nedenlere de bu başlık altında yer verilmiştir. Mutsuzluk duygusu için sunulan gösterge ve nedenlere ilişkin bulguların değerlendirilmesi sonucu mutsuzluk ifadesi kullanılarak bahsedilen duygunun üzüntü olduğu sonucu elde edilmiş ve mutsuzluk deneyimleri üzüntü deneyimleriyle birleştirilerek sunulmuştur.

Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergelere ilişkin bulgular Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler

Şekil 7'de görüldüğü üzere çocukların üzüntü duygusunu tanımlarken en sık ifade ettikleri göstergeler yüz ifadeleri/mimikler (f=117) alt temasında yer alırken bedensel

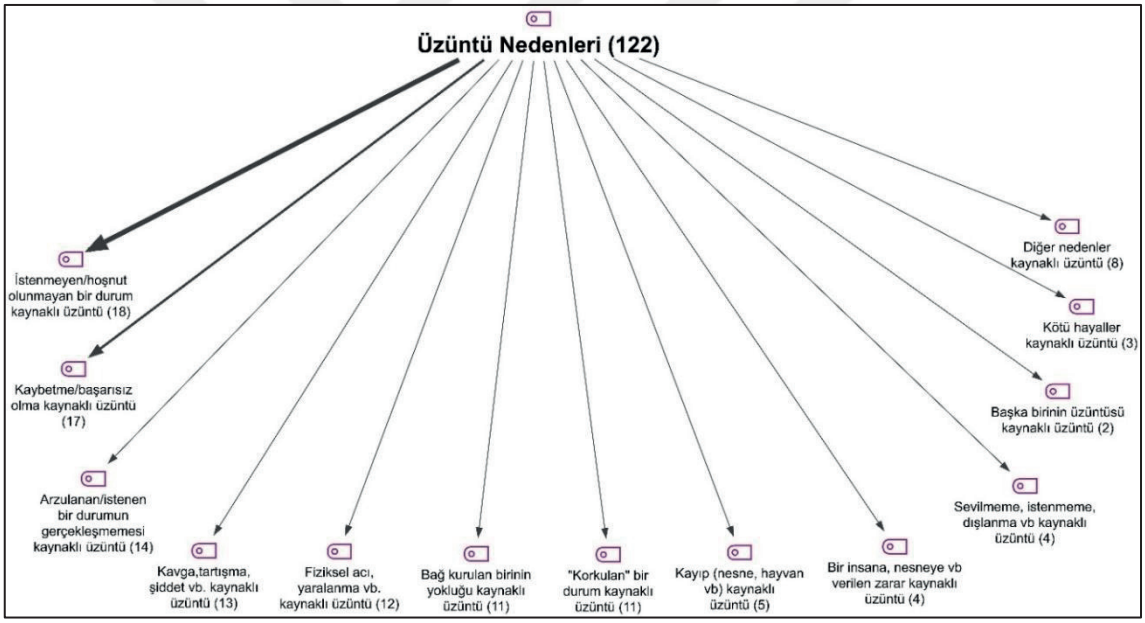
ifadeler (f=45) ikinci sırada yer almıştır. Yüz ve bedensel ifadeleri birlikte kullanarak üzüntüye ilişkin göstergeleri canlandırarak göstermeyi tercih eden çocuklardan elde edilen bulgular ayrı bir alt temada verilmiştir (f=22). Aynı zamanda çocukların bir kısmı da karakterlerin bakışlarına vurgu yaparak göstergeleri ifade etmişlerdir. Çok sayıda olmasa da iki çocuk şaşkın ve gülen ağız ifadesini kullanarak başka duyguları üzüntü göstergesi olarak belirtmişlerdir.

Yüz ifadeleri/mimikler alt temasında çocuklar tarafından vurgulanan yüze ilişkin göstergeler sırasıyla ağız-dudak, yüz geneli, kaş-göz, yüzün diğer bölümleri ve karakterin gülmüyor oluşuna ilişkin ifadelerdir. Karakterlerin ağzı ya da dudaklarından üzgün olduğunu anladığını ifade eden çocukların bazıları ağzın üzgün olduğu sözel olarak ifade etmekle birlikte karakterin ağız kısmına ya da masanın üzerine parmağıyla üzgün ağız çizerek göstergeyi ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar da "dudaklar inik, ağzı aşağı eğik" gibi ifadeler kullanmakla birlikte dudağını bükerek canlandırma yoluyla üzüntüye ilişkin göstergeyi belirtmişlerdir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterin ağzının açık ya da kapalı olmasına dikkat çekmiş, bazıları da "ağız ifadesinden, ağzından" gibi genel bir ifade kullanmıştır. Yüzün geneline ilişkin değerlendirmede bulunan çocuklar yüzün/suratın asık olmasına ilişkin yorumda bulunmakla birlikte yüzünü eğmiş ya da genel bir ifadeyle üzüntüyü "yüzünden anladım" diyerek açıklamışlardır. Yüzün göz-kaş bölümüne ilişkin göstergeleri değerlendiren çocuklar karakterin gözlerine ilişkin genel bir ifade kullanmakla birlikte, gözlerin kapalı olmasını, ağlıyor oluşunu ifade etmiş ya da kaşlarla ilgili ifadeleri kullanmışlardır. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterlerin yanak, burun gibi yüzünün farklı bölümlerini ifade ederken, bazıları da karakterleri gülmüyor oluşuyla üzüntü duygusunu açıklamışlardır.

Bedensel ifadeler üzüntü duygusu için çocukların vurguladığı diğer bir göstergedir. Karakterlerin ellerini kafasını koyup başını eğmesi ya da dizlerini tutup kafasını eğmesi gibi kapanma ya da küçülme belirten hareketlerinin çocukların en çok vurguladığı bedensel ifadeler olduğu görülmüştür. Diğer taraftan "üzgün duruyor, boynu eğik, boynu bükük" gibi ifadeler aracılığıyla da karakterlerin duruşunu üzüntü göstergesi olarak ifade etmişlerdir. Ellerin birleştirilmesi, uzatılması gibi bedensel ifadeler el hareketleri/jestler alt temasında yer alırken, bazı çocukların da karakterin diğer kişiyi tutuyor oluşu, örtüye sarındığını ifade ettiği görülmüş ve bunlar da tutunma-saklanma belirten göstergeler olarak ele alınmıştır. Bunlara ek olarak da bazı çocuklar heykel gibi durmak şeklinde ifadeler kullanarak karakterin hareketsiz kalmasını vurgulamışlardır.

Üzüntü duygusunun göstergelerine ilişkin elde edilen diğer bir bulgu da çocukların üzüntü duygusunu tanımlayabilmek için yüz ifadelerini ve bedensel ifadeleri birlikte kullanarak canlandırmalarıdır. Bu süreçte çocuklar dudak büküp gözleri kısarak yere bakma, kaşları düşürüp ağzı aralama ya da elleri birleştirip dudak büküp yere bakma gibi çeşitli canlandırmalar yoluyla üzüntü duygusuna ilişkin göstergeleri ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bazı çocuklar da karakterlerin aşağı bakması, başka yöne bakması ya da üzgün bakıyor olması gibi özelliklerine dikkat çekerek bakışla ilgili ifadeler aracılığıyla üzgün olduğunu anladıklarını belirtmişlerdir. Üzüntü duygusuna ilişkin son gösterge de karakterin gülen ağzının ya da şaşırmış olmasının çocukların ifadelerinin arasında yer almasıdır.

Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenlere ilişkin bulgular Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler

Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin eserlerdeki bağlamı değerlendirerek sundukları nedenler 13 farklı alt temada toplanmıştır. Çocuklar eserlerde yer alan üzüntü duygusuna sahip karakterlerin bu duyguya sahip olmasının nedeni olarak en çok istenmeyen ya da hoşnut olunmayan bir durumu vurgulamışlardır. Maç izlemek istememek/sevmemek, bir sırrın açığa çıkmasını istememek, fakir olmak, kızın kovulacağını duymak, sürekli yemek yapmak, evin en küçüğü olmak, otları toplamak, yaşlı kadının elini tutması, kadınla gitmek istememek gibi durumlar çocukların

istenmeyen/hoşnut olunmayan durum için verdikleri nedenler arasında yer almaktadır. Üzüntü nedenleri olarak ikinci en sık vurgulanan alt tema ise kaybetme/ başarısız olmak kaynaklı üzüntü alt temasıdır. Bu alt tema altında çocuklar takımın gol atamaması, maçı kaybetmesi, adamı tutamamak gibi nedenler sunmuşlardır. Arzulanan/istenen bir durumun gerçekleşmemesine bağlı üzüntü çocuklar tarafından sunulan nedenlerden bir diğeridir. Kadının adamı içeri almaması, yumurta yiyememek, altına sahip olamamak, işe gitmek istemek, anne-babanın çocuğun dediğini yapmaması, mendili/bisikleti/ yeni bisikleti olmamak gibi nedenler çocukların arzulanan/istenen bir durumun gerçekleşememesi için sundukları nedenler arasında yer almaktadır. Çocukların eserlerdeki karakterlerin üzgün olmasının nedeni olarak sundukları diğer bir alt tema da kavga, tartışma, şiddet vb. kaynaklı nedenlerdir. Bu alt temada çocuklar karakterin diğerine kızmış olması, dövmüş, iteklemiş, vurmuş olması, üzücü şeyler duyması ya da karakterlerin kavga etmelerini neden olarak sunmuşlardır. Buna ek olarak, bir nesnenin düşmesi, köpek ısırması, araba çarpması sonucu yaralanma, baş/bacak ağrısı çekme, hasta olma, düşme gibi nedenler de çocukların fiziksel acı, yaralanma vb. kaynaklı üzüntü alt temasında ifade ettikleri nedenler arasında yer almaktadır. Çocukların eserlerdeki bağlamı değerlendirerek karakterlerin üzgün oluşu için sundukları annenin bir yere gidecek olması, babayı çekiyor olmaları ya da gidecek olması, anneyi kaybetmek, kardeşin gitmesi, arkadaşın/ babanın ölecek olması gibi nedenler bağ kurulan birinin yokluğuna ilişkin nedenler arasında yer almıştır. Buna ek olarak bazı çocuklar da zombiden, canavardan, siyah bir şeyden, köpekten ya da adamdan korkmak gibi çeşitli durumları üzüntü nedeni olarak sunmuşlardır ve bu nedenler korkulan bir durum kaynaklı üzüntü alt teması altında yer almıştır. Çok sayıda olmasa bazı çocuklar karakterin şapkasının, yeni aldığı şişesini ya da hayvanını kaybetmiş olmasını üzüntü nedeni olarak ifade etmişlerdir ve bu nedenler kayıp (nesne, hayvan vb.) alt temasında yer almıştır. Diğer taraftan yangın çıkarmak, yumurtaları kırmak gibi nedenler bir insana, nesneye vb. verilen zarar alt temasında yer alırken; arkadaşların bir yere çağırmaması, kimsenin karakterle oynamaması, kadının karakteri sevmemesi gibi nedenler de sevilmeme, istenmeme, dışlanma kaynaklı üzüntü alt temasında yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan bir çocuk farklı eserlerden çıkarsadığı üzüntü duygusu için neden olarak karakterin kötü hayallere sahip olmasını ifade etmiştir. Buna ek olarak bazı çocuklar da karakterin ablasının üzgün olması ya da üzücü bir şey görmesi nedenlerini sunarak başka birinin üzüntüsü kaynaklı üzgün olmayı vurgulamışlardır. Herhangi bir alt temada yer almayan

deprem/hortum olması, sıkılmak, misafirin kötü biri olduğunu sanmak gibi nedenler de diğer nedenler alt teması altında yer almıştır.

Çocukların üzüntü duygusu için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Onun (önde oturan mavili) üzgün olduğunu nerden anladın?
*Ayşegül (Kız, 66 ay): **Dudakları** üzgün*
Araştırmacı: Sadece dudaklarından mı anladın?
*Ayşegül (Kız, 66 ay): **Gözleri kapalı** olduğu için üzgün*
Araştırmacı: Peki o neden üzülmüş?
*Ayşegül (Kız, 66 ay): Çünkü **ellerini bacaklarına kapatmış**, **maç izlemek istemiyor ondan üzgün***

Araştırmacı: Üzgün olduğunu nereden anladın?
*Umut (Erkek, 70 ay): Ağzı böyle **(Eliyle üzgün ağız çizdi).***
Araştırmacı: Sadece ağzından mı anladın?
Umut (Erkek, 70 ay): Hıhı.
Araştırmacı: Neden üzgün hissediyordu?
*Umut (Erkek, 70 ay): **Maçta gol yapmadığından.***
Araştırmacı: Peki bu üzgün olanların üzgün olduklarına nasıl karar verdin sen? Nereden anladın?
*İpek (Kız, 70 ay): Her zamanki gibi **yüzlerinden***
Araştırmacı: Yüzleri nasıl ki?
İpek (Kız, 70 ay): Üzgün
Araştırmacı: Bana bir üzgün yüz tarif etsene. Yani neye baktın yüzünde?
*İpek(Kız, 70 ay): **Kaşlarına***
Araştırmacı: Kaşları nasıl ki?
*İpek (Kız, 70 ay): Böyle **(Kaşlarını düşürüp yere baktı dudağını büktü, canlandırdı)***
Araştırmacı: Peki bunun ikisinin pardon üçünün de yüzüne baktın. Peki, bunlar neden üzgünler sence? Ne olmuş da üzülmüşler?
*İpek (Kız, 70 ay): **Annesi babası onların dediğini yapmıyor.***
Araştırmacı: Dedikleri ne, bebeği bırakma konusu mu?
İpek (Kız, 70 ay): Evet

Eda (Kız, 62 ay): Şu kız da üzgün.
Araştırmacı: Peki, kızın üzgün olduğunu nerden anladın sen? Nasıl karar verdin üzgün olduğuna şunun?
Eda (Kız, 62 ay): Bilmem
Araştırmacı: Bir baktın buna üzgün dedin. Neresine baktın da üzgün dedin?
*Eda (Kız, 62 ay): **Yüzüne***
Araştırmacı: Yüzü nasıl ki?
*Eda (Kız, 62 ay): Bir de **burnuna** bir de **ağzına**. Burnu birazcık aşağı inmiş bir de ağzı şöyle olmuş **(dudağını büktü, canlandırdı)**, biraz da üzülmüş bebek de.*
Araştırmacı: Hımm tamam. Peki, bu kız neye üzülmüş ne olmuş üzülmüş?
*Eda (Kız, 62 ay): Çünkü **teyzesine vurduğu için***
Araştırmacı: Bebek neden üzülmüş peki?
*Eda (Kız, 62 ay): Teyzesini çok seviyor, **ona vurduğu için**.*
Araştırmacı: Onun üzgün olduğunu nerden anladın?

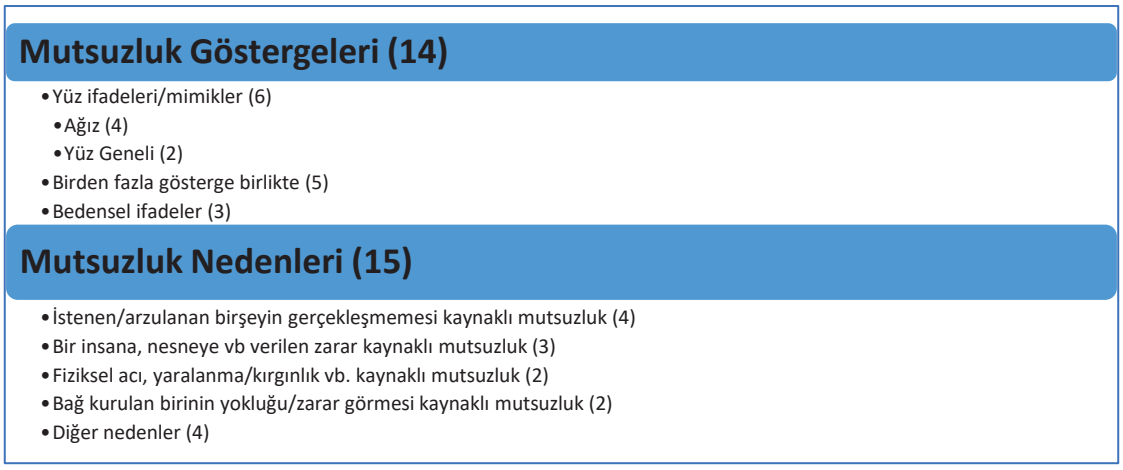
*Eda (Kız, 62 ay): Çünkü annesi gibi o da **üzgün duruyor**. Bu babası şu ananeye vuran babası, şu annesi şu da bebekleri.*

Araştırmacı: Peki bu çocukların ikisine (pembe elbiseli ve siyahi çocuk) üzgün dedin ya onların üzgün olduklarını nerden anladın?
*Dilara (Kız, 61 ay): **Köpek ısırdığı için** onları siyah köpek*
Araştırmacı: Hımm. Köpek ısırdığı için üzgünler. Peki, sen nereden anladın üzgün olduklarını? Neresinden belli üzgün oldukları?
*Dilara (Kız, 61 ay): **Yüzü***
Araştırmacı: Yüzleri nasıl?
*Dilara (Kız, 61 ay): Bu üzgün üzgün. **(Dudağını büzdü kaşlarını indirdi, canlandırdı).** Ama şu ….*

Araştırmacı: Peki sen buna (pembeli kız) üzgün dedin ya onun üzgün olduğunu nereden anladın?
*Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü **annesinin gitmesini istemiyor o yüzden üzgün.***
Araştırmacı: Ama ben şeyi sordum, sen nereden anladın üzgün olduğunu? Buna bakınca bunun üzgün olduğuna nasıl karar verdin?
*Irmak (Kız, 63 ay): **Annesinin eteğinden tutuyor.***

Araştırmacı: Şimdi şu üzgün olanları tekrar göster bana. Şu kız üzgündü, bir de şu mu?
Meriç (Erkek, 62 ay): Evet.
Araştırmacı: Bunların üzgün olduğuna nasıl karar verdin?
*Meriç (Erkek, 62 ay): Hepsinin **yüzünden.***
Araştırmacı: Ama biraz daha açıklaman lazım bana yüzünü. Yüzü nasıl ki bunların? Üzgün olduğunu anlaman için? Yüzünde neye baktın yani?
*Meriç (Erkek, 62 ay): **Ağzına***
Araştırmacı: Peki nasıl ağızları üzgün olanların? Bu kızların?
*Meriç (Erkek, 62 ay): **(Eliyle masaya üzgün ağız çizdi)***
Araştırmacı: Hımm, peki bunlar neden üzgün sence?
*Meriç (Erkek, 62 ay): Bence **zombiden kaçmak istiyorlar.***

Çocukların mutsuzluk ifadesi için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bulgular Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Çocukların mutsuzluk ifadesi için sundukları göstergeler ve nedenler

Çocukların bir kısmı eserlerde yer alan karakterin duygusunu ifade ederken daha çok duygu durum ya da ruh halini ifade etmek için kullanılan mutsuzluk ifadesini kullanmışlardır. Mutsuz olduğunu ifade ettikleri karakterlerin daha çok yüz ifadesi ve mimiklerine ilişkin bir değerlendirmede bulunarak ağzının üzgün ya da mutsuz olduğu ifadeleriyle ağzı bölgesine dikkat çekmişlerdir. Buna ek olarak yanaklarını ve dudağını şişirme ya da dudak bükme gözlerini kapatma vb. canlandırmalar aracılığıyla birden fazla gösterge kullanarak karakterin mutsuz olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Karakterin başını eğmiş olması ya da üzgün durması gibi söylemleriyle de bedensel ifadelere dikkat çekmişlerdir.

Çocukların mutsuzluk duygusu için sundukları nedenlere bakıldığında karakterin annesinin şeker almaması, su içememesi gibi durumları ifade ederek mutsuzluğun kaynağının istenen/arzulanan bir durumun gerçekleşmemesi olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan oyuncağın, yumurtanın kırılmış olması gibi bir insana, nesneye verilen zarar; ayağın kırılmış olması gibi fiziksel acı, yaralanma vb. kaynaklı mutsuzluk ve karakterin annesinin kaçırılması gibi durumları içeren bağ kurulan kişinin yokluğu kaynaklı mutsuzluk ortaya çıkan diğer alt temalardır.

Çocukların mutsuz hissetmek için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

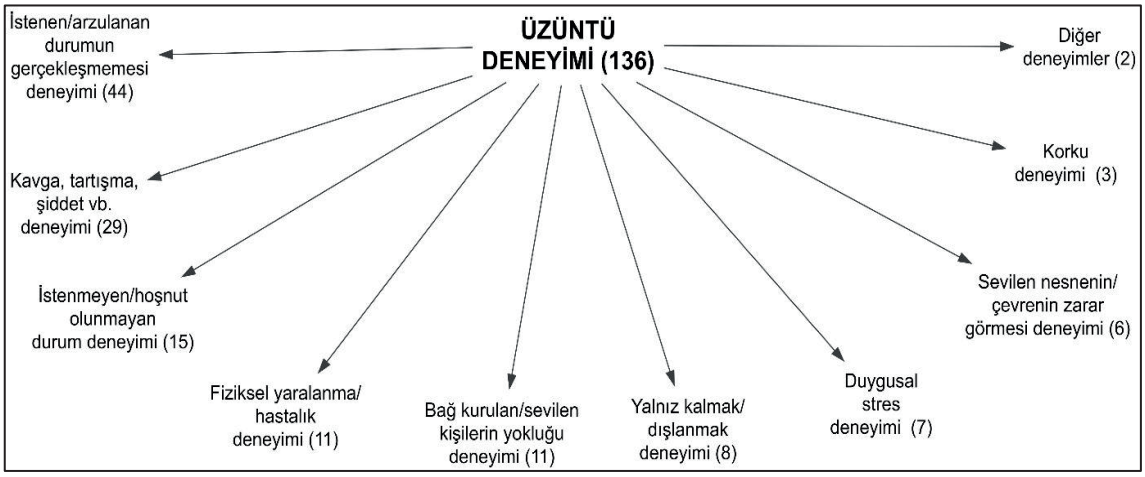
> *Araştırmacı: Peki bu çocuğun mutsuz olduğunu nerden anladın sen?*
> *Bora (Erkek, 69 ay): (Eserdeki kız için) Çünkü çok üzgün bak* ***(Dudağını büküp gözlerini kapatıp kızı canlandırdı).*** *Çocuk da böyle* ***(Ellerini kavuşturup dudağını büküp gözlerini kapatıp canlandırdı)***
> *Araştırmacı: Peki Bora bunlar neden mutsuzlar? Ne olmuş da mutsuzlar?*
> *Bora (Erkek, 69 ay): Kız* ***ayağı kırıldığı*** *için mutsuz.*

Araştırmacı: Çocuk?
*Bora (Erkek, 69 ay): **Su içemediği** ve ellerini yıkamadığı için mutsuz. Bak elleri çok pis.*

Araştırmacı: Mutsuz olduğunu nereden anladın?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Kız, **yüzü asık** olduğu için*
Araştırmacı: Neden mutsuz olmuş?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Belki **oyuncağı kırılmıştır ve abisi onun oyuncağını kırdı** o yüzden.*
Araştırmacı: Bebeğin mutsuz olduğunu nereden anladın?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Onunda **yüzü asık***
Araştırmacı: Neden mutsuz olmuş olabilir?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Belki **çocuğa da kızmıştır**.*
Araştırmacı: Çocuğun mutsuz olduğunu nereden anladı?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Böyle yapmış **(Dudaklarını büzerek canlandırdı)***
Araştırmacı: Neden mutsuz olmuş olabilir?
*Yaman (Erkek, 60 ay): **Bilgisayarına bir kız bir şey yapmıştır diye***

Mutsuzluk ifadesi için çocukların ifade ettikleri göstergeler ve nedenler incelendiğinde çocukların mutsuzluk ifadesini üzüntü duygusunu ifade etmek için kullandıkları görülmüştür. Örneğin, karakterin mutsuz olduğunu ifade eden çocuklardan birisi mutsuzluk göstergesi olarak "Çünkü çok üzgün bak" diyerek ardından karakterin canlandırmasını yapmıştır. Buna ek olarak, karakterin ağzının üzgün olduğunu söylemek, eliyle ağız kenarlarını aşağı çekerek göstermek, karakterin üzgün durduğunu vurgulamak gibi göstergelerde "mutsuzluk" ifadesiyle anlatılmak istenenin "üzüntü" olduğunu göstermektedir. Bu nedenle mutsuzluk duygusuna ilişkin deneyimleri üzüntü deneyimleriyle birlikte verilmiştir.

Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygularına ilişkin ifade ettikleri deneyimlerine ilişkin bulgular Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin deneyimleri

Şekil 10'da görüldüğü üzere çocukların üzüntü duygusuna ilişkin deneyimleri çeşitli alt temalar altında toplanmıştır. Çocukların en sık ifade ettiği üzüntü deneyimi istedikleri ya da arzuladıkları durumların gerçekleşmemesine yönelik deneyimlerdir. Oyuncak alınması, yemek istedikleri yiyeceklerin yenmesine izin verilmemesi, parka gitmek, komşuya gitmek gibi durumlar için isteklerin sınırlandırılması ya da karşılaştıkları kısıtlamalara ilişkin deneyimler çocukların en çok ifade ettikleri üzüntü deneyimleri arasında yer almaktadır. Bu deneyimleri kendisine hediye verilmemesi, oyun oynayamamak, başka birisinin oyuncağını paylaşmaması, ebeveynin verdiği sözü tutmaması, ebeveynin çocuğun dediğini yapmaması, planlanan şeylerin kötü geçmesi, havuzlu eve taşınmamak, parlak şatosu olmamak ve ebeveyne yardım isteğinin geri çevrilmesi gibi deneyimler takip etmiştir. İstenen/arzulanan durumların gerçekleşmemesine ilişkin deneyimlerden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Sen ne olunca üzgün hissedersin Ece?
*Ece (Kız, 65 ay): **Babam bana oyuncak almadığında.** Babamdan bir oyuncak istediğimde babam almıyor. Bu beni üzüyor. Çünkü parası bittiği için.*

Araştırmacı: Ne olduğunda üzgün hissedersin?
Taner (Erkek, 65 ay): Babam bana çikolata alınca.
Araştırmacı: Alınca mı üzülüyorsun?
*Taner (Erkek, 65 ay): Evet. **Çünkü annem yememize izin vermiyor**.*

Araştırmacı: Sen ne olunca üzgün hissedersin Zeren?
*Zeren (Kız, 70 ay): Mesela normal bir şey olmayınca, en sevdiğim bir şey olmayınca. **Annem işi olmadığı zaman beni parka götürmüyor.** Hem boş boş oturup TV izlediğimde zihnimdeki şeyler kayboluyor hem de ben üzülüyorum*

Birisinden hediye almadığında üzgün hisseden Ayşegül, oyun oynayamadığı için üzgün hisseden Meriç, başka birisi kendisiyle oyuncağını paylaşmadığında üzgün hisseden Bora ve söz verilip tutulmadığında üzgün hisseden Yaman deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Ayşegül (Kız, 66 ay): Mesela onu söylemek istemiyorum. **Birisi bana hediye almadığında üzülüyorum**. Sana hediye almadım başka bir arkadaşıma aldım dendiğinde çünkü… Bunu söylemek istemiyorum.*

Araştırmacı: Peki sen ne olunca üzgün hissedersin?
Meriç (Erkek, 62 ay): Imm, misafirler bize gelmediğinde.
Araştırmacı: Misafirlerin size gelmemesi seni neden üzüyor?
Meriç (Erkek, 62 ay): Bilmiyorum.
Araştırmacı: Biraz düşünelim.
*Meriç (Erkek, 62 ay): Düşündüm. Çünkü **onlarla biraz oynamak için.***

Bora (Erkek, 69 ay): ***Biri benimle oyuncağını paylaşmayınca****. Beraber oynayalım diyorum o hayır diyor, ben mutsuz hissediyorum.*

Araştırmacı: Ne olduğunda mutsuz hissedersin?
Yaman (Erkek, 60 ay): ***Babam bana bir söz verince sözünü tutmayınca, mutsuz hissediyorum.***
Araştırmacı: Neden mutsuz hissedersin?
Yaman (Erkek, 60 ay): Çünkü sözünü tutması lazım.

Ebeveynine yardım isteğinin geri çevrilmesi sonucu deneyimlediği üzüntü duygusunu ise Aylin şu şekilde aktarmıştır:

Aylin (Kız, 67 ay): ***Annem bana yardım etmek istediğimde hayır deyince üzülüyorum.*** *Ben ama hayır deyince ya da annem bana hayır deyince içimde kötü bir his açılıyor.* ***İçimde üzgünlük oluyor.***

Çocukların üzüntü duygusunu deneyimledikleri diğer bir durum da fiziksel ve sözel şiddet içeren deneyimlerin ifade edildiği kavga, şiddet, tartışma vb. deneyimi alt temasıdır. Buna ek olarak bazı çocuklar kendilerinin vurma davranışından bahsederken bazıları da tartışma, ebeveynler arasındaki gerilim ve hayvanlara karşı uygulanan şiddet davranışlarından bahsetmişlerdir. Çocuklar kavga, tartışma, şiddet vb. deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Sen ne olunca üzgün hissedersin peki?
Dilara (Kız, 61 ay): ***Herkes bana kötü davranınca. Vurunca, dövünce, bir de beni itince.*** *A… ve E… beni bir kere itmişti.*

Araştırmacı: Sen dedin ki bu resimde acayip üzgün duygusu var. Sen ne olunca acayip üzgün hissedersin?
Zambak (Kız, 65 ay): Ben görmeden ***kötü arkadaş kardeşime tekme atmış, vurmuş, dizini kanatmış çok üzülüyorum.*** *Hemen babamı çağırdım babam o çocuğun saçını başını koparır. Babam ve ben kardeşimin üzülmesine hiç izin vermez. Çünkü kardeşim ağlayınca o çocuğun zarar vermesinden nefret doluyorum.*

Eda (Kız, 62 ay): ***Babam kızınca üzülüyorum****. Bana bağırıyor ben de ağlıyorum. O da benim canım ve ben de bağırmak zorundayım.*

Kendisinin vurma davranışı sonucu üzüldüğünü ifade eden Sema ise deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

Araştırmacı: Ne olunca üzgün hissedersin?
Sema (Kız, 70 ay): ***Arkadaşlarıma isteyerek vurmadığımda üzülüyorum.***
Araştırmacı: Bu durum seni neden üzüyor?
Sema (Kız, 70 ay): ***Arkadaşımın canını acıttım diye üzülüyorum****.*

Çocukların üzüntü duygusunu deneyimledikleri ve en sık ifade ettikleri diğer bir alt tema ise istenmeyen/hoşnut olunmayan durumlara ilişkin deneyimlerdir. Bu alt temada çocuklar en çok oyuncaklarının/eşyalarının alınması ve geri verilmemesi deneyimini paylaşmışlardır. Bu deneyimi başkaları tarafından çeşitli şeyleri yapmak için zorlanmaları takip etmiştir. Bazı çocuklar da herkesin ona ait oyuncaklarıyla oynaması, her gün evcilik oynamak, kötü şeyler hayal etmek ve evin küçüğü olma deneyimini ifade etmiştir. Çocukların ifade ettikleri istenmeyen/hoşnut olunmayan durumlara ilişkin deneyimlerine örnek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Az önce resimde üzgün duygusunun olduğunu söyledin. Sen ne olunca üzgün hissedersin?
*Neva (Kız, 62 ay): **Biri elimden oyuncağı çekerse**. Çünkü izinsiz çekerse öğretmene söyleyebilirim.*
Araştırmacı: Başka hangi durumlarda üzgün hissedersin?
*Neva (Kız, 62 ay): **Evin en küçüğü olmak beni üzer.** Çünkü zor, bazen abi ve ablalar sinir bozucu olabilir. Çünkü bazı zamanlar çocukların önünden, bebeklerin önünden oyuncağı çekiyorlar.*

*Aylin (Kız, 67 ay): Birileri bana bir şey vermediğinde. **Oyuncağımı bana vermediğinde üzülürüm.** Çünkü o benim oyuncağım, ama onlara izin vermişim oynuyordu, o bana vermemesi bir hata.*

Araştırmacı: Sen ne olunca üzgün hissedersin Yılmaz?
*Yılmaz (Erkek, 63 ay): **Banyoya gidince. Banyo yapmak için gidince. Çünkü banyo yapmayı istemiyorum.***

Araştırmacı: Sen ne olunca üzgün hissedersin
*Kaya (erkek, 66 ay): **Annem bana sağlıklı şeyler verince limonu sevmiyorum çünkü limon ekşi.***

Fiziksel yaralanma/hastalık deneyimlerini içeren durumlar çocukların üzüntü hissettiklerini ifade ettikleri diğer bir alt temadır. Bu alt tema altında çocuklar kendisinin canının acıması sonucu hissettiği üzüntü duygusuyla birlikte, yaşamlarındaki diğer kişilerin de fiziksel olarak yaralanması ya da canının acımasına ilişkin deneyimlerini paylaşmışlardır.

Araştırmacı: Nazlı sen ne olduğunda üzgün hissedersin?
Nazlı (Kız, 71 ay): Mesela sevmediğim bir şey olunca.
Araştırmacı: Bir tane örnek verir misin?
*Nazlı (Kız, 71 ay): **Mesela böyle karnım ağrıyınca falan**…. Hep tuvalete gitmek zorunda kalıyorum. **Mesela böyle hasta olunca hep üzülüyorum mesela.***

Araştırmacı: Ne olduğunda üzgün hissedersin?

Umut (Erkek, 70 ay): ***Kaza olunca***
Araştırmacı: Ne kazası?
Umut (Erkek, 70 ay): Uçak kazası. Çünkü çok sert kazalar oluyor.
Araştırmacı: Çok sert kazalar olunca ne oluyor?
Umut (Erkek, 70 ay): ***Hayatımızı kaybediyoruz çünkü.***

Araştırmacı: Peki sen ne olduğunda üzgün hissedersin?
Kaya (Erkek, 66 ay): ***Mesela birisi çatıya çıkarsa, bir de çatıdan aşağıya düşerse.***
Araştırmacı: Peki bu neden üzüyor seni?
Kaya (Erkek, 66 ay): Hastaneye gidersek diye.

Çocukların üzüntü duygusunu deneyimlediklerini ifade ettikleri diğer bir alt tema da bağ kurulan ya da sevilen kişilerin yokluğuna ilişkin deneyimlerdir. Bu alt temada deneyimlerini paylaşan çocukların büyük çoğunluğu ebeveynlerinden uzak kalma durumlarını içeren deneyimleri ifade etmişlerdir. Örneğin, araştırma sürecinde üzüntü duygusunu üç farklı eserde de çıkarımda bulunduğunu ifade eden Irmak, bu duyguya ilişkin deneyimini her seferinde benzer cümlelerle ifade etmiştir. Aşağıda Irmak ile birlikte Funda'nın da deneyimine yer verilmiştir:

Araştırmacı: Az önce resimde üzgün duygusu olduğunu söylemiştin, peki sen olunca üzgün hissedersin?
Irmak (Kız, 63 ay): ***Annem ölse*** *çünkü annem öldü. Hiçbir daha yaşamayacak. /* ***Annem-babam ölmesi****. Çünkü onlar benim anne babam, onlar beni çok seviyor.*

Funda (Kız, 72 ay): Annemin trafik kazasında böyle bacağı kırıldı diye üzülüyorum.
Araştırmacı: Annen trafik kazası mı geçirdi?
Funda (Kız, 72 ay): Hayır, ama bir keresinde birileriyle çarpışmıştı. Bir de ***böyle annem ben uyurken annem bir yere gittiğinde mesela üzülüyorum. Beni yalnız bıraktığı için.***
Araştırmacı: Hımm. Tamam. E peki Funda, neden annenin bacağı kırılırsa diye üzülüyorsun?
Funda (Kız, 72 ay): Çünkü benim bir keresinde babam belini incitmişti. O zaman hastaneye gitmişti annem ve babam. Ablam, ben bir de anneannem kalıyorduk, o yüzden üzülüyordum her gün ona, annemi hastanede arıyordum.
Araştırmacı: Annen hastanede diye mi üzüldün?
Funda (Kız, 72 ay): Babam hastanede diye üzüldüm bir de ***annem niye gitti diye üzülmüştüm.***

Sosyal ilişkiler ve arkadaşlık deneyimleri olarak ele alınabilecek yalnız kalmak/dışlanmak alt teması çocukların üzgün hissettikleri bir diğer alt temadır. Bu alt tema çocukların arkadaşlarıyla birlikte olamamaları ya da sosyal bir ortamda olsalar bile oyuna dâhil edilmemeleri gibi dışlandıklarını ifade ettikleri deneyimleri içermektedir.

Araştırmacı: Peki sen ne olduğunda üzgün hissedersin?

Neva (Kız, 62 ay): ***Okula gelmediğimde üzgünüm****.*
Araştırmacı: Neden üzülüyorsun peki okula gelmediğinde?
Neva (Kız, 62 ay): ***Ne yapıyorlar diye merak ediyorum, okulda çok eğlenceli şeyler oluyor ya.***

Funda (Kız, 72 ay): Evde daha yeni taşındığımız için, ***hiç arkadaşım olmadığı için üzülürüm****. Evde yalnız oturmak beni sıkıcı ediyor. Hiç arkadaşım olmadığı için*

Araştırmacı: Sen ne olduğunda üzgün hissedersin?
Bora (Erkek, 69 ay): ***Biri benle oyununu oynatmayınca. Çünkü oynatmıyor****. En sevdiğim şeyi oynuyorlar ben de oynamak istiyorum.*

Çocuklar tarafından üzüntü duygusuna neden olan diğer bir deneyim alt teması ise annenin ağlaması, ebeveynlerinin küsmesi, sevilmemek ve kalp kırıklığı gibi ifadeleri kullanarak paylaştıkları duygusal strese neden olan çeşitli deneyimlerden oluşmaktadır. Bahsedilen durumlara ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Sen ne olunca üzgün hissedersin?
Aylin (Kız, 67 ay): ***Annem ağladığında.*** *Çünkü annem ağlayınca ben ağlarım. Bazen de gözlerini silerim.*

Araştırmacı: Sen bu resimde bir de üzgün duygusu olduğunu söylemiştin. Peki, sen ne olunca üzülürsün?
Kemal (Erkek, 65 ay): ***Babamlar bana küsünce. Onlarla konuşmadığım için.*** *Hep kardeşimle konuşuyorum. Nedenini bilmiyorum.*

Araştırmacı: … Anladım, peki ne olunca üzgün hissedersin?
Dilara (Kız, 61 ay): ***Hiç kimse beni sevmeyince****, bana yardım etmeyince sanırım bilmiyorum. Çünkü kötü şeyler hayal ettiriyorlar. Karalıyorlar resmimi. Ben güzel yapıyorum onlar resmimi karalıyor.*

Çocukların üzüntü duygusunu deneyimlemelerine neden olan son iki alt tema ise oyuncaklarının zarar görmesi ya da kaybolması ve ağaçların yok olmasını içeren sevilen nesnenin/çevrenin zarar görmesi ve yaşadıkları korku neticesinde deneyimledikleri üzüntü alt temalarıdır. Bu alt temalar için çocuklar deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Eda (Kız, 62 ay): ***Oyuncağım kırılınca. Çünkü babam bana pahalı bir oyuncak alırsa onu takamazsam üzülürüm.*** *(Bu gerçek değil anlatıyorum sadece)*

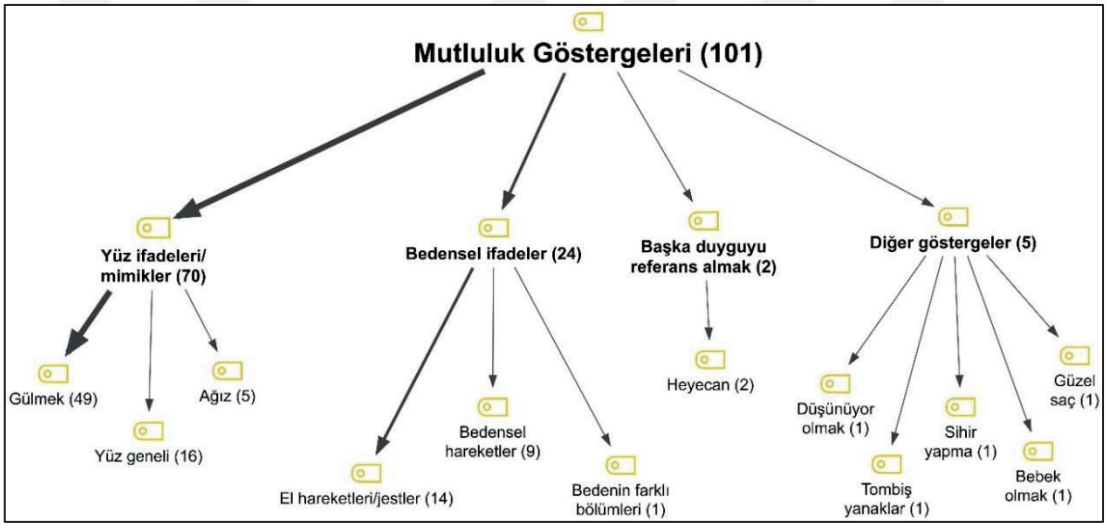
Irmak (Kız, 63 ay): ***Bütün ağaçların yanması****, çünkü meyveler de çıkmaz. Meyveler çok sağlıklı aslında.*

Araştırmacı: Ne olduğunda üzülmüş hissedersin?

*Yiğit (Erkek, 64 ay)**: Korktuğumda üzülmüş hissederim.** Aslında üzülmem, korkmam da.*
Araştırmacı: Seni ne korkutuyor ya da üzüyor?
Yiğit (Erkek, 64 ay): Karanlıktan çok korkarım üzülürüm de.
Araştırmacı: Karanlıktan neden üzülüyorsun?
Yiğit (Erkek, 64 ay): Çünkü canavar var gibi hissediyorum. Korkutucu gibi.
Araştırmacı: Peki, karanlık seni korkutuyor mu, yoksa üzüyor mu?
Yiğit (Erkek, 64 ay): İkisi de.

Mutluluk Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergelere ilişkin bulgular Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler

Şekil 11'de görüldüğü gibi çocuklar mutluluk duygusunu tanımlarken en sık eserlerde yer alan karakterlerin yüz ifadeleri/mimiklerine ilişkin göstergeleri (f=70) ifade ederken ikinci sırada bedensel ifadelere (f=24) ilişkin göstergeleri kullanmışlardır. Diğer taraftan başka bir duygunun mutluluk için bir gösterge olarak değerlendirildiği ve herhangi bir alt tema altında toplanamayan çeşitli göstergelerin de ifade edildiği elde edilen bulgular arasındadır. Mutluluk duygusuna ilişkin çıkarımda bulunan ve yüz ifadesine ilişkin göstergeleri ifade eden çocukların en çok vurguladığı nokta karakterlerin gülüyor oluşudur. Karakterlerin güldüğünü ifade ederken "yüzü gülüyor, gülümsüyor, dudakları gülüyor, dişleri gülüyor, elini ağzına koymuş gülümsüyor" gibi ifadeleri kullanırken; bazı çocuklar sözel ifade kullanmadan gülümseyerek, gülüp yukarı bakarak, gülümseyip elini çenesine koyarak ya da elleriyle dudaklarını yana çekerek karakterin

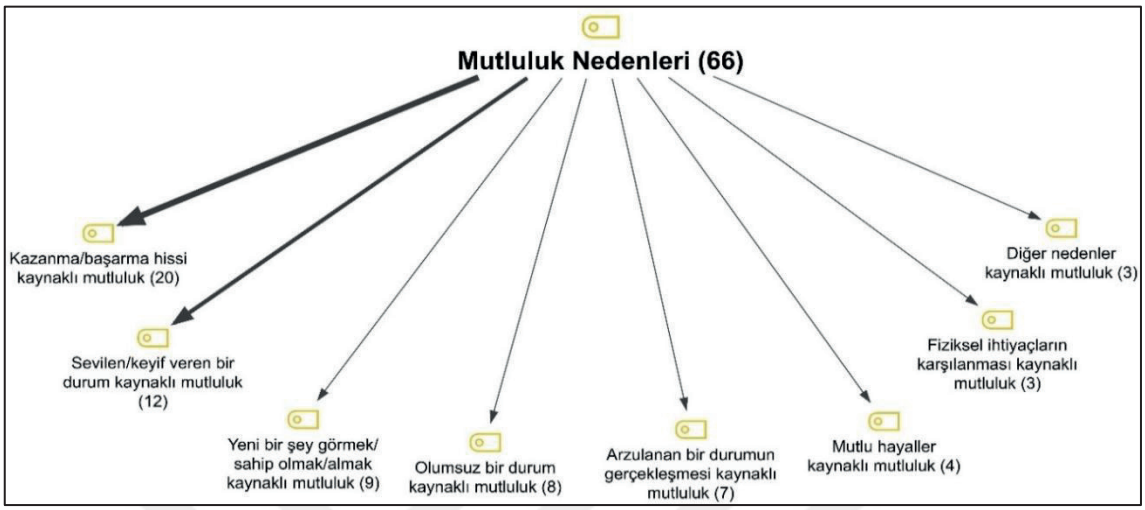
güldüğünü canlandırarak ifade etmiştir. Diğer taraftan bazı çocuklar da masanın üzerine ya da karakterin ağzına parmağıyla gülen ağız çizerek karakterin güldüğünü belirtmiştir. En sık vurgulanan "gülmek" ifadesine ek olarak bazı çocuklar yüz ifadesine ilişkin genel bir yorumda bulunarak "yüzü mutlu, yüzünden, suratından" ifadeleriyle karakterin mutlu olduğuna ilişkin gösterge olarak yüzünü değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Çok sayıda olmasa da karakterin mutlu olduğunu ağzından çıkarsadığını söylemekle birlikte bir çocuk da ağzın açık olmasını mutluluk göstergesi olarak ifade etmiştir.

Çocuklar tarafından mutluluk göstergesi olarak değerlendirilen ikinci alt tema ise karakterlerin bedensel hareketleri/duruş olduğu görülmüştür. Bu alt tema altında çocuklar en çok karakterlerin el hareketlerini-jestlerini vurgulamışlardır. El hareketini gösterge olarak sunan çocuklar "ellerinden, ellerini geriye atmış, elini öne doğru uzatmış, elleri havada" gibi ifadeler kullanmış ya da ellerini havaya kaldırıp canlandırma yaparak ellere dikkat çekmiştir. Bedensel hareketleri ifade eden çocuklar ise karakterin ayağa kalmış olması, koşması, öne doğru yatmış olması, kapıya bakması, ayağını masaya koyması, kafasını ya da dizlerini tutmasını, bale yapıyor olmasını mutluluk göstergesi olarak değerlendirmişlerdir. Çocuklardan bir tanesi karakterin vücudunun düzgün olduğunu ifade ederek bedene ilişkin bir durumu gösterge olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bahsedilen iki alt temaya ek olarak karakterin heyecanlanmış olması ve heyecanlı yüz ifadesine sahip olması bir çocuk tarafından mutluluk göstergesi olarak belirtilmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi herhangi bir alt tema altında yer almayan ve diğer göstergeler başlığında yer alan karakterin saçının güzel olması, yanaklarının tombiş olması, düşünüyor olması, bebek olması ve sihir yapmış olması bazı çocuklar tarafından mutluluk göstergesi olarak ifade edilmiştir. Diğer göstergeler alt temasında yer alan bazı göstergeler veri toplama sürecinde araştırmacının dikkatini çekmiş, bu göstergeleri ve nedenleri ifade eden çocuğun duygusal becerileri hakkında çıkarımını farklı günlerde kayıt altına aldığı araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

> *AG: Kemal de enteresan. Genellikle tek duygu söylüyor. Duygulara ilişkin bilgisi sınırlı bence. Mesela bugün onunla yumurtaların olduğu eseri çalıştık ve çıkarımda bulunduğu duygu "mutlu" oldu. Resimde en olmayacak duygu mutlu aslında ama o mutlu dedi. Mutlu duygusuna ilişkin çıkarımda bulunma sürecinde değerlendirdiği ögeler de enteresan. Saçın güzel olması, yanakların tombis olması, kişilerin kıyafetleri, ayakkabısını düzgün bağlaması gibi. Enteresan.*

> *AG: Kemal duygular konusunda desteklenmesi gereken bir çocuk gözlemlerime göre. Mesela bugün yine mutlu dedi kavga adlı resmi çalışırken. Hep tek bir duygu bulup sadece onu ifade ediyor. Ya duyguları bilmiyor ya da geçiştirmek için üzerine düşmüyor, buna karar veremiyorum.*

Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenlere ilişkin bulgular Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler

Şekil 12'de görüldüğü üzere çocukların eserlerden çıkarsadıkları mutluluk duygusuna ilişkin eserlerde yer alan bağlamı değerlendirerek sundukları nedenler, birisi herhangi bir başlık altında yer almayan diğer nedenler olmak üzere toplam sekiz alt temada toplanmıştır. Çocuklar eserlerde yer alan mutluluk duygusuna sahip karakterlerin bu duyguya sahip olmasının nedeni olarak en çok kazanma/başarma hissini vurgulamışlardır. Kazanma/başarma hissi kaynaklı mutluluk alt teması altında takımın gol atması, maçı kazanması, treni yapıp çalıştırması, Atatürk'ün düşmanları yenmesi, yeni bir hareket öğrenmek, ayakkabıyı düzgün bağlamak gibi nedenler sunulmuştur. Mutluluk nedenleri olarak ikinci en sık vurgulanan alt tema ise sevilen/keyif veren bir durum kaynaklı mutluluktur. Bu alt temaya ilişkin çocuklar doğum günü kutlamak, filmi/maçı/makineyi/siyah kutuyu sevmek, kıyafetinden mutlu olmak, koşmak, elinde yumurta tutmak gibi nedenleri ifade etmişlerdir. Diğer bir alt tema olan yeni bir şey görmek/sahip olmak/almak alt teması için ise treni görmek/bulmak, kamerayı yeni görmek, at arabası/uzaklarda bir ev/ altın/ yeni süpürge/yeni araba görmek, arabanın çalıştığını görmek gibi nedenlerden bahsetmişlerdir. Çocukların kötü birisiyle dalga geçilmesi, yumurtanın kırılması, başkalarının kavga etmesi, kadının adamı zorla çekmesi, üstteki eşyaların düşmesini istemek, annenin/adamın kaçırılması, kötülük yaptığı için mutlu olmak gibi ifadeleri olumsuz bir durum kaynaklı mutluluk alt temasında yer almıştır. Diğer taraftan bazı çocuklar da arzulanan bir durumun gerçekleşmesini mutluluk

duygusunun nedeni olarak ifade etmişlerdir. Dağı/ağaçları/hazineyi/arabayı alması, hayvanı bulması, diğerlerinin mendili almak istememesi, karakterin eve gitmek istemesi gibi nedenler bu alt tema altında yer almıştır. Bunlara ek olarak mutlu hayallere sahip olmak ve fiziksel ihtiyaçların karşılanması da çocuklar tarafından mutluluk nedeni olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar arasında yer alan bir çocuk mutluluk duygusunu çıkarsadığı farklı eserlerde bu duygunun nedeni olarak mutlu hayaletler, arılar, mutlu ve iyi şeyler hayal etmek ifadelerini kullanmıştır. Fiziksel ihtiyaçların karşılanması alt temasında çocuklar yumurta yemek, yiyecek bulmak, uyumuş olmak gibi durumları mutluluk nedeni olarak ifade etmişlerdir. Son olarak evin en büyüğü olmak, odada bulunmak ve bebek olduğu için tartışmanın farkında olmamak gibi nedenler de herhangi bir alt tema altında yer alamadığından diğer nedenler kaynaklı mutluluk alt teması altında ifade edilmiştir.

Çocukların mutluluk duygusu için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

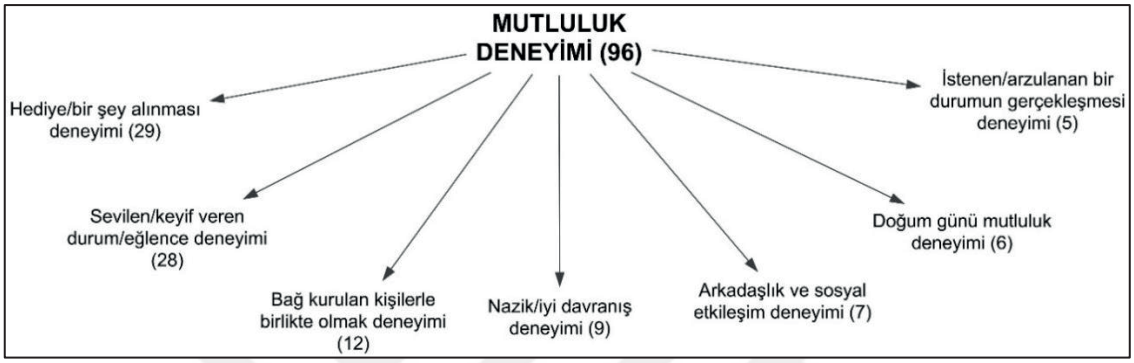
Araştırmacı: Peki mutlu olanların mutlu olduğunu nereden anladın? Şu sarılı ve morluya mutlu demiştin.
*Ahmet (Erkek, 66 ay): Baksana **gülüyorlar**.*
Araştırmacı: Hımm, peki onlar neden mutlu olmuşlar?
*Ahmet (Erkek, 66 ay): Çünkü **kaleye gol attıkları için**.*
Araştırmacı: Peki şu mutlu olanlar, onların mutlu olduğunu nereden anladın?
Kaya (Erkek, 66 ay): Çünkü böyle yapıyor
Araştırmacı: Böyle yapıyor ne demek? Ne yapmışlar?
*Kaya (Erkek, 66 ay): **Mesela el böyle (ellerini kaldırıp canlandırdı)***
Araştırmacı: Sadece ellerini öyle böyle için mi mutlu olduklarını düşündün?
*Kaya (Erkek, 66 ay): Bunun yüzü **gülüyor.***
Araştırmacı: Bunlar neden mutlu olmuşlardı?
*Kaya (Erkek, 66 ay): **Maçı seviyorlar.***

Sema (Kız, 70 ay): Bu da (kahverengi kıyafetli adamı göstererek) gülmüş
Araştırmacı: Duygusunun adı gülmüş mü?
Sema(Kız, 70 ay): Mutlu
Araştırmacı: Tamam. Bunun mutlu olduğunu nereden anladın?
*Sema(Kız, 70 ay): Ağzından, **gülümsemesinden**, bir de çok mutlu*
Araştırmacı: Neden çok mutlu olduğunu düşündün?
*Sema (Kız, 70 ay): **Yüzünden** bir de **elinden**.*
Araştırmacı: Neden çok mutlu olmuş?
*Sema (Kız, 70 ay): **Çok değişik bir tren gördüğü için mutlu olmuş.***

Zambak (Kız, 65 ay): Şu adam (sağdaki şapkalı adam) mutlu
Araştırmacı: Bu adamın mutlu olduğuna nasıl kara vermiştin?
*Zambak (Kız, 65 ay): (**Gülümseyip, elini çenesine koyup karakteri taklit etti**)*
Araştırmacı: Bir daha yapa bakalım nasıl bakıyordu
Zambak (Kız, 65 ay): (Tekrar canlandırdı)
Araştırmacı: Hımm. O neden mutluydu?
*Zambak (Kız, 65 ay): **Kötülük yaptığı için.***

Araştırmacı: Hımm. Şu mutlu dediğin adamın mutlu olduğunu nerden anladın?
*Funda (Kız, 72 ay): Çünkü o da biraz **gülüyor***
Araştırmacı: Peki, sence o neden mutlu?
*Funda (Kız, 72 ay): Çünkü o da "Yaşasın, artık **o hayvan bulunacak**." diye seviniyor olabilir.*

Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin ifade ettikleri deneyimlerine ilişkin bulgular Şekil 13' te verilmiştir.



Şekil 13. Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin deneyimleri

Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin deneyimleri Şekil 13'te de görüldüğü üzere yedi alt tema altında ortaya çıkmıştır. Mutluluk duygusunu eserlerden çıkarsayan ve bu duyguyu kendi yaşantılarında hangi durumlarda deneyimlediklerini ifade eden çocukların en sık vurguladığı mutluluk deneyimi bir başkası tarafından kendilerine hediye verilmesi ya da bir şey alınması deneyimidir. Çocuklar birisinin kendisine alınan çeşitli içeriklerdeki hediyelerin mutlu ettiğini ifade ederken, bir kısmı özellikle oyuncak alınmasını, bir kısmı da kalem, dondurma, suluk, çanta gibi çeşitli nesnelerden bahsetmiştir. Bu deneyimlerini çocuklar şu şekilde ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Az önce resimde mutlu duygusu olduğunu söylemiştin. Peki, sen ne olunca mutlu hissedersin?
*Ayşegül (Kız, 66 ay): **Birisi bana hediye aldığında.** Hediye paketinden kostüm. Çünkü çok beğeniyorum.*

Araştırmacı: Seni ne mutlu ediyor?
*Yılmaz (Erkek, 63 ay): **Annem bana oyuncak alınca.***
Araştırmacı: Nasıl bir oyuncak?
Yılmaz (Erkek, 63 ay): Top gibi bir oyuncak.
Araştırmacı: Neden mutlu ediyor?
Yılmaz (Erkek, 63 ay): Çünkü ben futbol oynamayı çok seviyorum. Babamla oynuyorum.

Araştırmacı: Sen ne olunca mutlu olursun?
Selin (Kız, 63 ay): Her şey olunca
Araştırmacı: Örnek verir misin bir tane?
Selin (Kız, 63 ay): ***Birisi bana kalem alınca mutlu olurum.***
Araştırmacı: Peki birinin sana kalem alması seni neden mutlu ediyor?
Selin (Kız, 63 ay): Çünkü hem evde az kalemim var.

Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin en çok bahsettikleri diğer bir alt tema sevdikleri, keyif aldıkları ya da eğlendikleri durumları içeren deneyimlerdir. Bu deneyimler lunaparka/parka, okula, gezmeye, lokantaya gitmek gibi bir yere gitmeyi içeren durumları ya da sinema günü olması, koşmak, resim yapmak, robot yapmak gibi etkinlikler ya da deneyimlerdir. Bazı çocuklar da iyi şeyler hayal etmek, misafirlerin gelmesi, gıdıklanmak, öğretmenlerinin kendisi şaşırtması gibi mutluluk veren deneyimlerini paylaşmışlardır:

Ahmet (Erkek, 66 ay): Tabi ki de bir yere gidince. ***Mesela lunaparka gidince*** *Çarpışan arabalara binmeyi seviyorum.*

Aylin (Kız, 67 ay): ***Annemler beni harikalar diyarına götürdüğünde çok mutlu olurum****. Çünkü orada bir sürü park var.*

Yaman (Erkek, 60 ay): ***Lokanta çünkü lokanta yemeği beni mutlu ediyor.*** *Yemeği seviyorum. Döner yanında fuse tea içiyorum. O da mutlu ediyor.*

Dilara (Kız, 61 ay): ***İyi şeyler hayal edince. Resim yapmak,*** *mutlu hayaletler çizmek. Çünkü resim çizmeyi seviyorum. /* ***Kendime robot yapma.*** *Resim yapan bir robot. Çünkü yüreğim istiyor mutlu olmayı.*

Çoğunluğunun aile üyelerini vurguladığı bağ kurulan kişilerle birlikte olmaya yönelik deneyimler de çocukları mutlu eden diğer bir alt temadır. Bu alt temada çocuklar anneye yardım etmek, anneanne/babaanneye gitmek, anne-babayla vakit geçirmek, aile olmak, ailedeki diğer üyelerin mutlu olması gibi deneyimleri paylaşmışlardır. Bağ kurulan kişilerle birlikte olmaktan kaynaklı mutluluk deneyimleri olarak annesine yardım etmekten bahseden Aylin, büyük ebeveynlerle birlikte olmaktan bahseden Umut ve ebeveynle kurulan bağdan bahseden Zambak deneyimlerini şu şekilde paylaşmışlardır:

Araştırmacı: Peki seni ne olunca mutlu olursun Aylin?
Aylin (Kız, 67 ay): Annem salonda film izlerken kalan dağınık eşyaları toplamayı çok severim. Çünkü etrafı toplamayı çok seviyorum. ***Anneme yardım etmek hoşuma gidiyor.***

Araştırmacı: Ne olunca mutlu hissedersin?
Umut (Erkek, 70 ay): ***Babaannem ve anneannemgilin yanına giderken****.*
Araştırmacı: Oraya gitmek seni neden mutlu ediyor?
Umut (Erkek, 70 ay): Çünkü onları çok özledim.

Araştırmacı: Başka bir yerde mi oturuyorlar?
Umut (Erkek, 70 ay): Evet
Araştırmacı: Nerede oturuyorlar?
Umut (Erkek, 70 ay): Babaannem burada, anneannem Kırşehir'de oturuyor.

Zambak (Kız, 65 ay): Mesela güzel, değişik bir şey yapınca. ***Annem bana sevinç duygusu yapınca çok seviniyorum. Sonra mutlu biri oluyorsun. Çünkü hem gülüyor. Mikroplar nasıl bulaşıyor o da bulaşıyor, mutluluk bulaşıyor. Bazen annem diyor, gıdıklıyor mutlu oluyorum.***

Çocuklar tarafından ifade edilen diğer mutluluk deneyimleri paylaşmak, kendisine nazik davranılması, yardım edilmesi gibi durumları içeren nazik/iyi davranış deneyimleri; arkadaşlarıyla olmayı ve oyun oynamayı içeren arkadaşlık ve sosyal etkileşim deneyimleridir. Bunlara ek olarak çocukların bir kısmı özellikle doğum günlerinin kendilerini mutlu ettiğini ifade ederken, bazıları da oyuncağının tamir edilmesi, birinci sınıfa gitmek, futbolcu olmak gibi istenen/arzulanan durumlardan bahsetmişlerdir. Bahsedilen deneyimlere ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Ahmet (Erkek, 66 ay): ***Biri bana nazik davrandığında.*** *Mesela güzelce sevdi, öptü, kokladı. Aynı annem gibi. O öyle şeyleri çok yapıyor. Eğlenceli oluyor, mutlu ediyor.*

Nil (Kız, 71 ay): ***Biri benle bir şeyini paylaşınca.*** *Mesela benim canım dondurma çektiğinde arkadaşımda iki tane varsa benimle paylaşırsa. Çünkü dondurma veriyor. Dondurmayı unutamam. Şimdi yiyemiyorum hem hastayım hem kış geldi. Yaz gelince çok yemek istiyorum.*

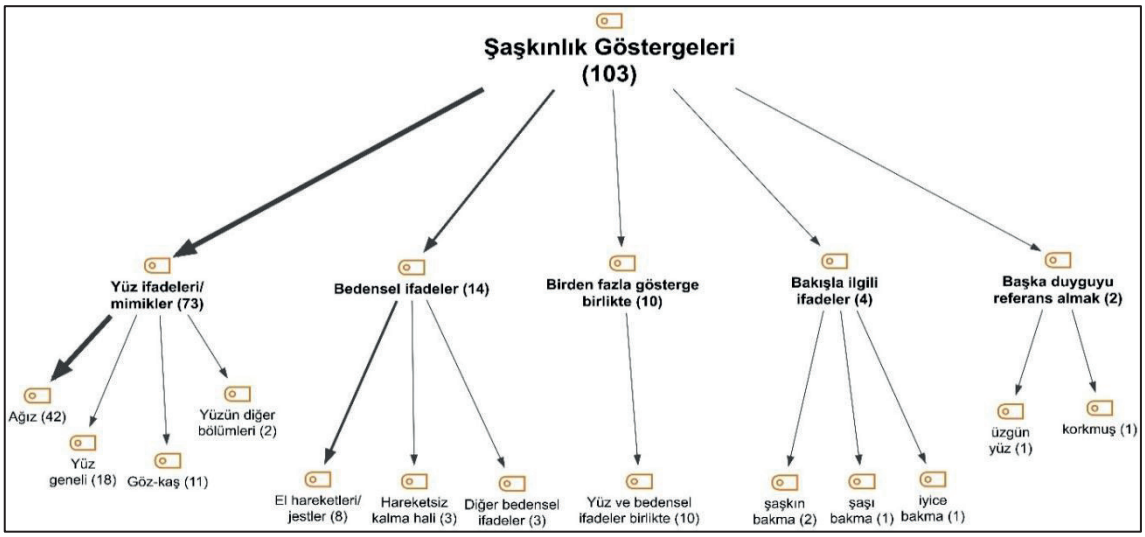
*Emre (Erkek, 63 ay): Mutlu olduğumda iyi hissederim****. Arkadaşlarımla oynamak*** *hava almış oluyorum.*

Araştırmacı: Az önce resimde mutlu duygusu var demiştin ya peki sen ne olunca mutlu hissedersin?
Neva (Kız, 62 ay): ***Herkes mutlu olunca.*** *Bazı zamanlarda herkes üzgün olunca utangaç. Çünkü arkadaşlarım mutlu olunca her yer güzel olur.* ***Bir de doğum günüm olması****. Çünkü çok eğlenceli oluyor. Kuzenlerim de geliyor. Bazıları uzakta bazıları yakında.*

Çağan (Erkek, 72 ay): ***Futbolcu olunca.*** *Çünkü futbolcu hayalim. Zaten futbola gidiyordum. Takıma karşı oynuyorum.*

Şaşkınlık Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergelere ilişkin bulgular Şekil 14' te verilmiştir.



Şekil 14. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler

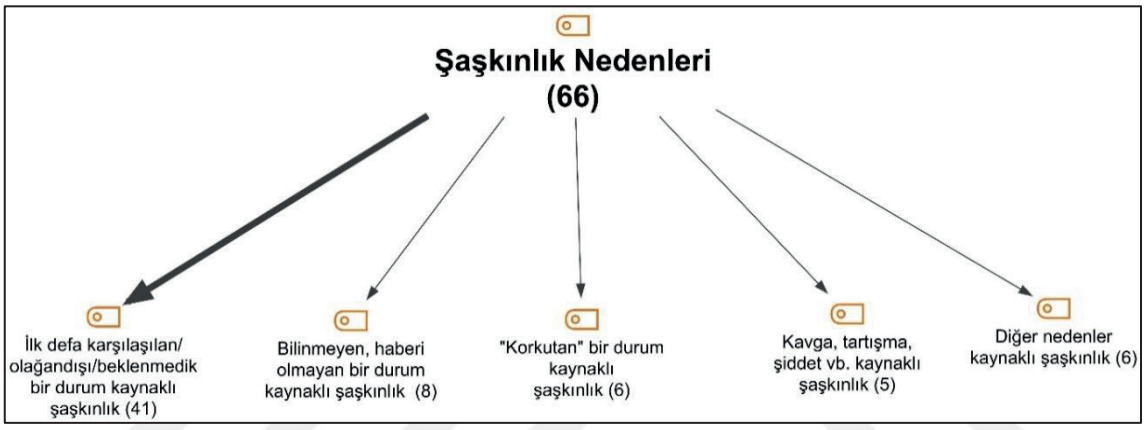
Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler Şekil 14'te de görüldüğü üzere beş alt temada toplanmıştır. Şaşkınlık duygusuna ilişkin çocuklar en sık yüz ifadeleri/mimikler alte temasında yer alan göstergeleri ifade etmişlerdir. Bu alt temayı bedensel ifadeler, çocukların birden fazla göstergeyi canlandırma yaparak ifade ettiği birden fazla gösterge alt teması, bakışla ilgili ifadeler ve son olarak başka bir duygunun şaşkınlık için gösterge olarak ifade edilmesi alt teması takip etmiştir.

Çocukların şaşkınlık duygusu için gösterge olarak en çok vurguladığı yüz ifadesi ağızdır. Ağza dikkat çeken çocukların çoğunluğu "ağız boşluğu, ağzı açık" gibi ifadeler aracılığıyla karakterin ağzının açık olmasını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan herhangi bir yorumda bulunmadan "ağız ifadesinden, ağzından" ya da "ağzı şaşkın" diyerek ağızla ilgili genel bir ifade kullanarak karakterin şaşkın olduğunu belirten çocukların olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Çocuklar tarafından şaşkınlık göstergesi olarak kullanılan diğer bir yüz ifadesi de "yüzünden, yüzü şaşkın" gibi ifadeler aracılığıyla belirtilen yüzün genelinde ilişkin ifadelerdir. Karakterlerin gözleri ya da kaşlarından şaşkın olduğunu anladığını belirten çocukların en çok vurguladığı durum gözlerin çok açık olduğudur. Kaşlar açısından ise çocuklar karakterlerin kaşlarının yukarda ya da eğri olmasını ifade etmişlerdir.

Şaşkınlık duygusuna ilişkin bedensel ifadelerden bahseden çocukların en çok dikkatlerini çeken durum karakterlerin ellerinin ağızda olmasıdır. Buna ek olarak el hareketlerine ilişkin ellerin havaya kalkmış olması ya da birleştirilmiş olması şaşkınlık göstergesi olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak bazı çocuklar "hiçbir şey yapmadan durmak" ya da "donmak" ifadeleriyle karakterin hareketsiz kalma halini vurgulamıştır.

Birden fazla göstergeyi canlandırarak şaşkınlık göstergesi olarak ifade eden çocuklar gözlerini ve ağzını açarak, gözlerini açıp ağzını büzerek ya da gözlerini ve ağzını açıp ellerini ağzına koyarak karakterin şaşkın olduğunu ifade etmişlerdir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterin şaşkın, şaşı ya da iyice bakıyor oluşunu ifade ederek bakışını vurgulamışlardır. Son olarak çalışma grubunda yer alan iki çocuk karakterin korkmuş ve üzgün olmasını ifade ederek şaşkınlık duygusu için başka duyguları referans almışlardır.

Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenlere ilişkin bulgular Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler

Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenlerin beş alt temada yer aldığı görülmektedir. Eserlerde yer alan bağlamı değerlendirerek ifade edilen nedenler arasında çocukların büyük çoğunluğu karakterlerin ilk defa karşılaşılan/ olağandışı/ beklenmedik bir durum kaynaklı şaşkınlık yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin gol olması, deprem olması, annenin/ babanın söyledikleri, ev görmeleri, yumurtaların kendi kendine kırılması, ortamın karanlık olması, çocuğun odayı dağıtması, adamın bırakmaması, çocuğun gitmemesi, dağdan düşmek, kadının otları alması, dışarı çıkmak istemelerine izin verilmemesi gibi ifade edilen nedenler beklenmedik bir durum kaynaklı nedenler arasında yer almıştır. Değişik bir araba görmek, ilk defa kızı/ tren/ buğday/ pitbull görmek, siyah kutu/ makine görmek gibi nedenler ise ilk defa karşılaşılan bir durum kaynaklı şaşkınlık olarak ele alınmıştır. Olağandışı bir durum kaynaklı şaşkınlık alt temasında ise çocuklar rüyada görülen durumun gerçek olması, camdaki herkesin ölmeye başlaması, köpeğin tek ayak üzerinde durması, bebeğin yemek yapması gibi nedenleri ifade etmişlerdir. İkinci alt tema ise çocukların karakterlerin haberi

olmadığı ya da bilmediği durumlara ilişkin kullandıkları nedenlerden oluşmaktadır. Bu alt tema için çocuklar karakterin "arabanın yanında niye dağ var diye şaşırması, nereden geldi bu diye şaşırması, burada neden ekilmiş şeyler var diye şaşırması, birinin hayvanı olduğunu bilmemesi" gibi ifadeler kullanarak karakterlerin şaşkınlığının nedenini ifade etmişlerdir. Çok fazla sayıda olmasa da bazı çocuklar korkutan bir durumun şaşkınlık nedeni olabileceğini ifade etmiş ve bu alt tema için köpeğin havlaması, takip etmesi, korkunç bir şey görmek, dinozor/ aslan görmek gibi ifadeler aracılığıyla nedenleri açıklamışlardır. Diğer taraftan bazı çocuklar da birinin kızması, vurması, tartışma ya da kavga gibi nedenlerin karakterin şaşırmasına neden olduğunu ifade etmiş ve bu nedenler kavga, şiddet, tartışma vb. kaynaklı şaşkınlık alt teması altında yer almıştır. Çocukların ifade ettiği ancak herhangi bir alt tema altında toplanmayan nedenler de diğer nedenler olarak ifade edilmiştir.

Çocukların şaşkınlık duygusu için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Peki bu kızın şaşkın olduğunu nerden anladın sen?
Aylin (Kız, 67 ay): Çünkü ***kaşları eğriydi****.*
Araştırmacı: Peki neden şaşırmış olabilir sence?
Aylin (Kız, 67 ay): Çünkü o konuşmaları duyduğu için ***babasıyla annesinin konuşmalarını.***
Araştırmacı: Ne konuşuyorlarmış ki?
Aylin (Kız, 67 ay): "Gidin buradan, ben onları koruyayım" konuşmasını

Umut (Erkek, 70 ay): Bu (kahverengi kıyafetli adam) şaşırmış ve bu (kırmızı beyaz eşarplı kadın) şaşırakalmış
Araştırmacı: Şaşkın olduklarını nereden anladın?
Umut (Erkek, 70 ay): ***Ağzı açık*** *şaşırmışlar*
Araştırmacı: Neden şaşırmış olabilirler?
Umut (Erkek, 70 ay): Çünkü ***arabayı gördüler***
Araştırmacı: Biz araba gördüğümüzde şaşırıyor muyuz?
Umut (Erkek, 70 ay): Bu ***değişik araba olduğu için***

Zambak (Kız, 65 ay): Şu (yaşlı adam) şaşırmış.
Araştırmacı: Şaşırmış olduğunu nereden anladın?
Zambak (Kız, 65 ay): Çünkü şaşırmış bakıyor. ***(Gözlerini kocaman açıp ağzını büzüp canlandırdı)***
Araştırmacı: Neden şaşırmış olabilir?
Zambak (Kız, 65 ay): Çünkü böyle olacağını bilmiyordu. ***Rüyasında görmüş bunu gerçeği olunca şaşırmış.***

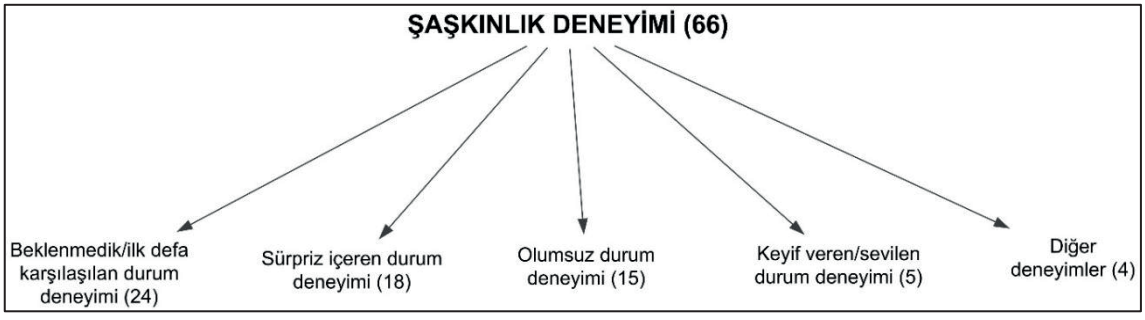
Araştırmacı: Resimde hangi duygular var?
Nazlı (Kız, 71 ay): Mesela şaşırık, şaşırık var.
Araştırmacı: Şaşırık olanlar hangisi?

Nazlı (Kız, 71 ay): Mesela şu şaşırık, şu şaşırık (Eliyle eli ağzında olan kadın ve arkadaki adamı göstererek)
Araştırmacı: Bunların şaşırık olduğunu nereden anladın?
*Nazlı (Kız, 71 ay): Çünkü böyle **ifadeleri öyle.***
Araştırmacı: Nasıl? Bana biraz anlatır mısın onu?
Nazlı (Kız, 71 ay): Mesela böyle konuşmasalar bile böyle gözüküyor mesela.
Araştırmacı: Neresinden anladın mesela? İfadeleri derken?
*Nazlı (Kız, 71 ay): **Yüzünden***
Araştırmacı: Yüzünden neresinden?
*Nazlı (Kız, 71 ay): Böyle buralarından anladım **(Karakterlerin ağzını gösterdi)***
Araştırmacı: Hımm, ağzından. Peki, sence neden şaşırmışlar?
*Nazlı (Kız, 71 ay): **Nereden geldi bu diye şaşırmış olabilirler.***

Araştırmacı: Bu çocuğun (siyahi çocuk) şaşırmış olduğuna nasıl karar verdin?
*Buket (Kız, 68 ay): Çünkü **ağzı şöyle (Ağzını açıp canlandırdı)***
Araştırmacı: Neden şaşırmış olabilir?
*Buket (Kız, 68 ay): Çünkü **bir ev var diye** şaşmış.*
Araştırmacı: Peki bu kızın (pembe elbiseli kız) nereden anladın şaşırmış olduğunu?
Buket (Kız, 68 ay): Şu köpek yüzünden
Araştırmacı: Hımm, o neden şaşırdığı. Ben sana nereden anladığını sordum bu kızın şaşırmış olduğunu
*Buket (Kız, 68 ay): Bence **köpek havlıyor o yüzden***
Araştırmacı: Hımm köpek havlayınca ne olur ki?
*Buket (Kız, 68 ay): E o **korkuyordur***

Yaman (Erkek, 60 ay): Aman diyen birisi var (yaşlı kadın- babaanne diye bahsetti)
Araştırmacı: Onun duygusu ne?
Yaman (Erkek, 60 ay): Şaşkın
Araştırmacı: Babaannenin şaşkın olduğunu nereden anladın?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Böyle olduğu için **(Ağzını ve gözlerini açarak canlandırdı)**. Bir de onun **yüzü de asık.***
Araştırmacı: Peki, o neden şaşkın?
*Yaman (Erkek, 60 ay): Çünkü **vuracak sanmıştır çocuğa.***

Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin ifade ettikleri deneyimlerine ilişkin bulgular Şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 26. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin deneyimleri

Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin deneyimleri incelendiğinde birisi herhangi bir alt temada yer almayan deneyimleri içeren diğer deneyimler olmak üzere toplam beş alt temada ortaya çıkmıştır. Çocuklar tarafından şaşkınlık duygusu için paylaşılan deneyimlerin büyük çoğunluğu hiç görülmeyen bir şey görmek, değişik bir şey görmek ya da yapmak, başkasında olan ancak kendisinde olmayan bir şeye şaşırmak gibi deneyimleri içeren beklenmedik/ ilk defa karşılaşılan durum deneyimlerinden oluşmaktadır. Bu alt temada ayrıca çocuklar habersiz ya da çok sayıda misafir gelmesi, evde kimsenin olmaması, ebeveynin sürekli izin verdiği şeye izin vermemesi, kendisine verilen oyuncağın geri alınması, kardeşinin odayı dağıtması, gürültü yapan bir ejderha görmek, hediye paketinden kurbağa çıkması, arabada uyuyup evde uyanmak gibi çeşitli deneyimlerini paylaşmışlardır. Çocuklar beklenmedik ya da ilk defa karışılan durumlar alt temasında yer alan deneyimlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Aylin (Kız, 67 ay): Birisi bana istemediğim bir şey ya da görmediğim bir şey getirdiğimde. ***Görmediğim bir uzay gemisi çünkü değişik bir tane uzay gemisi.***

Araştırmacı: Az önce sen resimde şaşkın duygusu olduğunu söylemiştin. Peki, sen olunca şaşkın hissedersin?
Masal (Kız, 64 ay): ***Değişik bir şeyler görünce****. Heykeller görünce* ***hiç bilmediğim heykel görünce.***

Araştırmacı: Peki, bir de şaşırmış gibi demiştin. Sen ne olunca şaşırmış hissedersin?
Funda (Kız, 72 ay): Birileri sanki çok güzel oyuncak almış, ben de onu istemişim gibi çok güzel gibi şaşırırım.
Araştırmacı: Oyuncak alınca şaşırıyor musun sen birileri?
Funda (Kız, 72 ay): ***Ama çok daha güzel, benim bebeğimden güzel olunca şaşırıyorum.*** *Keşke benim de böyle bir oyuncağım olsun diye şaşırıyorum. Annesi nasıl almış diye şaşırıyorum.*

Araştırmacı: Ne olduğunda şaşırmış hissedersin?
Sema (Kız, 70 ay): Ben okuldayken ***annem bazen birilerini çağırıyor o zaman şaşırıyorum. Çünkü habersiz. Bir de doğum günüm olduğumda*** *çünkü bilmediğim için.*

*Zambak (Kız, 65 ay): Gözüm kapalıyken ben uyumuşum ama uyuduğumu bilmiyorum arabada uyumuşum, sonra babamlar almış arabadan yatağa götürmüş****. Bir uyandım sabah olmuş arabada değilim diye ona şaşırdım****. Çünkü arabada uyurken gözümü açtım. Hiii! Eve gelmişim.*

Araştırmacı: Peki, sen bir de şaşkın duygusunu söylemiştin. Sen ne olunca şaşkın hissedersin?
*Irmak (Kız, 63 ay): Bir ejderha çok gürültü ediyor ve insanlar ağzını açıyor****. Çünkü çok gürültülü ve "Nasıl bağırdı?" diye ona şaşkın şaşkın oldu****. Çünkü ejderha bu kadar bağıramadığı için ağzı açık kalır.***

Sürpriz içeren durum deneyimi doğası gereği beklenmedik durumların içinde yer alıyor olsa da çocuklar tarafından sıklıkla ifade edilen bir deneyim olmasından kaynaklı ayrı bir alt tema olarak ele alınmıştır. Sürpriz yapılmasının şaşkınlık yarattığı deneyimlerin çoğunda çocuklar doğum günü sürprizi yapılmasından bahsetmişlerdir.

Araştırmacı: Sen az önce resimde şaşkın duygusu olduğunu söyledin. Sen ne olunca şaşkın hissedersin?
*Yılmaz (Erkek, 63 ay): **Doğum günüm olduğunda.** Çünkü okuldan yeni geldim. Okuldan gelince doğum günüm olduğunu gördüm.*

Araştırmacı: Ne olduğunda şaşkın hissedersin?
*Yaman (Erkek, 60 ay): **Babam bana doğum gününde sürpriz yaptığında** ama ben hiç bilmediğim zaman.*
Araştırmacı: Bu durum seni neden şaşırtır?
Yaman (Erkek, 60 ay): Çünkü belki o sürprizi bana ilk defa yapmıştır.
Araştırmacı: Ne sürpriz yaparsa şaşırışın?
Yaman (Erkek, 60 ay): Belki çok pahalı bir şey almıştır.

Araştırmacı: Ne olduğunda şaşırmış hissedersin?
*Umut (Erkek, 70 ay): **Bir sürpriz olunca mesela uçağa binersek haberim yok.** Bir kere İzmir'e giderken annem bize sürpriz yaptı uçakla gittik. "Sürpriz" diye uyandırdı beni.*

Çocuklar tarafından şaşkınlık deneyimi olarak ifade edilen diğer bir alt tema da çeşitli olumsuz durumlar karşısında yaşanan şaşkınlıktır. Bu alt temada gerçek dışı ya da insanüstü varlıklardan bahsetmekle birlikte; yangın, hortum gibi çeşitli tehlikeli durumlardan bahsedilen deneyimler yer almıştır. Buna ek olarak taşınmanın "garip hissetmek" şeklinde ifade edildiği deneyim ya da çocukların merdivenden düşmesi, birinin vurması, oyuncağının kaybolması, kardeşinin odayı dağıtması gibi deneyimleri de olumsuzluk içerdiğinden bu alt tema altında yer almıştır. Çocukların şaşkınlık duygusunu deneyimlemesine neden olan olumsuz durumlardan çeşitli alıntılara aşağıda verilmiştir:

*Zambak (Kız, 65 ay): **Babam eskiden bana Huggy Wuggy alınca şaşırdım.** Hani yastık oyuncak var ya çünkü o kötü bir şey ondan. Gerçekte olmadığını anlıyım diye.*

*Nazlı (Kız, 71 ay): **Haberlerde, bir yerlerde canavar diye bir şeyler var denir inanmam ona ama görünce de şaşırırım.** İnanmadığım şeylere şaşırırım. İnanmıyorum ama görüyorum ondan.*

Araştırmacı: Ne olduğunda şaşkın hissedersin?
Taner (Erkek, 65 ay): Bir olay olduğunda.
Araştırmacı: Nasıl bir olay?
*Taner (Erkek, 65 ay): **Yangınlar.***
Araştırmacı: Yangın seni neden şaşırtıyor?

Taner (Erkek, 65 ay): Çünkü itfaiye geliyor. Ben bir kere itfaiye görmüştüm. Bir yer yanmıştı.
Araştırmacı: Neresi yanmıştı?
Taner (Erkek, 65 ay): Yakında değil.

Araştırmacı: Ne olduğunda şaşkın hissedersin?
Tolga (Erkek, 67 ay): Böyle garip bir şey olduğunda.
Araştırmacı: Nasıl garip bir şey?
*Tolga (Erkek, 67 ay): **Taşındığımız gibi garip bir şeyde şaşırıyorum**. Çünkü ben böyle garip hissediyorum, garip oluyorum*

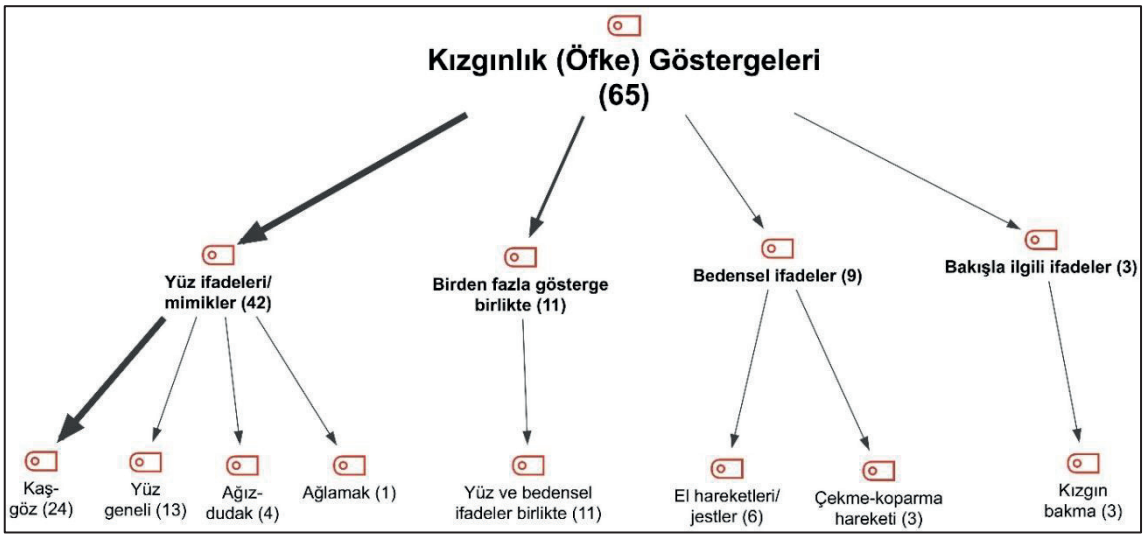
Çalışma grubunda yer alan ve şaşkınlık duygusunu eserlerden çıkarsayan bazı çocuklar da sevdikleri ya da kendilerine keyif veren bazı durumların bu duyguyu deneyimlemelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Bu alt temada büyük bir eve taşınmak, sağlıklı bir şeyler yemek gibi deneyimlerle birlikte bir çocuk mutluluktan şaşırmak ifadesini kullanarak, kendisini mutlu eden bir deneyimin şaşırmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bu deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

*Nazlı (Kız, 71 ay): Annem seni Metromalle götürcem deyince sevinçten şaşırırım. **Çünkü mutluluktan şaşırtıyor**. Babam bana kitap, saat, oyuncak alınca sevinçten şaşırıyorum.*

Araştırmacı: Ne olunca şaşırmış hissedersin?
*Umut (Erkek, 70 ay): **Büyük bir eve taşındığımızda***
Araştırmacı: Büyük bir eve taşınmak seni neden şaşırtıyor?
Umut (Erkek, 70 ay): Çünkü çok güzel, büyük evler var.
Araştırmacı: Taşındınız mı büyük bir eve?
Umut (Erkek, 70 ay): Hiç taşınmadık.
Araştırmacı: Peki, büyük evde ne yapacaksın?
Umut (Erkek, 70 ay): Orası daha güzel. Büyük bir parkı var. Daha iyi bisiklet yolları var. Ben de bisiklet sürmüş oluyorum.

Kızgınlık (Öfke) Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergelere ilişkin bulgular Şekil 17'de verilmiştir.



Şekil 17. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler

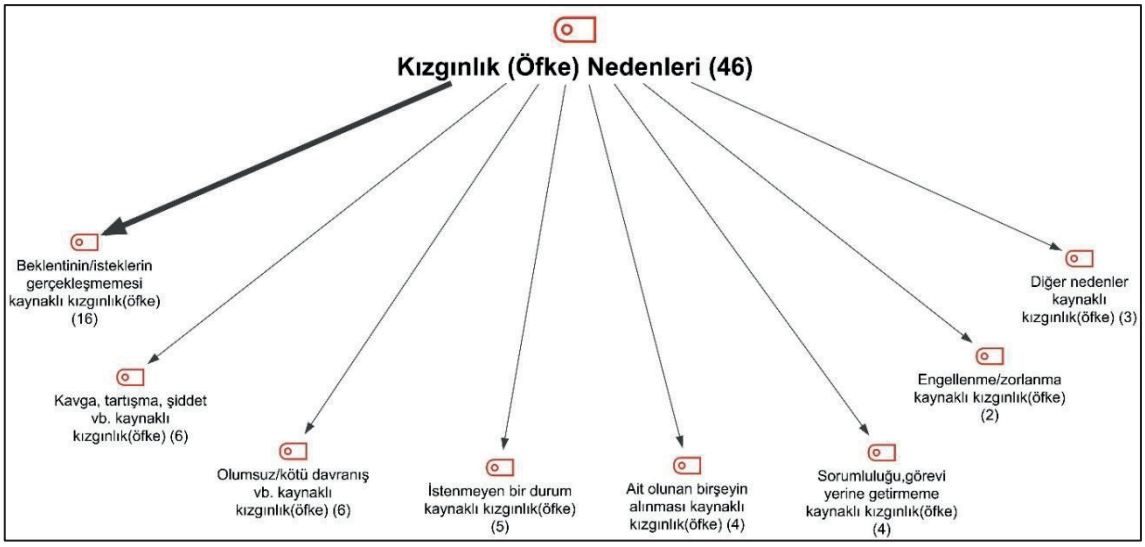
Şekil 17'de görüldüğü üzere çocukların kızgınlık olarak ifade ettikleri öfke duygusuna ilişkin en çok vurguladıkları göstergeler yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında yer almaktadır. Bu alt temayı birden fazla göstergeyi canlandırma yoluyla ifade etmeleri, bedensel ifadeler ve bakışla ilgili ifadeler takip etmektedir.

Çocukların en çok vurguladıkları alt tema olan yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında en dikkat çeken nokta öfkeyi karakterlerin kaş-gözlerinden anladıklarını vurgulamış olmalarıdır. Kaş-göz vurgusu yapan çocukların nerdeyse tamamı karakterlerin kaşlarına ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Kaşlara ilişkin göstergeler çocuklar tarafından "kaşları çatık, kaşları eğri, kaşını dikmiş, kaşları bükük, kaşları kızgın" gibi ifadeleri kullanılarak belirtilmiştir. Yüz geneline ilkisin yorumda bulunan çocuklar ise "yüzünden" ya da "yüzünde kızgın ifade var" gibi açıklamalarla karakterin kızgın olduğunu ifade etmişlerdir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar ağzın kızgın olması, açık olması ve dudağa dikkat çekmiştir. Çalışma grubunda yer alan bir çocuk da karakterin ağlıyor olduğunu ifade ederek ağlamasını kızgınlık için bir gösterge olarak sunmuştur.

Kızgınlık (öfke) göstergesi olarak birden fazla göstergeyi ifade eden çocuklar ise bu ifadeleri, bir çocuğun "ağzı açık ve adamın gözüne bakıyor" gibi sözel ifade etmesi dışında canlandırmalar yoluyla ifade etmişler. Canlandırma sürecinde kaşları çatmak ortak olmak üzere çocukların kaşlarla birlikte ağzı açarak, ağzı düz çizgi yaparak ya da büzerek, eli ağza koyarak ya da uzatarak, yüzü buruşturarak, sıkarak veya ağzı büzerek ya da dişleri sıkarak canlandırdıkları görülmüştür.

Diğer taraftan bedensel ifadeler alt temasında kızgınlık göstergesi olarak dikkat çeken çocuklar da el hareketleri/jestleri ya da çekme-koparma eylemlerinden bahsetmişlerdir. Karakterlerin ellerini açmış, uzatmış olmaları ya da elleriyle dizini tutmasına ek olarak yandakini çekiştiriyor veya çimleri koparmış olması gibi hareketleri kızgınlık (öfke) göstergesi olarak ifade edilmiştir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterle ilgili olarak "kızgın bakıyor" ifadesini kullanarak bakışını vurgulamıştır.

Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenlere ilişkin bulgular Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler

Çocukların eserlerden çıkarsadıkları kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin eserlerdeki bağlamı değerlendirerek ifade ettikleri nedenler birisi diğer nedenler kaynaklı kızgınlık (öfke) olmak üzere toplam sekiz alt temada ortaya çıkmıştır. Çocukların kızgınlık (öfke) nedeni olarak en sık bahsettikleri nedenler beklentinin/ isteklerin gerçekleşmemesi kaynaklı kızgınlık (öfke) duyulmasıdır. Bu alt temada çocuklar gol atamamak, kadının gitmesi, adam ve bebeğin gitmek istemesi, kıyafetini beğenmemek, adamın dinlememesi, adamın yemeğe götürmemesi ya da eve gelmemesi gibi beklentinin ya da isteklerin gerçekleşmediğine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Birinin vurması, tekmelemesi, saçını yolması veya çatışma olması gibi nedenler ise çocukların kavga, tartışma, şiddet vb. kaynaklı nedenler için sundukları durumlar arasında yer almıştır. Bir diğer alt tema olan olumsuz/ kötü davranış vb. kaynaklı nedenler için ise paylaşmamak, aklından kötü şeyler geçmek, kötülük yapmak, sihir yapmak gibi nedenler yer almıştır.

Bunlara ek olarak bazı çocuklar karakterin kızgınlığının (öfkesinin) sebebi olarak karakterin yumurtalarının kırılmış olması, gürültüden kaynaklı başının ağrıması, kızı sevmemesi gibi nedenleri ifade etmişlerdir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar ait olunan bir şeyin alınması için adamın kızının/ oğlunun alınması/ çalınması gibi nedenler sunarken, bazı çocuklar adamı tutamamak, okula geç kalmak, aidat faturasının ödenmemesi gibi bir sorumluluğun, görevin yerine getirilmemiş olmasına bağlı nedenler sunmuşlardır. Son olarak arabayı almak istememek ya da kadının gitmelerine izin vermemesi nedenler de engellenme/zorlanma kaynaklı kızgınlık (öfke) olarak isimlendirilmiştir.

Çocukların kızgınlık (öfke) duygusu için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Bu resimde hangi duyguları görüyorsun, hangi duygular var?
Ahmet (Erkek, 66 ay): ... kızgın (beyaz kıyafetliyi göstererek). Neden kızgın (kendisine sorarak)? Çünkü ***kaleye gol atamadığı için kızgın***
Araştırmacı: Nerden anladın kızgın olduğunu
Ahmet (Erkek, 66 ay): Baksana suratına çok kötü. ***(Suratını sıkıp kaşlarını çatarak canlandırdı)***

Araştırmacı: Peki o adamın kızgın olduğuna nasıl karar verdin?
Selin (Kız, 63 ay): Onun da ***yüzünden****.*
Araştırmacı: Peki onun yüzü nasıl? Tarif et bana.
Selin (Kız, 63 ay): Böyle ***(Kaşlarını çatıp elini uzatıp canlandırdı)***
Araştırmacı: Peki sence bu adam niye kızgın?
Selin (Kız, 63 ay): ***Biri ona vurmuş.***
Araştırmacı: Kim vurmuş peki?
Selin (Kız, 63 ay): (Eliyle arkası dönük olan kızı gösterdi.)
Araştırmacı: Arkası dönük olan kız mı?
Selin (Kız, 63 ay): Evet.

Araştırmacı: Peki şu kadın ve adama kızgın dedin ya kadının kızgın olduğunu nereden anladın, nasıl karar verdin?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü kadın zorla kaçmaya çalışıyor elinde bu var. Kızgın olduğu için ***elinde çimleri koparmış. Bir de yangınla çimi yakmış****.*
Araştırmacı: Hımm, peki neye kızmıştı?
Irmak (Kız, 63 ay): Eteğinden tutmuştu
Araştırmacı: Onu anladım. Neden kızgın olmuştu?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü ***erkek çok kötü planlar kurmuştu.***
Araştırmacı: : Peki bu adamın kızgın olduğuna nasıl karar verdin?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü adam ***eğiliyor ve ellerini açıyor****.*
Araştırmacı: Peki o neden kızgın?
Irmak (Kız, 63 ay): Ellerini açıyor ve de eğiliyor

Araştırmacı: Şuna (lacivert kıyafetli adam) kızgın demiştin. Onun kızgın olduğunu nereden anladın?

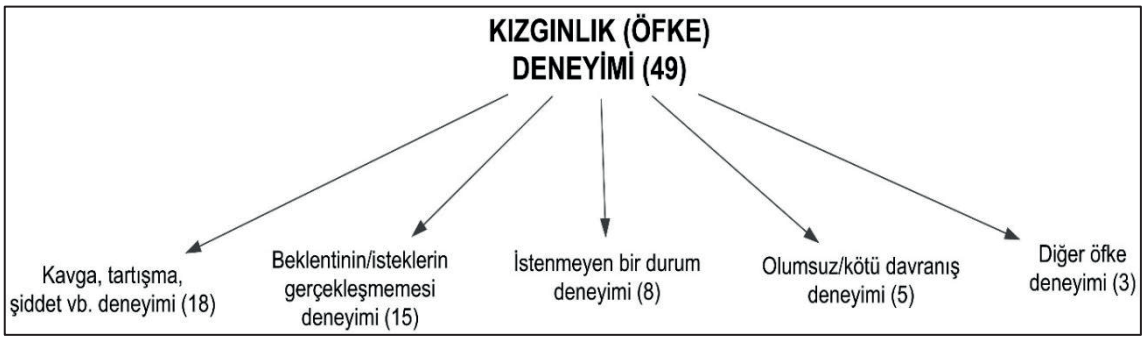
Ayşegül (Kız, 66 ay): ***Başım ağrıyor gidin başımdan çok ses çıkarıyorsunuz diyor. Ondan kızmış****.*
Araştırmacı: Peki, bu sebebi. Neden kızdığının sebebi. Sen bu lacivertliye bakınca kızgın olduğunu nasıl anladın? Nesi sana dedi ki bu lacivertli adam kızgın?
Ayşegül (Kız, 66 ay): ***Kaşları çatmış****.*

Araştırmacı: Peki bu resimde hangi duygular var?
Buket (Kız, 68 ay): ... şu (bebek) ve şu (yaşlı adam) sinirli
Araştırmacı: Peki şu bebeğin ve adamın sinirli olduğunu nerden anladın?
Buket (Kız, 68 ay): Böyle yapıyor. ***(Kaşlarını çatıp, ağzını düz çizgi yaparak-eliyle ağzında düz çizgi çizdi- canlandırdı)***
Araştırmacı: Peki onlar neden sinirliler? Neye sinirlenmiş olabilirler? Mesela bu bebek neye sinirlenmiş olabilir?
Buket (Kız, 68 ay): ***Ablası gelmediği için***
Araştırmacı: Peki baba neye sinirlenmiş.
Buket (Kız, 68 ay):E söyledim, ***kızını istediği için sinirlenmiş baba***

Araştırmacı: Bu resimde hangi duygular var şimdi bana söyleyebilirsin?
Bora (Erkek, 69 ay): Bu (yaşlı adam) kızmış, bu ...
Araştırmacı: Sen o adamın kızmış olduğuna nasıl karar verdin?
Bora (Erkek, 69 ay): Çünkü şöyle olmuş ***(Kaşlarını çatıp canlandırdı)***
Araştırmacı: Hımm, peki. Peki, neye kızmış olabilir? Ne olmuş da kızmış olabilir?
Bora (Erkek, 69 ay): ***Aidat faturalarımızı ödemedik*** *ama biz öderiz dedi o*
Araştırmacı: Ondan mı kızmış?
Bora (Erkek, 69 ay): Evet.

Araştırmacı: Peki şimdi şu (sağdaki yaşlı kadın), şu bebek ve şu adama (soldaki yaşlı adam) kızgın dedin ya onların kızgın olduğunu nereden anladın? Nasıl karar verdin kızgın olduklarına? Nerelerine baktın? Nereden anladın?
Neva (Kız, 62 ay): Niye kızgın olduklarını mı?
Araştırmacı: Yok nasıl anladın kızgın olduklarını? Nasıl karar verdin?
Neva (Kız, 62 ay): ***Çektiği için***
Araştırmacı: Bebek çektiği için. Tamam. Kadının neresinden anladın?
Neva (Kız, 62 ay): Kadın da ***çektiği için.***
Araştırmacı: Peki diğer adam?
Neva (Kız, 62 ay): O da gitmek istediği için.
Araştırmacı: Ben diyorum ki sen bu adama bakınca kızgın olduğuna nasıl karar verdin? Ne gösterdi sana kızgın olduğunu?
Neva (Kız, 62 ay): Çünkü ***uzatmış oraya elini.***
Araştırmacı: Hım, ellerinden mi anladın?
Neva (Kız, 62 ay): Evet.
Araştırmacı: Şimdi ***adam gitmek istediği için kızgın****. Bebek neden kızgın?*
Neva (Kız, 62 ay): Onu söyledim.
Araştırmacı: Bebek çektiğinden anladım dedin.
Neva (Kız, 62 ay): Evet.
Araştırmacı: İşte o neden kızgın, neden çekmek istiyor?
Neva (Kız, 62 ay): Çünkü ***o da gitmek istiyor.***
Araştırmacı: Peki kadın?
Neva (Kız, 62 ay): ***"Hayır gidemezsin."*** *diyor*

Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin ifade ettikleri deneyimlerine ilişkin bulgular Şekil 19'da verilmiştir.



Şekil 19. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin deneyimleri

Şekil 19'da görüldüğü üzere çok az sayıda çocuğun sinirlilik olmak üzere kızgınlık olarak ifade ettikleri öfke duygusunu en sık kavga, tartışma şiddet vb. gibi durumlarda deneyimledikleri ifade edilmiştir. Çocuklar tarafından paylaşılan diğer deneyimler ise beklentilerin/ isteklerin gerçekleşmemesi, istenmeyen bir durum karşısında deneyimlenen öfke, olumsuz/ kötü davranışlar sonucu ortaya çıkan öfke ve ebeveynlerin işe gitmesi sonucu yaşanan öfkeyle hiç öfke deneyimi olmadığının belirtildiği diğer öfke deneyimleridir. Çocuklar tarafından en sık ifade edilen kavga, tartışma, şiddet vb. deneyimleri arasında yer alan deneyimlerin ikisi hariç geri kalan diğer tüm deneyimler çocukların kendilerine yöneltilmiş olan sözel ve fiziksel saldırganlıkla ilişkili deneyimleri içermektedir. İki çocuk ebeveyn kavgası ve başka birisinin maruz kaldığı şiddetten bahsetmiştir. Bu alt tema için çocuklar deneyimlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

> *Ahmet (Erkek, 66 ay): **Biri beni kızdırınca. Mesela bana gülünce**. Çünkü gülmelerini sevmiyorum. Mesela Ahmet bebek diyorlar ben de kızıyorum.*
>
> *Zambak (Kız, 65 ay): **Mesela benle dalga geçtiğinde bir kötü o zaman kızgın hissediyorum**. Çünkü onlar benle dalga geçince acayip kötü hissediyorum, öldürmek istiyorum, moralim bozuluyor acayip kızıyorum.*
>
> *Eda (Kız, 62 ay): **Babam bana çok kızdı**. Kızınca ben de babama böyle bağırdım "Napıyosun baba?" Bir daha böyle bağırmasın diye.*
>
> *Araştırmacı: Sen az önceki resimde sinirli duygusu var demiştin. Sen ne olunca sinirli hissedersin?*
> *Ece (Kız, 65 ay): **Annem beni dövdüğü için**. Çünkü annem o zamanlar benimle ilgilenmiyor.*
>
> *Araştırmacı: Sen ne olunca kızgın hissedersin Selin?*

*Selin (Kız, 63 ay): **Biri beni iteklerse.** Çünkü benim canım acıyor.*

Araştırmacı: Sen ne olunca kızgın hissedersin?
*Kaya (Erkek, 66 ay): **Babam annemle kavga edince.***
Araştırmacı: Peki, bu seni neden kızgın hissettiriyor?
Kaya (Erkek, 66 ay): Çünkü annem ona daha çok kızıyor.
Araştırmacı: Annenin daha çok kızması mı seni kızdırıyor yoksa baban ile annenin kavga etmesi mi?
Kaya (Erkek, 66 ay): Kavga etmesi

Çocukların öfke duygusunu deneyimledikleri diğer bir alt tema da beklentinin/ isteklerin gerçekleşmemesi deneyimleridir. İsteklerin engellediği ya da kısıtlamaların ifade edildiği bu alt temada çocuklar kendilerine oyuncak alınmaması, istedikleri yiyecekleri yemelerine izin verilmemesi, gitmek istedikleri yerlere gidememek ya da bir nesnenin kendilerine verilmemesi gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Çocuklar beklentinin/ isteklerin gerçekleşmemesiyle ilgili deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Ne olduğunda kızgın hissedersin?
*Taner (Erkek, 65 ay): **Babam bana bir şey almadığında**.*
Araştırmacı: Ne almadığında?
*Taner (Erkek, 65 ay): **Oyuncak almazsa.***
Araştırmacı: Peki, bu seni neden kızgın hissettirir?
Taner (Erkek, 65 ay): Çünkü bana oyuncak almıyor. Çünkü hemen almıyor, ondan kızıyorum.

Araştırmacı: Peki sen ne olunca kızmış hissedersin?
*Zambak (Kız, 65 ay): **Annem bana dondurma almazsa** bir de **oyun parkına götürmezse** bazen küserim. Çünkü dondurmayı seviyorum.*

Araştırmacı: Ne olunca kötü hissediyorsun?
*Taner (Erkek, 65 ay): **Ablam beni odasına almayınca**. Çünkü kızgınlaşıyorum.*

Çocuklar bahsedilen iki alt temada yer alan deneyimlere ek olarak istenmeyen çeşitli durumlar yaşamalarının kendilerini kızdırdığından bahsetmişlerdir. Bu alt temada yer alan deneyimlerin yarısı çocukların izinsiz oyuncak ya da eşyasının alınmasına ilişkin deneyimlerini içermektedir. Odasının bir başkası tarafından dağıtılması, çok fazla ses olması, sevmediği bir yiyeceğin verilmesi gibi deneyimler de bu alt temada yer almıştır.

Araştırmacı: Az önce resimde kızgın duygusu olduğunu söylemiştin. Peki, sen ne olduğunda kızgın hissedersin?
*Ayşegül (Kız, 66 ay): **Birisi benden oyuncağımı çektiğinde.** Çünkü o benim oyuncağım ve başkası onu benden izinsiz aldı.*

Araştırmacı: Sen az önce bu resimde sinirlenmiş duygusu var demiştin. Sen ne olunca sinirlenirsin?

*İbrahim (Erkek, 68 ay): **Babam bensiz açtığında sinirleniyorum oyuncağımı**. İlk ben açmak istiyorum, sinirleniyorum babama.*

*Kaya (Erkek, 66 ay): **Annem bana, sebzeden söyleyeyim, brokoli verince.** Çünkü sevmiyorum. Çünkü brokoliyi hiç sevmiyorum.*

Kızgınlık (öfke) deneyimi içeren diğer bir alt tema da çocukların paylaştıkları çeşitli olumsuz durumlar ya da kötü davranışlarla ilgili deneyimlerdir. Bu alt tema için çocuklar oyunun başka biri tarafından bozulması, kendisine yalan söylenmesi, parasının çalınması, kendisine ya da dünyaya kötülük yapılması gibi deneyimlerden bahsetmişlerdir. Ayrı bir isim verilerek herhangi bir alt tema altına alınamayan ebeveynlerin işe gitmesinin yarattığı kızgınlık da diğer deneyimler olarak isimlendirilmiştir.

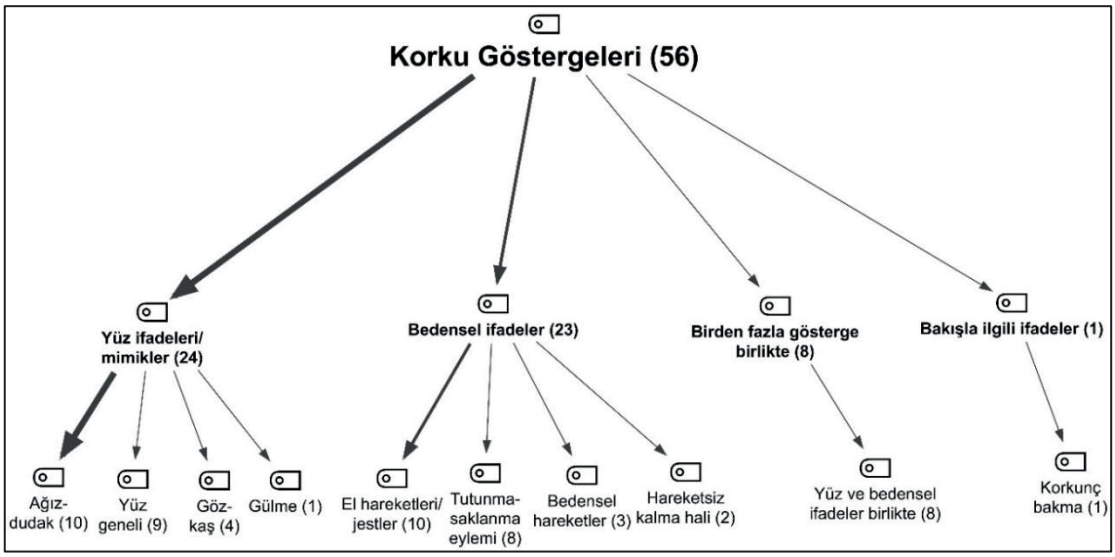
Araştırmacı: Az önce resimde sinirli duygusunun olduğunu söylemiştin. Peki, sen ne olunca sinirlenirsin?
*Irmak (Kız, 63 ay): **Benim paralarımı çalan kişiye sinirlenirim.** Benim paralarım var çünkü. Paralar en önemli şeydir. Benim paralarımı çalıyor.*

Araştırmacı: Ne olunca kızıyor hissedersin?
*Zambak (Kız, 65 ay): Mesela **biri bana kötülük yapınca** ben de ona çok kızıyorum vurmak istiyorum. **Dünyamıza kötülük yapanları,** öldürenleri ben de öldürmek isterdim çok kızıyorum çünkü dünyamıza kötülük yapıyorlar.*

Araştırmacı: Seni ne kızgın hissettiriyor?
*Kaya (Erkek, 66 ay): **Annem işe gidince***
Araştırmacı: Peki annenin işe gitmesi seni neden kızdırıyor?
Kaya (Erkek, 66 ay): Annemi çok seviyorum.

Korku Duygusuna İlişkin İfade Edilen Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergelere ilişkin bulgular Şekil 20'de verilmiştir.



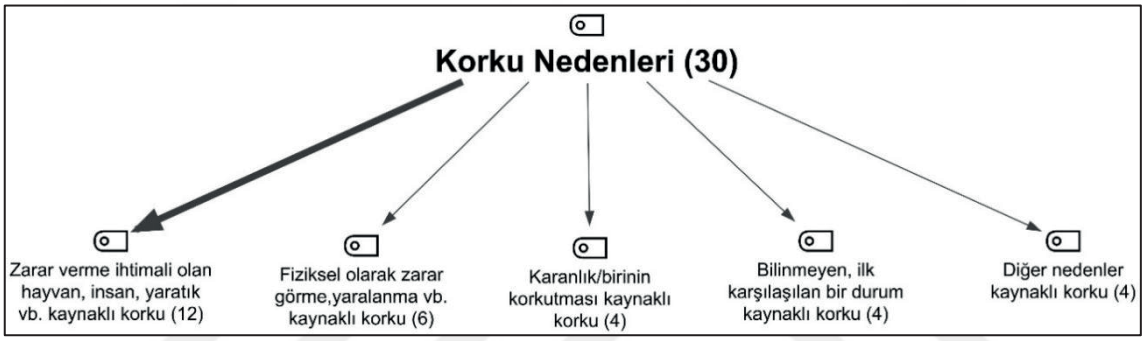
Şekil 20. Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler

Araştırmada kullanılan beş farklı eserden korku duygusunu çıkarsayan çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri göstergeler Şekil 20'de de görüldüğü üzere yüz ifadeleri/ mimikler, bedensel ifadeler, birden fazla gösterge birlikte ve bakışla ilgili ifadeler olmak üzere dört farklı alt temada ortaya çıkmıştır. Yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında çocuklar en sık ağız-dudakla igili göstergelerden bahsederken, bunu yüz geneline ilişkin göstergeler, göz-kaş ve gülme ile ilgili göstergeler takip etmiştir. Ağız-dudak göstergeleri için, çocuklar korku duygusunu tanımlarken karakterin ağzının açık olduğu, ağzının/ dudaklarının korkmuş olduğu ifadeleriyle birlikte genel bir söylemle "ağzından" ifadelerini kullanmışlardır. Yüz geneline ilişkin ise "yüzü korkmuş" ifadesini kullanmışlardır. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar gözlerin çekik ya da kapalı olmasını korku göstergesi olarak sunmuştur. Çalışma grubunda yer alan bir çocuk ise karakterin gülüyor olmasını korku göstergesi olarak ifade etmiştir.

Bedensel ifadeler alt temasında çocukların en çok vurguları beden bölgesi eller ve el hareketleri/jestleridir. Karakterin ellerinden korkmuş olduğunu anladıklarını belirten çocuklar ellerin tedirgin olması, uzanmış olması, açık olması, birleştirilmiş olması ya da hareketsiz olmasını ifade etmişlerdir. Çocuklar tarafından korku göstergesi olarak belirtilen diğer bir bedensel ifade de karakterlerin tutunma ya da saklandığına dair ifadelerdir. Çocukların bunu karakterin saklanması, korunması, yanındaki diğer karakteri tutuyor olması, çekiştirmesi, kendine ya da diğer kişilere sarılıyor olması şeklinde ifade etmişlerdir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterin hareketsiz oluşunu korku göstergesi olarak değerlendirmişlerdir.

Çocukların yüz ve bedensel ifadeleri birlikte canlandırma yaparak ifade ettikleri göstergeler ise çocukların birden fazla yüz ifadesini birlikte canlandırması ya da yüz ve bedensel ifadeleri kullanarak canlandırma yaptıkları göstergeleri içermektedir. Bu alt temada çocuklar karakterin şaşı bakması ifadesiyle birlikte ağzını açarak, ellerini birleştirip aşağı bakarak, ağzını yamultup gözlerini açıp kaşlarını yukarı kaldırarak, ağzını ve gözlerini kocaman açarak, ağzını açıp ellerini birleştirerek, elini ağzına götürerek, kafasını eğip dudaklarını şişirerek ya da dudaklarını öne çıkartıp kaş çatarak korku duygusunu canlandırmışlardır. Çalışma grubunda yer alan bir çocuk ise karakterin "korkunç baktığı" ifadesini korku göstergesi olarak sunmuştur.

Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenlere ilişkin bulgular Şekil 21'de verilmiştir.



Şekil 21. Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri nedenler

Çocukların eserlerden çıkarsadıkları korku duygusuna ilişkin eserlerdeki bağlamı değerlendirerek ifade ettikleri nedenler birisi diğer nedenler kaynaklı korku olmak üzere toplam beş alt temada ortaya çıkmıştır. Çocukların korku duygusunun en çok ifade ettikleri nedenler zarar verme ihtimali olan hayvan, insan, yaratık vb. kaynaklı korkular olarak ifade edilmiştir. Bu alt temada çocuklar köpeğin varlığı ya da saldıracak oluşu, karakterin gittiği yerde yılan olması, karakterin dinozor, aslan ya da canavar görmesi, kötü insanların dünyayı ve insanları öldürmeye gelmesi ve bıçaklamaya gelenleri görmeleri gibi nedenlerden bahsetmişlerdir. Diğer bir alt tema olan fiziksel olarak zarar görme, yaralanma vb. kaynaklı korku için ise arabanın parçalanması, elinde yanmış çim olması, yangın olması, adamın vurmaya çalışması, düşüp sakatlanmak ve büyük ağacın düşmesinden korkmak gibi nedenlerden bahsetmişlerdir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterin korkmuş olmasının nedenini karanlık ya da birinin korkutması kaynaklı korku alt temasında yer alan gidilen yerin karanlık olması, yaşlı adamın kadının bacağına dokunması ve bir komşunun korkutması gibi nedenlerle ifade etmişlerdir. Diğer

bir alt tema da bazı çocukların bilinmeyen, ilk karşılaşılan bir durumu korku nedeni olarak sunmalarıdır. Çocuklar bu alt tema için nedenleri korkunç bir şey görmek, gölgeden, süpürgeden korkmak ya da treni görmek şeklinde ifade etmişlerdir.

Çocukların korku duygusu için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Araştırmacı: (Pembe elbiseli kız için) Korkmuş olduğunu nereden anladın?
Zeren (Kız, 70 ay): Çünkü ***ağzı açık****.*
Araştırmacı: Sadece ağzına mı baktın?
Zeren (Kız, 70 ay): Hayır, ***yüzüne baktım*** *ve* ***tutunduğu için.***
Araştırmacı: Neden korkmuş olabilir?
Zeren (Kız, 70 ay): Çünkü ***köpeklerden korkuyor.***

Irmak (Kız, 63 ay): Bu kızlar (soldaki iki kadın) çok ve çok korkuyorlar ve de hiçbir şey hissetmiyorlar. Sadece korku hissediyorlar.
Araştırmacı: Peki. Sen bu kadının (kırmızı eşarplı kadın) korkunç olduğunu nereden anladın?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü ***dümdüz duruyor ve kötü insanlara bakıyor****.*
Araştırmacı: Peki, neden korkunç hissediyor?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü ***kötü insanlar gelmiş bu dünyayı ve bu insanları öldürmeye gelmiş o yüzden hissi çok korkunçmuş.***
Araştırmacı: Hımm… Peki, bu çocuk neden çok hassas ve korkulu?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü ***kötü insanlar gelmiş dünyayı öldüreceklerine söz vermişler****. Ve de kötülerin patronu olduğu için patron kızı öldürecekmiş, patron da çok güçlüymüş.*
Araştırmacı: Hımm. Tamam. Peki, sen onun korktuğunu nerden anladın?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü şuraya yaslanıyor ve de ***böyle yaptı (kollarını bağlayarak canlandırdı), yani kendine sarılıyor****. Adam da onu arkasında koruyor onu görmesin diye.*

Araştırmacı: Sen bu (kadın) ve bunun mesela bu kızın korkmuş olduğunu nerden anladın?
Bora (Erkek, 69 ay): Çünkü ***annesini çekiştiriyor*** *ve* ***yüzü korkmuş***
Araştırmacı: Yüzü korkmuş olunca nasıl oluyor ki? Sen nerden anladın?
Bora (Erkek, 69 ay): ***(Ağzını açıp gözlerini kocaman açarak canlandırdı)***
Araştırmacı: Peki bu kız neden korkmuş olabilir?
Bora (Erkek, 69 ay): Çünkü ***yangın olursa diye***
Araştırmacı: Peki şu kadının korktuğunu nerden anladın
Bora (Erkek, 69 ay): Çünkü onun da ***yüz ifadesi.*** *Bak şimdi (gülümsedi) şimdi mutlu görünüyorum demi sen anladın*
Araştırmacı: Hımm, o nasıl yapmış peki kadın?
Bora (Erkek, 69 ay): ***(Ellerini bir araya getirip aşağı bakarak canlandırdı)***
Araştırmacı: Peki kadın neden korkmuş
Bora (Erkek, 69 ay): ***Çünkü yangından korkmuş***

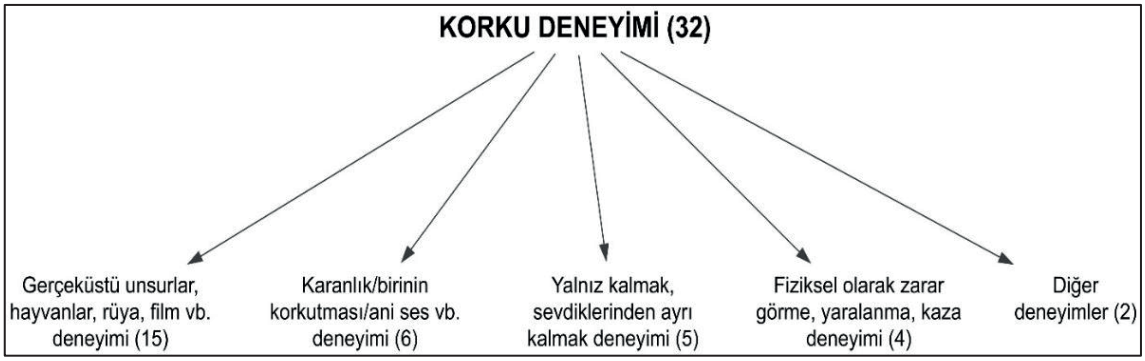
Nil (Kız, 71 ay):Korkmuş hissediyorlar birazcık ama hepsi.
Araştırmacı: Neyden korkmuşlardı?
Nil (Kız, 71 ay):Çünkü ***bir komşuları gelip onları korkutmuştu ama haberleri yoktu geldiğinde.***

Araştırmacı: Bu hepsinin korkma nedeniydi demi?
Nil (Kız, 71 ay):Hıhı.
Araştırmacı: Peki sen bu insanların korktuklarını nasıl anladın?
*Nil (Kız, 71 ay):**Yüz ifadelerinden**.*
Araştırmacı: Hepsinin yüzlerinden. Peki, bana bir yüzlerini anlatır mısın? Yüzlerinde neler var yani?
*Nil (Kız, 71 ay): Şu adamın (yaşlı adam) **çekik gözlerinden** anladım.*
Araştırmacı: Onun altındaki şu (soldaki kız) kızın?
*Nil (Kız, 71 ay):O da **ağzından.***

Araştırmacı: Şu çocuğun (siyahi çocuk) da korktuğunu söyledin ya. O neden korkmuştu?
*Aylin (Kız, 67 ay): **Ağzı açıktı.***
Araştırmacı: Peki o neden korkmuş?
*Aylin (Kız, 67 ay): Çünkü o da o sözleri duyunca **çok uzaklara gitmeyi duyunca korkmuş. Çünkü karanlıkmış orman o yüzden mum hazırlıyormuş.***

Araştırmacı: Korkmuş olan kimdi?
Sema (Kız, 70 ay): Bu (bebeği işaret etti)
Araştırmacı: Korkmuş olduğunu nereden anladın?
*Sema (Kız, 70 ay): Onun da **ağzından** anladım.*
Araştırmacı: Korkmuş olduğunu ağzından mı anladın?
*Sema (Kız, 70 ay): Evet. **Gözü** de korkmuş gibi*
Araştırmacı: Gözü nasıl peki? Korkunca nasıl oluyor?
*Sema (Kız, 70 ay): (Bebeğin gözünü eliyle gösterdi) **(Yana doğru bakıp bebeği taklit etti). Bir şeyden korkmuş, bir şey görmüş çünkü orada bir gölge görmüş korkmuş olabilir.***

Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri deneyimlerine ilişkin bulgular Şekil 22'de verilmiştir.



Şekil 22. Çocukların korku duygusuna ilişkin deneyimleri

Çocukların korku duygusuna ilişkin ifade ettikleri deneyimlerden oluşan alt temalar Şekil 22'de görülmektedir. Çocukların korku duygusunu en sık deneyimledikleri durumlar gerçeküstü unsurlar, hayvanlar, rüya, film vb kategorisinde yer almaktadır. Bu alt temada yer alan deneyimlerin büyük çoğunluğu canavar, hayalet, dinozor, ejderha ya

da zombi gibi doğaüstü varlıklardan kaynaklanan korkuyu içermektedir. Bazı çocuklar ise aslan, kaplan, köpek gibi hayvanlardan bahsederken, bazı çocuklar da korkunç bir rüya görmek, hırsızdan korkmak ve korku filmi nedeniyle deneyimlediği korku duygusundan bahsetmiştir. Çocuklar korku deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Sen ne olunca korkmuş hissedersin?
Mete (Erkek, 68 ay): Dışarda akşam olunca tek başına kalmam ***çünkü canavarlar gelir****. Yani* ***aslanlar filler gelir****.*

Araştırmacı: Az önce resimde korkuyorlar dedin. Sen ne olunca korkarsın? Korkmuş hissedersin?
Irmak (Kız, 63 ay): Gerçek bir ***hayalet*** *olsa çok korkarım*
Araştırmacı: Hımm, neden peki?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü o bir hayalet.
Araştırmacı: Peki, var mı başka korktuğun bir şey? Onu da söylemek ister misin?
Irmak (Kız, 63 ay): ***Ejderha ve de zombi.*** *Çünkü o bir ejderha ve zombiler gerçek olsa çok korkardım.*

Araştırmacı: Sen ne olunca korkmuş hissedersin?
Neva (Kız, 62 ay): Mesela ***dinozor kostümü hayalet kostümü****. Gerçek olmadığını biliyorum ama gerçek gibi düşünüyorum o yüzden de korkuyorum.*

Araştırmacı: Ne olduğunda korku duygusu hissedersin?
Tolga (Erkek, 67 ay): ***Korku filmi izlerken.***
Araştırmacı: Korku filmi izlerken neden korkuyorsun?
Tolga (Erkek, 67 ay): Çünkü oradaki bazı sahneler korkunç geliyor bana.
Araştırmacı: Hiç izledin mi korku filmi?
Tolga (Erkek, 67 ay): İzlemiştim
Araştırmacı: Nasıl bir sahne korkunç gelmişti?
Tolga (Erkek, 67 ay): Korkunç insanlar oluyor. Korkunç kostümler giyiyor bazıları.

Araştırmacı: Sen ne olunca korkmuş hissedersin?
Aylin (Kız, 67 ay): Biri bana korkacak bir şey gösterince, ***korkunç bir oyuncak ya da yasaklanmış Huggy Wuggy oyuncağı.*** *Çünkü haberlerde gördük ki çocuklar uyurken çocuklara bakarmış. Biz bir kere İstanbul'a gitmiştik. Orada bir çocukta vardı, korkmuştum.*

Araştırmacı: Sen az önce resimde korkunç duygusu var demiştin. Peki, sen ne olunca korkmuş hissedersin?
Masal (Kız, 64 ay): ***Geceleri hırsızlardan korkuyorum****. Her gün yatağın altına saklanmaktan artık bıktım.*

Çocukların korku duygusunu deneyimledikleri bir diğer alt tema da karanlık, birinin korkutması ya da ani ses içeren durumlardır. Buna ek olarak çocukların sevdikleri birinden ayrı kalmalarını ya da yalnız kalmaktan korktuklarını ifade ettikleri ayrı bir alt tema daha ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bazı çocuklar deprem, kaza ya da fiziksel olarak

yaralanma durumlarını korku deneyimi olarak ifade etmiştir. Bu deneyimler fiziksel olarak zarar görme, yaralanma, kaza deneyimi altında verilmiştir. Başarısız olma korkusundan bahseden bir çocuğun deneyimi de benzer deneyime sahip olan başka çocuklar olmamasından kaynaklı diğer deneyimler başlığı altında yer almıştır. Bahsedilen alt temalarla ilgili çocukların paylaştıkları deneyimlere ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Az önce resimde korkmuş duygusu olduğunu söylemiştin. Sen ne olunca korkmuş hissedersin?
Nil (Kız, 71 ay): Ablamlar, annem ve babam ***beni korkutunca "böh" diyerek*** *veya bir yere saklanıp canavar sesi çıkarıyorlar. Karanlıkta böh diyorlar ödüm kopuyor. Çünkü korkutucu şeyler yapıyorlar.*

Araştırmacı: Sen ne olunca korkmuş hissedersin?
İbrahim (Erkek, 68 ay): ***Bir anda sertçe kapı sertçe kapı kapandığında.*** *Çünkü biraz çok sert kapandığı için.*

Araştırmacı: Ne olduğunda korkmuş hissedersin?
Sema (Kız, 70 ay): ***Kaybolduğumda bazen mağazalarda kayboluyorum annemi ararken.***
Araştırmacı: Bu seni neden korkutuyor?
Sema (Kız, 70 ay): Çünkü kayboluyorum.
Araştırmacı: Kaybolunca ne olur?
Sema (Kız, 70 ay): ***Annemi, babamı bir daha göremezsem diye***

Araştırmacı: Sen ne olunca korkuyorsun
Bora (Erkek, 69 ay): Haaa, ***öğretmenim ve arkadaşlarım gidince.*** *Okulda herkes gidiyor ya bi tek ben kalıyorum okulda. Okuldan babam beni çok geç alıyor. Öğretmen de gidiyor. Çok geç alıyor ondan. Aslında her gün değil, böyle olduğu günlerde…*

Araştırmacı: Seni korkutan başka şeyler var mı?
Irmak (Kız, 63 ay): Bir sürü. ***Bir hırsız bir kılıçla annemi öldürse ya da ikimizi öldürse çok korkarım v****e de babam kurtarmak ister ama kurtaramaz.*

Araştırmacı: Ne olduğunda korkmuş hissedersin?
Tolga (Erkek, 67 ay): ***Böyle bir şey deprem olduğunda.***
Araştırmacı: Depremin olması sana neden korkmuş hissettirir?
Tolga (Erkek, 67 ay): Çünkü binalar yıkılıyor.
Araştırmacı: Binalar yıkılırsa ne olur?
Tolga (Erkek, 67 ay): ***Üstümüze taş düşer diye korkuyorum.***

Araştırmacı: Ne olursa korkmuş hissedersin?
Yiğit (Erkek, 64 ay): ***Eski araba çarpmıştı ya uyanmıştım****, uyuyordum. Annem de beni tutmuştu o zaman korkmuştum.*

Araştırmacı: Az önce resimde korkulu bir kadın var demiştin. Sen ne olunca korkulu hissedersin?

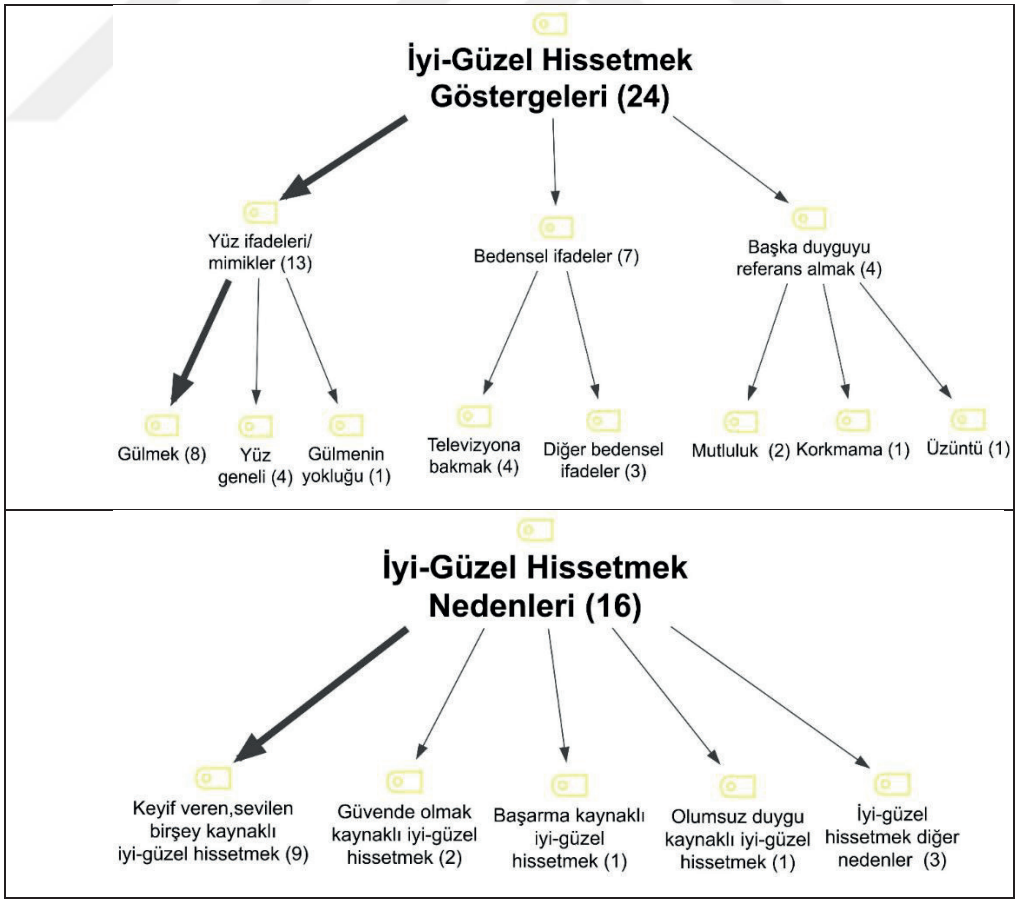
Ayşegül (Kız, 66 ay): Korkulu olduğumda bir şeyleri böyle yapmam gerektiğinde korkulu hissediyorum. ***Ben bunu yapamam deyince korkulu hissediyorum.***

Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek/ Kötü-Garip Hissetmek" İfadeleri İçin Sundukları Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Araştırmanın ilk alt amacına yönelik bulgularda çocukların bir kısmının duyguları duygu sözcükleri kullanarak isimlendirmek yerine olumlu ve olumsuz eksende bir değerlendirme yaparak iyi-güzel/ kötü-garip hissetmek ifadelerini kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bahsedilen bu ifadeler için sunulan göstergeler, nedenler ve deneyimler aşağıda verilmiştir.

Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek" İfadeleri İçin Sundukları Göstergeler ve Nedenler

Çocukların iyi-güzel hissetmek ifadeleri için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bulgular Şekil 23'te verilmiştir.



Şekil 23. Çocukların iyi-güzel hissetmek ifadeleri için sundukları göstergeler ve nedenler

Çalışma grubunda yer alan bazı çocukların duygulara ilişkin olumlu eksende bir değerlendirme yaparak karakterlerin iyi-güzel hissettiğini ifade ettiklerine dair sundukları göstergeler ve nedenler Şekil 23'te yer almaktadır. Çocukların karakterlerin iyi-güzel hissettiğine işaret olarak en sık bahsettikleri göstergeler yüz ifadeleri/mimikler alt temasında yer alan "gülme" ifadesidir. Karakterlerin güldüğünü işaret olarak değerlendiren çocuklar "gülüyor" ifadesini kullanarak ya da eliyle gülen ağız çizerek bunu ifade ederken, bir çocuk karakterin gülümsemiyor oluşunu iyi hissettiğine dair bir gösterge olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak bazı çocuklar da "yüzünden anladım" ifadesini kullanarak genel bir yorumda bulunurken çalışma grubunda yer alan bir çocuk karakterlerin yüzlerinin (kaş ve gözlerinin) garip olduğu ifadesiyle birlikte güzel hissettiğini belirtmiştir. Bedensel ifadeler alt teması çocukların iyi-güzel hissetmek için ifade ettikleri diğer göstergelerdir. Bedensel ifadelere dikkat çeken çocukların büyük çoğunluğu karakterleri televizyona bakıyor oluşlarını bir gösterge olarak belirtmiş, bazı çocuklar da ellerin havada olması, eğilmek ve havuza bakmak ifadelerini kullanmışlardır. Başka bir duyguyu iyi-güzel hissetmek için referans olarak kullanan çocukların ikisi mutluluk duygusuna ve biri de karakterin korkarak bakmaması ifadelerini kullanırken olumlu bir duyguyu referans alırken, bir çocuk karakterin üzgün olmasını güzel hissetmesinin göstergesi olarak ifade etmiştir.

Çocukların iyi-güzel hissetmek için sundukları nedenlere bakıldığında büyük çoğunluğunun filmi sevmek, hayal gördüğü için iyi hissetmek, namaz kılmak, havuza girdiğini düşünmek gibi keyif veren ya da sevilen bir şey kaynaklı iyi-güzel hissetmek alt temasında nedenler sundukları görülmüştür. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar depremin olmaması, köpeğin vahşi olmadığını düşünmek gibi güvende olmaya dair nedenler sunarken bir çocuk da karakterlerin kendilerini savunmalarından kaynaklı güzel hissettiğini ifade ederek başarma hissine dikkat çekmiştir. Ancak bahsedilen duygu olumlu eksende bir değerlendirme olmasına rağmen göstergeler kısmında da bazı bulgularda yer aldığı gibi bir çocuk karakterlerin fakir olması nedeniyle üzgün oldukları ifadesiyle aslında olumsuz bir duyguya atıfta bulunurken bu durumun yarattığı duyguyu güzel hissetmek olarak ifade etmiştir. Bahsedilen bu durum görüşme sırasında da araştırmacının dikkatini çekmiş ve araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

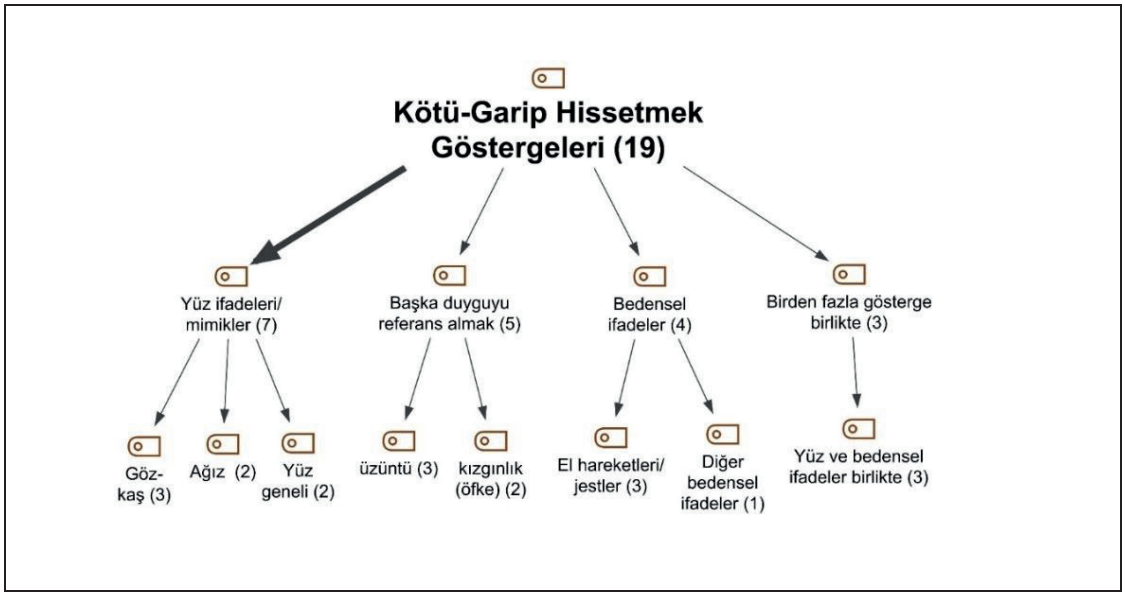
> *AG: Duygular kafasında bence oldukça karmaşık Mete için. Üçüncü resimde iyice karıştı. "Güzel hissediyor" dediği için açıklama yaparken üzgün dedi. Duyguları pozitif-negatif olarak ele alıyor desem orada da karışıklık var. Örnekleri çeşitlendirmekte de zorlanıyor.*

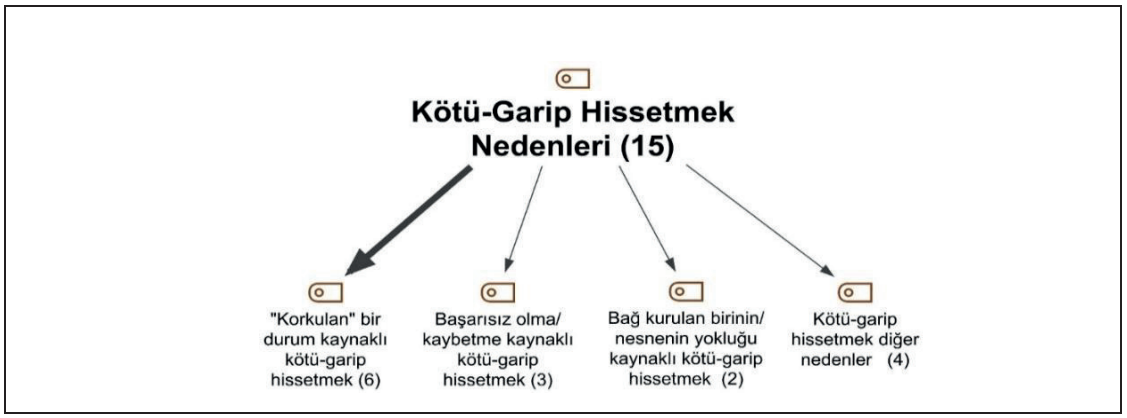
Çocukların iyi-güzel hissetmek için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Peki ne olmuş da güzel hissetmişler?
*Mete (Erkek, 68 ay): Çünkü **film izliyorlar.***
Araştırmacı: Peki şunlara (beyaz ve sarı kıyafetli olanlar) da iyi hissediyorlar dedin ya
Mete (Erkek, 68 ay): Hıhı
Araştırmacı: Şu beyazlıya ve şu da sarılıya, birazcık iyi hissediyor dedin. Onları nereden anladın? Nereden belli iyi hissettikleri?
*Mete (Erkek, 68 ay): Çünkü **televizyona bakıyorlar.***
Araştırmacı: Oradan mı anladın? Televizyona bakıyorlar diye mi?
Mete (Erkek, 68 ay): Hıhı
Araştırmacı: Peki onlar neden iyi hissediyorlarmış?
*Mete (Erkek, 68 ay): Çünkü **filmi çok sevmişler***
Araştırmacı: Peki Meriç, şu iyi hissediyor dedin ya ona nasıl karar verdin? Neresine baktın?
*Meriç (Erkek, 62 ay): **Yüzüne***
Araştırmacı: Yüzü nasıl peki?
*Meriç (Erkek, 62 ay): Şöyle **(eliyle masaya gülen ağız çizdi çizdi)***
Araştırmacı: Peki o neden iyi hissediyor?
*Meriç (Erkek, 62 ay): Bence **köpeğin vahşi olduğunu düşünmemiş.***

Çocukların "Kötü-Garip Hissetmek" İfadeleri İçin Sundukları Göstergeler ve Nedenler

Çocukların kötü-garip hissetmek ifadeleri için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bulgular Şekil 24'te verilmiştir.





Şekil 24. Çocukların kötü-garip hissetmek ifadeleri için sundukları göstergeler ve nedenler

Çalışma grubunda yer alan bazı çocukların duygulara ilişkin olumsuz eksende bir değerlendirme yaparak karakterlerin kötü-garip hissettiğini ifade ettiklerine dair sundukları göstergeler ve nedenler Şekil 24'te yer almaktadır. Çocukların karakterlerin kötü-garip hissettiğine işaret olarak en sık bahsettikleri göstergeler yüz ifadeleri/mimikler alt temasında yer alan yüzün göz-kaş bölümüyle ilgili göstergelerdir. Bu göstergeleri karakterlerin gözleri ve kaşlarını işaret ederek ya da "gözünden" ifadesini kullanarak belirtmişlerdir. Karakterin ağzının düz olduğunu söyleyen ya da ağzını eliyle işaret eden çocuklar olduğu gibi "yüzünden" ifadesiyle genel bir söylemle yüz ifadesine dikkat çekmişlerdir. Kötü-garip hissetmek konusunda çocuklar tarafından sunulan diğer bir gösterge de çocukların başka duyguları referans aldığıdır. Karakterlerin üzgün veya kızgın oluşlarını vurgulayarak üzüntü ve öfke duygularını kötü-garip hissetmek için gösterge olarak ifade etmişlerdir. Diğer bir alt tema olan bedensel ifadeler için ise çocuklar karakterin elini havaya kaldırmış olması ya da başına koymasına ilişkin ifadeleri kullanmışlardır. Buna ek olarak bazı çocuklar da dudağını büküp yere bakarak ya da gözlerini açıp dudağını büzerek canlandırmalar yoluyla birden fazla göstergeyi aynı anda gösterge olarak kullanmışlardır.

Çocukların kötü-garip hissetmek için sundukları nedenlere bakıldığında büyük çoğunluğu korkulan durum kaynaklı nedenleri ifade etmişlerdir. Köpekten korkmak, zombiden kaçmak, rüya görmek, arabanın gelmesi kaynaklı karakterin kötü-garip hissettiğini belirtmişlerdir. Diğer takımın gol atması başarısız olma/kaybetme alt temasında yer alırken, bir eşyasını ya da babasını kaybetmesi bağ kurulan birinin/nesnenin kaybolması kaynaklı kötü-garip hissetmek alt temasında yer almıştır. Son olarak herhangi bir alt tema altında toplanamayan diğer nedenler olarak da karakterin

annesinin bir şey yapması, insanların çok bağırması ya da yüzü kaymış birini görmek gibi nedenler sunmuşlardır.

Çocukların kötü-garip hissetmek için sundukları göstergeler ve nedenlere ilişkin bazı örneklere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Peki arkadaki (lacivert kıyafetli) bunun için de kötü hissediyor demiştin onun nereden anladın kötü hissettiğini?
Emre (Erkek, 63 ay): Uyuyor diye
Araştırmacı: Uyuyunca kötü mü hissediyordur, neden?
Emre (Erkek, 63 ay): ***Rüya gördüğü için***

Araştırmacı: Peki bu kadının kötü hissettiğini nereden anladın?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***Yüzünden***
Araştırmacı: Nasıl yüzü?
Meriç (Erkek, 62 ay): Şöyle ***(Gözlerini açıp dudağını büzüp canlandırdı)***
Araştırmacı: Elinle gözlerini gösterdin. Gözlerine mi baktın?
Meriç (Erkek, 62 ay): Hayır, ***ağzı.***
Araştırmacı: Peki bu kadın neden kötü hissediyor?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***Köpekten korkmuş***
Araştırmacı: Adamın kötü hissettiğini nereden anladın?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***O da köpekten korkmuş*** *bence*
Araştırmacı: Peki onun kötü hissettiğine nasıl karar verdin?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***Yüzünden***
Araştırmacı: Yüzünde neresine baktın?
Meriç (Erkek, 62 ay): Şurasına ***(Eliyle karakterin kaşlarını ve gözleri işaret etti)***
Araştırmacı: Hımm, şu kaşlarının gözlerinin olduğu yere

Araştırmacı: Yok, insanların isimlerini değil, duygularının isimlerini. Nasıl hissettiklerini söyleyebilir misin bana? Garip hissediyorlardır dedin ya nasıl garip hissediyorlardır yani?
Nil (Kız, 71 ay): Buradaki insan garip olduğu için onların da hisleri garip olduğu içindir.
Araştırmacı: Trendeki insan garip olduğu için mi?
Nil (Kız, 71 ay): Evet.
Araştırmacı: Onların da hisleri garip olmuş. Hımm.
Nil (Kız, 71 ay): Yüzü kaymıştır, gariptir öyle.
Araştırmacı: Hı, onu soruyorum. Kimin yüzü kaymış mesela?
Nil (Kız, 71 ay): Bu trendeki insanın. Bu yüzden garip gelmiştir onlara. Bu yüzden böyle içleri biraz garip olmuş, tuhaf olmuş.
Araştırmacı: Peki bunlar garip hissediyorlar ama bu garip hissettiklerinin bir ismi var. Biliyor musun?
Nil (Kız, 71 ay): Bilmiyorum.
Araştırmacı: Mesela adama bakınca sence bu nasıl hissediyor?
Nil (Kız, 71 ay): Gariptir.
Araştırmacı: Yani hepsi garip hissediyor dedin. Peki, bunlar da mı garip hissediyor?
Nil (Kız, 71 ay): Bence evet onlar da garip hissediyorlar.
Araştırmacı: Peki bu garip hissetmeyi bana anlatsana, nasıl bir şey? Garip hissettiklerini nereden anladın?

*Nil (Kız, 71 ay): Bu insanın **yüzü kaymış öyle içleri tuhaf olmuş.***
Araştırmacı: Ha bunlar onlara bakarken içleri tuhaf olmuş.
Nil (Kız, 71 ay): Evet.
Araştırmacı: Yüzü nasıl kaymış?
*Nil (Kız, 71 ay): Bir gözü buradadır bir gözü şuradadır. Ağzı birazcık şöyle alta kaymıştır. Yüzü birazcık böyle uzundur. Elleri çok uzundur. O yüzden **onların içlerine bakınca tuhaflık gelmiştir.***

Çocukların duygu sözcükleri kullanmak yerine olumlu ve olumsuz eksende bir değerlendirme yaparak karakterlerin "iyi-güzel" ya da "kötü-garip" hissettiklerini nasıl anladıklarına dair sundukları göstergeler ve bu şekilde hissetmelerine sebep olan gerekçelere dikkatlice bakıldığında bu ifadeler aracılığıyla aslında bazı temel duyguları ifade etmek istedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, "iyi-güzel hissetmek" ifadesi için en sık vurgulanan gösterge karakterlerin gülüyor oluşudur. Temel duygular arasında "olumlu" duygu olarak ele alınan tek duygu mutluluk olduğundan, çalışmada mutluluk duygusu için de en sık ifade edilen göstergenin karakterlerin gülüyor olması çocukların "iyi-güzel" hissediyor ifadesiyle aslında mutluluk duygusunu ifade etmek istedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ancak olumlu bir değerlendirme yaparak karakterin "güzel" hissettiğini ifade eden bir çocuğun gösterge olarak olumsuz eksende gülmüyor oluşunu belirtmesi ya da üzüntü duygusunu referans göstermesi ve "fakir oldukları için üzgün" ifadesini neden olarak belirtmesi bahsedilen çocuğun duygusal beceriler ile ilgili desteklenmesi gerektiğine dair bir bulgu olarak yorumlanabilir. Bu durumla ilgili yukarıda yer alan araştırmacı günlüğü alıntısı da bahsedilen çocuk özelinde yapılan yorumu güçlendirmektedir. Benzer biçimde aynı çocuğa ait başka bir görüşmede yer alan araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almıştır:

AG: Önceki sorularda (6-8) korktuklarından bahsetmişti ama duygu diye sorunca aynı cevabı vermedi.

Bahsedilen durum duygularla ilgili sorular öncesinde eseri derinlemesine incelemek amacıyla sorulan eserdeki insanların ne yaptıkları ve resmin hikâyesinin ne olabileceğine ilişkin sorularda Mete, karakterlerin korktuğundan bahsederken; "Resimde hangi duygular var? Bu insanlar sence nasıl hissediyorlar?" sorusuna "Hepsi güzel hissediyor" şeklinde cevap vermiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan bu kayıt da Mete'nin duygusal beceriler konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu savını güçlendirmektedir.

Diğer taraftan, olumsuz eksende bir değerlendirme olarak kabul edilen ve çocukların "kötü-garip" hissetmek olarak ifade ettikleri durumlar da "iyi-güzel hissetmek" için elde edilen bulgulara benzer bir şekilde yorumlanabilir. Özellikle, çocukların kötü-garip hissettiğini söyledikleri karakterler için gösterge olarak üzüntü, kızgınlık (öfke) ya da korku duygularını ifade etmeleri ve sundukları nedenlerin de bahsedilen duygularla tutarlı oluşu, aslında çocukların hakkında konuştukları bu karakterlerle ilgili üzgün, kızgın (öfkeli) ya da korkmuş demek istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmacı günlüğünde yer alan bazı kayıtlar yapılan bu yorumu güçlendirmektedir. Örneğin:

AG: "Kötü" dediği için açıklama yaparken kızgın dedi.

AG: Mesela Irmak çizim sürecinde "kızgın" diye kullandı. Resmi anlattığı süreçte de "kötü hissetmek" diye açıkladı.

AG: Duygulara yine iyi ve kötü hissetmek dedi. Daha sonra iyi hissetmekle ilgili örnek verirken mutlu, kötü hissetmekle ilgili üzgün ifadelerini kullandı.

Analizler sonucu elde edilen bulgularla birlikte araştırmacının görüşmeler sırasında yazdığı günlükler de değerlendirildiğinde, bazı çocukların olumlu ya da olumsuz eksende bir değerlendirme yapabiliyor ve hatta zaman zaman duygu sözcüklerini kullanıyor olsalar dahi; duyguları tanımak ve isimlendirmek gibi duygusal beceriler açısından desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde bir yorum yapılabilir.

Çocukların "iyi-güzel hissetmek" ve "kötü-garip hissetmek" ifadeleri için deneyimleri tek bir tabloda sunulmuştur. Bulgular bölümüne ilişkin açıklamada da ifade edildiği gibi, çocukların kullandıkları bu ifadelere ilişkin deneyimlerde "iyi-güzel hissetmek" ve "kötü-garip hissetmek" ifadeleriyle birlikte bir duygunun adını da kullandıkları deneyimler ilgili duygu altında yer almıştır. Aşağıdaki tabloda yer alan deneyimler bir duygu ifade etmeden çocukların sadece "iyi-güzel hissetmek" ve "kötü-garip hissetmek" ifadelerini kullanarak paylaştıkları deneyimlerden oluşmaktadır. Bu deneyimlerin yer aldığı bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların "iyi-güzel hissetmek" ve "kötü-garip hissetmek" ifadelerini kullanarak paylaştıkları deneyimlerin yer aldığı alt temalar

"İyi-Güzel Hissetmek" Deneyimi (13)	İstenen/arzulanan bir durumun gerçekleşmesi deneyimi (7) Hediye verilmesi/bir şey alınması deneyimi (3) Sevilen/keyif veren durum/eğlence deneyimi (2) Diğer deneyimler (1)
"Kötü-Garip Hissetmek Deneyimi (13)	Tehlikeli durum deneyimi (5) İstenen durumun gerçekleşmemesi deneyimi (4) Bağ kurulan/sevilen kişinin yokluğu/zarar görmesi deneyimi (3) Diğer deneyimler (1)

Tablo 3'te görüldüğü üzere çocukların "iyi-güzel hissetmek" ile ilgili deneyimlerinin büyük çoğunluğu çocukların istenen/arzulanan durumların gerçekleşmesiyle ilgili paylaştıkları deneyimlerdir. Bu alt temayı hediye verilmesi ya da bir şey alınması ve sevilen/keyif veren durum ya da eğlence deneyimleri takip etmiştir. İyi-güzel hissetmek deneyimleri için ifade edilen "Atatürk'ümüz ölmedi diye" ifadesi ise herhangi bir alt temada yer almamasından kaynaklı diğer deneyimler altında verilmiştir. "Kötü-garip hissetmek" ile ilgili ifade edilen deneyimler ise tehlikeli durumlar, istenen durumun gerçekleşmemesi ve bağ kurulan/ sevilen kişinin yokluğu/zarar görmesi deneyimlerinden oluşmaktadır. Kötü-garip hissetmek deneyimleri için ifade edilen "karın ağrısı" ifadesi ise herhangi bir alt temada yer almamasından kaynaklı diğer deneyimler altında verilmiştir. Tablo 3'te yer alan her bir alt temaya ilişkin çocukların paylaştıkları deneyimlerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Az önce resimde güzel ve iyi hisseden insanlar olduğunu söyledin. Sen ne olunca güzel hissedersin?
Mete (Erkek, 68 ay): ***Büyünce babam bana telefon alınca.***
Araştırmacı: Neden peki?
Mete (Erkek, 68 ay): Çünkü telefon almayı seviyorum.
Araştırmacı: Peki, sen ne olunca iyi hissedersin?
Mete (Erkek, 68 ay): ***Bir yere taşınınca.***
Araştırmacı: Nasıl bir yere mesela?
Mete (Erkek, 68 ay): Böyle Antalya'ya.
Araştırmacı: Bu sana neden iyi hissettirecek?
Mete (Erkek, 68 ay): Çünkü Antalya havuzlu bir yer.

Araştırmacı: Sen ne olduğunda iyi hissedersin?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***Biri bana hediye aldığında.***
Araştırmacı: Peki sana hediye alması seni neden iyi hissettiriyor?
Meriç (Erkek, 62 ay): Çünkü arabalarla oynamak istiyorum.

Araştırmacı: Peki sen ne olduğunda iyi hissedersin?
Meriç (Erkek, 62 ay): Şöyle (İyi hissettiği halini canlandırdı)
Araştırmacı: Ha, öyle görünüyorsun evet. Peki, ne olduğunda iyi hissedersin?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***Misafirler bize geldiğinde.***
Araştırmacı: Peki misafirlerin gelmesi sana neden iyi hissettiriyor?
Meriç (Erkek, 62 ay): ***Çünkü onlarla oyun oynamak için.***

Araştırmacı: Sen ne olunca kendini kötü hissedersin?
Irmak (Kız, 63 ay): ***Bomba patlarsa.***
Araştırmacı: Neden peki?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü bomba patlıyor. İnsanlar ölür.

Araştırmacı: ... Ha ondan peki. Peki, sen ne olunca kötü hissedersin?
Mete(Erkek, 68 ay): ***Bir yere taşınmayınca.***
Araştırmacı: Taşınmayınca mı? Neden bu sana kötü hissettiriyor?
Mete (Erkek, 68 ay): Çünkü hiç taşınmıyoruz.

Araştırmacı: Var mı kötü hissettiğin başka şeyler?
Irmak (Kız, 63 ay): ***Annemi öldürürse***
Araştırmacı: Kim?
Irmak (Kız, 63 ay): Hırsız.
Araştırmacı: Var mı başka kötü hissettiren şeyler?
Irmak (Kız, 63 ay): ***Dünyadaki herkes ölüyor.***

Çocukların "Heyecan, Endişe, Utanç, Sevinç-Neşe" Duyguları İçin Sundukları Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Araştırmanın ilk alt sorusu olan eserlerden çıkarsanan duygular kısmında da belirtildiği üzere çok sayıda olmasa da bazı çocuklar karakterlerin heyecan, endişe, utanç ve sevinç-neşe gibi duygulara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bahsedilen bu duyguların göstergeleri ve nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Çocukların "heyecan, endişe, utanç, sevinç-neşe" duyguları için sundukları göstergeler ve nedenler

Heyecan (12)	Göstergeler	Yüz ifadeleri/ mimikler (6)	• gülmek • ağız-dudak • gözler	Nedenler	• İlk defa yapılan/yeni deneyim kaynaklı • Kazanma hissi kaynaklı • Diğer nedenler
		Bedensel ifadeler/ jestler (6)	• eller-kollar havada • bacaklar		
Endişe (8)	Göstergeler	Yüz ifadeleri/ mimikler (5)	• gözler • yüzünden • ağız açık	Nedenler	• Zarar görme ihtimali kaynaklı • Diğer nedenler
		Bedensel ifadeler/ jestler (3)	• havada kollar • başka yere bakmak • yamuk sırt		
Utanç (5)	Göstergeler	Bedensel ifadeler/ jestler (3)	• saklanmak • kafası gerilmek • eli yanağa koymak	Nedenler	• İlk defa görülen/tanın mayan bir durum kaynaklı • Kaybetmek /üzüntü kaynaklı
		Yüz ifadeleri/ mimikler (2)	• mor yanaklar • bakış		
Sevinç-Neşe (4)	Göstergeler	Yüz ifadeleri/ mimikler (2)	• gülmek	Nedenler	• Sevilen, keyif veren bir durum kaynaklı • Başarma/ kazanma kaynaklı
		Bedensel ifadeler/ jestler (2)	• eller havada		

Tablo 4'te görüldüğü üzere çocuklar heyecan ve sevinç-neşe duygularına ilişkin karakterlerin yüz ifadeleri/mimiklerini değerlendirerek gülüyor olmalarını, bedensel ifadelerini değerlendirerek de ellerin/kolların havada olmasını duygunun bir göstergesi olarak ifade etmişlerdir. Bu duyguların nedeni olarak maçın kazanılmış olması ortak bir nedenken, yeni makineyi test etmek, arabayı görmek gibi ilk defa deneyimlenen bir durum heyecan nedeni olarak ifade edilmiştir. Endişe duygusu için ise çocuklar diğer duygularda olduğu gibi daha çok yüz ifadeleri/mimikleri ifade ederek karakterlerin gözlerinden ya da yüzünün genelinden endişeli olduklarını çıkarsadıklarını belirterek elde

ateş olması, atların hızlı gelmesi, su basması gibi zarar görme ihtimali barındıran olumsuz durumları neden olarak sunmuşlardır. Buna ek olarak utanç duygusu için ise karakterin saklanmış olması, elini yanağına koyması ya da kafasının gergin olması gibi söylemlerle bedensel ifadelerine/jestlerine dikkat çekerek, karakterin tanımadığı kişilerle birlikte olması, kameranın varlığı, herkesin bakması gibi ilk defa görülen/tanınmayan durum olarak adlandırılan durumları utanç duygusunun nedeni olarak belirtmişlerdir.

Bulguların ilk bölümü olan çocukların eserlerden çıkarımda bulundukları duygular kısmında da belirtildiği üzere heyecan, endişe, utanç ve neşe duyguları çok az sayıda çocuk tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle bu duygulara ilişkin çıkarımda bulunan çocukların bahsedilen duyguları günlük yaşamlarında hangi durumlarda deneyimlediklerine ilişkin bulgular tek bir tabloda verilmiştir. Az sayıda deneyim paylaşımı olmasından kaynaklı bahsedilen duygulara ilişkin deneyimleri alt temalarda birleştirmek mümkün olmadığından bulgular kodlar kullanılarak verilmiştir. Çocukların "heyecan, endişe, utanç, neşe" duygularına ilişkin deneyimleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çocukların "heyecan, endişe, utanç, neşe" duygularına ilişkin deneyimleri

Heyecan Deneyimi (10)	Doğum günü olması Bir şey alınması (boya kalemi, paten vb.) Aile üyeleriyle birlikte olmak (oyun oynamak, ebeveynin oyuncak yapması, eve gelmesi) Başarılı olmak Oyun oynamak
Endişe Deneyimi (4)	Yaralanma korkusu Sözel şiddete maruz kalmak Komik bir şey görmek (maymuna vurulması) Yalnız kalmak
Utanç Deneyimi (4)	Tanımadığı kişilerle aynı ortamda olmak Sözel şiddete maruz kalmak Ebeveynin bir şey alması (akülü araba) Utanç deneyimi yok
Neşe Deneyimi (1)	Oyuncak alınması

Tablo 5'te görüldüğü üzere çocukların heyecan duygusunu deneyimledikleri durumlar doğum günü olması, kendisine bir şey alınması, aile üyeleriyle birlikte olmak, başarılı olmak ve oyun oynamak deneyimlerinden oluşmaktadır. Endişe duygusu için ise, çocuklar yaralanma korkusu, ebeveynlerinin kendisine kızmasını içeren sözel şiddete maruz kalma, maymuna vurulmasını içeren komik bir şey görmek ve yalnız kalmak deneyimlerini paylaşmışlardır. Eserlerden utanç duygusunu çıkarsayan çocuklar ise

tanımadıkları kişilerle aynı ortamı paylaşmak, annesinin kendisine kızması olarak ifade ettiği sözel şiddete maruz kalma, ebeveynin kendisine bir şey alması ve utandığı bir durum olmayışından bahsetmiştir. Son olarak ise kendisine oyuncak alınması neşe deneyimi olarak ifade edilmiştir. Bahsedilen bu deneyimlere ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Araştırmacı: Sen az önce resimde heyecanlı duygusunun olduğunu söyledin. Sen ne olunca heyecanlanırsın?
*Ayşegül (Kız, 66 ay): **Doğum günüm olunca**. Balonlar var. En sevdiğim pastam var. Bunlar beni çok heyecanlandırıyor.*

Araştırmacı: Peki, sen ne olursa heyecanlı hissedersin? Seni ne heyecanlandırır?
*Irmak (Kız, 63 ay): Benim bir gün **doğum günüm** gelmiş.*
Araştırmacı: Peki, bu seni neden heyecanlandırıyor?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü bu bir doğum günü ve herkes hediye verecek.
Araştırmacı: Seni heyecanlandıran başka şeyler var mı?
*Irmak (Kız, 63 ay): **Annemin işe gitmemesi.***
Araştırmacı: Ah, bu neden heyecanlandırır seni?
*Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü **annemle evde çok vakit geçiririz.***
Araştırmacı: Var mı eklemek istediğin heyecanlıya?
*Irmak (Kız, 63 ay): Iıı (düşünüyor) **annemin bana hediye alması.***
Araştırmacı: Hımm, bu neden heyecanlandırır seni?
Irmak (Kız, 63 ay): Çünkü annem bana hediye almamıştı hiç hayatımda o yüzden.

Araştırmacı: Ne olunca utanmış hissedersin?
*Zambak (Kız, 65 ay): Mesela **birini tanımayınca misafirliğe gidince**, onu tanımayınca ondan utanıyorum. Mesela önceden dayılarımdan da utanıyordum, sonradan alıştım. Bir insan ilk başta utanınca sonradan alışır.*

Araştırmacı: ... Peki, sen dedin ki az önce incelediğimiz resimde utanmış duygusu var. Sen ne olunca utanırsın?
*Neva (Kız, 62 ay): Annem **bana bir şey söyleyince ben de cevap veremeyince yastığın altına saklanıyorum.***
Araştırmacı: Aa, nasıl bir şey söyleyince? Mesela sen neye cevap veremeyince?
*Neva (Kız, 62 ay): **Mesela annem bana bir şeye kızınca.** Bir tane izinsiz bir şey alınca o da buna kızıyor, bende yastığın altına saklanıyorum. Ama artık kızamaz çünkü küçük kardeşim var.*
Araştırmacı: Utandığın için mi?
Neva (Kız, 62 ay): Hıhı.
Araştırmacı: Peki seni utandıran başka şeyler var mı?
Neva (Kız, 62 ay): Ii yok.

Araştırmacı: Sen resimde endişe duygusu var demiştin. Sen ne olunca endişeli hissedersin?
*Çağan (Erkek, 72 ay): **Birisi ağaca vurduğunda. Korkuyorum üstüme düşecek diye**. Çekiçle vurunca ve baltayla*

Araştırmacı: Sen ne olduğunda endişeli hissedersin?
Neva (Kız, 62 ay): Bir şeyi merak ettiğimde
Araştırmacı: Neyi merak ettiğinde mesela?
Neva (Kız, 62 ay): ***Babam markete gittiğinde ben orada yalnız başıma kalıyorum***
Araştırmacı: Nerede yalnız başına kalıyorsun?
Neva (Kız, 62 ay): Arabada.
Araştırmacı: Hım peki o zaman mı endişeleniyorsun?
Neva (Kız, 62 ay): Babam da bir yere gitti sanıyorum. Bir daha da gelmeyecek diye düşünüyorum. Geliyor. Sonra da üzülüyorum.
Araştırmacı: Bir daha gelmeyeceğini düşündüğün için mi endişeleniyorsun?
Neva (Kız, 62 ay): Hıhı.

Araştırmacı: Sen resimde neşeli duygusu var demiştin. Sen ne olunca neşeli hissedersin?
Ece (Kız, 65 ay): ***Mesela karşımda bir oyuncak var. Babama soruyorum o bana alır.*** *Çünkü üstünde böyle kalp tutuyor.*

Ortony ve Turner'ın (1990), temel duygulara ilişkin çeşitli sınıflandırmaları derledikleri çalışmalarında "neşe" (Ekman vd., 1982; Gray,1982; Izard 1971; Plutchik, 1980; Tomkins, 1984); "endişe" (Gray, 1982; Oatley ve Johnson-Laird, 1987) ve "utanç" (Tomkins, 1984) duygularının çeşitli araştırmacılara göre temel duygular arasında yer aldığı belirtilmiştir. Parrot'a (2001) göre ise diğer araştırmacılarda olduğu gibi neşe-sevinç temel duygular arasında yer alırken, heyecan sevinç duygusunun altında üçüncül bir duygu olarak ifade edilmektedir. Utanç üzüntü duygusunun altında ikincil bir duygu olarak yer alırken; endişe korku duygusunun altında üçüncül duygular arasında yer almaktadır. Çocuklar tarafından çıkarsanan duygular ve duygu sözcüklerinin çeşitliliği açısından genel bir değerlendirme yapıldığında araştırmadan elde edilen bulgular çocukların temel duygular olarak araştırma kapsamında yer alan duygulardan sırasıyla üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık (öfke) ve korku duygularını ifade ederek bu duygulara ilişkin göstergeler ve nedenler sunduklarını göstermiştir. Ancak, elde edilen diğer bir bulgu da araştırmada duygu sözcük çeşitliliği açısından kısıtlı veri elde edildiğidir. Elde edilen kısıtlı veri yorumlandığında ise çocukların neşe-sevinç ve heyecan duyguları için ifade ettikleri göstergeler ve nedenler irdelendiğinde çocukların aynı ya da benzer göstergeler ve nedenler sunarak bu iki duyguyu ifade ettikleri oldukça açıktır. Buna ek olarak utanç duygusu için saklanmanın bir gösterge olarak sunulması, "üzüntü" duygusunu çıkarsayan çocukların en sık ifade ettiği bedensel gösterge olan kapanma/küçülme arasında yer alabilir. Diğer taraftan kaybetmek/üzüntünün endişe duygusunun nedeni olarak sunulması da utanç duygusunun üzüntü duygusu altına yer

aldığını destekler niteliktedir. Ayrıca, endişe duygusu için gözlerin ve ağzın açık olmasının gösterge olarak ifade edilmesinin yanında zarar görme ihtimali olan durumların yani korkulan durumların neden olarak sunulması endişe duygusunun korku duygusunun altında yer alan bir duygu olduğuna ilişkin bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Endişe duygusuyla ilgili olarak araştırmacı günlüğünde yer alan çocuğun ifadesini ve araştırmacının gözlemlerini ve yorumunu içeren kayıtlar da bir önceki cümleyi destekler niteliktedir:

AG: Endişeli canlandırdı "korkmuş da yine aynı" dedi.

AG: Neva'yla çalışırken tek tek hepsinin duygusu için "düşüncem" dedi. Gözlerini kapatıp düşünüp öyle cevap verdi. Çocuklarının bazılarının farklı teknikler kullanıyor olmaları bana hala şaşırtıcı geliyor. Bugünkü görselde tek tek tüm karakterlerin duygularını söyledi, hepsi ilginç gelmiş. Korkmuş ve endişeliyi anlatırken aynı duyguymuş gibi ifade ediyor.

Bu durumda yukarıda yer alan araştırmacı günlüğünde yer alan kayıtlar ve bahsedilen duygularla ilgili yoğun bir veri olmasa da elde edilen bulguların Parrott'ın (2001) çalışmasını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları İfadeler için Sundukları Göstergeler, Nedenler ve Deneyimler

Araştırmanın ilk alt sorusuna ilişkin bulgularda da belirtildiği üzere, bazı çocuklar duygu sözcükleri kullanarak karakterlerin duygularını aslında duygu sözcüğü olmayan bazı kelimeleri duygu olarak kullanmışlardır. Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadeler için sundukları göstergeler ve nedenler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadeler için sundukları göstergeler ve nedenler

	Duygu sözcüğü yerine kullanılan ifadeler	Göstergeler	Nedenler
Yüz-bedensel ifadelerin duygu sözcüğü yerine kullanılması	gülümsemiş/ gülüyor/ gülme	gülmek	Komik bir durum, sevinme, olumsuz durum, şaşırma
	ağzı açık	açık/ korkmuş ağız	Yumurta kırılması, araba çarpması
	düşünüyor/düşünceli	düşünüyor, el ağızda	Düşünceli olmak
	ağzını kapatmış	kapalı ağız	Ekmek yapmayı düşünmek
	ağlamış	birleşik eller	Adamın gidecek olması
	yaşasın	havada eller	Maçı kazanma
Fiziksel durum değerlendirmelerinin duygu olarak isimlendirilmesi	donmuş	yüz, kapalı ağız, gözler	Dikkat çeken bir şey görmek
	enerjik	hızlı hareket	Yumurta yemek
	uykulu	kapalı gözler	Yumurta yememek
	yorgun	eğilmek	Bir şey taşımak
Karakter özellikleriyle ilgili sıfatlar aracılığıyla duygunun isimlendirilmesi	duygulu	göz, dudak, kaş	Birinin hapse atılması, bir şey görmek, babanın ittirmesi
	dikkatli	el ağızda, açık ağız, dudak sıkma	-
	komik	gülmek	Filmin güzel olması
	kafası karışık	çatık kaş	Değişik araba görmek
Duygunun yokluğu	normal	gülmemek, sabit bakma, hareketsizlik, havada olmayan eller	Alışık olmak, değişik bir şey görmek, savaş olması, kendini kötü hissetmek, yorulmuş olmak, şaşırmak, anne babanın tartışması, denilen şeyin yapılmaması
	duygusu yok	düz ağız	Birinin gözü kalması
Diğer ifadeler	önemsemiş	korktuğu için kaçmak	Korkunca herkes önemser
	korkmamış	hiçbir yerini büzmemek	Hiçbir şeyden korkmamak

Tablo 6'da görüldüğü üzere, duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcüğü yerine kullanılan ifadeler oldukça çeşitlidir. Bazı çocuklar, aslında duygunun göstergesi olarak

sunulabilecek gülümsemek, ağzın açık ya da kapalı olması, ağlamak gibi yüz ifadelerini doğrudan duygu olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri kullandıkları karakterler, göstergeler ve nedenler bir arada değerlendirildiğinde çocukların aslında bu ifadelerle mutluluk, şaşkınlık, korku, üzüntü gibi duyguları ifade etmek istedikleri görülmektedir. Bazı çocuklar da düşünüyor olmak gibi bir eylemi ya da karaktere ilişkin ellerin havada olması gibi bir bedensel ifadeyi gösterge olarak sunarak belirttiği neden olan "maçı kazanmak" sonucu karakterin ifade edebileceği bir sevinç ifadesi olan "yaşasın"ı duygu sözcüğü olarak belirtmiştir. Çocuğun ifadesiyle "yaşasın" duygusuna sahip olan karakterlere, gösterge ve nedene bakıldığında aslında bu ifade le anlatılmak istenenin heyecan ve sevinç olduğu düşünülmektedir. "Donmuş, duygulu, önemsemiş, komik" sözcükleri için de benzer durumlar geçerlidir. Dikkat çeken bir durum karşısında karakterlerin yüzü, gözleri ve kapalı ağzını gösterge olan değerlendiren çocuk bu ifade ile korku-şaşkınlık karışımı bir duyguyu ifade etmek istiyor olabilir. Diğer taraftan, duygulu ifadesine sahip olduğu belirtilen karakterler ve nedenler bir arada değerlendirildiğinde çocuğun üzüntü-korku benzeri bir duyguyu ifade etmek istediği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, filmin güzel olması nedeniyle birlikte karakterin gülüyor olduğunu vurgulayan çocuğun komik ifadesiyle mutluluk; karakterin korktuğu için kaçıyor olmasını ve korkunca herkesin önemsediği ifadesiyle de aslında anlatılmak istenen duyunun korku olabileceği düşünülmektedir. Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak dugu sözcüğü yerine kullandıkları ifadeler incelendiğinde, her bir ifade için olmasa da aslında çocukların çeşitli göstergeler ve nedenler aracılığıyla duyguyu fark edebildikleri ancak isimlendirmedikleri görülmektedir.

Araştırmanın ilk ve ikinci alt sorularına ilişkin bulgularda da belirtildiği üzere, bazı çocuklar duygu sözcüğü olmayan çeşitli sözcükler kullanmışlardır. Bu sözcükler arasında yer alan "normal hissetmek" ve "duygusu yok" ifadeleri bir duygunun yokluğuna ilişkin kullanılan ifadeler olmasına rağmen çocuklara bu ifadelerle ilgili deneyimleri de sorulmuş ve bu deneyimlere ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu ifadelere ilişkin göstergeler ve nedenlere ilişkin bulguların sunulduğu kısımdan elde edilen bulgularda, çocukların gülümsemiş/gülüyor/gülme duygusu ifadeleriyle aslında mutluluk duygusunu işaret ettikleri düşünülmüştür. Ancak bu sözcüklerle ifade edilen duyguların kendi yaşam deneyimlerinde nasıl ifade edildiğini görebilmek ve bir açıdan da daha önceki bulgular sonucu yapılan yorum için teyit mekanizması olarak kullanabilmek adına gülümsemiş/gülüyor/gülme ifadeleri için deneyim bulgularına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir. Diğer taraftan, bir duygu sözcüğü olarak kullanılan

"önemsemiş" ifadesi için gösterge olarak "korktuğu için kaçmak" ifadesi kullanılmış olması ve bu ifadenin nedeni olarak yapılan "korkunca herkes önemser" açıklamasının doğrudan ve açıkça "korku" duygusunu içermesinden kaynaklı bu ifadeye ilişkin deneyime korku duygusuna ilişkin deneyimler bulgularında yer verilmiştir. Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadeler için sundukları deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadeler için sundukları deneyimler

Duygu sözcüğü yerine kullanılan ifadeler	Deneyimler
gülümsemiş/gülüyor/ gülme	Komik şeyler olması (absürt olaylar, gıdıklanmak, komik insanlar, komik tiyatro) Sevilen/keyif veren durumlar (oyun parkı, aileyle vakit geçirmek, sevilen bir şey görmek)
ağzı açık	Komik bir film izlemek
düşünüyor/düşünceli	Soru sorulması, çok fazla dağınıklık olması
ağzını kapatmış	Ebeveynin uyarması, sus demesi
ağlamış	Arkadaşlar tarafından dışlanma
yaşasın	Sevilen birisini ziyaret
donmuş	Dikkat çeken bir duruma dalmak
enerjik	Uykunun kaçması
uykulu	Süt içmek
yorgun	Bir yere gitmek, çok yürümek
duygulu	Olumsuz durumlar (birinin ölmesi) Olumlu durumlar (hediye verilmesi, ilk defa görülen bir şey, en sevilen hayvanı görmek)
dikkatli	Doğum günü sürprizi
komik	Gıdıklanmak, komik film izlemek
kafası karışık	Zor ve karışık işler
normal	Rutin şeyler (her gün aynı oyunu oynamak) Düşmek Gökkuşağı görmek
duygusu yok	Bir şeye dalıp gitmek
korkmamış	Erkek gibi durmak

Tablo 7'de görüldüğü üzere çocuklar duygu sözcükleri olarak kullandıkları ifadeler için çeşitli deneyimlerini paylaşmışlardır. Tüm ifadeler için olmasa da bazı ifadeler için paylaştıkları deneyimlerden çocukların aslında bu ifadeleri kullanarak belirli duyguları kastettikleri ancak duygunun ismini vermedikleri anlaşılmaktadır. Gülümsemiş/gülüyor/gülme duygusu olarak ifade ettikleri deneyimler olumlu deneyimlerden oluşmaktadır. Kullanılan ifadenin bir yüz ifadesi olması ve "mutluluk" duygusunun da en sık ifade edildiği gösterge olmasından kaynaklı olarak aslında çocuklar gülümsemiş/gülüyor/gülme duygusu diyerek mutluluk duygusunu ifade etmek

istemektedirler şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu güçlendirmek için, bu ifadeleri kullanan beş çocuğun diğer duyguları isimlendirip isimlendirmedikleri incelendiğinde, üç çocuğun yapılan beş görüşmenin bazılarında "mutluluk" duygusunu ve diğer duyguları isimlendirdikleri görülmüştür. Diğer iki çocuk ise mutluluk olarak isimlendirmek yerine bahsedilen ifadeleri kullanmış ancak süreç boyunca üzüntü, şaşkınlık, korku gibi duyguları isimlendirmişlerdir. O nedenle bir eserde mutluluk duygusunu isimlendirirken, başka bir eserde gülümsemiş/gülüyor/gülme duygusu olarak isimlendirme yapıyor olmaları ya da diğer bazı duyguları isimlendiriyor olmaları, çocukların duygulara ilişkin farkındalıkları olduğu görüşünü desteklemekte ve bu çocuklarla ilgili olarak duyguları isimlendirmekte güçlük çektiği yönünde genel bir yorum yapılmasını engellemektedir. Benzer bir durum ağzı açık, ağzını kapatmış, ağlamış, yaşasın, duygulu, komik ifadeleri için de söylenebilir. Bu ifadelere ilişkin deneyimler gözden geçirildiğinde aslında anlatılmak istenen bir duygunun olabileceği ancak çocuğun o duygu sözcüğünü kullanarak isimlendirmediği şeklinde olduğu düşünülmektedir. Bulguların önceki bölümlerinde de yorumlarda belirtildiği üzere farklı duyguları isimlendirebilen bu çocukların özellikle bazı duyguların isimlendirilmesi konusunda desteklenmeye ihtiyacı olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duyguları Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların eserlerden çıkarımda bulundukları duyguları yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bir önceki başlıkta da belirtildiği üzere benzer biçimde bir yol izlenerek ve önceki kısımlarda elde edilen bulgularla da desteklenmesinden kaynaklı, bu bölümde de bulgular sunulurken "mutsuzluk" olarak ifade edilen kısımlar "üzüntü" duygusuyla birleştirilerek verilmiştir. Buna ek olarak "gülüyor hissetmek/gülme duygusu" olarak ifade edilen kısımlara ilişkin bulgular da çocukların bu ifadeleri "mutluluk" duygusunu ifade etmek için kullanıyor olmalarından kaynaklı olarak "mutluluk" duygusuna ilişkin bulgular kısmında verilmiştir. Ayrıca bulgular sunulurken her bir duygu altında çocukların çıkarımda bulundukları duyguları canlandırdıkları ve fotoğraflarının çekildiği fotoğraf analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu duyguları çizim aracılığıyla ifade ettikleri resimlerinin analizleri sonucu elde edilen bulguların birlikte verildiği bir yol izlenmiştir. Bu kısımda bulgular sunulurken her duygu başlığı altında verilen tabloda hem

fotoğraflarda hem de çizimlerde çocukların kullandıkları ifade biçimleri en çok vurgulanan kısımlar en üst satırda yer alacak biçimde yukarıdan aşağıya doğru azalan sıklıkta kullanılan ifade biçimleri olarak verilmiştir. Çok sayıda veri olmayan çeşitli duygulara ilişkin bulgular verilirken ise (heyecan, endişe, utanç, neşe-sevinç; duygu sözcüğü olmayan ifadeler vb. gibi) zaman zaman çocukların ifadeleri birleştirilerek sunulmuştur.

Çocukların Üzüntü-Mutsuzluk Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların üzüntü duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

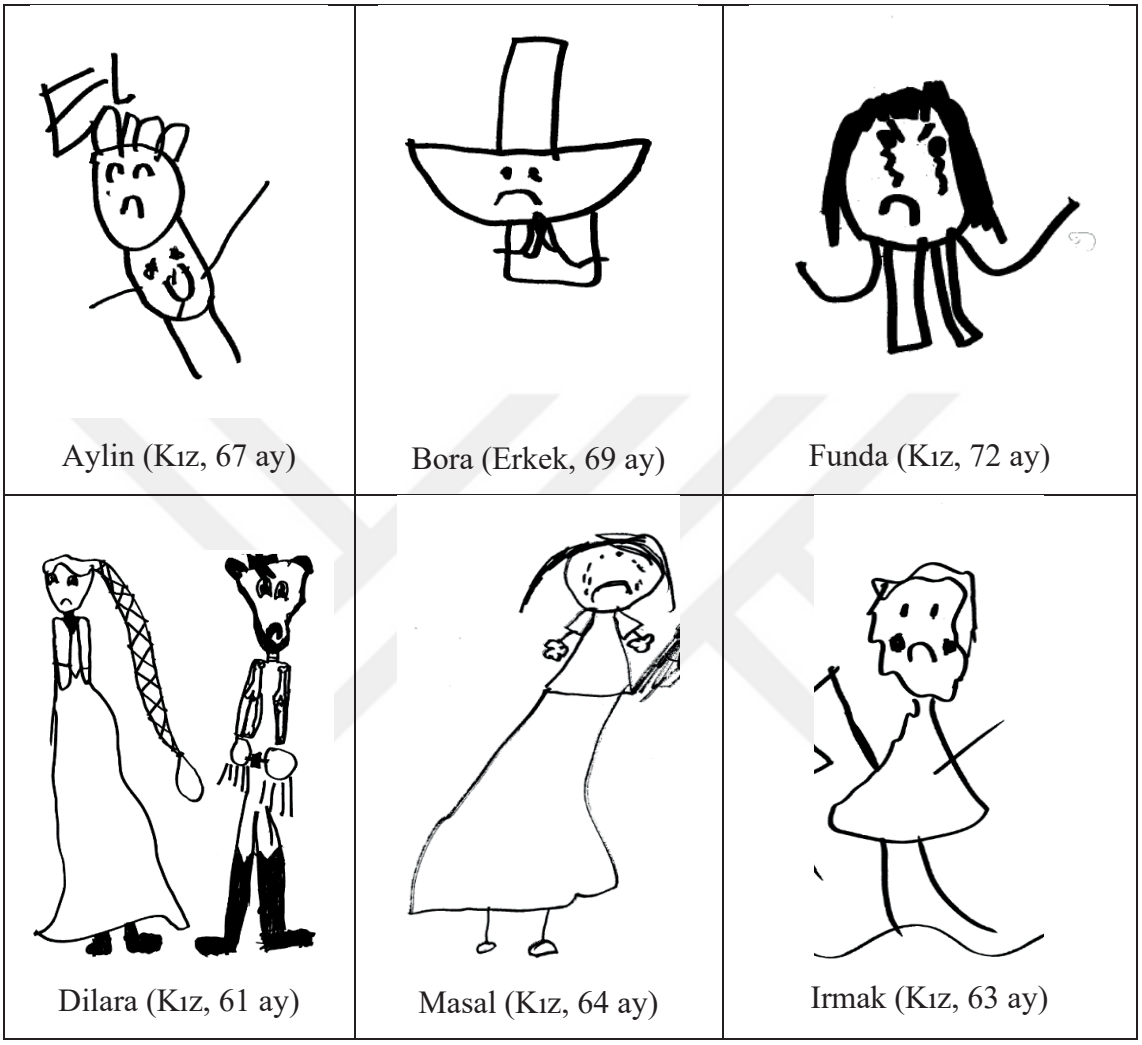
Fotoğraflarda üzüntü-mutsuzluk duygusu ifadeleri	Çizimlerde üzüntü-mutsuzluk duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız-Dudaklar	*Ağız*
Aşağı çekilmiş dudak köşeleri Şişirilmiş dudaklar (ördek dudak) Dışarı bükülmüş dudaklar Büzülmüş dudaklar Düz/kapalı (görünmeyen dudaklar)/ sıkılmış/gerilmiş ağız	Kenarları aşağı kıvrılmış çizilmiş ağız ("☹" veya "yuvarlak kenarı yukarda olan yarım daire şeklinde") Daire şeklinde çizilmiş ağız Gülümseyen/düz çizgi/ dalgalı ağız
Göz-Kaş-Bakış	*Göz-Kaş*
Aşağı yönelmiş bakışlar Hüzünlü/baygın/donuk bakışlar Yakınlaşmış iç kaş uçları Yukarı/yana yönelmiş bakışlar İç köşesi kalkmış kaşlar Kaşların üstünde oluşan şişlik	Gözyaşı Ters U şeklinde göz-kaş
Yanak	Bedensel İfadeler
Şişirilmiş yanaklar	Havaya kalkmış kollar
Bedensel İfadeler	
Öne ya da yana eğilmiş kafa Kucakta/göğüste/dizlerde birleşmiş eller Bağlanmış kollar Ağlama hareketi Yumruk yapılmış/yanağa koyulmuş eller	

Tablo 8'de görüldüğü üzere çocuklar üzüntü-mutsuzluk duygusunu yüz ifadelerini kullanarak ifade ederken en çok vurgulanan yüz bölümü ağız-dudaklar olmuştur. Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusunu canlandırdıkları fotoğraflarda en dikkat çeken nokta aşağı çekilmiş dudak köşelerinin varlığıdır. Çalışma grubunda yer alan çocuklardan birisi bu anı canlandırabilmek için ellerinden destek alarak ağız köşelerini aşağı çekmiştir. Aşağı çekilmiş dudak köşelerine ek olarak bazı çocuklar da dudaklarını şişirerek, dışarı bükerek ya da büzerek üzüntü duygusunu canlandırmışlardır. Çok sayıda olmasa da bazı çocukların yanlara çekilmiş düz ağız, dudakları görünmeyecek şekilde kapalı ağız, sıkılmış ya da gerilmiş ağız ifadelerini kullandıkları da görülmüştür. Göz-kaş- bakış ifadeleri açısından ise en dikkat çeken ifade biçimi aşağı yönelmiş bakışların varlığıdır. Buna ek olarak üzüntü-mutsuzluk duygusunu ifade etmek için çocuklar hüzünlü/baygın ya da donuk bakışlar kullanmakla birlikte bazı çocuklar da bakışlarını yukarı ya da yana yönlendirmiştir. Kaşların ifadede kullanımı açısından ise bazı çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusunu yansıtırken kaşlarının iç uçlarının yakınlaştırdığı bazılarının da kaşlarının iç uçlarını yukarı kaldırdığı ifadelere sahip olduğu görülmüştür. Bahsedilen kaş hareketleri sonucu bazı çocukların kaşlarının üzerinde belirgin bir şişlik oluştuğu da elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Yüz ifadeleri açısından bazı çocukların yanaklarını şişirdiği de üzüntü-mutsuzluk duygusunu ifade etmek için kullandığı diğer bir ifadedir. Yüz ifadelerine ek olarak, bazı çocukların bedensel ifadelere de yer verdikleri görülmüştür. Bedensel ifadeler arasında en dikkat çeken ifade çocukların kafalarını öne ya da yana eğmeleridir. Bununla birlikte ellerini birleştiren çocukların çoğunluğu ellerini kucaklarında birleştirirken, kimi çocuklar da göğsünde ya da dizlerinde ellerini birleştirmiştir. Ayrıca, bazı çocuklar da kollarını bağlayarak üzüntü-mutsuzluk duygusunu canlandırmıştır. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar da elleriyle ağlama hareketi yapmış, ellerini yumruk yapmış ya da yanaklarına koymuştur.

Çocukların çizimlerinde üzüntü-mutsuzluk duygusunu ifade biçimleri incelendiğinde ise en çok dikkat çeken durum çizdikleri karakterlerin ağızlarını kenarları aşağı kıvrılmış şekilde "☹" ya da yuvarlak kenarı yukarda olan yarım daire şeklinde olmasıdır. Buna ek olarak bazı çocuklar daire şeklinde ağız çizerek ya da kenarları yukarı çekilmiş gülümseyen ağız, düz çizgi ya da dalgalı ağız şeklinde çizmişlerdir. Ağız çizimi aracılığıyla üzüntü-mutsuzluk duygusunu ifade eden çocuklara ek olarak çocukların bir kısmı da yüzün göz ve kaş bölgesine ilişkin bazı görsel işaretler kullanarak karakterlere gözyaşı çizerek ya da ters U şeklinde göz ya da kaş çizerek karakterin üzgün olduğunu

ifade etmişlerdir. Çok az sayıda da olsa bazı çocuklar üzgün-mutsuz olan karakterin kollarını havada çizerek çizimlerinde bedensel ifadelere de yer vermişlerdir.

Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusuna ilişkin çizim örneklerine Şekil 25'te yer verilmiştir.



Şekil 25. Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusuna ilişkin çizim örnekleri

Çocukların Mutluluk- Gülüyor Hissetmek/Gülme Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların mutluluk- gülüyor hissetmek/gülme duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Çocukların mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

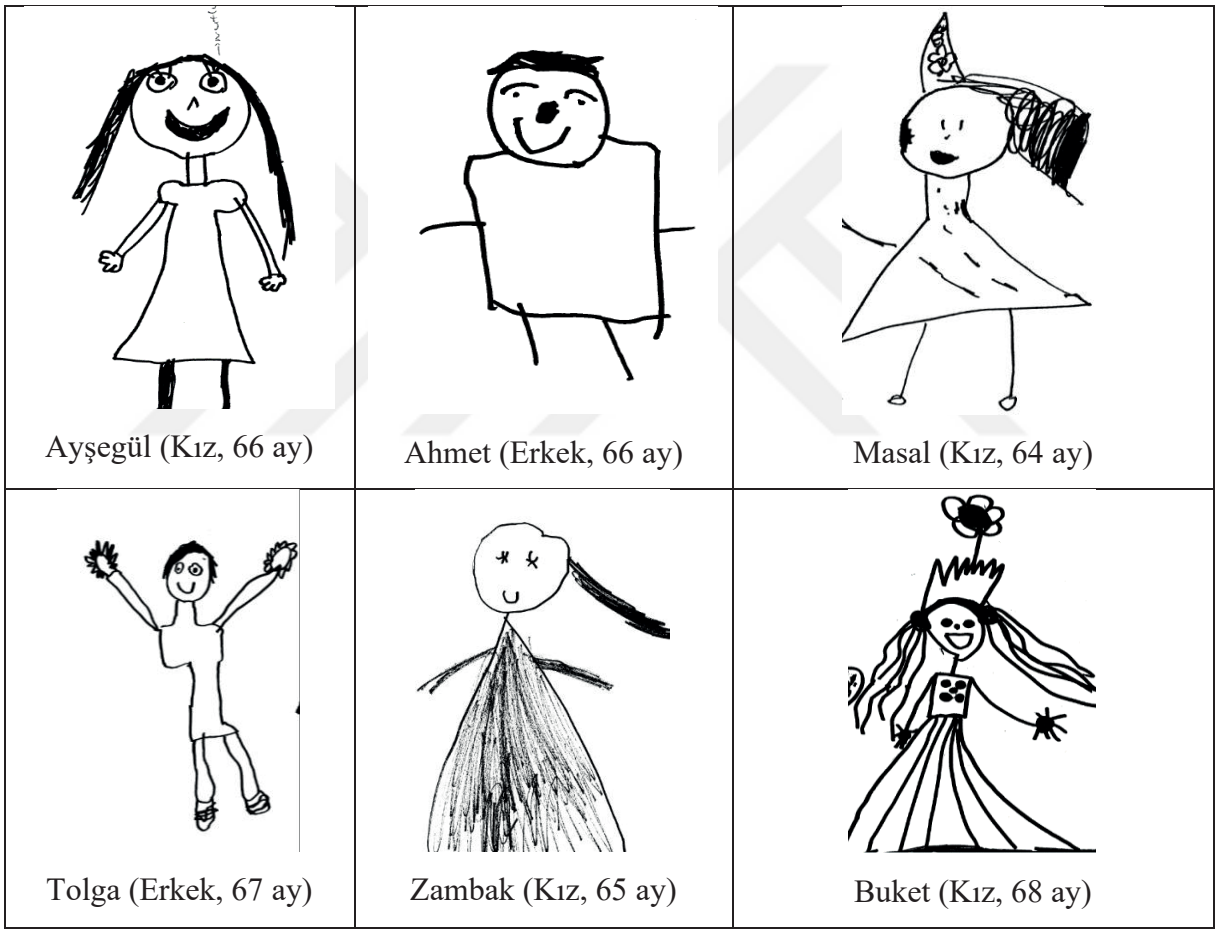
Fotoğraflarda mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusu ifadeleri	Çizimlerde mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız-Dudaklar	*Ağız*
Gülümseme *geri çekilmiş/yukarı kalkmış ağız köşeleri *açık-kapalı ağız gülümseme	Kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız çizimi (“☺” veya “yuvarlak kenarı aşağıda olan yarım daire şeklinde”)
Göz-Kaş-Bakış	*Göz-Kaş*
Göz altı derinin yükselmesi/kırışıklıkları Aşağı kıvrılan göz kenarları Kısılmış/kapalı gözler	Yıldız (*) şeklinde gözler
Yanak	Bedensel İfadeler
Yukarı kalkmış yanaklar	Havaya kalkmış kollar
Bedensel İfadeler	
Havaya kalkmış kollar Birleştirilmiş eller	

Çocukların mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla nasıl ifade ettiklerine ilişkin bulguları içeren Tablo 9’da da görüldüğü üzere çocukların mutlu oldukları anı canlandırdıkları fotoğraflarında en dikkat çeken nokta gülümsemenin varlığıdır. Çocuklar ağız köşelerini geri çekerek ve yukarı kaldırarak gülümsemiştir. Gülümseme esnasında bazı çocuklar ağzı kapalı biçimde gülümserken, bazıları ağzı açık olacak şekilde gülümsemişlerdir. Kimilerinin gülümsemesi tam bir gülümseme olmasa da tebessüm etmek şeklindedir. Yüzün diğer bir bölgesi olan göz-kaş bölümü açısından ise gülümsemeyle birlikte ortaya çıkan göz altı derinin yükselmesi/kırışıklıkları ve aşağı kıvrılan göz kenarları görülmektedir. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusu ifadesinde gözlerini kısarken, bir çocuk da gözlerini kapatarak canlandırma yapmıştır. Gülümsemenin şiddetine bağlı olarak ortaya çıkan belirgin yukarı kalkmış yanaklar ve hafif yukarı kalkmış yanaklar da fotoğraflarda yer alan bir diğer mutluluk duygusu ifadesidir. Yüz ifadeleri kadar sık kullanılmamış olsa da bazı çocuklar mutluluk duygusunu ifade ederken yüz ifadeleriyle birlikte kollarını havaya kaldırarak ya da ellerini kucağında, göğsünde ya da çene hizasında birleştirerek çeşitli bedensel hareketleri de kullanmışlardır.

Çocukların mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusunu çizim yoluyla ifade etme biçimleri incelendiğinde de tıpkı fotoğraflarda olduğu gibi en çok vurgulanan nokta

karakterlerin gülümsüyor oluşudur. Çocuklar karakterlerin gülümsediğini kenarları yukarı kıvrılmış çizgi şeklinde gülen ağız "☺" veya yuvarlak kenarı aşağıda olan yarım daire şeklinde çizilmiş ağız aracılığıyla ifade etmişlerdir. Çok az sayıda olmasından kaynaklı tabloda yer almasa da bazı çocukların daire ya da elips gibi yuvarlak hatlı ağız çizimlerine de yer verdikleri görülmüştür. Mutluluk duygusunun çizimlerinde en belirgin ve dikkat çeken görsel işaretler karakterlerin ağız bölgesinde yer alan işaretler olsa da iki çocuk mutlu olduğunu ifade ettikleri karakterlerin gözlerini yıldız (*) şeklinde çizmiştir.

Çocukların mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusuna ilişkin çizim örneklerine Şekil 26'da yer verilmiştir.



Şekil 26. Çocukların mutluluk-gülüyor hissetmek/gülme duygusuna ilişkin çizim örnekleri

Çocukların Şaşkınlık Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların şaşkınlık duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

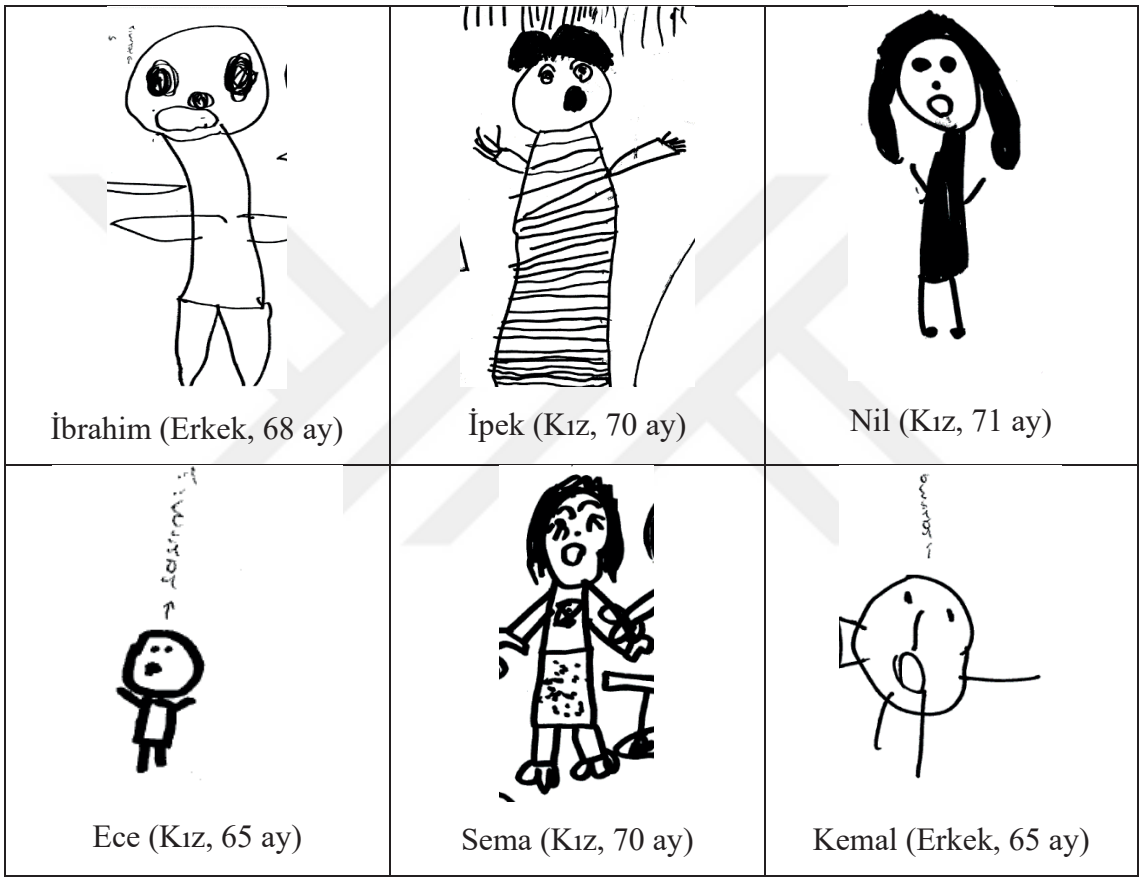
Çocukların şaşkınlık duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Fotoğraflarda şaşkınlık duygusu ifadeleri	Çizimlerde şaşkınlık duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Göz-Kaş	*Ağız*
Genişlemiş ve büyük açılmış gözler Kalkık kaşlar	Daire şeklinde çizilmiş ağız
Ağız	
Açılmış ağız (büyük/hafif açılmış ağız)	
Bedensel İfadeler	
Ağzı kapatan eller Omuz hizasında havada eller Yanaklara/çeneye koyulmuş eller	

Tablo 10'da görüldüğü üzere çocukların şaşkınlık duygusunu canlandırdıkları fotoğraflarda en dikkat çeken ifade biçimi genişlemiş ve büyük açılmış gözlerdir. Çocukların genişlemiş gözlerle ifade ettikleri şaşkınlık duygusunun göstergesi olan diğer bir durum da her bir çocukta da görülmese de kaşların kalkık oluşudur. Şaşkınlık duygusu için çocuklar tarafından belirgin bir şekilde kullanılan diğer bir şaşkınlık ifadesi de ağzın açılmasıdır. Çocukların büyük çoğunluğu ağzını kocaman açarak canlandırmalar yaparken, bazı çocuklar ağzını hafifçe açmış, bazıları da ağzını "O" şeklinde açarak şaşkınlığını ifade etmiştir. Yüz ifadelerine ek olarak bazı çocuklar bedensel ifadeleri de kullanmışlardır. Şaşkınlık ifadesi için bedensel ifadeleri de kullanan çocukların çoğu ağzını eliyle kapatmış, bazı çocuklar iç kısımları dışa dönük olacak biçimde ellerini omuz hizasında havaya kaldırmış, bazı çocuklar da ellerini yanaklarına ya da çenesine koymuştur.

Çocukların şaşkınlık duygusu çizimlerine bakıldığında ise baskın bir biçimde karakterin ağız ifadesini görsel işaret olarak kullandıkları ve bu ifadelerin de neredeyse tamamına yakınında daire şeklinde ağız çiziminin yer aldığı görülmüştür. Daire şeklinde çizilen ağızların büyük çoğunluğu içi boyanmamış ağızlardan oluşurken, bir kısmı da dairenin içini boyamayı tercih etmiştir. Dikkat çeken bir çoğunluğa sahip olmamasından

kaynaklı yukarıdaki tabloda yer verilmeyen ancak bazı çocukların çizimlerde kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız, düz çizgi ağız ya da açık ve içi karalanmış ağız gibi çizimler de yaptıkları görülmüştür. Ağız dışında büyük gözler, kalkık kaşlar gibi göz-kaş ve havaya kalkmış kollar gibi beden ile ilgili çeşitli ayrıntılara yer veren çocuklar olsa da çok az sayıda çocuğun çizimlerinde bahsedilen görsel işaretlerin yer almasından kaynaklı bu bulgulara tabloda yer verilmemiştir. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin çizim örneklerine Şekil 27'de yer verilmiştir.



Şekil 27. Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin çizim örnekleri

Çocukların Kızgınlık (Öfke) Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların kızgınlık (öfke) duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Çocukların kızgınlık (öfke) duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

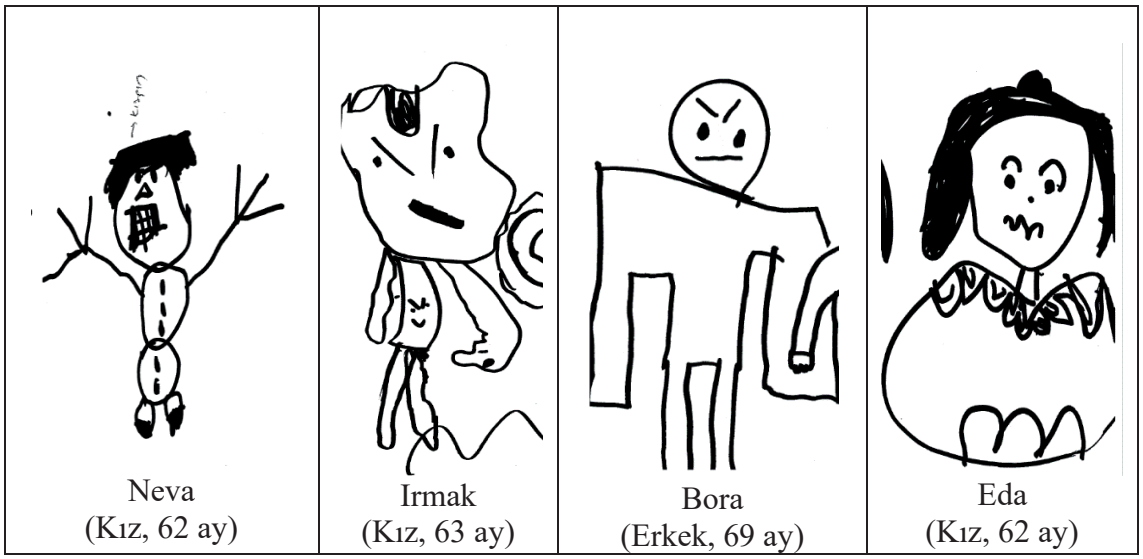
Fotoğraflarda kızgınlık (öfke) duygusu ifadeleri	Çizimlerde kızgınlık (öfke) duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Göz-Kaş-Bakış	*Ağız*
Bir araya gelmiş kaşlar (çatık kaşlar) Sert bakışlar	Daire şeklinde çizilmiş ağız Kenarları aşağı kıvrılmış çizilmiş ağız Kenarları yukarı kıvrılmış çizilmiş ağız Kare/dikdörtgen çizilmiş ağız Düz çizgi çeklinde çizilmiş ağız V şeklinde çizilmiş ağız Zikzak çizilmiş ağız
Ağız-Dudaklar	*Göz-Kaş*
Bastırılmış/büzülmüş dudaklar Düz kapalı ağız Sıkılmış dişler Şişirilmiş dudaklar	İç köşeleri yakınlaşmış/birleşmiş V şeklinde kaşlar (çatık kaşlar) İç köşeleri yakınlaşmış ters U kaşlar Zikzak çizilmiş kaşlar
Bedensel İfadeler	
Öne eğilmiş kafa ve yukarı yönelmiş bakış Yumruk yapılmış/bacakların arasına /bele/kafanın arkasına koyulmuş eller Göğüste bağlanmış kollar	

Tablo 11'de görüldüğü üzere çocukların kızgınlık (öfke) duygusunu canlandırdıkları fotoğraflarda en sık vurgulanan ve kızgınlık (öfke) duygusunu ifade eden tüm çocukların canlandırmalarında yer verdiği kaşların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan çatık kaş ifadesidir. Kızgın (öfkeli) olduklarını kaşlarını çatarak ifade etmekle birlikte bakışlarında da sert ifadelere yer vermişlerdir. Buna ek olarak çok sayıda çocuk da farklı ağız ifadeleri aracılığıyla kızgın (öfkeli) olduklarını canlandırmışlardır. Çocukların kullandıkları ağız ifadeleri bastırılmış ya da büzülmüş dudakların daha çok kullanılmasıyla birlikte düz kapalı ağız, sıkılmış dişler ya da şişirilmiş dudak ifadelerini içermektedir. Kızgınlık (öfke) duygusu için yüz ifadeleri sıklığında olmasa bazı çocukların bedensel ifadelere de yer verdikleri görülmüştür. Öne eğilmiş kafayla birlikte yukarı yönelmiş bakışların en sık kullanıldığı bedensel ifadeler olmasına ek olarak az sayıda olsa da bazı çocuklar ellerini yumruk yapmış ya da ellerini bacaklarının arasına, beline ya da kafasının arkasına koymuştur. Bir çocuk da yüz ifadesiyle birlikte kollarını göğsünde bağlayarak kızgın (öfkeli) olduğu anı canlandırmıştır.

Çizimlerde kızgınlık (öfke) için kullanılan görsel işaretlere bakıldığında, çocukların karakterlerin ağız ifadesini kullandıkları görülmüştür. Çocukların kızgınlık (öfke) çizimlerinde ağız ifadeleri oldukça çeşitlidir. En sık kullanılan görsel işaret daire

şeklinde çizilmiş ağızken, bunu kenarları aşağı kıvrılmış olan üzgün ağız takip etmiştir. Çocukların daire şeklinde ağız çizimleri de kendi içinde içi boş, içi boyanmış ya da karalanmış, dikey elips çizim gibi çeşitliliklere sahiptir. Benzer biçimde kızgınlık (öfke) duygusu çizimlerinde yer verdikleri üzgün ağız çizimleri de çizgisel üzgün ağız, yuvarlak kısım yukarda olacak şekilde yarım daire, içi karalanmış ya da dişler görünen biçimde çizilmiştir. Bazı çocuklar da kenarları yukarı kıvrılmış olan gülen ağız olarak ifade edilebilecek çizimi kullanmışlardır. Bunlara ek olarak, daha keskin hatlara sahip olan kare ya da dikdörtgen çizilmiş, bazı çocukların da içine çizgi çizerek diş görünümü verdiği ya da dişleri de çizdiği görsel işaretler de bazı çocuklar tarafından kızgınlık (öfke) ifadesi olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan bazı çocuklar da düz çizgi şeklinde ağız; düz, yana dönmüş ya da ters V şeklinde ağız ya da zikzak çizilmiş ağız ifadeleriyle kızgınlığı (öfkeyi) resmetmişlerdir. Çizimlerde çocukların yer verdikleri diğer görsel işaretler ise göz-kaş ifadelerinin kullanımıdır. Özellikle kaşların çizimiyle kızgınlık (öfke) duygusunu yansıtmaya çalışan çocuklar iç köşeleri yakınlaşmış/birleşmiş V şeklinde kaş çizimi kullanarak karakterlere çatık kaşlı bir ifade kazandırmışlardır. Benzer biçimde bazı çocuklar da iç köşeleri yakınlaşmış ters U şeklinde kaş çizerek benzer bir ifadeye yer vermişlerdir. Ayrıca, üç çocuk da çizimlerinde kızgınlık (öfke) duygusu için zikzak çizilmiş kaşlara görsel işaret olarak yer vermiştir. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin çizim örneklerine Şekil 28'de yer verilmiştir.

Kaya (Erkek, 66 ay)	Zambak (Kız, 65 ay)	Yılmaz (Erkek, 63 ay)	Sema (Kız, 70 ay)



Şekil 28. Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin çizim örnekleri

Çocukların Korku Duygusunu Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların korku duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

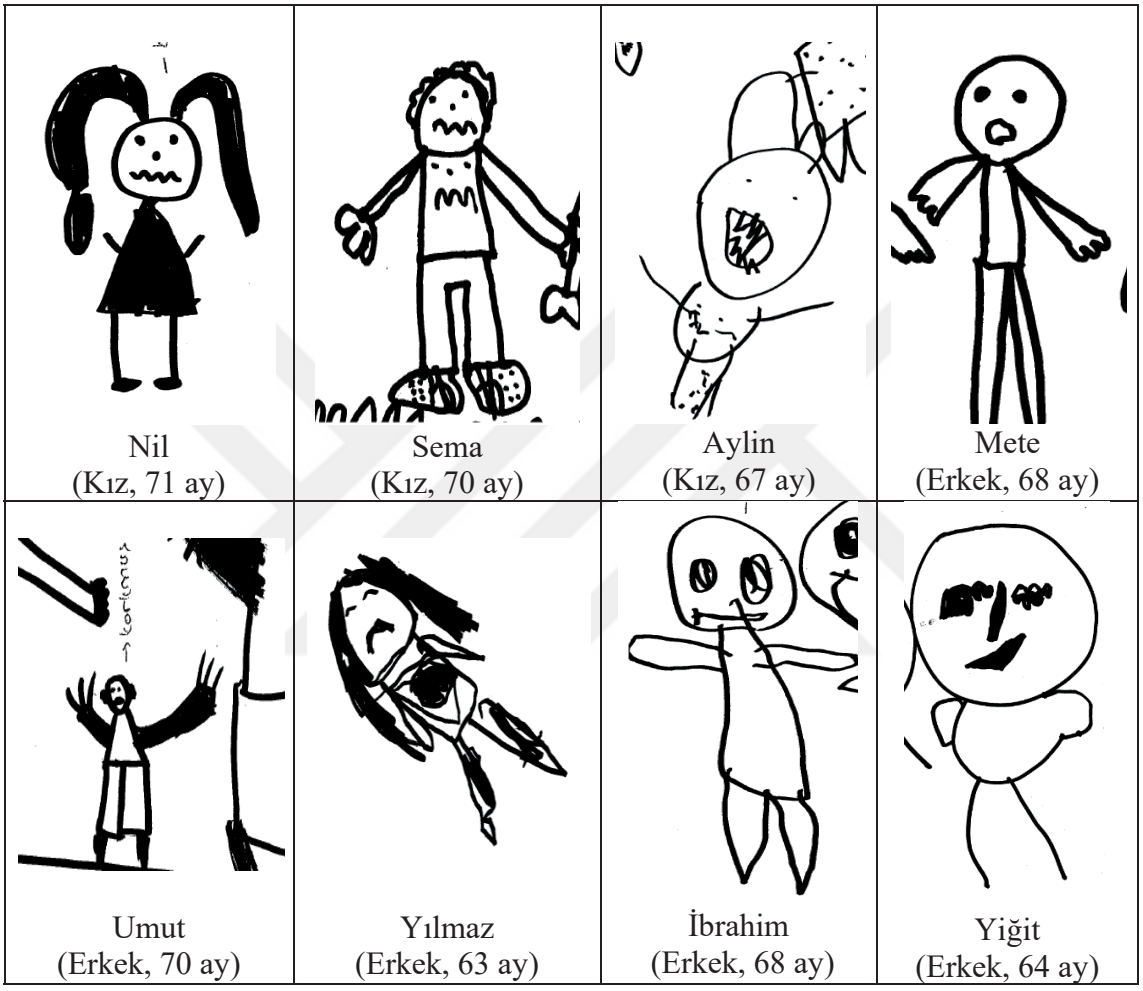
Çocukların korku duygusunu yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Fotoğraflarda korku duygusu ifadeleri	Çizimlerde korku duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Göz-Kaş-Bakış	*Ağız*
Genişlemiş gözler Kalkık kaşlar Hüzünlü/endişeli/şüpheci bakışlar	Zikzak çizilmiş ağız Daire şeklinde çizilmiş ağız Kenarları aşağı kıvrılmış çizilmiş ağız Düz çizgi/ kenarları yukarı kıvrılmış çizilmiş ağız
Ağız-Dudaklar	*Göz-Kaş*
Açılmış ağız Kapalı ağız Kenarları yukarı kıvrılmış ağız Bastırılmış/şişirilmiş dudaklar	Büyük gözler İç köşeleri birleşmiş/dalgalı çizilmiş kaşlar U / ters U şeklinde çizilmiş kapalı gözler
Bedensel İfadeler	Bedensel İfadeler
Birleştirilmiş eller/kollar Yüze koyulmuş eller Yana dönmüş/ eğilmiş beden/kafa Geriye itilmiş beden	Havaya kalkmış eller Titreyen bacaklar Diğer karakterlerden küçük çizim

Çocukların korku duygusunu canlandırdıkları fotoğraflar ve korku duygusu çizimlerinde yer alan ifadeleri gösteren Tablo 12'de görüldüğü üzere, korku duygusunu canlandırırken çocuklar tarafından en sık vurgulanan yüz ifadesi göz-kaş-bakış alt temasında yer alan genişlemiş gözlerdir. Çocuklar korktukları anda nasıl göründüklerini canlandırırken gözlerini kocaman açmışlardır. Genişlemiş gözlere çocukların büyük çoğunluğunda kaldırılmış kaşlar eşlik etmiştir. Buna ek olarak, çok sayıda olmasa da bazı çocuklar canlandırma sırasında hüzünlü, endişeli ya da yana bakmayı içeren şüpheci bir bakış kullanmışlardır. Korku duygusu ifadesinde kullanılan en belirgin bir diğer ifade de ağzın açılmasıdır. Canlandırmalarda ağzını açan çocukların çoğu O şeklinde ağzını daha büyük açarken, bazı çocuklar da ağzını hafifçe açmış ya da aralık bırakmıştır. Buna ek olarak, kim çocuklar da korku ifadelerini ağzı kapalı bir biçimde canlandırmıştır. Diğer taraftan, çok sayıda olmasa da kenarları yukarı kıvrılmış gülümseyen ağız ifadesiyle birlikte bastırılmış ya da şişirilmiş dudakların olduğu ağız ifadeleri de korku duygusu ifadeleri arasında yer almıştır. Yüz ifadeleriyle birlikte bazı bedensel ifadeleri de kullanan çocukların olduğu görülmüştür. Çocuklar tarafından en çok kullanılan bedensel ifadeler göğüs hizasında, kucakta ya da bacakların arasında birleştirilen eller ya da bağlanmış kollar gibi ifadelerdir. Buna ek olarak, bazı çocukların da elleriyle ağzını kapattığı, ellerini çene önünde V şeklinde tuttuğu ya da ellerini yanaklarına koyduğu görülmüştür. Yine az sayıda da olsa bazı çocuklar bedenini ya da kafasını yana döndürerek ya da öne eğerek korku duygusunu canlandırırken, bir çocuğun da iki farklı canlandırmada bedenini geri ittiği görülmüştür. Bir kere gözlemlenmesinden kaynaklı yukarıdaki tabloda yer verilmemiş olsa da bir çocuk dizlerini vücuduna doğru çekerken, bir çocuk da durdurma hareketi gibi avuç içleri dışarı bakacak şekilde ellerini göğüs hizasında kaldırmıştır.

Çocukların korku duygusu çizimleri incelendiğinde ise kullanılan en belirgin görsel işaretlerin ağız çizimlerinde olduğu görülmektedir. Korku ifadesi içeren ağız çizimlerinde çocukların büyük çoğunluğu zikzak şeklinde çizilmiş ağız ve daire şeklinde çizilmiş ağza yer vermiştir. Daire şeklinde çizilmiş ağızlarda içi boş, içi boyanmış daire şekli gibi görsel işaretler kullanılmakla beraber, bir çocuk iç içe geçmiş iki daire, bir çocuk da sivri dişleri görünen daire ağız çizimi yapmıştır. Çocuklar tarafından kullanılan bir diğer ifade biçimi de kenarları aşağı kıvrılmış olan üzgün ağız çizimidir. Buna ek olarak çok sayıda olmasa da bazı çocuklar düz çizgi şeklinde ya da kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız çizimini görsel işaret olarak kullanmıştır. Tek bir çocuğun çiziminde yer vermesinden kaynaklı yukarıdaki tabloda yer almasa da ortada diş çizgisi olan dikdörtgen ağız ve ağız çizimi yapılmaması da korku ifadesi için kullanılan görsel

işaretlerdir. Çocuklar çizimlerinde baskın bir biçimde karakterlerin ağzına ilişkin ifadelere yer vermiş olsalar da bazı çocuklar büyük gözler, iç köşeleri birleşmiş ya da dalgalı kaşlar çizmiştir. Buna ek olarak da iki çocuk da karakterin korktuğunu U ya da ters U şeklinde kapalı gözler çizerek ifade etmiştir. Çocukların korku duygusuna ilişkin çizim örneklerine Şekil 29'da yer verilmiştir.



Şekil 29. Çocukların korku duygusuna ilişkin çizim örnekleri

Çocukların "İyi-Güzel Hissetmek" ve "Kötü-Garip Hissetmek" Duygularını Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların "iyi-güzel hissetmek" ve "kötü-garip hissetmek" duygularını yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Çocukların "iyi-güzel hissetmek" ve "kötü-garip hissetmek" duygularını yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

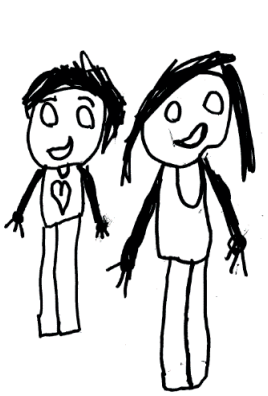
Fotoğraflarda "iyi-güzel hissetmek" duygusu ifadeleri	Çizimlerde "iyi-güzel hissetmek" duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız-Dudaklar	*Ağız*
Gülümseme *geri çekilmiş/yukarı kalkmış ağız köşeleri	Kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız çizimi
Göz-Kaş	
Göz altı derinin yükselmesi/kırışıklıkları Aşağı kıvrılan göz kenarları Kısılmış/kapalı gözler	
Yanak	
Yukarı kalkmış yanaklar	
Fotoğraflarda "kötü-garip hissetmek" duygusu ifadeleri	Çizimlerde "kötü-garip hissetmek" duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız	*Ağız*
Aşağı çekilmiş dudak köşeleri Açılmış ağız/ düz kapalı ağız	Kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız çizimi "☺" Kenarları aşağı kıvrılmış ağız çizimi "☹"/ Daire şeklinde çizilmiş ağız
Göz-Kaş-Bakış	*Göz-Kaş*
Aşağı yönelmiş bakışlar Yukarı yönelmiş sert bakışlar Kalkık kaş/açılmış göz/çatık kaş	İç köşeleri yakınlaşmış V şeklinde kaş çizimi/dik kaşlar Zikzak gözler
Bedensel İfadeler	
Eğilmiş kafa	

Tablo 13'te görüldüğü üzere "iyi-güzel" hissetmek olarak ifade edilen duygu için çocukların yaptıkları canlandırmalarda en dikkat çeken ifade gülümseme olarak adlandırılan ağız köşelerinin geri çekildiği ya da yukarı kalktığı ağız ifadesidir. Gülümsemenin derecesine bağlı olarak daha güçlü ortaya çıkan bir durum olan göz altı derinin yükselmesi/kırışıklıkları ve aşağı kıvrılan göz kenarları her ifadede görülmese de gözlemlenen diğer bir yüz ifadesi olmuştur. Bazı çocukların da kısılmış ya da kapalı gözler aracılığıyla iyi-güzel hissettikleri anı canlandırdıkları görülmüştür. Yüz ifadeleri arasında yer alan bir diğer durum da yukarı kalkmış yanaklardır. Aynı duygunun çizimlerde nasıl ifade edildiğine bakıldığında ise çocukların sadece karakterlerin ağzına odaklandığı ve bu duyguyu kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız görsel işaretleri kullanarak çizdikleri görülmüştür.

Çocuklar tarafından "kötü-garip hissetmek" olarak ifade edilen duygunun ifadesinde de çocuklar en çok ağız ifadelerini kullanmışlardır. Ağız ifadelerinde çocukların büyük çoğunluğunda aşağı eğilmiş dudak köşeleri gözlemlenirken, bazı çocuklarda açılmış ağız ya da düz kapalı ağız gözlemlenmiştir. Göz-kaş-bakış alt temasında ise en sık gözlemlenen durum aşağı yönelmiş bakışlarken, bazı çocuklar da yukarı yönelmiş sert bakış öykünmeleriyle kötü-garip hissetmek duygusunu canlandırmışlardır. Açılmış gözler, kalkık kaşlar ve kaş çatma da gözlemlenen diğer yüz ifadeleri arasında yer almaktadır. Yüz ifadeleriyle birlikte bedensel ifadelere de yer veren çocukların kafalarını eğdikleri elde edilen diğer bir bulgudur. Aynı duygu ifadesinin çocukların çizimlerindeki görsel işaretlerine bakıldığında ise neredeyse yapılan tüm kodlamaların ağız çiziminde olduğu görülmüştür. Çizimlerde incelenen ağız ifadelerinin büyük çoğunluğu kenarları yukarı kıvrılmış şekilde çizilmiş olan gülen ağız içerirken, az sayıda çocuk da kenarları aşağı kıvrılmış üzgün ağız ve daire şeklinde ağızlar çizmişlerdir. Göz-kaş ifadeleri için görsel işaretlere yer çocukların da iç köşeleri yakınlaşmış V şeklinde kaşlar, dik kaşlar ya da zikzak gözler çizdikleri görülmüştür.

Çocukların iyi-güzel hissetmek ve kötü-garip hissetmek duygularına ilişkin çizim örneklerine Şekil 30'da yer verilmiştir.

İyi-Güzel Hissetmek	**Kötü-Garip Hissetmek**		
Emre (Erkek, 63 ay)	Emre (Erkek, 63 ay)	Taner (Erkek, 65 ay)	Ece (Kız, 65 ay)



Mete
(Erkek, 68 ay)

Meriç
(Erkek, 62 ay)

Mete
(Erkek, 68 ay)

Irmak
(Kız, 63 ay)

Şekil 30. Çocukların iyi-güzel hissetmek ve kötü-garip hissetmek duygularına ilişkin çizim örnekleri

Çocukların "Heyecan, Endişe, Utanç, Neşe-Sevinç" Duygularını Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların heyecan, endişe, utanç, neşe-sevinç duygularını yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Çocukların heyecan, endişe, utanç, neşe-sevinç duygularını yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Fotoğraflarda heyecan duygusu ifadeleri	Çizimlerde heyecan duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız-Dudaklar	*Ağız*
Gülümseme *geri çekilmiş/yukarı kalkmış ağız köşeleri (dişler görünen geniş gülümseme/ kapalı ağız gülümseme)	Kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız çizimi
Göz-Kaş-Bakış	
Parlak bakışlar Göz altı derinin yükselmesi/kırışıklıkları Aşağı kıvrılan göz kenarları	
Yanak	
Yukarı kalkmış yanaklar	
Bedensel İfadeler	
Havaya kalmış eller (oley gibi) Kucakta birleşmiş eller Yumruk yapılmış eller	
Fotoğraflarda endişe duygusu ifadeleri	Çizimlerde endişe duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız-Dudaklar	*Ağız*
Yanlara düz çekilmiş bastırılmış dudaklar O şeklinde açılmış ağız	Düz çizgi ağız Daire şeklinde ağız
Göz-Kaş-Bakış	
Açılmış gözler Baygın bakış/kalkık kaş	
Fotoğraflarda utanç duygusu ifadeleri	Çizimlerde utanç duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız-Dudaklar	*Ağız*
Bastırılmış dudaklar/bastırılmış dudaklar ve gülümseme Büzülmüş dudaklar Aşağı kıvrılmış dudak köşeleri	Nokta şeklinde çizilmiş ağız Kenarları yukarı kıvrılmış ağız çizimi
Göz-Kaş	*Göz-Kaş*
Parlak gözler/kalkık kaşlar Göz altı derinin yükselmesi/kırışması Aşağı yönelen bakışlar	Kapalı çizilmiş gözler
Bedensel İfadeler	Bedensel İfadeler
Eğilmiş kafa/yana dönmüş beden ve eğilmiş kafa Yumruk yapılıp birleştirilmiş eller Kıyafetle ağzın kapatılması	Ağza götürülmüş el çizimi
Fotoğraflarda neşe-sevinç duygusu ifadeleri	Çizimlerde neşe-sevinç duygusu ifadeleri
Yüz İfadeleri	Yüz İfadeleri
Ağız	*Ağız*
Gülümseme *geri çekilmiş/yukarı kalkmış ağız köşeleri (kapalı ağız geniş/ hafif gülümseme/ “hey” der gibi aralık ağız)	Kenarları yukarı kıvrılmış ağız çizimi
Göz-Kaş	
Parlak gözler/kalkık kaşlar	
Bedensel İfadeler	
Yumruk yapılıp havaya kalkmış eller	

Bulguların daha önceki bölümlerinde de bahsedildiği üzere çocukların eserlerden çıkarsadıkları duygular arasında heyecan (dört çocuk), endişe (iki çocuk), utanç (dört çocuk) ve neşe-sevinç (iki çocuk) duyguları da yer almaktadır. Bahsedilen duyguların çocukların canlandırmaları ve çizimlerinden elde edilen bulguları içeren Tablo 14'te görüldüğü üzere, çocuklar heyecan duygusunu dişler görünen geniş ya da kapalı ağız gülümseme şeklinde geri ekilmiş/yukarı kalkmış ağız köşeleri aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bahsedilen ağız ifadesine ek olarak parlak bakışlar, gülümsemeye bağlı olarak ortaya çıkan göz altı derinin yükselmesi/kırışıklıkları, aşağı çekilmiş göz kenarları ve yukarı kalkmış yanaklar heyecanın diğer yüz ifadeleri olarak görülmüştür. Yüz ifadelerine ek olarak bir çocuk ellerini havaya kaldırarak, bir çocuk ellerini kucağında birleştirerek, bir çocuk da ellerini yumruk yaparak çeşitli bedensel ifadeleri de kullanmışlardır. Heyecan duygusunun çizimleri incelendiğinde ise çocuklar karakterleri kenarları yukarı kıvrılmış gülümseyen ağızlı olacak şeklide resmetmişlerdir.

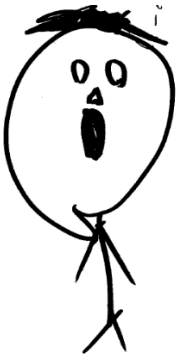
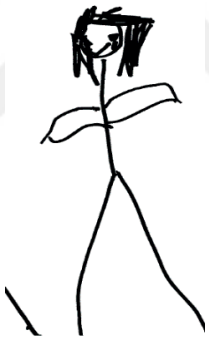
Endişe duygusu için kullanılan ifadeler incelendiğinde ise bu duyguyu ifade eden iki çocuktan birisi yanlara doğru düz çekilmiş bastırılmış dudaklar olan ağız ifadesi ve açılmış gözler ifadesini kullanırken, diğer çocuk O şeklinde açılmış ağız ve baygın bakışlarla bu duyguyu ifade etmiştir. Endişe duygusunun çizimlerde ifade edilişine bakıldığında ise çocukların karakterlerin ağız ifadesine ilişkin görsel işaretlere yer verdikleri görülmektedir. Bu görsel işaretler düz çizgi şeklinde çizilmiş ağız ve daire şeklinde çizilmiş ağız çizimlerinden oluşmaktadır.

Utanç duygusuyla ilgili bulgular incelendiğinde çocukların bastırılmış dudaklar ya da bastırılmış dudaklarla birlikte gülümseme, büzülmüş dudaklar ya da aşağı kıvrılmış ağız köşeleri ifadelerini içeren ağız ve dudak ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Göz-kaş ifadeleri ise parlak gözler/kalkık kaşlar, yükselen/kırışan göz altı deri ve aşağı yönelen bakışları içermektedir. Yüz ifadelerine ek olarak beden ifadelerini de kullanan çocuklar kafa eğme, bedeni yana çevirerek kafa eğme, elleri yumruk yapıp birleştirme ya da kıyafet yukarı çekerek ağzı kapatma ifadelerini kullanmışlardır. Çizimlerde utanç duygusu ise nokta şeklinde çizilmiş ağız, kenarları yukarı kıvrılmış ağız; kapalı gözler ve bir çocuğun çiziminde yer verdiği ağza götürülmüş el çizimiyle görselleştirilmiştir.

Neşe-sevinç ifadelerini kullanan çocukların fotoğraflarından elde edilen bulgular ise bahsedilen bu duygu ifadelerinin gülümseme, parlak gözler/kalkık kaşlar ve yumruk yapılmış havaya kaldırılmış eller aracılığıyla ifade edildiğini göstermiştir. Çizimlerde ise

çocuklar karakterin neşeli-sevinçli olduğunu ifade etmek için kenarları yukarı kıvrılmış ağız ifadesi içeren görsel işaretleri kullanmışlardır.

Çocukların heyecan, endişe, utanç ve neşe duygularına ilişkin çizim örneklerine Şekil 31'de yer verilmiştir.

Heyecan	**Endişe**	**Utanç**	**Neşe**
Ayşegül (Kız, 66 ay)	 Çağan (Erkek, 72 ay)	Zambak (Kız, 65 ay)	Ece (Kız, 65 ay)
Zeren (Kız, 70 ay)	Neva (Kız, 62 ay)	 Taner (Erkek, 65 ay)	Funda (Kız, 72 ay)

Şekil 31. Çocukların heyecan, endişe, utanç ve neşe duygularına ilişkin çizim örnekleri

Çocukların Duygu Sözcüğü Olmayan Ancak Duygu Sözcükleri Yerine Kullandıkları İfadeleri Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla Tanımlama Biçimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcüğü yerine kullandıkları ifadeleri yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla tanımlama biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir. Bulgular bölümünün önceki kısımlarında yer alan çocukların kullandıkları duygu sözcüğü olmayan ifadelerle bazı duyguları kastetmiş olabilecekleri

ancak duyguyu isimlendirmedikleri yorumunu güçlendirebilmek adına aşağıda yer alan tabloda çocukların yüz-beden ifadeleri ve çizimlerinde kullandıkları görsel işaretlere ek olarak çizim için yaptıkları açıklamalara da yer verilmiştir.

Tablo 15

Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları sözcükleri yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla tanımlama biçimlerine ilişkin bulgular

Duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullanılan sözcükler	Fotoğraflarda ifade ediliş biçimleri	Çizimlerde ifade ediliş biçimleri ve bahsedilen ifadelere sahip karakterler için çocukların açıklaması
ağzı açık	Yüz ifadesi: Genişlemiş gözler ve "O" şeklinde açılmış ağız	Daire şeklinde ağız *Açıklama: Evde bilmediği birisini görmüş*
düşünüyor/düşünceli	Yüz ifadesi: Büzülmüş dudaklar, gülümseme, aşağı yönelmiş bakışlar, kalkık kaş Bedensel ifadeler: Çeneye koyulmuş el ve kalkık işaret parmağı, alnı gösteren işaret parmağı	Zikzak ağız, kenarları yukarı kıvrılmış ağız ve yanağa koyulmuş el *Açıklama: İnsanların çok olduğunu düşünüyor/ Bilmeceyi düşünüyor*
ağzını kapatmış	Yüz ifadesi: Kapalı ağız, aşağı yönelmiş bakışlar, nötr yüz ifadesi	Göze bitişik V şekline benzer kaşlar, dil çıkarmış kenarları yukarı kıvrılmış ağız, daire şeklinde ağız *Açıklama: Annesi karaktere "sus" demiş"*
ağlamış	Yüz ifadesi: Kapalı düz ağız ve aşağı yönelen bakışlar	Kenarları aşağı kıvrılmış ağız, gözyaşı *Açıklama: Çizimde yer alan kızgın karakter kendisiyle oynamadığı için ağlamış*
yaşasın	Yüz ifadesi: Hafif gülümseyen kapalı ağız Bedensel ifadeler: Havaya kalkmış kollar	Kenarları yukarı kıvrılmış ağız *Açıklama: Maçı kazanmış*
donmuş	Yüz ifadesi: Kapalı düz ağız, büyük açılmış gözler ve kalkık kaşlar	Düz çizgi şeklinde ağız *Açıklama: Unicorn (boynuzlu at) görmüş*
enerjik	Yüz ifadesi: "O" şeklinde açılmış ağız	Daire şeklinde ağız *Açıklama: Yumurta yediği için enerjik hissediyor.*
uykulu	Yüz ifadesi: Açık canlı gözler	Kenarları aşağı kıvrılmış ağız *Açıklama: Süt görmüş.*
yorgun	Yüz ifadesi: Hafif aşağı kıvrılmış ağız köşeleri, hafif aralık düz ağız, aşağı yönelmiş bakışlar, düşük göz kapakları Bedensel ifadeler: Öne doğru eğilmiş beden ve omuzlar	Dairemsi-elips şeklinde ağız, düz çizgi göz ve düz ağız *Açıklama: Çok şey taşıdığı için yorgun hissediyor/ Eskişehir'den geldiği için yorgun hissediyor*

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

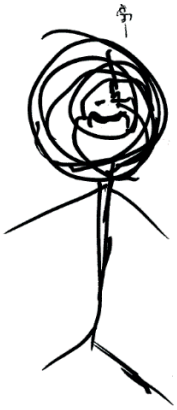
Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları sözcükleri yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla tanımlama biçimlerine ilişkin bulgular

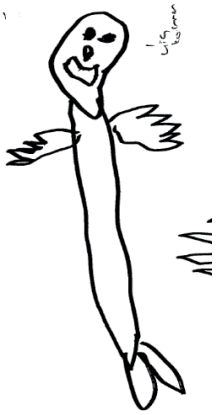
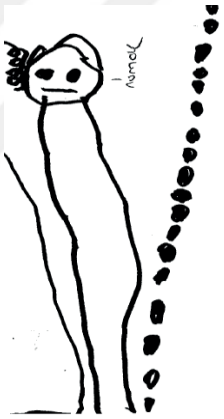
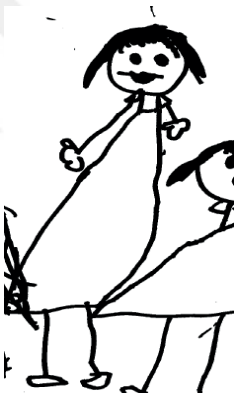
Duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullanılan sözcükler	Fotoğraflarda ifade ediliş biçimleri	Çizimlerde ifade ediliş biçimleri ve bahsedilen ifadelere sahip karakterler için çocukların açıklaması
duygulu	Yüz ifadesi: Kapalı düz ağız, açılmış gözler, kalkık kaşlar, nötr yüz ifadesi	Kenarları yukarı kıvrılmış ağız, düz çizgi ağız *Açıklama: İlk defa gördüğü bir şeye bakarken gözü onda kalmış/ Bir şey görüp-bir şeye bakıp duygulanmış/ arkadaşı hediye almış*
dikkatli	Yüz ifadesi: Açılmış gözler, kalkık kaşlar, "O" şeklinde açılmış ağız	Çizim yok
komik	Yüz ifadesi: Dişler görünen gülümseme, açık canlı gözler	Kenarları yukarı kıvrılmış ağız *Açıklama: Komik bir şey, düşen bir salyangoz görmüş.*
kafası karışık	Yüz ve bedensel ifade: Nötr yüz ifadesi ve çeneye konmuş el	Çizim yok
normal	Yüz ifadesi: Nötr yüz ifadesi	Düz çizgi şeklinde ağız, kenarları hafif yukarı kıvrılmış ağız, daire şeklinde ağız *Açıklama: Hiçbir şey olmamış/Ablasıyla yatacak diye kızgın değil/ Arkadaşının elinden oyuncağı çekmiş/ Hiç önemsememiş/ Hiçbir yere gitmeyecekmiş/ En sevdiği bardak kırılmış ama üzülmemiş sinirli de değilmiş/ Yemek yaparken hep normal hisseden anne*
duygusu yok	Yüz ifadesi: Nötr yüz ifadesi, hüzünlü bakış	Düz çizgi şekline ağız *Açıklama: Pasta düşünce gözü kararmış.*
korkmamış	Yüz ve bedensel ifade: Açık gözler, kalkık kaşlar, hafif aralık ağız ve kendine sarılan kollar	Kenarları yukarı kıvrılmış ağız (yuvarlak kısım aşağıda olacak biçimde yarım daire ağız) *Açıklama: Hiçbir şeyden korkmayan karakter*

Tablo 15'te çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadelerin canlandırılmasını içeren fotoğraflarının, bu ifadelerin çizimlerinin ve bu çizimlere ilişkin açıklamalarının incelenmesi sonucu elde edilen bulgular görülmektedir. Fotoğrafların analizinden elde edilen bulgular kısmında görüldüğü üzere, çocuklar sıklıkla yüz ifadelerini kullanarak bu sözcükleri canlandırmışlardır. Tablo öncesi açıklamada da belirtildiği üzere, çocukların bu ifadelerin bazılarıyla ilgili deneyimleri aslında bir duyguyu işaret ediyor olabilecekleri ancak isimlendirmedikleri şeklinde

yorumlanmıştır. Bu kısımda da bazı ifadelerin canlandırmaları sırasında kullanılan yüz ifadeleri, çizimlerde kullanılan görsel işaretler ve çizime dair açıklamalar deneyimlerle ilgili bulgular sonucu yapılan yorumu güçlendirmektedir. Örneğin, "ağzı açık hissetmek" ifadesini kullanan çocuğun ifadeyi genişlemiş gözler ve "O" şeklinde ağız ifadesiyle canlandırması, çiziminde daire şeklinde çizilmiş ağza yer vermesi ve karakterin evde bilmediği birisini görmüş olması açıklaması şaşkınlık duygusu izlenimi uyandırmaktadır. Kapalı düz ağız ve aşağı yönelen bakışlarla canlandırılan, kenarları aşağı kıvrılmış ağız ve gözyaşı kullanılarak çizimde temsil edilen ve kızgın karakter kendisiyle oynamadığı için ağlamış olduğu açıklaması yapılan "ağlamış hissetmek" ifadesi de bahsedilen duygunun üzüntü olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde "yaşasın hissetmek" olarak ifade edilen durum için de gülümseyen ağız ve havaya kaldırılmış kolları içeren yüz ve beden ifadelerinin kullanılması, kenarları yukarı kıvrılmış ağızla görselleştirilen gülümseyen karakter ve maçı kazanmış olması açıklaması bahsedilen ifadenin heyecan, sevinç, mutluluk gibi duygular yerine kullanılıyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, dişlerin göründüğü gülümseme ve açık canlı gözler ile canlandırılan, kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız ile görselleştirilen ve düşen bir salyangoz görmek gibi komik bir duruma şahit olunması şeklinde açıklaması yapılan "komik hissetmek" ifadesiyle de aslında anlatılmak istenen mutluluk duygusu olabilir. Diğer taraftan, çocukların bu ifadelere ilişkin deneyimlerinden elde edilen bulguların yorumlanmasında ağzını kapatmış ve duygulu hissetmek için de aslında belirtilmek istenen bir duygunun olabileceği ifade edilmiş olsa da, yukarıdaki tabloda yer alan bulgular da göz önünde bulundurulduğunda bahsedilen bu ifadeler için bir yorumda bulunabilmenin yanıltıcı olabileceği düşünülmektedir. Çocuklarda birisinin ifade ettiği "korkmamış" duygusuyla ilgili elde edilen bulgu ilginçtir. Canlandırma sırasında İbrahim, korkmamış duygusunu korkmuş gibi canlandırırken; çizim esnasında kenarları yukarı kalkmış yani gülümseyen ağız çizimi ile görselleştirmiştir.

Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadelerine ilişkin çizim örneklerine Şekil 32'de yer verilmiştir.

Ağzı açık Hissetmek Buket (Kız, 68 ay)	**Düşünceli Hissetmek** Sema (Kız, 70 ay)	**Düşünceli hissetmek** Neva (Kız, 62 ay)	**Ağzını kapatmış hissetmek** Yiğit (Erkek, 64 ay)
Ağlamış Hissetmek Irmak (Kız, 63 ay)	**Yaşasın hissetmek** Taner (Erkek, 65 ay)	**Donmuş hissetmek** Sema (Kız, 70 ay)	**Enerjik hissetmek** Çağan (Erkek,72 ay)
Uykulu hissetmek Yılmaz (Erkek,63 ay)	**Yorgun hissetmek** Tolga (Erkek, 67 ay)	**Yorgun hissetmek**  Çağan (Erkek, 72 ay)	**Komik hissetmek** Mete (Erkek, 68 ay)

Korkmamış hissetmek	**Duygulu hissetmek**	**Duygulu hissetmek**	**Duygulu hissetmek**
			
İbrahim (Erkek,68 ay)	Ayşegül (Kız, 66 ay)	Ayşegül (Kız, 66 ay)	Ayşegül (Kız, 66 ay)
Duygusu yok hissetmek	**Normal hissetmek**	**Normal hissetmek**	**Normal hissetmek**
			
Nazlı (Kız, 71 ay)	İpek (Kız, 70 ay)	Irmak (Kız, 63 ay)	Masal (Kız, 64 ay)

Şekil 32. Çocukların duygu sözcüğü olmayan ancak duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadelere ilişkin çizim örnekleri

Araştırmanın ikinci sorusu olan çocukların eserlerden çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin ifade ettikleri göstergeler, nedenler ve bu duygulara ilişkin yaşam deneyimi bulguları ve üçüncü soru olan çocukların bu duyguları canlandırma ve çizim yoluyla ifade etme biçimlerine ilişkin bulgulara bütüncül bakıldığında birbiriyle örtüşen noktalar olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, eserlerdeki karakterlerin duygularına ilişkin çocukların ifade ettikleri göstergeler ile bu duyguları canlandırmaları ve

çizimlerinden elde edilen bulgularda duygu ifadeleri açısından çeşitli ortak noktalar bulunmaktadır. Diğer taraftan, çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin eserler bağlamında ifade ettikleri nedenler ile kendi yaşamlarında bu duyguları deneyimledikleri durumlar açısından da benzer alt temalar ortaya çıkmıştır. Bu durum henüz okul öncesi dönemde olmalarından kaynaklı olarak duygusal beceriler açısından gelişim göstermeye devam ediyor olsalar da, çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri açısından bir anlayışa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların çıkarımda bulundukları her bir duygunun ayrı ayrı incelenmesi sonucu elde edilen bulgularda duygulara ilişkin en sık ifade ettikleri göstergelerin "utanç" duygusu dışında yüz-ifadeleri/mimikler alt temasında toplandığı görülmektedir. Bu durum, çocukların başka birisinin duygularını anlamak için en çok yüz ifadelerini değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu değerlendirme sürecinde duygulara ilişkin yüz ifadeleri/mimikler alt temasındaki göstergeler duygulara göre çeşitlilik göstermektedir. Üzüntü duygusu için ağız-dudak alt temasında karakterin ağzının kenarlarının aşağı eğilmiş (☹) olması en çok vurgulanırken; mutluluk duygusu için gülüyor olması ifade edilmiştir. Kızgınlık (öfke) duygusu için ise en sık ifade edilen gösterge göz-kaş alt alt temasında yer alan kaşların çatık olması durumudur. Yüz ifadeleri/mimikler alt temasını birçok duygu için bedensel ifade/jestler alt teması takip etmektedir. Kızgınlık (öfke) duygusu için en çok ifade edilen ikinci alt tema birden fazla göstergenin birlikte ifade edilmesi iken; kötü/garip hissetmek için ise yüz ifadeleri/mimikler alt temasını başka duygunun referans alınması takip etmiştir. Eserlerde yer alan karakterlerin duygusuna için değerlendirilen göstergelere ek olarak, çocukların bu duyguları canlandırdıkları ve fotoğraflarının analizi sonucu elde edilen bulgularda da çocukların yüz ifadeleri/mimiklerin ön plana çıktığı, her bir duygunun ifade edilmesinde görülmemekle birlikte yüz ifadeleri kadar sık olmasa da bedensel ifadelere de yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca, bu duygulara ilişkin çizimlerde de çocuklar yüz ifadelerine ilişkin çizimler yapmışlardır. Sadece mutluluk, korku ve utanç duygusu çizimlerinde bu duyguları ifade eden çok az sayıda çocuk bedensel ifadelere de çizimlerinde yer vermiştir.

Lewis (2008), çeşitli duygu tetikleyici durumlar ya da deneyimler sonucu ortaya çıkan gözlenebilir yüz ifadeleri, mimikler, bedensel ifadeler ya da duruşta ya da seste meydana gelen değişimleri duygu ifadeleri olarak adlandırmaktadır. Bu araştırmada da duygu ifadeleri, hem çocukların eser bağlamında duygulara ilişkin çıkarımda bulunma sürecinde karakterlerle ilgili ifade ettikleri göstergeler olarak hem de çıkarımda bulundukları duyguların canlandırılması ve çizim aşamasında yer almaktadır. Çocukların

erken dönemlerden itibaren duyguları anlamaları, sosyal etkileşimler sırasında sıklıkla başvurulan bir anlayış olan sosyal bilişin en önemli bileşenlerinden biridir (Denham, Zoller ve Couchoud, 1994). Okul öncesi yıllarda, yaşın ilerlemesiyle beraber çocuklar hem duygu ifadelerini kullanmak hem de durumları tanımlayabilmek açısından gelişim göstererek daha yetenekli gelirler. Bu gelişimle beraber kendi duygularıyla birlikte başkalarının da duygularını anlayarak, duyguların nedenleri hakkında sözel ifadeler kullanırlar (Denham ve Couchoud, 1990; Galeeva, Zaytseva, Galkina ve Shinkareva, 2019; Michalson ve Lewis; 1985). Duygusal iletişimin gelişmekte olduğu bebeklik döneminden itibaren ebeveynlerin duygulara tepki verme biçimleri çocukların duyguları ifade etme biçimleri ve başkalarının duygularını anlama becerileri açısından belirleyici bir etkiye sahiptir (Lewis, 2008). Duyguların ifade edilmesinde ya da başkalarının ifadelerinin değerlendirilerek bu ifadelere bir duygu atfedilmesinde çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Biyolojik süreçlerle birlikte (Izard, 1993,1994); bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel süreçler de oldukça önemlidir (Denham, 1998; Lewis, 2008). Duygu ifadelerinin gelişiminde etkili olan çeşitli faktörlerle birlikte, sosyal ilişkileri etkileyen bir yapısının da olması özellikle erken çocukluk döneminde yer alan çocukların çeşitli duygu işaretlerini değerlendirmelerinin ve ayırt etmelerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Denham (1998), sosyal etkileşime dayalı ortamlarda kişilerin yüz ifadelerindeki duygusal ipuçlarını anlamak konusunda daha iyi olan çocukların kişilerarası ilişkilerinin de olumlu olduğunu ifade etmiştir. Yani, yüz ifadelerinde yer alan ipuçlarını değerlendirerek duyguları anlamak, çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişmesi açısından temel bir role sahiptir. Yaşamın oldukça erken dönemlerinden itibaren yüz ifadelerini ayırt etmeye başlayan bebekler 3-6 aylık oldukları dönemde bakım veren kişilerin duygusal ifadelerini takip ederek sosyal referanslarla ilgilenmeye başlarlar (Saarni, 1999) ve olumlu duygulara bakmayı tercih ederler (Li ve Yu, 2015; Oster, 1981). Giderek artan bir hassasiyetle daha geniş bir duygu çeşitliliğe uyum sağlamaya başlarlar ve dil gelişiminin de etkisiyle iki yaştan itibaren duyguları tanıyıp isimlendirmeye başlarlar. 2-5 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönemi de içine alan dönemde duygulara ilişkin bir anlayış geliştirerek; bir yüz ifadesinin belirli bir durum ya da olayla ilgili olduğunu anlayarak duyguların nedenleri ve sonuçlarını kavramaya başlarlar (Denham, 1998; Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003; Saarni, 1999).

Duyguların ifade edilmesine yönelik ilk kapsamlı çalışmayı yapan ve duygu ifadelerini evrimsel bir bakış açısıyla ele alan Darwin (1872), yüz ifadelerini sistematik olarak inceleyerek duyguların çeşitli yüz ifadeleriyle yansıtıldığını ve bazı duygusal

ifadelerin kültürden bağımsız, evrensel ve biyolojik olarak belirlendiğine ilişkin bir bakış açısı ortaya koymuştur. Darwin'in görüşlerini genişleterek çeşitli kültürlerarası çalışmalar yürüten Ekman ve Friesen (1971) de bazı duyguların evrensel yüz ifadelerine sahip oluğunu ifade etmişlerdir. Mutluluk, üzüntü, korku, öfke, şaşkınlık ve tiksinme duygularının farklı kültürlerde evrensel olarak tanındığını ifade eden Ekman, Friesen ve Ellsworth (1972) bu duyguları temel duygular olarak isimlendirmiştir. Temel duygular olarak ifade edilen bu duyguların farklı kültürlerden gelen insanlar tarafından yalnızca yüz ipuçlarını değerlendirerek tanımlanabileceğine ilişkin bu çalışmalar daha sonraki dönemlerde yüz ifadelerini sistematik olarak kategorize etme amaçlı geliştirilen Yüz Eylem Kodlama Sistemi (Facial Action Coding System-FACS) için temel oluşturmuştur (Ekman ve Friesen, 1978; Ekman, Friesen ve Hager, 2002). Buna ek olarak, Ekman (2003) evrensel yüz ifadeleri üzerine yaptığı çalışmalardan elde ettiği bulguları daha kapsamlı bir biçimde sunarak temel duyguların her birisinin yüz ifadeleri ve sözel olmayan ipuçları kullanılarak nasıl ifade edildiği, tanındığı ve anlaşıldığını açıklamıştır. Bu araştırmada da çocukların eserlerden çıkarımda bulunarak ifade ettikleri temel duygular olan üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık (öfke) ve korku duyguları için eser bağlamında karakterlerin ifadelerini değerlendirmeleri sonucu sundukları göstergeler, kendilerinin bu duyguları canlandırmaları ve çizimlerinde ifade etmelerine ilişkin bulgular Ekman (2003) tarafından tanımlanan ifade biçimleriyle tartışılmıştır.

Üzüntü duygusuna ilişkin göstergelere ilişkin bulgularda görüldüğü üzere çocuklar tarafından en sık ifade edilen göstergeler yüz-ifadeleri mimikler alt temasında yer alan yüzün ağız-dudak bölümüyle ilgili göstergelerdir. Çocuklar bu alt temada en çok aşağı eğilmiş ağız köşelerini işaret ederek karakterlerin ağızlarının mutsuz/üzgün olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar bu durumu sözel olarak ifade ederken, bazıları dudağını bükerek canlandırmış, bazıları da eliyle üzgün ağız çizerek göstermiştir. Çocuklar tarafından üzüntü göstergesi olarak ifade edilen bir diğer durum da büyük bir çoğunluk tarafından vurgulanan kapanma/küçülme hareketlerinin yer aldığı bedensel ifadelerdir. Bunlara ek olarak, yüz ve bedensel ifadeleri birlikte canlandırma yoluyla ifade eden çocuklar da yüz ifadeleriyle birlikte başlarını eğerek bu göstergeleri birlikte ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalarda da üzüntünün tanınmasını sağlayan çeşitli yüz ve bedensel ifadelerle birlikte bağlamsal faktörlerden bahsedilmektedir. Üzüntü duygusuyla ilgili ilk kapsamlı incelemeyi gerçekleştiren Darwin (2009/2023), üzgün insanların nasıl göründükleriyle ilgili detaylı bir açıklama yapmıştır. Bu açıklamada üzgün olan kişilerin kan dolaşımının yavaşladığı, kaslarının gevşediği,

yüzünün daha soluk renkte olduğu, başını öne eğdiği ve bazen de sallandıkları ifade edilmiştir. Yüz ifadeleri ise, düşük göz kapakları, içe doğru eğilmiş kaşlar ve çökmüş görünen bir yüz olarak tarif edilmiştir. Ekman (2003) da üzüntü duygusuna ilişkin evrensel olduğunu ifade ettiği yüz kası hareketlerinden bahsetmektedir. Bu yüz kası hareketleri ağız köşelerinin aşağı, kaşların iç köşelerinin yukarı çekildiği ve düşük göz kapakları ve hafif aşağı doğru bakış ile karakterize edilmiştir. Bu araştırmada da çocukların büyük bir çoğunluğu karakterlerin ağzının üzgün olduğunu vurgularken sözel olarak ya da çizerek "☹" aşağı doğru sarkmış ağız kenarlarına vurgu yapmışlardır. Ağza ilişkin ayrıntılı bir açıklama yapmadan "ağız ifadesinden" gibi genel ifadeler kullanan çocukların da dikkatini çeken durum yine karakterin ağız bölgesidir. Buna ek olarak, çocuklar herhangi bir yorumda bulunmadan "yüzünden" ifadesiyle ya da karakterin yüzünün asık olmasına vurgu yaparak Ekman'ın da yüzün sarkık durması şeklinde ifade ettiği durumu belirtmişlerdir. Kaş-göz bölgesine ilişkin ise ağız kadar vurgulanmasa da çocuklar karakterlerin gözlerinin kapalı olması, gözlerinin dolmuş ya da ağlamış gibi olmasıyla birlikte kaşlar için genel bir yorumda bulunarak kaşlarının inik olduğunu vurgulayarak üzgün olduğunu ifade etmişlerdir. Bedensel ifadeler açısından ise Darwin'in de ifade ettiği gibi karakterin bedeninin kapanma ya da küçülme ifadeleri, boynu bükük ya da kafasının eğilmiş olması gibi duruşuna ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca karakterin başka yöne bakması, üzgün bakması gibi ifadelerle de bakışını vurgulamışlardır. Üzüntü duygusunu kendilerinin canlandırdığı bulgularda ise çocukların en çok kullandığı ifade ağız-dudaklara ilişkin ifadeler olmuştur. Dudak köşelerinin aşağı çekilmiş olduğu "☹" ifadeyle birlikte, şişirilmiş, dışarı bükülmüş, büzülmüş dudak ifadelerini kullanmışlardır. Göz, kaş ve bakışla ilgili ise canlandırmalarında en çok yer verdikleri ifadeler bakışların aşağı yönelmesi, hüzünlü bakışlar ya da kaşların inik olmasından kaynaklı yakınlaşan iç kaş uçlarının olduğu ifadelerdir. Beden hareketleri ise kafasın öne ya da yana eğilmesini içeren, ellerin birleştirildiği beden hareketlerinden oluşmaktadır. Üzüntü duygusunun çizimlerinde ise en dikkat çeken nokta karakterin ağzının kenarları aşağı kıvrılmış biçimde çizim kullanmış olmalarıdır. Elde edilen bu bulgulardan da görüldüğü üzere çocukların hem eserdeki karakterin üzgün olduğunu anladıklarına yönelik ifade ettikleri göstergeler hem de kendi canlandırmalarında ve çizimlerinde kullandıkları üzüntü ifadeleri Ekman'ın çalışmaları sonucu tanımladığı üzüntü ifadeleriyle tutarlıdır ve en belirgin vurgulanan ifade yüz ifadeleri arasında yer alan ağız ifadesidir. Nelson ve Russell (2011), okul öncesi çocukların günlük sosyal etkileşimleri sırasında duygular açısından yüz, duruş ve ses ipuçlarının mevcut olduğunu

ancak çoğu araştırmanın yüz ifadelerine odaklandığını ifade etmiştir. Bu nedenle kendileri çalışmalarında 3-5 yaş aralığındaki çocuklarla yüz, duruş ve ses ipuçlarına odaklanmış, çocukların yalnızca yüz ve yalnızca vücut duruşuna göre duyguları etiketlemede yeterli olduklarını ancak yalnızca ses ipuçlarında diğerlerinden geride kaldıkları sonucunu elde etmişlerdir. Ancak üzüntü duygusu için yalnızca vücut duruşu ve ses ipuçları da dahil olmak üzere tüm ipuçlarının iyi tanındığı görülmüştür. Elde edilen bulgular genel değerlendirildiğinde bu durum, çocukların duygulara ilişkin öncelikli olarak görsel bileşenleri tanıdıkları bir gelişimsel süreçten geçtikleri şeklinde yorumlanmıştır. Nelson ve Russell (2011)'ın elde ettikleri bulgularla benzer biçimde altı yaşından daha küçük çocukların öncelikli olarak yüz ifadelerini analiz etme eğiliminde oldukları (Mondloch, Leis ve Maurer, 2006), yaşın büyümesiyle birlikte yüz ve duruşa ilişkin ipuçlarını bütüncül değerlendirdikleri görülmüştür (Mondloch ve Longfield, 2010). Bu araştırmada da yaş aralıklarına göre herhangi bir değerlendirme yapılmamış olsa da elde edilen bulgularda çocukların temel duygular için en sık yüz ifadelerini daha sonra bedensel ifadeleri dikkate aldıkları görülmüştür. Bu anlamda, elde edilen bulguların alanyazında yer alan diğer çalışma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür.

Çocuklar tarafından üzüntü duygusuna eser bağlamında sunulan nedenler diğer bir ifadeyle karakterlerin üzüntü deneyimleri ve kendilerinin üzüntü duygusuna ilişkin deneyimleri incelendiğinde en sık ifade edilen alt temaların sıralaması aynı olmasa da birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Çocuklar hem karakterlerin hem de kendi deneyimleri için istenmeyen/hoşnut olunmayan durum, arzulanan durumun gerçekleşmemesi, kavga/tartışma/şiddet, fiziksel acı/yaralanma, bağ kurulan kişinin yokluğu kaynaklı deneyimlenen üzüntüden bahsetmişlerdir. Kaybetme/başarısız olma kaynaklı üzüntü karakterlerin üzüntü deneyimleri arasında ifade edilirken; korkulan bir durum kaynaklı üzüntü de her iki deneyim arasında da yer alan ancak karakterler için daha üst sıralarda ifade edilen deneyimlerden olmuştur. Bahsedilen bu deneyimler çocukların üzüntü duygusunu çeşitli bağlamlarla ilişkilendirebildiğini göstermektedir. İnsan yaşamında en yaygın deneyimlenen duygulardan biri olan üzüntü (Izard, 1991), istek ve ihtiyaç duyulan şeylerden ayrılma ve kaybı karşısında verilen tepki olarak ifade edilmektedir McMillan (2006). Üzüntü duygusunun çoğunlukla ayrılık, başarısızlık, kayıp gibi olumsuz durumlar sonucu deneyimlenmesi olumsuz duygular arasında ele alınmasına neden olmaktadır (Lazarus, 1991). Çocuklarla yapılan çeşitli araştırmalarda da çocukların üzüntü duygusunu deneyimlemesine neden olan çeşitli durumlardan bahsedilmektedir. Berti, Garattoni ve Venturi'nin (2000) çalışmalarında 5-6 yaşındaki çocuklar arkadaşları

tarafından reddedildiği ya da saldırganlığa maruz kaldıkları, yetişkinler tarafından azarlandıkları, ölüm veya kayıp yaşadıkları ya da hayal kırıklığına uğradıkları durumlarda üzüntü duygusunu deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Türkiye'de yapılan başka bir çalışmada da okul öncesi dönemdeki çocuklar kendilerini üzen durumları fiziksel/sözel şiddete maruz kalmak, oyuncağının kırılması, istedikleri şeylerin gerçekleşmemesi, aileden birinin kaybı, oyuncağının izinsiz alınması gibi istenmeyen duruma maruz kalmak ya da köpek ısırması durumları şekkinde ifade etmişlerdir (Öveç, 2012). Daha büyük yaş grubuyla çalışılan başka bir çalışmada ise çocukların en sık bahsettikleri üzüntü veren durumların yas ve ayrılıklar, ebeveyn anlaşmazlığı, akran çatışması, küçük kazalar, yükümlülükler, ebeveyn ya da öğretmenlerin azarlamaları gibi durumlar olduğu görülmüştür (Saija, Loverno, Baiocco ve Pallini, 2023). Çocuklarla yapılan çalışmalara ek olarak ebeveynlerle yapılan bazı çalışmalarda da çocuklarının hangi durumlarda üzüntü duygusunu deneyimledikleri araştırılmış ve hastalık veya ölüm, fiziksel/sözel saldırganlık, duygusal desteğin eksik olması, oyuncağını kaybetmek ya da tartışmaya şahit olmak gibi kötü olaylar, okul ortamında yaşanan problem durumlar, oyun zamanının yetersiz olması, hayal kırıklığı ya da engellenme, akranlar/ kardeşler arası anlaşmazlıklar gibi durumların üzüntü yarattığı ifade edilmiştir (Duarte, Brito ve Reis, 2016). Diğer taraftan çocukların üzüntü deneyimlerinin çizim yoluyla incelendiği çalışmada da fiziksel/sözel şiddet (zorbalık) ve kayıp/yas durumlarının üzüntü deneyimi olarak resmedildiği görülmüş, kayıp/yas kaynaklı üzüntü deneyimleri daha büyük yaştaki çocuklar tarafından resmedilmiştir (Steyn ve Moen, 2019). Çocukların üzüntü duygusuna ilişkin anlayışları yaşla birlikte gelişmektedir (Belden, Luby, Pagliacco ve Barch, 2014; Glasberg, 1978; Recchia, Wainryb, Dirks, Riedel ve Bodington, 2020). Daha küçük yaşlardaki çocukların üzüntüyü babanın çocuğa vurması, birinin başkasına taş atması gibi fiziksel hasar içeren somut deneyimlerle ilişkilendirirken; büyük yaştaki çocukların arkadaşların oyuna almaması, annenin dışarı çıkmaya izin vermemesi gibi psikolojik hasar içeren daha soyut deneyimlerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Buna ek olarak, çocukların üzüntüyü yalnızca doğrudan deneyimler yoluyla değil çevrelerindeki diğer kişilerin gözlemlenmesi yoluyla öğrenmektedirler (Glasberg, 1978). Glasberg ile benzer biçimde Rotenberg, Mars ve Crick (1988) de küçük yaştaki çocukların üzüntülerinin kendilerine verilen zarardan kaynaklandığı, yaş ilerledikçe artan bir biçimde başkalarına verilen zarardan kaynaklanmaya başladığı görülmüştür. Bu durum, çocukların olgunlaşmalarıyla beraber derinleşen duygusal kavrayışlarının, başkalarının üzüntüleriyle ilişki kurmalarına olanak sağladığını göstermektedir (Ekerim-Akbulut, Şen, Beşiroğlu ve

Selçuk, 2020). Bu açıdan ele alındığında duygusal kavrayışın şekillenmesinde yaşın ve sosyal bağlamın önemi ortaya çıkmaktadır. Üzüntü kaynağı olarak ifade edilen durumların isimlendirmeleri zaman zaman farklı olsa da, bu çalışmada ifade edilen üzüntü deneyimlerinin alanyazında yer alan çocukların üzüntü kaynağı olarak ifade ettikleri durumlarla benzer durumlar olduğu görülmüştür.

Araştırmada çocukların çıkarımda bulunduğu diğer bir temel duygu olan mutluluk duygusunun ifadesi için çocuklar tarafından en sık ifade edilen durum karakterin gülüyor oluşudur. Yüz geneline ilişkin genel bir ifade kullanan çocuklarla birlikte karakterin yüzünün mutlu olduğu da çocuklar tarafından ifade edilen diğer bir durumdur. Yüz ifadelerine ek olarak bedensel ifadelere dikkat çeken çocukların en sık vurguladığı durum karakterin ellerinin havada olması durumudur. Mutluluk duygusunu kendilerinin nasıl ifade ettiklerinin incelendiği bölümde ise çocukların gülümseyerek canlandırdığı görülmüştür. Gülümsemelerin belirgin, kapalı ağız, açık ağız, hafif gülümseme gibi çeşitlendiği bulgularda gülümsemenin derecesine bağlı olarak yüzdeki diğer kasların da hareketlenmesine bağlı olarak çocukların göz altlarında kırışıklıklar olduğu, göz altı derinin yükseldiği, aşağı kıvrılan göz kenarları olduğu ve yanakların yukarı kalktığı görülmüştür. Bedensel ifadelere yer veren çocuklar ise ellerini havaya kaldırmış ya da ellerini birleştirmiştir. Çizimlere bakıldığında ise mutlu olduğu ifade edilen karakterlerin nerdeyse tamamına yakınının kenarları yukarı kıvrılmış ağız "☺" şeklinde çizildiği ya da yarım daire şeklinde gülen ağızlara sahip olduğu görülmüştür. Mutluluk duygusu ifadesi için Ekman (2003), ağız köşelerinin geri çekildiği ve yukarı kalktığı yani gülümsemenin varlığından, gözlerin hafifçe kısıldığından, yanakların yukarı kalkıp göz çevresinde kırışıklıklar olduğundan bahsetmiştir. Bu araştırmada da çocukların hem eserdeki karakterler için hem de kendi canlandırmaları ve çizimlerinde en sık vurguladıkları durum gülümseme ifadesidir. Çocukların canlandırmalarında gülümsemelerinin derecesine bağlı olarak göz çevresinde kırışıklıklar olduğu, yanakların yukarı kalktığı görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde mutluluk duygusu için de Ekman (2003) tarafından tanımlanan ifadelerin çocuklar tarafından tanındığı ve kullanıldığı söylenebilir. Yapılan çeşitli çalışmalarda çocukların mutluluğu tanımak ve ifade etmek için yüz ifadeleri, ses tonları ve bağlamsal durum değerlendirmeleri gibi çeşitli ipuçlarını kullandıklarını göstermektedir. Nelson ve Russell (2011) tarafından yürütülen çalışmada mutluluk duygusu için elde edilen bulgularda üzüntü duygusuna benzer biçimde çocukların yüz ve duruş ipuçlarını değerlendirerek duyguyu etiketleme konusunda yeterli oldukları, ses ipuçlarını değerlendirmekte ise daha geri planda kaldıkları görülmüştür. Ayrıca, mutluluk

duygusu için araştırmada kullanılan ses ipuçlarını etiketlemenin üzgün ve öfke duygusu için kullanılan ses ipuçlarını etiketlemenin gerisinde kaldığı görülmüştür ve bu durum çocukların üzgün ve öfkeli tonlamalara mutlu tonlamadan önce duygu kategorileri atfettiği şeklinde değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, çocukların mutlu sesi olumsuz değerlikle etiketleme eğiliminde oldukları fark edilmiş ve bu bulgu olumlu-olumsuz tonlama ayrımının beş yaştan sonra da gelişmeye devam ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Çocuklarla yürütülen çalışmaların çoğunda duygulara ilişkin görsellerin tanınması ya da kısa hikâyeler aracılığıyla karakterin duygusunun tanınması vb. çalışmalar yürütülmektedir. Çoğu çalışmada çocukların mutluluk duygusunu tanımlamalarının en yüksek doğruluğa sahip olduğu sonucu elde edilmiştir (Garcia ve Tully, 2020; Kestenbaum ve Nelson, 1992; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2016). Wang vd.'nin (2024) de çalışmalarında çocukların en doğru tanıdığı duygu mutluluk olmuş bu durumu çocukların da tıpkı yetişkinler gibi yüz ifadelerini temel alarak temel yüz özelliklerini değerlendirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Sayıl (1996) da okul öncesi dönem çocuklarıyla yürüttüğü çalışmasında, çocukların mutluluk duygusunun ifadesinde ağız bölgesine odaklandıkları sonucunu elde etmiştir. Tek olumlu temel duygu olmasından kaynaklı olarak farklı olumsuz duyguların karıştırılmasına neden olan benzer yüz ifadelerinin mutluluk duygusu için geçerli olmaması, mutlu yüzün açık ve belirgin olması tanınmasını kolaylaştırmaktadır (Sou ve Xu, 2019). Diğer taraftan bebeklik döneminden itibaren annelerin yüz ifadeleri ile tanınmaya başlayan mutluluk duygusuna ilişkin deneyimin fazla olmasının diğer duygulardan net bir şekilde ayırt edilebilmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Arı, Bayhan, Üstün, Akman ve Şahin, 1995). Ayrıca, de Gelder ve Van den Stock (2011) da diğer temel duygular ile kıyaslandığında mutluluk duygusunun vücut duruşundan anlaşılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da benzer şekilde az sayıda çocuk bedensel ifadeleri vurgulamıştır.

Mutluluk duygusu için çocukların eserlerdeki bağlamı değerlendirerek sundukları mutluluk kaynağı olan durumlarla kendi mutluluk deneyimleri arasında örtüşen alt temalar olsa da, eserler bağlamında en sık kazanma/ başarma hissini ifade ederken; kendi deneyimlerinde kendilerine hediye alınmasından bahsetmişlerdir. En sık ifade edilen bu deneyim karakterler için yeni bir şey görmek, almak olarak belirtilmiştir. Hem karakterler hem de kendileri için mutluluk kaynağı olarak bahsedilen diğer bir alt tema da sevilen/keyif bir durumun varlığıdır. Bunlara ek olarak bağ kurulan kişilerle birlikte olmak, nazik davranışlar, arkadaşlık ve sosyal etkileşim içeren deneyimler de çocukların mutluluk kaynağı olarak belirttiği durumlar arasında yer almıştır. Bahsedilen tüm ifadeler

olumlu deneyimler içerirken, eserdeki karakterlerin birisinin olumsuz durumlardan kaynaklı mutlu olduğunu ifade ederek, karakterin kötü olduğundan bahseden çocuklar olmuştur. Mutluluk kaynağı olarak ifade edilen durumlar hem eserler hem de çocukların kendi deneyimleri açısında değerlendirildiğinde, çocukların mutluluk duygusunu bağlamlarla ilişkilendirebildiklerini söylemek mümkündür. Uzun yıllardır insanoğlunun ulaşmaya çalıştığı bir duygu olarak günlük yaşamda sıklıkla karşımıza çıkan mutluluk psikoloji, felsefe gibi farklı alanlarda birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Olumlu duygulanımın olumsuz duygulanıma göre daha sık deneyimlenmesi (Bradburn, 1969) şeklinde ifade edilen mutluluk duygusu memnuniyetle karakterize edilebilir ve Barrett ve Russell (1999), mutluluk duygusunun değerlik boyutunda olumlu bir duygu olduğunu ifade etmiştir. Çeşitli araştırmalar boş zaman faaliyetleri, popülerlik, fiziksel görünüm, arkadaş ve aile bireyleriyle sosyal ilişkiler gibi durumların mutluluk için yordayıcı olduğunu ifade etmektedir (Holder ve Callaway, 2010). 6-12 yaş arasındaki çocuklarla mutluluk kaynağı olan durumlar üzerine yapılan bir çalışmada aileye bir bebek katılması, aile sevgisi, ilgisi ve birlikte vakit geçirme, akranları tarafından kabul görme, birlikte oyun oynama, doğum günü veya parti olması, kendilerine hediye verilmesi, sevdikleri şeyleri yapabildikleri boş zamanlarının olması, başkasına yardım etmek, paylaşmak gibi deneyimler mutluluk deneyimleri arasında yer almıştır. Thoilliez (2011), çalışmasında elde ettiği bu bulguyu çocukların mutluluk duygusunu başkalarıyla ve başkalarından deneyimledikleri, bu nedenle saf, öznel bir deneyim olmadığı, özneler arası bir deneyim olduğu şeklinde yorumlamıştır. Aynı zamanda erken çocukluk döneminde özneler arası ilişkinin neredeyse tamamen aile odaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularda da çocukların mutluluk deneyimlerinin özneler arası deneyimlerden oluştuğu söylenebilir. Günlük deneyimlerin biçimlendirilmesinde doğrudan ya dolaylı olarak etkiye sahip olan çevre olarak adlandırılan sosyal bağlam, davranış ve duyguları da etkilemektedir (Planchuelo, Baciero, Hinojosa, Perea ve Duñabeitia, 2022). Karşılaştırmalı olarak Türkiye ve Afganistan'da yaşayan çocukların mutluluk kaynakları incelendiğinde de deneyimin sosyal bağlamdan etkilendiği görülmüştür. Afganistan'daki çocuklar en sık anne babayla olmak, sağlam eve sahip olmak gibi güvenlik/korunma ve yiyecek almak, pasta, et, ekmek, çikolata yemek gibi beslenmeyle ilgili durumları ifade etmişlerdir. Türkiye'deki çocuklar ise en sık oyun/oyuncaklarla oynamak, parka gitmek, arkadaşlarla oynamak, gezmek, doğum günü olması gibi oyun/eğlence kategorisinde yer alan durumlar ve hediye/oyuncak alınması gibi tüketimle durumları paylaşmışlardır (Ünüvar,

Çalışandemir, Tagay ve Amini, 2015). Bu araştırmada da çocuklar tarafından en sık ifade edilen mutluluk deneyimleri kendilerine hediye alınması sevilen/keyif veren durum deneyimleridir. Bu durumda, bölgesel farklılıklara rağmen sosyal bağlamın benzer oluşu, çocukların mutluluk kaynaklarının ve mutluluk veren deneyimlerin benzeşmesini etkilemektedir. Bahsedilen çalışmalara ek olarak görüşmeler ve çizim aracılığıyla beş yaşındaki çocuklarla mutluluğun anlamını çalışan Kim (2013) de maddi zenginlik, iyi ruh hali, sevdikleri kişilere yakın ilişkiler ve günlük yaşamdaki ödüllerin çocuklara mutluluğu ifade ettiğini sonucunu elde etmiştir. Çocukları mutlu eden durumların incelendiği bir diğer araştırmada da okul öncesi dönemdeki çocuklar oyun oynama, aile ve arkadaş ilişkileri, arzu edilen şeylere odaklanma, başarı elde etme gibi durumlarda mutlu olduklarını ifade etmişlerdir (Hwang, Kim ve Tak, 2013). Farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda yer almakla birlikte bu çalışmada da ifade edilen oyun oynamak, sevilen şeyleri yapmak ya da sevilen şeylerin kendilerine alınması, arkadaşlar ya da aile gibi sevilen kişilerle ilişki kurmak gibi durumlar çocukların mutluluk duygusunu deneyimlemesini sağlamaktadır (Güngör-Aytar, Kara-Eren, Aşkan ve Şahin, 2019; Gür, Yavşan, Durmaz ve Çenber, 2020; Hong, Ra ve Jang, 2015; Izzaty, 2018; Urbina-Garcia, 2024). Çeşitli çalışmalardan elde edilen tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde küçük çocukların mutluluğu öncelikli olarak maddi arzular ve hazların daha fazla tatmin edilmesiyle ilişkilendirme eğiliminde oldukları söylenebilir (Yang, 2024).

Çocuklar tarafından en sık ifade edilen şaşkınlık duygusu bulguları incelendiğinde ise eser bağlamında en çok ifade edilen göstergeler benzer şekilde yüz ifadeleri alt temasında yer almıştır ve en çok vurgulanan ifade karakterlerin ağız ifadesine yönelik olan ağzın açık olması durumu olmuştur. Ağızla ilgili yorumda bulunmadan karakterin ağzına dikkat çeken çocuklarla birlikte yüz ifadesine ilişkin genel bir yorumda bulunarak karakterin şaşkın olduğunu yüzünden anladığını ifade eden çocuklar ve yüzün göz-kaş bölgesi için gözlerin açıklığını ya da kaşların kalkık oluşunu vurgulayan çocuklar da olmuştur. Yüz ifadeleriyle kıyaslandığında az sayıda çocuk bedensel ifadelere dikkat çekmiş; birden fazla ifadeyi eş zamanlı ifade eden çocuklar da karakterin şaşkınlığını çoğunlukla ağzını ve gözlerini açarak canlandırma yoluyla ifade etmiştir. Çıkarımda bulundukları şaşkınlık duygusunu kendileri canlandırdığında ise en çok kullanılan ifade genişlemiş gözlerin varlığıdır. Bazı çocuklar genişlemiş gözlerle birlikte kaşlarını kaldırmış, ağız ifadesinde ise açıklık değişken olmakla birlikte ağzını açmıştır. Bedensel ifadelere de yer veren çocuklar ellerini ağızlarını kapatarak, havaya kaldırarak, yüze koyarak, birleştirerek vb. gibi çeşitli şekillerde kullanmışlardır. Şaşkınlık duygusunun

çizimlerde ifade edilmesi sürecinde ise çocuklar daire "O" şeklinde ağız çizimini kullanmışlardır. Ekman (2003), şaşkınlık ifadesinin gözlerin genişlemesi, kaşların kalkık olması ve çenenin aşağı düşmesiyle birlikte görülen ağzın açık olması şeklinde ifade etmiştir. Elde edilen bulgular Ekman tarafından belirtilen şaşkınlık ifadeleriyle örtüşmektedir. Çocuklarla yapılan çeşitli çalışmalarda da, erken dönemlerde bile çocukların şaşkınlık duygusunun kritik göstergeleri olan kaşların kalkık olması ve açılmış gözler gibi belirli yüz ifadelerine ait ipuçları aracılığıyla tanımlama yapabildikleri görülmüştür (Gagnon, Gosselin ve Maassarani, 2014). Ebeveynlerin çocuklarının yüz ifadelerinden duygularına ilişkin çıkarımda bulundukları bir çalışmada çocukların ağızlarının açık ve genişlemiş gözlerinin olduğu şaşkınlık ifadeleri ebeveynlerin %84.6'sı tarafından doğru bir şekilde tanımlanmıştır ve bu durum araştırmacılar tarafından mükemmel yorumlama olarak isimlendirilmiştir (Lazarić, Drandić ve Tomažić, 2017). Bahsedilen araştırmada yer alan çocukların şaşkınlık ifadeleriyle bu çalışmada yer alan çocukların kullandıkları ifadelerin tutarlı olduğu görülmektedir. Şaşkınlık duygusu da dahil duyguları tanıma bir duygunun kaş kaldırma, gülümseme gibi genellikle yüz ipuçları aracılığıyla etiketlenmesini içermekle birlikte (Castro, Cheng, Halberstadt ve Grühn, 2016; Nauman, Bayer ve Kirst, 2023); aynı zamanda ifadenin ortaya çıktığı bağlamın da anlaşılmasıyla ilgilidir (Chronaki vd., 2015). Saarni'nin (1979), çocukların sosyal bağlamlara uyum davranışlarının 8-11 yaş arasında iki katına çıktığı görüşünden hareketle şaşkınlık duygusunun ifade edilmesini belirtilen yaş grubu çocuklar ve yetişkinlerle çalışan Visser, Krahmer ve Swets (2014), çalışmalarında çocukların şaşkınlık ifadelerini yaptıkları bir bilgi testi aracılığıyla incelemişlerdir. Testte beklenmedik şekilde verdikleri doğru ve yanlış cevaplar sonucu yüz ifadeleri incelenen çocukların başlangıç durumlarına göre kaşlarının yukarı kalktığı ve gözlerin genişlediği ancak Ekman'ın (2003) ifade ettiği ağız açmanın sık kullanılan ifadeler arasında yer almadığı, ayrıca yetişkin bireylerde şaşkınlık ifadesi olarak kaş çatma ifadesinin kullanıldığı sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca sekiz yaşındaki çocukların 11 yaşındaki çocuklardan daha fazla şaşkınlık ifade ettikleri ve çocukların şaşkınlık ifadesinde kaş hareketi ve ağız açmayı yetişkinlerden daha fazla kullandıkları da elde edilen bulgular arasında yer almıştır. Bu durum şaşkınlık ifadelerinin bağlamsal faktörlerden etkilendiği ve yaşla birlikte ifadelerde değişiklik olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bahsedilen çalışma sonuçlarıyla değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının daha tipik şaşkınlık ifadeleri kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Şaşkınlık duygusunun deneyimlendiği durumlar için çocukların hem eserlerdeki karakterler hem de kendi yaşam deneyimlerine ilişkin en sık ifade ettikleri durumlar beklenmedik, ilk defa karşılaşılan ya da olağan dışı durumlardır. Bulgular kısmında da belirtildiği üzere sürpriz içeren durumlar doğası gereği beklenmedik durumlar arasında yer alsa da çocuklar tarafından sıklıkla paylaşılan bir deneyim olmasından kaynaklı ayrıca bir başlık olarak verilmiştir. Bunlara ek olarak karakterler için korkutan durumlar şaşkınlığın nedeni olarak ifade edilirken, kendi deneyimlerinde de şaşkınlık yaşanmasına neden olabilecek çeşitli olumsuz durumlardan bahsetmişlerdir. Şaşkınlık duygusu genellikle beklenmedik bir duruma karşı verilen tepki olarak tanımlanmaktadır (Silvia, 2009; Wellmann ve Bartsch, 1988). Çeşitli çalışmalar çocukların şaşkınlık duygusunu olumlu sonuçlarla ilişkilendirdiklerini, diğer bir ifadeyle şaşırtıcı durumları arzu edilen ve ödüllendirici olarak yorumladıklarını göstermektedir (Bartsch ve Estes, 1997; Russell, 1990; Skerry ve Spelke, 2014). Şaşkınlık duygusuna ilişkin yapılan çalışmalarda, şaşkınlığın olumlu ya da olumsuz bir durum sonucu ortaya çıkan bir duygu olduğu görülmektedir. Wellman ve Banerjee' nin (1991) çocukların olumsuz bir durumun şaşkınlık yaratacağı yani mutsuz bir sürpriz fikrini kabul edemeyeceği düşüncesinden hareketle yaptıkları araştırmada Maclaren ve Olson (1993), üç yaşındaki çocukların arzu edilmeyen nesnelerin şaşırtıcı olamayacağını düşündükleri, dört yaşındaki çocukların yaklaşık yarısı, 5-6 yaşındaki çocukların da çoğunluğunun arzu edilir olup olmasına bakılmaksızın şaşırtıcı olan nesneyi seçebildikleri sonucunu elde etmişlerdir. Benzer biçimde Hadwin ve Perner (1991) de altı yaştan küçük çocukların şaşkınlığı olumlu bir durumla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, Bartsch ve Estes (1997), çocukların şaşkınlık örneklerini olumlu-olumsuz-belirsiz olarak kategorize ettikleri çalışmalarında çocukların küçük yaşlarda bile şaşkınlık duygusuyla ilgili duygusal deneyimlerin karmaşıklığını kavramaya başladıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada da çocukların en sık ifade ettikleri şaşkınlık yaratan durumlar olan beklenmedik/ilk defa karşılaşılan/olağandışı durumların hem eserlerdeki karakterler hem de çocukların kendi deneyimleri için olumlu ve olumsuz durumları içerdiği görülmüştür. Bu durumda elde edilen bulguların Bartsch ve Estes (1997) ile tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer bir duygu olan kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin çıkarımda bulunan çocukların eser bağlamında ifade ettikleri göstergeler yüz ifadeleri alt temasında yer alan göstergelerden olan çatık kaş ifadesidir. Yüz ifadesinde özellikle bir yeri işaret etmeden genel bir değerlendirme yapan çocuklarla birlikte kaşın çatık olmasıyla beraber ağzın açık olması, dişlerini sıkıyor olması, ağzını büzmüş olması vb. ifadelerin de kullanıldığı

görülmüştür. Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar tarafından karakterin elini uzatmış olması gibi bedensel ifadeleri de kızgınlık (öfke) göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Kızgınlık (öfke) duygusunu canlandırma sürecinde ise bu duyguya ilişkin çıkarımda bulunan tüm çocuklar kendi canlandırmalarında kaşlarını çatmış; büyük çoğunluğu da sert bir şekilde bakmıştır. Kaş çatmayla birlikte en dikkat çeken diğer bir ifade de dudakların bastırılmış ya da büzülmüş oluşudur. Çizimlerde ise çocuklar kızgın (öfkeli) olan karakteri daire, kenarları aşağı çekilmiş, gülen, kare-dikdörtgen, düz çizgi, V şeklinde ya da zikzak ağız şeklinde farklı şekillerde resmetmişlerdir. Ağız çizimine ek olarak karakterin kaş çiziminde de V, ters U ya da zikzak çizerek çatık kaş görüntüsü vermişlerdir. Bu durumda çocuklar için kızgınlık (öfke) duygusunun ifade edilmesinde kullanılan en temel göstergenin çatık kaşlar olduğunu söylemek mümkündür. Ekman (2003), öfke duygusunun ifadelerin tanımlarken, kaşların çatık olması, gözlerin kızgın veya delici bir bakış olması, dudakların sıkı kapatılıp içe kıvrılmış ya da bastırılmış olması ve çenenin kenetlenmiş olmasından bahsetmiştir. Bu araştırmada en belirgin ifadenin çatık kaş olması ve büyük çoğunluğunda sert bakışlı bir ifadenin olması Ekman'ın kızgınlık ifadesiyle tutarlıyken ağız ifadelerinin eserdeki karakterler için sıklıkla vurgulanan göstergelerden olmaması, kendi canlandırmalarında ve çizimlerde değişken ağız ifadelerinin bulunması çocukların Ekman tarafından belirtilen tüm kızgınlık (öfke) ifadelerine yer vermediklerini göstermektedir. Diğer duygular için de geçerli olduğu gibi öfke duygusunun tanınması ve ifade edilmesi yaşla ve içinde bulunulan çeşitli sosyal bağlamlarla birlikte gelişmektedir. Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi küçük çocuklar daha erken dönemlerde öfke, üzüntü, iğrenme, korku gibi olumsuz duyguları daha geniş kategoriler altında sınıflandırırlar ve bu duygular birbiriyle karıştırılabilir. Daha küçük yaştaki çocuklar üzgün, korkmuş ve iğrenmiş yüzleri öfkeli yüz olarak kategorize edebilirler. Yaşla ve çocukların büyümesiyle birlikte duygusal kategorilerin daralması sürecinde öfke ifadelerinden kademeli biçimde üzgün ve korkmuş ifadelerini çıkarırken, daha büyük yaştaki okul öncesi çocuklarında öfke ifadeleri iğrenme ifadelerini içerebilir (Russell ve Widen, 2002). Öfke duygusuyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen diğer bir bulgu da okul öncesi dönem çocuklarının öfke duygusunun yüz ifadelerini çeşitli bedensel ifadelerle eşleştirebiliyor olmalarıdır (Li, 2021; Ren vd., 2023). Ancak kötü muameleye maruz kalmak gibi olumsuz durumlar çocukların duyguları ayırt etmesi açısından karışıklık yaşamalarına neden olarak sıklıkla tiksinti ya da korku gibi diğer ifadeleri öfke olarak algılayabilirler (Denham vd., 1994; Pollak, Cicchetti, Hornung ve Reed, 2000).

Kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin çocukların eserlerdeki karakterlerin deneyimleri ve kendi deneyimlerine ilişkin bulgular incelendiğinde her iki deneyim için de çocuklar sıklıkla beklentinin/isteklerin gerçekleşmemesi, kavga/şiddet/tartışma durumları kaynaklı kızgınlık (öfke) duygusundan bahsederken aynı zamanda istenmeyen durumlara ya da olumsuz/kötü davranışlara maruz kalma kaynaklı deneyimlenen kızgınlık duygusundan bahsetmişlerdir. Öfkenin kişinin arzuladığı hedeften, fiziksel veya psikolojik açıdan alıkonulması şeklindeki tanımı (Izard, 1977), beklentinin, isteklerin gerçekleşmesine yönelik bir engellenme durumu içermektedir. Kişi için istenmeyen bir durum olan bu deneyimler öfke duygusuna neden olmaktadır. Öfke kişinin kendisine yönelik olabildiği gibi başka insanlara, cansız nesnelere karşı da olabilmektedir (Ekman, 2003; Izard, 1977). Bu araştırmada da çocukların hem kendileri hem de karakterler için ifade ettikleri kızgınlık deneyimlerinin bir başkasının eyleminden kaynaklı deneyimlenen kızgınlık olduğu görülmüştür. Camras ve Allison (1989), bir başkasının şahsına, malına, özsaygısına ya da serbest iradesine zarar verilmesi (vurmak veya hareket etmeye zorlamak gibi) ve bir kişisel ya da sosyal sözleşmeyi veya örtük sosyal kuralı ihlal etmesi gibi durumların çocukların öfke duygusunu yaşamasına neden olduğu ifade etmiştir Benzer biçimde çeşitli çalışmalarda öfkenin genellikle olumsuz koşullardan kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Campos, Campos ve Barrett, 1989; Levine, 1995). Bu çalışmadaki çocuklar aile üyelerini de içeren örneklerinde birinin kendisine vurması, bağırması, istediği oyuncağın alınmaması, kendisinden izinsiz oyuncağının alınması gibi olumsuz koşulları vurgulamışladır. Paylaşılan deneyimlerde özellikle kavga, şiddet gibi öfke yaratan durumlar çocukların özsaygılarına ya da iradelerine bir saldırı niteliği taşımaktadır. Özellikle çocukları maruz kaldıkları şiddet içeren tutum ve davranışların çeşitli davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Huang, Wang ve Warrener, 2010; Yoo ve Huang, 2013). Elde edilen bulgulara benzer biçimde akranların kasıtlı provokasyonları, bir akranın davranış kontrolün kaybetmesi, başka bir arkadaşının saldırgan eğilimlerine tanık olma gibi durumlar Oolup, Brown, Nowicki ve Aziz 2015) ve ebeveynler tarafından duyulmadığını veya yanlış anlaşıldığını hissetmek, isteklerin reddedilmesi, ihtiyaçların karşılanmaması, kendileri için anlamsız beklentilerin yüklenmesi (Tsai, 2000) gibi durumlar da alanyazında öfke nedenleri yer almaktadır. Bahsedilen çalışmalarda birlikte bu araştırmadan da elde edilen sonuçlar farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda yaşayan çocukların benzer öfke deneyimlerine sahip olduklarını göstermektedir.

Çocukların eserlerden çıkarımda bulundukları korku duygusuna ilişkin sundukları göstergeler incelendiğinde ise bahsedilen diğer duygu ifadelerinden farklı olarak eserler bağlamında ifade ettikleri yüz ifadeleri ve bedensel ifadelerin nerdeyse aynı sıklıkta olduğu görülmüştür. Yüz ifadeleri açısından en çok karakterin ağzından bahsederken ağızla ilgili genel yorumlar yapmakla birlikte ağzının açık olması ya da ağzının korkmuş olduğunu ifade etmişlerdir. Bedensel ifadeler açısından ise en çok vurgulanan nokta karakterlerin ellerini uzatmış olması, hareketsiz olması gibi yorumlarla birlikte ellere ilişkin genel bir ifade kullanılmasıdır. Bedensel ifadelerde çocukların dikkat çektiği diğer bir nokta da karakterin saklanması, birini tutması, birine ya da kendine sarılmış olmasıdır. Korku duygusunu kendilerinin canlandırdığı süreçte ise çocuklar genişlemiş gözler, kalkık kaşları içeren ifadelerle birlikte ağız ifadeleri açısından değişken ama sıklıkla ağzı açık canlandırmalar yapmışlardır. Yüz ifadelerine ek olarak, bedensel ifadelere yer veren çocukların da en sık kullandıkları ifadelerin ellerin ya da kolların kucakta ya da göğüs hizasında birleştirilmiş olduğu ifadelerdir. Ek olarak, bazı çocuklar da ellerini yüzlerine koymuşlardır. Çizimlerde ise korku ifadesi çoğunlukla ağız ifadesiyle yansıtılmaya çalışılmış, en sık zikzak ve daire şeklinde çizilmiş ağızla birlikte üzgün ağız çizimleri kullanılmıştır. Ellerin havada olması, titreyen bacaklar ya da korkan karakterin daha küçük çizilmesi gibi diğer duyguların çizimlerine göre bedensel ifadelere ilişkin çizimlere yer verildiği görülmüştür. Ekman (2003), korku duygusu ifadelerinin kalkık kaşlar, üst göz kapaklarının kalkmasıyla birlikte genişlemiş gözler ve genellikle açılmış ağız ve gerilmiş dudaklarla karakterize edilebileceğini ifade etmektedir. Çocukların eser bağlamında en çok dikkat ettikleri ifadeler ile canlandırmaları sürecinde en çok kullandıkları ifadeler yüzün farklı bölümlerine ait olsa da kendi canlandırmalarında en yer verdikleri ifade genişlemiş gözler, kalkık kaşlar ve ağzın açık olduğu ifadelerdir. Sıklıkla yer verilen ifadeler açısından Ekman'ın belirttiği duygu ifadeleriyle tutarlılık olsa da mutluluk ya da üzüntü gibi duyguların ifadesinde görülen uyumun korku duygusu için var olduğunu söylemek mümkün olmayacaktır. Çocuklar korku duygusu ifadesi için zaman zaman başka duyguların ifadesi olabilecek ifadelere yer vererek daha değişken duygu ifadelerini kullanmışlardır. Bu durum çocukların korku duygusuna ilişkin mutluluk ya da üzüntü duygularındaki gibi tam bir anlayışın henüz olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan çeşitli çalışmalarda korku duyusuna ilişkin doğru etiketleme yapmanın okul öncesi dönemdeki tüm çocuklarda aynı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çocuklar mutlu, öfkeli ya da üzgün gibi duygu ifadelerini daha kolay tanıyabiliyor olsalar da korkulu ifadeleri tanımlamakta zorlanabilirler (Wang, Lü, Zhang ve Surina, 2014).

Korku duygusunun karmaşık ifadeleri çocuklar için bir güçlük olarak ortaya çıkarak şaşkınlık duygusuyla karıştırtılabilir (Du ve Martinez, 2011). Duyguların ifade edilmesi deneyimlendikleri bağlamla yakın ilişkilidir. Çocuklar için korkutucu unsurlar olabilecek yüksek ses ya da korku uyandıran tanınmayan bir hayvanla karşılaştıklarında geniş gözler, kalkık kaşlar gibi abartılı yüz ifadeleri sergileyebilirler (Marsch, Adams ve Kleck, 2005). Bahsedilen bu ifadeler korku duygusunun evrensel ifadeleri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada da bu ifadelerin çocuklar tarafından kullanılmasıyla birlikte, farklı korku ifadeleri kullanan çocukların varlığı görüşme sürecinde duyguları önceki deneyimlerine dayalı olarak canlandırmaları ve görüşme sürecinde korku duygusuna ilişkin gerçek bir uyaran verilmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer taraftan, okul öncesi dönem çocuklarının korku duygusuna ilişkin yüz ifadelerini beden ifadeleriyle eşleştirmesine yönelik çalışmalar da (Ren vd., 2023), bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca, korku duygusunun tanımlanması konusunda yapılan çalışmaların bazıları da çocukların korku duygusunu tanımak konusunda başarılı olduklarını göstermektedir. Labunskaya (2015) ve Gagnon, Gosselin, Hudon-ven der Buhs, Larocque ve Milliard (2010) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların korku duygusunun yüz ifadelerini belirli bir doğruluk derecesiyle, diğer duygulardan daha fazla kodlayabildikleri sonucunu elde etmiştir. Bu durum korku duygusunun, diğer duygular gibi sosyal bağlamlarda karşımıza çıkan bir duygu olmakla birlikte hayatta kalma ile de ilişkili bir duygu olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, bazı çalışmalarda da çocukların mutlu ya da nötr ifadelerle kıyaslandığında korku ifadelerine sahip olan yüzleri ve öfkeli yüzleri daha hızlı saptayabildikleri görülmüştür (LoBue ve DeLoache, 2008; LoBue, 2009).

Eserler bağlamında yapılan değerlendirmeler sonucunda korku duygusuna ilişkin karakterlerin deneyimleri ve kendi deneyimlerine ilişkin paylaşımlarında çocukların en çok vurguladığı durumlar gerçeküstü unsurlar, yaratıklar, zarar verme ihtimali olan hayvan/insan, rüyalar vb. olmuştur. Karanlık ya da birinin korkutması her iki deneyimde de ilk üç sırada ifade edilmiş; sıralaması değişse de fiziksel olarak zarar görmek, yaralanmak gibi deneyimler de korku kaynağı olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda, çocukların bazıları kendi deneyimlerinde yalnız kalmak, sevdiklerinden ayrı kalmak gibi durumları da korku duygusunun deneyimlendiği durumlar olarak paylaşmışlardır. Pek çok canlı türünün deneyimlediği bir duygu olan korku bir uyaran karşısında verilen savaş ya da kaç tepkisini ortaya çıkartan bir duygudur (Cannon, 1939). Diğer bir ifadeyle korku bir durumun tehdit edici olarak değerlendirilmesiyle tetiklenen bir duygudur (Lazarus,

1991). Çocuklar için korku kaynaklarının neler olduğu oldukça eski zamanlardan beri araştırmacıların çalıştıkları konular arasında yer almaktadır. Freud ve Burlingham (1943), çocukların vahşi hayvanlar gibi kentsel yaşamda gerçekte var olmayan bir tehlike kaynağından korktuklarını ifade etmiştir. 5-6 yaşındaki çocukların nerdeyse hepsi; 7-12 yaş arasındaki çocukların da yarıdan fazlasını aslanlar, kaplanlar gibi memeliler ve yılanlar gibi sürüngenlerden korkmaktadır. Maurer (1965) 5-14 yaş aralığındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmasında çocukların yarısının korku duyulan unsur olarak timsah, ayı, dinozor, köpek, fil, leopar vb. gibi havanların bir ya da daha fazlasını ifade ettikleri sonucunu elde etmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir sonucu da yaş büyüdükçe korkuların evrildiği yani küçük çocukların bilinmeyen ya da ayrılık gibi korkuları ifade etme olasılıklarının daha yüksek olduğu, daha büyük çocukların ise sosyal durumlar ve kavramlarla ilgili korkuları dile getirmeye başladıklarıdır. Benzer biçimde Bauer (1976) de çalışmasında 4-6 yaş arasındaki çocukların korku unsuru olarak en sık hayaletler, canavarlar, korkutucu rüyaları ifade ettikleri, ardından uyku zamanı korkuları ve hayvanlardan ve en az fiziksel yaralanma ve tehlikelerden bahsettikleri sonucunu elde etmiştir. Korkuların küçük çocuklarda daha sık görüldüğü, yaşla birlikte hayali temalara sahip korkuların görülme sıklığında azalma, fiziksel yaralanma ve tehlikeler gibi gerçekçi korkuların sıklığında da artış olduğu araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır. Geçmişten günümüze farklı araştırmacıların üzerinde çalıştığı konulardan birisi olan çocuklar için korku nedenleri konusunda Klinberg ve Broberg (2007), belirli korkuların çocukluk boyunca geliştiğini; daha erken dönemlerde ayrılık kaygısı olarak ortaya çıkan korkuların okul öncesi döenmde karanlık ve hayvan korkusu, okul çağındaki çocuklarda ise sosyal kaygılar olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, korkunun gelişimsel yörüngesinin çalışıldığı çeşitli çalışmalarda, küçük yaşlardaki çocukların bilişsel becerilerinin sınırlı olmasından kaynaklı korkunun anlık ve somut tehditlerle ilgili olduğu, aynı zamanda küçük yaştaki çocukların hayali düşünmeye yatkın olduğu ve bunun hayali yaratıklardan korkmalarına neden olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalar, yaşla birlikte gelişen bilişsel beceriler ve sosyal değerlendirme becerisiyle de ilgili olarak korkuların sosyal durumlarla ya da varoluşsal tehditlerle ilgili olabileceğini vurgulamışlardır (Gullone ve King, 1993; Gullone, 1999; Laporte vd., 2017; Muris, Merckelbach, Gadet ve Molaert, 2000). Bu durum, küçük yaştaki çocukların genellikle etraflarındaki dünyaya ilişkin sınırlı bilgileri olmasından kaynaklı daha geniş bir korku yelpazesine sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir. Çocukların mutluluk ve korku kaynaklarını sosyal semiyotik bakış açısıyla ele alarak Filistin ve Norveçli okul öncesi

çocuklarıyla çizim yoluyla çalışan Maagerø ve Sunde (2016), mutlu eden şeyleri tasvir etmede çizimlerin daha benzer olduğunu görmüşlerdir. Ancak korkutan şeylerin tematik olarak benzer olsa da içeriğinin farklı olduğunu görmüşlerdir. Araştırmada, her iki grupta da hayvanlar korku unsuru olarak belirtilmiş; ancak Norveçli çocuklar vahşi hayvanlardan korkma eğilimindeyken Filistinli çocuklar kedi, köpek gibi evcil hayvanlardan bahsetmişlerdir. Bu durum, çocukların evcil hayvanları algılama biçimleriyle açıklanmıştır. Ayrıca, canavarlar, hayaletler, ejderhalar gibi fantastik karakterler Norveçli çocuklar tarafından daha sık ifade edilmiş, bu durumun küresel kültürün bir parçası olan fantastik unsurlarla daha çok karşılaşmalarıyla ilgili olabileceği ile açıklanmıştır. Diğer taraftan, Filistinli çocuklar korkutucu adamlar, hırsızlar gibi insanlardan ve karanlık evlerden bahsetmişlerdir. Norveçli çocuklar tarafından hiç temsil edilmeyen bu durum kültür bağlamıyla, Norveçli çocukların güvenli ortamlarda yaşarken, Filistinli çocukların güvenli olmayan ve tehdit altında yaşadıkları ortamlarla ilişkilendirmişlerdir. Bunlara ek olarak, Norveçli çocuklar volkanik patlama gibi doğa olayını vurgularken, Filistinli çocuklar savaştan bahsetmişlerdir. Bu araştırmada daha önceki araştırmalarla örtüşen çeşitli korku deneyimleri yer almaktadır. En sık ifade edilen gerçeküstü unsurlar bir önceki çalışmadaki gibi çocukların bu içeriklere maruz kaldığı çeşitli küresel kültür ögeleriyle açıklanabilir. Birisi tarafında korkutulmak niyeti korkutmak olan bir eylem olduğundan korku yaratırken, yalnız kalmak/sevdiklerin yarı kalmak alt temasındaki deneyimler dışardan birinin zarar vermesiyle ilgili güvenlikle ilgili kaygıları içermektedir. Fiziksel olarak zarar görme, yaralanma deneyimleri olarak ifade edilen uçak kazası, uyurken araba çarpması vb deneyimler de medyada da sıklıkla yer alan ya da deneyimlenen durumlar olmakla birlikte; deprem gibi unsurlar da yaşanan coğrafyanın gerçeği olan bir durum olarak çocukların bu durumdan haberdar olmasıyla ilgili olabilir. Bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular çocukların korku deneyimlerinin gelişimsel açıdan ortaklaştığı ama aynı zamanda korkunun sosyal bağlamdan etkilenen yapısı gereği sosyal kültürel farklılıkların da korku kaynaklarını çeşitlendirdiğini göstermektedir.

Çocukların olumlu ve olumsuz bir değerlendirme yaparak duyguları isimlendirmek yerine iyi ya da kötü hissettikleri şeklinde isimlendirdikleri duyguları ifade etme biçimlerine bakıldığında iyi hissetmek için hem eser bağlamında hem de kendi canlandırmaları ve çizimlerinde yer alan en belirgin ifadenin gülümsemek olduğu görülmüştür. Kötü hissetmek için ise, eser bağlamında karakterlerin yüz ifadesine odaklanarak göz-kaş bölgesine ve ağzına dikkat çeken çocuklarla birlikte başka duyguları

referans alarak üzüntü ve kızgınlık (öfke) duygularını ifade eden çocuklar olduğu görülmüştür. Kendi canlandırmalarında ise kenarları aşağı çekilmiş ifadeler ve ağzı açık ifadelere yer vermişlerdir. Benzer bir durum çizimlerde de ortaya çıkmıştır. Bahsedilen ifadelerle ilgili deneyimlere bakıldığında da, iyi hissettiklerini ifade ettikleri deneyimleri istenen durumun gerçekleşmesi, kendilerine hediye verilmesi, sevdikleri/keyif aldıkları durumlara ilişkin deneyimlerdir. Diğer taraftan kötü hissettikleri deneyimleri de çeşitli tehlikeli durumlar, istenen durumun gerçekleşmemesi ya da bağ kurulan/sevilen kişinin yokluğuyla ilişkili deneyimleri içermektedir. Çocukların iyi-kötü kavramlarıyla ilgili yürütülen bir çalışmada, çocukların iyi kavramına karşılık olarak mutluluk sevgi, neşe; kötü kavramına karşılık olarak da korku, üzüntü ve kızgınlık (öfke) duygularına yer verdikleri görülmüştür (Yukay-Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015). Bu araştırmada da elde edilen sonuçlara göre iyi hissetmekle ilgili kullanılan duygusal ifadeler ve çocukların deneyimleri mutluluk deneyimleriyle örtüşmektedir. Diğer taraftan, kötü hissetmek ile ilgili kullanılan duygusal ifadeler farklı olumsuz duygularla benzer ifadeleri içermektedir. Kötü hissetmek deneyimleri korku unsurları içeren tehlikeli durumlar, deneyimi paylaşan çocukların durumu yorumlamasına göre değişebilecek üzüntü ya da kızgınlık (öfke) yaratabilecek istenen durumun gerçekleşmemesi durumları ve aynı şekilde çocuğun algılama biçimine göre üzüntü ya da korku yaratabilecek bağ kurulan kişilerin yokluğu deneyimleri yer almıştır. Bilişsel ve dil gelişimin duygusal gelişim açısından kritik olmasına ek olarak, çocukların duyguları anlamaları, sosyal etkileşimleri, akranları ve yetişkinlerden aldıkları duygusal ipuçlarıyla da şekillenir (Denham, 1998). Çocukların olumlu duyguları deneyimleyebilecekleri yaşantılarla birlikte, orta düzeyde olumsuz duygulara maruz kalmaları da duygusal yeterlikleri, duyguları anlama becerileri ve duyguları etiketlemeleri açısından olumlu etkide bulunacaktır (Morris, Denham, Bassett ve Curby, 2013). Bu durumda, çocukların iyi ya da kötü hissetmek olarak adlandırdıkları durumların tekrar tekrar deneyimlenmesi, yaşın büyümesi ve sosyal çevreden aldıkları duygusal ipuçlarıyla birlikte hangi duygu ya da duygulara karşılık geldiğinin ayırt edilmesine yardımcı olacaktır.

Çok sayıda olmasa da bazı çocukların eserlerde heyecan, endişe, utanç ve sevinç duygularının yer aldığını ifade ettikleri, bu duygular için yüz ve bedensel ifadeleri içeren duygusal ifadeler kullandıkları ve bu duygulara ilişkin deneyimlerini paylaştıkları görülmüştür. Bu durum bu ifadeleri kullanan çocukların duygular açısından daha fazla farkındalık sahibi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin kelime dağarcıklarına bağlı

olduğunu ve çocukların bu açıdan gelişim aşamasına olduklarını göstermektedir. Duyguları tanıma ve ifade etme becerileri, güçlü bir şekilde gelişme eğiliminde olan dil becerilerinden etkilenir ve çocuklar dört yaşına yaklaştıkça duygusal becerilerde gelişme olur (Strand, Downs ve Barboa-Leiker, 2016; Widen ve Russell, 2010). Diğer taraftan farklı duygu sözcüklerinin kullanımını etkileyen bir unsur da sosyal deneyimlerdir. Çocuklar farklı kişilerle, farklı ortamlarda farklı duyguları deneyimleyebilirler ve bu durum duygusal gelişimlerine katkıda bulunur. Zengin etkileşimlerin olduğu okul öncesi eğitim ortamı duygu kelimeleri de dahil olmak üzere çocukların kelime dağarcıklarını etkilemektedir (Weiland ve Yoshikawa, 2013). Utanç gibi öz bildirime dayalı duyguların da okul öncesi dönemdeki çocuklar için zor duygular olduğu çeşitli çalışmalar da belirtilmiştir (Li, Li, Tsou, Oosterveld ve Rieffe, 2022). Diğer taraftan duygu sözcüğü yerine kullandıkları sözcükler için de benzer bir açıklama yapmak mümkündür. Bir duygu ifadesi yerine bu sözcükleri kullanan çocuklar eş zamanlı olarak araştırma sürecinde bazı duyguları isimlendirmiş, duyguları çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Duygu sözcükleri olarak kullandıkları sözcüklerin birer duygu ifadesi olmadığına dair bilgi eksikliği ya da çevrelerinden bu sözcüklerin bir duygu ifadesi olarak kullanıldığını duymaları gibi çeşitli durumlar çocukların bu sözcükleri duygu sözcüğü olarak kullanmasına neden olmuş olabilir. Yukarıda belirtildiği şekilde yaşla beraber bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanında gösterecekleri gelişimle birlikte duygusal farkındalıklarının da artmasıyla bu sözcükleri kullandıkları durumlar için uygun duygu sözcüklerini seçebilir hale geleceklerdir. Hem daha karmaşık duyguların ifade edilmesi hem de duygu sözcükleri yerine kullandıkları ifadeler için kelime dağarcıkları geliştikçe her ikisinde de gelişme olacağı düşünülmektedir.

Çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından fark edilip araştırmacı günlüğünde yer almakla birlikte analiz sürecinde de dikkat çeken bir diğer bulgu da bazı çocukların hem eserleri inceleme sırasında, hem de deneyim paylaşımı ve çizimlerini açıklama sırasında ifade ettikleri bir durum için eş zamanlı olarak farklı duyguları ifade etmiş olmalarıdır. Literatürde "karmaşık duygular (mixed emotions)" (Scherer, 1998) olarak bahsedilen, hali hazırda verinin içinde yer alan ve veri analizi sürecinde dikkat çeken bu duruma ilişkin bulguların çocukların duygusal becerilerine ilişkin detaylı bilgi veriyor olmasından kaynaklı olarak sunulmasının faydalı olacağı düşnünülmüştür. Araştırma grubunda yer alan 15 çocuk, çoğunluğu duygularla ilgili deneyim paylaşımı esnasında olmak üzere eserlerin incelenmesi süreci ve çizimlerine ilişkin açıklamalarında duygulardan bahsederken aynı durumun ortaya çıkardığı farklı

duyguları vurgulamışlardır. Bu durumlardan ikisinde eş zamanlı olarak üç farklı duygu ifade edilmişken; diğer durumlarda iki farklı duygu belirtilmiştir. Çocuklar tarafından ifade edilen karmaşık duygular ve bu duyguların deneyimlendiği durum örneklerine aşağıda yer alan Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Çocuklar tarafından ifade edilen karmaşık duygular ve bu duyguların deneyimlendiği durum örnekleri

Karışık duygular	Karışık duyguların deneyimlendiği durum örnekleri
Üzüntü-Korku	• Bir yere ilk defa gelmek • Uçak kazası olması • Birinin vurması, bağırması gibi fiziksel ve sözel şiddet içeren kötü davranışlarına maruz kalmak • Aile de dahil bütün insanların ölmesi • Köpek havlaması • Siyah bir şey görmek (üzüntü-tedirginlik)
Üzüntü- Kızgınlık (Öfke)	• İstediği şeyin alınmaması (yeni oyuncak alınmaması) • Annenin sağlıklı yiyecekler vermesi • Birinin kendisine yalan söylemesi
Şaşkınlık-Korku	• Karanlık bir yere gitmek • Çay dökülmesi • Çok kötü bir şey görmek • Bir ses duymak
Şaşkınlık-Kızgınlık (Öfke)	• Birinin kendisine fiziksel şiddet uygulaması • Odasını dağınık bulmak
Şaşkınlık-Mutluluk	• En sevdiği oyuncağın alınması • Komik bir şey görmek-duymak • Doğum günü sürprizi yapılması
Üzüntü-Şaşkınlık	• Abisinin kendisine vurması (fiziksel şiddet)
Kızgınlık (Öfke)- Korku	• "Pat" diye bir ses duymak
Üzüntü-Kızgınlık (Öfke)-Şaşkınlık	• Birisinin fiziksel şiddetine maruz kalmak
Üzüntü-Kızgınlık (Öfke)-Korku	• Annesinin bağırması (sözel şiddet)

Tablo 16'da görüldüğü üzere çocuklar paylaştıkları durumlarda eş zamanlı olarak farklı duyguların aynı anda deneyimlendiğinden bahsetmişlerdir. Belirtilen durumlar birden fazla olumsuz duygunun (üzüntü-korku, üzüntü-kızgınlık, kızgınlık-korku vb. gibi) birlikte deneyimlenmesini içeren durumlar olmakla birlikte aynı zamanda deneyime bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilebilecek şaşkınlık duygusunun kızgınlıkla (öfkeyle), korkuyla ya da mutlulukla eş zamanlı hissedildiğini gösteren

durumlardır. Çocukların bir durum için farklı duyguları ifade etmeleri veri toplama sürecinde de araştırmacının dikkatini çekmiş ve araştırmacı tarafından çocukların duyguları karıştırıyor olabileceği yorumuyla araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *AG: Mesela bazı duygular çocuklarda çok karışıyor üzgün-korku, korku-şaşırma gibi. Bütüne baktığımızda ne çıkacak merakla bekliyorum.*

> *AG: Selin'le çalışırken fark ettiğim şeylerden biri de aynı örneği farklı duygular için vermeleri oldu. Bu durum bana duygunun tam ayırt edilemediğini düşündürdü. Yani birinin ona vurması sonucu şaşkın hissetmekle, kızgın hissetmesi aynı örnek. İkisinde de neden olarak canının acımasını söyledi. Bu durumda aslında iki duyguyu birden deneyimliyor olmakla beraber karıştırıyor da olabilir. Diğer uygulamalarda verdiği örnekler duruma ilişkin netleşmemi sağlayacaktır. Aynı durum Kaya'da da var. Bakalım ne çıkacak sonunda.*

> *AG: Selin çalıştığım diğer bir çocuktu. Kızgın ve üzgün duyguları için aynı örnekleri verdiğini, bu iki duyguyu birbirine karıştırdığını gözlemledim. Açıkçası şu an hangi çocuklardı tam hatırlayamasam da bu bazı çocuklar için de aynı. Kızgın ve üzgün duygusu için aynı örnekleri veriyorlar. Bu iki temel duygu karışıyor gibi.*

Ancak, veri analizi sırasında da ortaya çıkan ve araştırmacının dikkatini çeken bu durum daha derinlemesine incelendiğinde; literatürde de yer aldığı üzere aslında çocukların aynı durumlar için farklı duyguları eş zamanlı olarak ifade etmelerinin karmaşık duygular şeklinde isimlendirilen durum örnekleri olduğu görülmüştür. Scherer (1998) bu durumu, iki veya daha fazla sayıda aynı değerde (olumlu-olumlu, olumsuz-olumsuz vb.) ya da zıt değerde (olumlu-olumsuz) duygunun birlikte ortaya çıkması olarak tanımlamaktadır. Genellikle olumlu ve olumsuz duyguların birlikte ortaya çıktığı bu durum aslında aynı değerde duyguların da bir araya gelmesiyle de oluşabilmektedir. Larsen ve McGraw (2014), heyecan, umut, mutluluk gibi olumlu duyguların ya da korku, üzüntü, iğrenme gibi olumsuz duyguların farklı şekillerde birlikte ortaya çıktığı durumların çeşitli karışık duyguların deneyimlenmesi olasılığına sahip olduğunu ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminde birden fazla duygunun birlikte ifade edilmesi, çocukların karmaşık duyguları anlamaya ve ifade etmeye başladığı daha karmaşık yapıdaki bir duygusal gelişim alanının varlığı olarak düşünülebilir. Tan, Volling Gonzales, LaBounty ve Rosenberg (2022), çocuklar için karmaşık duyguların anlaşılır olmasının daha gelişmiş bir duygusal kavrama becerisi gerektirdiğinden bahsetmişlerdir. Çünkü bu süreçte çocuklar deneyimlenen tek bir durumun birden fazla duyguyu ortaya çıkarabileceğini fark etmektedirler. Yapılan araştırmalara göre çocukların karmaşık

duyguları tanıma ve bu duyguları ifade etme becerileri 4-8 yaş aralığında gelişmektedir. Hertz ve Krettenauer (2014) erken dönemlerde duyguları tanımlayabilen çocukların eş zamanlı görülen çatışan duyguları ayırt edebilmesinin altı yaşına kadar ortaya çıkmadığını ifade etmiştir. Bahsedilen bu araştırmaya benzer bulguları elde eden Fotheringham, Herman, Robbins ve Dritschel (2021) de, 4-7 yaş aralığında karmaşık duyguların belirgin bir şekilde anlaşılmaya başlandığını ve ergenliğe kadar gelişmeye devam ettiğini ifade etmişlerdir.

Karmaşık duyguları olumlu ve olumsuz duyguların eş zamanlı ortaya çıkması bağlamında 4-9 yaş aralığındaki çocuklarla kültürlerarası benzerlikler ve farklılıklar açısından inceleyen Cheng ve Harris (2023), olumlu ve olumsuz duyguların bir arada bulunabileceğini düşünen çocukların daha kapsamlı bir değerlendirme yapma eğiliminde oldukları sonucunu elde etmiştir. Elde edilen diğer bir bulgu da, daha büyük yaştaki çocukların aynı anda hem mutlu hem de üzgün hissedilip hissedilmeyeceği sorusuna daha fazla evet yanıtını verdikleridir. Daha önceki yıllarda da benzer sonuçları elde eden Harris (1983) ve Donaldson ve Westerman (1986) tarafından da ifade edildiği üzere, karışık duyguların anlaşılması yaşla birlikte gelişen biri durumdur.

Çocukların karmaşık duyguların deneyimlendiğine ilişkin bahsettikleri durumlar tekrar gözden geçirildiğinde birlikte hissedilen duyguların çeşitliliği dikkat çekmektedir. Üzüntü ve korku duygusunun eş zamanlı deneyimlendiği durum örnekleri arasında yer alan bir örnekte Ayşegül (Kız, 66 ay), eserdeki karakterlerden birisinin gördüğü siyah bir şey sonucu üzgün ve tedirgin hissettiğini ifade etmiştir. Tedirginlik, huzursuzluk ve kaygı barındıran bir yapısı olmasından kaynaklı korku benzeri bir his olarak ele alınmış ve bahsedilen bu deneyime üzüntü-korku duygularını içeren karışık duygu deneyimi örnekleri arasında yer verilmiştir. Tablo 16'da yer alan örnekler incelendiğinde, çocukların bahsettikleri deneyim örneklerine benzer durumlar araştırmanın önceki bölümleri olan eserlerden çıkarımda bulunulan duyguların nedenleri ya da bu duygulara ilişkin kendi yaşam deneyimi paylaşımlarında da çocuklar tarafından ifade edilen örneklerler olarak yer almıştır. Yukarıdaki tabloda yer alan fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmak ifadesi bulguların daha önceki bölümlerinde belirtildiği üzere; hem incelenen eserdeki karakterin üzüntü duygusu nedenleri, hem de çocukların üzüntü duygusuna ilişkin yaşam deneyimleri arasında yer almıştır. Ahmet (Erkek, 66 ay), eserden çıkarımda bulunduğu üzüntü duygusu için deneyimi ifade ederken korku duygusuna da yer vermiş ve deneyimi şu şekilde paylaşmıştır:

*Araştırmacı: Peki sen ne olduğunda **üzgün** hissedersin?*
*Ahmet (Erkek, 66 ay): Biri bana kötü davrandığında. Vurup bağırıp çağırdığında. Vuruyorlar, bağırıyorlar, çağırıyorlar **korkuyorum**.*

Ahmet'in bu ifadesi doğrultusunda "birinin vurması, bağırması gibi fiziksel ve sözel şiddet içeren kötü davranışlarına maruz kalmak" deneyimi görüşme sırasında odak noktası olan üzüntü duygusu için ifade edildiğinden üzüntü deneyimleri arasında yer almıştır. Ancak eş zamanlı başka bir duygunun da ifade edildiği süreçte araştırmacı tarafından not alınmış, tüm analiz süreci sonlandığında ve bulgular elde edildiğinde ortaya çıkan durum yukarıdaki tabloda ilgili kısımda yer almıştır. Benzer durum yukarıdaki tabloda yer alan diğer örnekler için de geçerlidir. "Fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmak Ahmet (Erkek, 66 ay) için üzüntü ve korku duygularının hissedildiği bir durum olarak ifade edilirken; Selin (Kız, 63 ay) tarafından şaşkınlık ve kızgınlık (öfke); İpek (Kız, 70 ay) tarafından üzüntü ve şaşkınlık duygularının bir arada hissedildiği bir durum olarak ifade edilmiştir. Aynı ifadeyi Selin (Kız, 63 ay) başka bir görüşmede üzüntü, kızgınlık (öfke) ve şaşkınlık duygularını içeren üç farklı duygunun deneyimlenmesine neden olan bir durum olarak belirtirken; Yılmaz (Erkek, 63) da üzüntü, kızgınlık (öfke) ve korku duygularından karışık duyguların eş zamanlı deneyimlendiğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen tüm bulgular göz önüne alındığında "fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmak" ifadesine benzer örneklerin artırılması mümkündür.

Her bir duygunun ayrı ayrı incelenmesi sonucu elde edilen bulguların tartışıldığı bölümlerde de belirtildiği üzere üzüntü duygusu bağ kurulan birinin kaybı, bir ilişkinin sona ermesi, istenen ya da arzulanan durumun gerçekleşmemesi gibi durumlarda deneyimlenen bir duygudur (Oatley ve Duncan, 1994). Korku duygusu ise gerçek ya da algılanan olası tehdit durumları için verilen bir duygusal tepkidir (APA, 2013). Çocukların bu iki duygunun eş zamanlı deneyimlendiğini ifade ettikleri örneklere bakıldığında aile de dahil bütün insanların ölmesi, uçak kazası olması gibi üzüntü duygusunun deneyimlenebileceği örneklerin varlığını ifade eden çocuklar olduğu gibi; köpeğin havlaması, siyah bir şey görmek gibi tehdit unsuru olarak algılanarak daha çok korku duygusu ifadesi olarak nitelendirilebilecek durumların yer aldığı görülmektedir. Bahsedilen bu durumlar için çocukların hem üzüntü hem de korku duygusunu aynı anda ifade etmelerini Barrett'in (2017) Yapılandırılmış Duygular Teorisi'nde (The Theory of Constructed Emotion) de ifade ettiği gibi, duyguların sabit durumlar olmadığı, bireysel farklılıklarla birlikte bireyin içinde yaşadığı kültür ve bağlamdan etkilenen

yapılandırılmış deneyimler olmasıyla açıklamak mümkün olabilir. Bu bakış açısına göre, bir kişi, insan psikolojisinin çok yönlü doğasından kaynaklı olarak üzüntü ve korku duygularını karışık biçimde deneyimleyebilir ve bu karmaşık deneyimler içinde üzüntü ve korku iç içe geçebilen durumlar olabilir. Duyguların bu iç içe geçme hali, üzüntü ya da korku gibi duyguların beyinde nasıl işlendiği, duyguların ciddi biçimde çalışıldığı nörobilimsel araştırmalarda da ele alınmıştır. Wilson-Mendelhall, Barrett ve Barsalou (2013) tarafından yürütülen araştırma, bahsedilen her iki duygunun beyinde benzer sinirleri aktifleştiriyor olabileceği ve bu sinirsel örtüşmenin, farklı duygusal deneyimlerin deneyimlenme biçimleri ve ifade edilme şekillerini etkileyen temel duygusal özelliklere sahip olabileceğini göstermektedir.

Eş zamanlı deneyimlenen diğer bir duygu çifti olan üzüntü ve öfke konusunda da yapılan çalışmalar yaşamın çok erken dönemlerinden itibaren bu iki duygunun bir engellenme durumu karşısında verilen tepki olarak eş zamanlı şekilde görülebileceğini göstermektedir (Sullivan ve Lewis, 2003, 2011). Okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülen çalışmalarda da çocukların oyunu kaybetmek ya da bir oyuna dâhil edilmemek gibi durumlarda üzüntü ve öfke ile tepki verebileceklerini göstermektedir. Birden fazla duygunun eş zamanlı ortaya çıkabileceğini bilmek, bu duyguları tanımak ve ifade edebilmek çocukların duygusal ve bilişsel gelişimleriyle iğli olan beceriler olmakla birlikte, çeşitli karmaşık sosyal durumlarla baş edebilmeyi öğrenmeleri açısından da önemlidir (Ketelaars, van Weerdenburg, Verhoeven, Cuperus ve Jansonius, 2010). Birden fazla olumsuz duygunun birlikte ortaya çıkmasına ilişkin farklı bir açısı sunan Yang, Hou ve Li (2022), okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duyguları karıştırma eğiliminde olduklarını ve bu durumun duyguları tanımlama ve ifade etme açısından zorluklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakış açısına göre duygularını uygun şekilde ifade etmekte zorluk yaşayan çocuklar, aslında üzüntü duygusunun yoğun olduğu durumlarda öfke duygusu tepkisi vererek daha yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedirler (Dennis ve Kelemen, 2009). Çocukların farklı duygulara ilişkin kafa karışıklarının olması, doğru düzenleme stratejilerini kullanmalarını engelleyerek duyguyla uyumlu olamayan saldırgan ya da tam tersi geri çekilme gibi davranışların ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilir (Wu, Feng ve Hooper ve Ku, 2016). Karmaşık duyguların birlikte ortaya çıkmasına ilişkin yukarıda yer alan araştırmalardan da görüldüğü üzere, bu durum çocukların duygusal becerilerinin gelişmiş olması ya da duygusal becerilerin geliştirilmeye ihtiyacı olduğu şeklinde ele alınmaktadır. Bu araştırma bağlamında bir değerlendirme yapmak gerekirse, karmaşık duyguları ifade eden çocukların duygusal beceriler açısından bireysel olarak

çok yönlü değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu, daha detaylı bir incelemenin hangi durumdan kaynaklı farklı duyguların bir arada kullanıldığı konusunda net bir görüş elde etmeyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Birden ortaya çıkan beklenmedik ya da belirsiz durumlara ilişkin uyaranların deneyimlenmesi sonucu şaşkınlık ve korku duyguları bir arada hissedilebilir. Çocukların sundukları örnekler incelendiğinde de bahsedilen bu durumların beklenmedik ve belirsizlik barındıran olaylar olduğu fark edilmektedir. Gidilen bir yerin karanlık olması bir kişide korku duygusu hissetmesine neden olurken, kişinin gideceği yerin karanlık olmasına ilişkin bir beklentisinin olmaması ve karanlıkla karşılaşması şaşkınlık hissini de eş zamanlı ortaya çıkarabilir. Şaşkınlık ve korku ifadelerinin açılmış gözler gibi benzer karakteristik özelliklere sahip olması Zhao, Yan, Chen, Zou ve Fu (2013) tarafından bu iki duygunun ayırt edilmesini zorlaştıran bir unsur olarak ifade edilmiştir. Bu iki duygunun ayırt edilmesi noktasındaki karmaşa, günlük yaşamda da hissedilen duygunun ne olduğunu anlamak konusunda bir karışıklığa neden olabilir. Diğer taraftan Vrticka, Lordier, Bedoi ve Sander 'in (2014), korkuyu olumsuz değerli sürpriz olarak tanımlıyor oluşunun, iki duygunun eş zamanlı görülebilmesi durumu açısından destekleyici olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda, hem korku hem şaşkınlık duygusunun sürpriz barındıran durumlarda ortaya çıkabilecek duygular olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Çayın dökülmesi, kötü bir şey görmek ya da bir ses duymak eş zamanlı olarak olumsuz değerli potansiyel bir tehdit olarak algılandığından korku yaratırken, beklenmedik bir durum oluşundan şaşkınlık yaratabilir. Bu durumu açıklayabilecek bir görüş de Barrett'in (2017) ifade ettiği gibi çocuk tarafından kurgulanan duygu deneyiminden kaynaklı olabilir. Karşılaşılan duruma atfedilen anlamın ne olduğu ve bunun hangi duyguyla ilişkilendirildiği çocukların deneyimleriyle yapılandırılır ve çocukların bu yapılandırma sürecinde çevre, kültür gibi dış etkenlerden de etkilenmesi mümkün ve olasıdır. Bahsedilen bu durum şaşkınlık ve kızgınlık (öfke) duygularının da birlikteliği için de geçerli olabilir. Çocukların bu iki duygunun birlikteliği için ifade ettikleri örnekler birinin kendisine fiziksel şiddet uygulaması ve odasını dağınık bulmak örnekleridir. Odanın dağılmış olmasını görmek beklenmedik bir durum olmasından kaynaklı şaşkınlık yaratabilirken, eş zamanlı olarak bu beklenmedik durum kişisel alana girilmiş olması, eşyalarına dokulunmuş olması istenmeyen bir durumun ortaya çıkmasından kaynaklı kızgınlığın (öfkenin) de hissedilmesine neden olabilir. Bener biçimde birinin kendisine vurması beklenmedik bir durumda gerçekleşen ya da beklenmedik bir kişi tarafından yapılan bir eylemse şaşkınlık yaratırken, kendisine

uygulanan şiddet karşısında müdahalede bulunulduğu ya da canı acıdığı için öfkelenebilir. Ayrıca, tabloda yer alan üç duygunun birlikte deneyimlendiği gibi canının yanması çocukta eş zamanlı üzüntü duygusunun da ortaya çıkmasına neden olabilir. Bahsedilen tüm bu durumların Barrett'in (2017) de ifade ettiği gibi çocukların duygu deneyimlerini nasıl yapılandırdıkları ve kendi yaşantılarında nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, farklı duyguların eş zamanlı ortaya çıkması veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından her ne kadar çocukların duyguları karıştırdığı ya da ayırt etmekte zorlandıkları bir durum olarak nitelendirilse de, elde edilen tüm bulgular birlikte göz önüne alındığında araştırmacı tarafından çocukların duygusal becerileri açısından olumlu bir durum olarak nitelendirilmiştir. Alanyazında yer alan, karmaşık duyguların anlaşılması ve ifade edilmesinin yaşla birlikte gelişen bir beceri olduğu (Castro, Halberstadt ve Garrett-Peters, 2015; Cheng ve Harris, 2023; Donaldson ve Westerman , 1986; Fotheringham vd., 2021; Harris, 1983; Harter ve Whitesell, 1989; Hertz ve Krettenauer,2014), aynı zamanda bir durumu farklı açılardan değerlendirebilmek ve o duruma atfedilen duygularla eşleştirilmesini gerektiren bilişsel ve sosyal becerilerle ilgili bir beceri olduğuna dair görüşler (Aldrich, Tenenbaum, Brooks, Harrison ve Sines, 2011; Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins ve Lange, 2008; Hill, Kujawa ve Humphreys, 2023; Mancini,, Agnoli, Trombini, Baldaro ve Surcinell, 2013; Smith, Glass ve Fireman, 2015) araştırmacının çocukların karmaşık duygulara ilişkin ifadelerini duygusal becerileri açısından olumlu bir durum olarak nitelendirmesinde etkili olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında çalışma grubunda yer alan çocukların büyük bir çoğunluğunun eserdeki bağlamı değerlendirerek duygulara ilişkin çıkarımda bulunabildikleri ve duyguları çeşitli duygu ifadeleri kullanarak tanımlayabildikleri görülmüştür. Duyguları isimlendirmek açısından çocukların çoğunun temel duygular olarak ifade edilen duygu sözcüklerini kullandıkları ve bazılarının aynı zamanda olumlu-olumsuz değerli isimlendirmelere yer verdikleri, bazı çocukların sadece olumlu-olumsuz değerli isimlendirmeler yaptıkları, az sayıda da olsa bazı çocukların temel duygular dışında ikincil ya da öz-bilinç duygularını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, bazı çocukların da duygu sözcükleri yerine eylem bildiren ifadeler ya da sıfatlar gibi sözcükleri duygu sözcükleri yerine kullandıkları görülmüştür. Çıkarımda bulundukları duygular için eser bağlamında çeşitli nedenler sunmakla birlikte kendi yaşamlarından da bu duygulara ilişkin deneyim örnekleri sunabilmişler, duyguları yüz-beden ifadeleri ve çizim aracılığıyla ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, bazı çocuklar

bir durum karşısında deneyimledikleri duyguyu ifade ederken eş zamanlı olarak başka duygulara da yer vermiş yani karmaşık duyguları kullanmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların içinde bulundukları yaş grubu ve gelişimlerinin devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda duyguları tanıma becerileri açısından çeşitliliğin olması beklenen bir durumdur. Yaşla birlikte gelişmesi beklenen duygusal yeterlik aynı zamanda sosyal çevrenin etkisiyle şekillenmektedir (Denham, 1999). Bu açıdan değerlendirildiğinde çocukların araştırma sürecindeki duygusal yeterliklerinin çevresel koşullardan etkilendiği; daha çeşitli duygu sözcükleri kullanabilen, duygu ifadelerini tanımakla birlikte bu ifadeleri kullanabilen, farklı bağlamları ya da deneyimleri duygularla ilişkilendirebilen çocukların duygular konusunda daha zengin çevresel koşullara sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bahsedilen çevresel koşullar çocukların ebeveynleri ve kardeşler ya da büyük ebeveynler gibi evde yaşayan diğer kişilerden oluşan ev ortamı olabileceği gibi, öğretmenler, diğer yetişkinler ve akranların yer aldığı okul ortamı olabilir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuklarıyla iletişim biçimleri, iletişim süreçlerinde kullandıkları sözcükler, iletişim süreçlerinde duygulara yer vermeleri, çocuklarını duygularını paylaşmak konusunda teşvik etmeleri ve buna alan açmaları gibi ebeveynlerle ilgili çeşitli değişkenler çevresel koşulların farklılaşmasına neden olacağından bu durum çocukların duygusal becerileri de farklılıklar olmasına neden olmuş olabilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da ebeveynlerin çocuklarının duygusal ifadelerine verdikleri tepkilerinin çocukların duygular konusundaki anlayışları ve düzenlemeleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Duyguların önemine ilişkin farkındalığı olan, olumlu duyguları destekleyen ve onaylayan ebeyenler çocukları duygularını etkili bir biçimde ifade etmek ve yönetmek konusunda teşvik etme eğilimindedirler (Nelson, O'Brien, Blankson, Calkins ve Keane, 2009).

Duygulara ilişkin çıkarımda bulunma sürecinde çocuklar eserdeki bağlamın ne anlama geldiğini değerlendirerek durumu algıladıkları biçime göre karakterin duygusu hakkında fikir yürütmüşler ve karakterlerin ifade ettikleri duygu deneyimleri için nedenler sunmuşladır. Eserlerde yer alan bazı karakterler için ifade edilen duygular konusunda çocukların çoğunun aynı çıkarımda bulunmasıyla beraber bazı karakterler için çocuklar tarafından farklı duygular ifade edilmiştir. Bu durum, Lazarus'un (1991) da ifade ettiği gibi çocukların farklı bilişsel değerlendirme süreçlerini kullandıklarını düşündürmektedir. Bir karakter için bir çocuğun üzüntü duygusunu ifade ederken başka bir çocuğun korku duygusunu ifade etmesi çocukların farklı değerlendirme süreçlerine yer verdiklerini göstermektedir. Çocuklardan birisi eserdeki bağlamı ve karakterin

ifadelerini değerlendirdiğinde üzüntü ile ilişkisel bir anlam kurarken, diğeri korku ile ilişkisel anlam kurmaktadır. Barrett (2023) de bu durumu duyguların bağlam, geçmiş deneyimler ya da kültüre dayalı olarak inşa edilmesiyle ilişkilendirmektedir. Değerlendirdikleri eser bağlamı aynı olsa bile, çocukların üzüntü ve korku duygularıyla ilgili geçmiş deneyimleri ve kültürleri açısından farklılıkların olması, bağlam değerlendirmelerinin farklı olmasına neden olacaktır. Benzer biçimde, çıkarsadıkları duygulara ilişkin duygu deneyimleri de çocukların sahip olduğu kültürel ve sosyal faktörlerle şekillenmektedir. Aynı zamanda Barrett, yeni deneyimlerin geçmiş deneyimlerin yorumlanması sonucu tahmin edildiğinden, bireylerin kendi deneyimlerinin mimarı olduğundan bahsetmektedir. Bu durum, çocukların bir duyguyu deneyimlerken, daha önceki zamanda deneyimlediklerini gözden geçirerek yeni deneyimin ne olduğuna karar verme aşaması şeklinde açıklanabilir. Çocuk, karakterin duygusunun "şaşkınlık" olduğunu ifade ederken zihninde yer alan şaşkınlık ile ilgili tahminde bulunmasına yarayan ön bilgileri "şaşkın insanların gözleri açık olur, ağzı açık olur, elini ağzına götürür" kullanmaktadır. Başka bir zaman diliminde gözlerini açan, ama ağzını açmayan bir kişinin de şaşkın olduğunu gördükten sonra "şaşkın insanların gözleri açık olur ama ağzı açık olmak zorunda değildir" bilgisi de şaşkınlık duygusuyla ilgili deneyimer arasında yer alır. Bu her iki ön deneyim başka bir durum meydana geldiğinde o durumu yorumlamayı etkilerken, yeni deneyim sürecinde duygulara ilişkin fark edilen yeni bır durum da gelecek deneyimleri tahmin etmek için kullanılır. Bu durumda farklı aile ortamlarından, farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklar aynı okulda ve aynı öğretmenin sınıfında olsalar bile farklı deneyimlere sahip olacaklardır.

Araştırmada, duyguların ifade edilmesi sürecinde evrensel yönlerin olmasıyla birlikte kişiye özgü yönlerin de olduğu yani deneyime dayalı olmasından kaynaklı çeşitliliğin de olduğu görülmektedir. Duyguların ifade edilmesi açısından üzüntü, mutluluk, şaşkınlık gibi duygular için çocukların kullandıkları ifadelerde Ekman (2003) tarafından belirtilen gösterimler daha belirgin yer almıştır. Ayrıca, kızgınlık (öfke) duygusunun ifade edilmesinde karakterlerin kaşlarının çatık olması en sık belirtilen duygu ifadesiyken, kendi canlandırmalarında da kızgınlık (öfke) duygusunu ifade eden tüm çocuklar kaşlarını çatarak duyguyu canlandırmışlardır. Ancak çizim sürecinde kızgınlık (öfke) duygusu ifadelerinde kullandıkları görsel işaretler değişkenlik göstermiştir. Korku duygusu için de çizimlerde benzer bir durum yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, gözlemsel bir değerlendirme yapılmış olan bu çalışmada çocukların duygu ifadelerinde Ekman (2003) tarafından her bir duygu için belirtilen tüm

ifadelerin eş zamanlı olarak birlikte görülmediği ancak duygularda özellikle odaklandıkları bazı göstergelerin yer aldığını söylemek mümkündür. Mutluluk için kenarları yukarı çekilmiş ağız (gülümseme), üzüntü için kenarları aşağı çekilmiş ağız, şaşkınlık için ağzın açık olması, kızgınlık (öfke) için kaşların çatık olması gibi Ekman (2003) tarafından ifade edilen duygu ifadeleri en sık kullanılan ifadeler olmuştur.

Duygu tetikleyicileri açısından genel bir değerlendirme yapıldığında ise çocukların hem karakterlerin duygu deneyimleri hem de kendilerinin duygu deneyimleri açısından olumsuz değerli duygular için örtüşen deneyim örnekleri olduğu görülmüştür. İstenmeyen bir durumun deneyimlenmesi, arzulanan/istenen bir durumun gerçekleşmemesi ya da kavga, tartışma, şiddet gibi deneyim örnekleri üzüntü deneyimleri arasında yer alırken aynı zamanda kızgınlık (öfke) deneyimleri olarak da ifade edilmiştir. Buna ek olarak, örneğin fiziksel yaralanma, hastalık deneyimleri de çocukların hem üzüntü, hem de korku deneyimleri arasında ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde duygunun kişiye özgü olduğu, aynı ya da benzer durumların ortaya çıkardığı duygunun kişilere göre farklılık gösterebileceğini söylemek mümkündür. Çocuklar duyguları sosyal çevre içinde öğrenir ve deneyimlerler. Çevrenin içinde yer alan ebeveynler, diğer aile üyeleri, akranlar, okul ortamı, öğretmenler, toplumda yaşayan diğer kişiler, medya gibi sayısı daha da artırılabilecek çok sayıda bileşen duygunun öğrenilmesi, deneyimlenmesi, duygu ifadelerinin kabul edilmesi gibi süreçlerde rol oynar. Kısacası bahsedilen tüm bu bileşenler Denham'ın (1999) da ifade ettiği gibi duyguların sosyalleşmesi sürecinde çocukların duygusal yeterliklerine yani duyguları ifade etme kalıplarını öğrenmelerine, duyguların anlaşılması veya duygu düzenleme becerilerine katkıda bulunurlar. Halberstadt (1991), duyguların sosyalleşmesi sürecinde modelleme, koçluk ve durumsallık olmak üzere üç sosyal öğrenme mekanizmasından bahsetmektedir. Bu süreçte, duyguların sosyalleşmesi sürecinde yer alan sosyalleştiricilerin kendi duygularını gösterip göstermemeleri, başkalarının duygularına verdikleri tepkiler, duyguları öğretmek konusunda girişimlerinin olması ya da olmaması çocuklar için duygusal mesajları içselleştirmeleri için mesaj görevi görürler. Denham (1999), küçük çocukların aktif sosyal bilişçiler olduğunu ifade ederek her daim gördüklerini anlamaya çalışarak duygusal ifadeleri yakalamaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Doktor ziyareti sırasında bir ebeveynin duygu ifadeleri, arkadaşı tarafından elinden oyuncağı alınmış bir çocuğun duygusu hakkında kendisiyle sohbet edilmesi, karanlıktan korkan bir çocukla korkusu hakkında konuşulması, trafik ya da alışveriş gibi toplum içinde yaşanan gerginlik durumunda verilen tepkiler gibi sayısı artırılabilecek

birçok durum çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerini etkilemenin çeşitli yollarını içerir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde bu araştırmada yer alan çocukların da duygu ifadeleri ve deneyimleri üzerinde çevrenin etkisi olduğu söylenebilir. Aynı toplum ve kültür içinde yaşıyor olsalar bile farklı sosyal çevreden geliyor olmaları yani farklı alt kültürlere sahip olmaları duygu deneyimleri açısından çeşitliliğe neden olabilir. Sherer ve Wallbott (1994, s.310), beş kıtada 37 farklı ülkedeki katılımcılarla, neşe, korku, öfke, iğrenme, üzüntü, utanç ve suçluluk duygularını öznel hisler, fizyolojik semptomlar ve ifade edici davranışları kişisel deneyimler açısından çalıştıkları çalışmadan elde ettikleri sonuçları "ayrımsal duygu örüntülerinde hem yüksek derecede evrensellik hem de duyguların tetiklenmesi, düzenlenmesi, sembolik temsilleri ve sosyal paylaşımlardaki önemli kültürel farkları varsayan teorileri destekleyici" şeklinde yorumlamışlardır. Diğer bir ifadeyle duygular farklı kültürlerde çalışıldığında da hem evrensel hem de kültürel özellikler göstermektedir. Bu araştırmada da elde edilen bulgular arasında yer alan çocukların farklı duygular için evrensel ifadeler olarak tanımlanan her bir ifadeye eş zamanlı yer vermemesine rağmen bazı duygu ifadelerine özellikle odaklanmış olması (mutluluk-gülme, üzüntü-kenarları aşağı çekilmiş ağız vb.) evrensellik örüntüsü olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, çocukların duygu deneyimleri açısından benzer deneyimleri paylaşmakla birlikte aynı durumu farklı duygu deneyimleri olarak da ifade etmeleri duyguların kültürel farkları da içeren bir yapısının olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir. Sherer ve Wallboott'un (1994) farklı kültürler için yaptıkları yoruma benzer bir yorum aynı kültürde yer alan çocuklarla yapılan bu çalışmada yapılabilir.

Duygu ifadelerinin evrensel olduğunun kültürlerarası ilk kanıt çalışması olarak değerlendirilen duygu ifadelerini gösteren fotoğraflar aracılığıyla ABD, Brezilya, Şili, Arjantin ve Japonya'daki katılımcılarla yürütülen çalışmalarında Ekman ve Friesen (1969), duyguları doğru tanıma oranlarının genel olarak oldukça yüksek çıktığı ve kültürler arasında anlamlı farklar bulunamadığı sonucunu elde etmişlerdir. Kültüre özgü farklıkların yok sayıldığı bu çalışmada diğer kültürler tarafından ABD'den gelen fotoğraflardan duygusal içeriklerin tanınıyor olması diğer kültürlerde yaşayan insanların Amerikan filmleri ya da diğer kültürel öğelere maruz kalmış olma olasılığını düşündürmüştür (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2021). Kültürel yayılım olarak da ifade edilen bu durumun bireylerin duygulara ilişkin algılarını ve duyguları ifadelerini etkilediği çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir (Fonseca vd., 2023; Safdar vd., 2009; von Suchodoletz ve Hepach, 2021). Barrett (2023), kültür yayılımının çocukların duyguları öğrenmeleri üzerindeki etkisini "basmakalıp inanış" ifadesiyle

açıklamaktadır. Korku filmi izlerken korku duygusunu deneyimleyen kişiler gözlerini kapatabilir ya da ellerini yüzüne koyabilir. Eğer tehlikeli olduğu düşünülen uyaran yakındaysa kişi gözlerini kısarak tehlikeyi daha net görmeye çalışabilir ya da köşeyi döndüğünde karşılaşabileceği bir tehlike ihtimaline karşı gözlerini genişçe açabilir. Barrett'e göre, korku duygusu için değişken yüz hareketlerinin varlığına rağmen gözleri kocaman açılmış bir yüzü evrensel korku ifadesi olarak kabul etmek basmakalıp inanışların sonucudur. Birçok kültürde bahsedilen inanışın yer almasını duygulara ilişkin kültürel kısaltmalar ve anlaşmalar olarak değerlendiren Barrett, bu inanışın çocukluk çağından itibaren kişilere öğretildiğini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, duyguların belirli ifade ediliş biçimlerinin olması ve bu kalıp inanışlar kültür tarafından yaratılan ve sonradan öğrenilen inanışlardır. Anaokuluna devam edilen süreçte de "kaşlarını çatanlar öfkelidir, suratı asık olanlar üzgündür" gibi bu kalıplaşmış inanışların öğretildiğini ifade eden Barrett, çocuk kitapları, reklamlar, çizgi filmler, oyuncak bebeklerin yüzleri, emojiler ve hatta psikoloji kitapları gibi çeşitli yollarla çocukların bu kalıplaşmış inanışlara maruz kaldıklarını ve bu şekilde öğrendiklerini ifade etmektedir. Barrettin (2023) görüşleri bu araştırmada elde edilen duyguların ifade edilmesi sürecinde evrensel yönlerin olmasıyla birlikte kişiye özgü yönlerin de olduğu yani deneyime dayalı olmasından kaynaklı çeşitliliğin de olduğu bulgusunu açıklayıcı niteliktedir. Türkiye'deki okul öncesi sınıfları düşünüldüğünde de sınıflarda yer alan duygu ifade kartlarının duygu ifadeleri açısından "mutluluk-gülen çocuk, üzüntü-yüzü asık çocuk, öfke-kaşları çatık çocuk, şaşkınlık-gözleri ve ağzı açık çocuk vb." belirli duygu ifadelerini içeren karakterlerin olduğu görsel işaretler olduğu dikkat çekmektedir. Kullanılan bu görsel işetlere ek olarak, okul öncesi dönemde okullarda yapılan duygu çalışmaları ya da çocukların izledikleri çeşitli medya yayınlarında duyguların ifade edilmesi açısından belirli göstergeler kullanılmaktadır.Bu süreçte, çocukların duyguları öğrendikleri ebeveynler gibi bakım veren kişiler ya da öğretmenler de toplum genelinde kullanılan ve toplum tarafından kabul edilmiş ifadelere odaklandıklarında çocuklar duyguların ifade edilmesi ya da başka birinin duygularını anlamaları süreçlerinde kendilerine öğretildiği biçimde değerlendirmektedirler. Duyguların ifade edilmesine ilişkin evrensel olarak kabul edilen gösterimlerle birlikte, bazı çocukların farklı ifadelere de yer verdiklerinin görüldüğü bu çalışmada, duygu deneyimlerinin öznel olduğu ve çocukların bu öznel deneyimlerinin duygularla ilgili önceki deneyimleriyle yapılandırılmış olmasından kaynaklı bu şekilde ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Barrett (2023), duygulara ilişkin öznelliğin korunmasının ve çocuklara duyguların farklı şekillerde ifade

edilebileceğinin öneminden bahsederek, yetişkinlerin çocuklara duygulara öğretmeleri sürecinde "mutluyken gülümseriz, öfkeliyken kaşlarımızı çatarız, şaşırdığımızda ağzımızı açarız" gibi kalıp inanışların kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu kalıp inanışlar, çocukların duyguların farklı ifade edilmesi ve anlaşılması açısından kafa karışıklığı yaşamalarına da neden olabilmektedir. Çoğunlukla üzüntü duygusuyla eşleştirilen ağlamak eylemi çocukların yaşadığı kafa karışıklığı için örnek olarak verilebilir. Ağlamak eylemi çoğunlukla üzüntü duygusuyla eşleştirilerek öğretildiğinden çocuklar mutluluktan ağlayan birisini gördüklerinde kafalarının karışması oldukça muhtemeldir. Kalıplardan sıyrılmanın zorluğundan da bahseden Barrett bu süreçte çeşitli medya yayınlarından uzak durmak gerektiğinden, gerçek dünyada bir gülümsemenin bağlama göre mutluluk, öfke, hüzün ya da mahcubiyet ifade edebileceği gibi durumların çocuklara anlatılması gerektiğinden bahsetmektedir. Diğer taraftan Barrett, aynı durumda farklı kişilerin farklı duygular hissedebileceği, ne hissettiklerinden emin olamadıkalrı, başkalarının nasıl hissettiğini tahmin ettikleri veya yanlış tahmin ettikleri zamanların da olabileceğinin çocuklara anlatılması gerektiğini ifade etmektedir. Duyguları gerçekten anlamak için farklılıkların ciddiye alınması gerekmektedir.

Çocukların duygusal yeterliklerini geliştirmeleri sürecinde kendilerine yardımcı olacak yetişkinlere ihtiyaçları vardır. Bakım veren kişiler ya da öğretmenlerin duygular ve diğer zihinsel durumlar hakkında konuşması çocukla iletişime geçmekten daha fazlasını içermektedir. Çocuklar bu iletişim sürecinde Lazarus'un (1991) da ifade ettiği gibi farklı kişilerin farklı değerlendirmeler yaparak duyguları deneyimlediklerini öğrenebilirler. Yanından yüksek sesli bir araç geçtiği için ağlayan bir bebeğe şahit olunduğunda "Bebeği görüyor musun? Ağlıyor. Yanından geçen kamyonun yüksek sesi onu korkuttu, o nedenle ağlıyor. Annesinin ona sarılmasını istiyor olabilir" açıklaması "korku duygusu deneyimlediğimizde ağlayabiliriz" düşüncesini iletir. Başka bir zaman diliminde de düştüğü için ağlayan bir çocuğa şahit olunduğunda da "Düşen çocuğu gördün mü? Ağlıyor. Bacağı kızarmış, sanırım bacağını incittiği için canı acıyor. Üzgün hissediyor. Bak babasının ona sarılması çocuğu rahatlattı" açıklaması "üzüntü duygusunu deneyimlediğimizde ağlayabiliriz" deneyimini iletir. Sayısı daha da artırılabilecek bu örnekler Barrett (2023) tarafından çocukların duygularla ilgili daha gelişmiş bir kavram sistemi kurmalarına destek olabilecek rehber davranışlar olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Barrett (2023), çocuklara duyguları öğretme sürecinde yetişkinlerin kendilerini mutluyken gülümsemek, öfkeliyken kaş çatmak gibi klişelerden uzak tutmaya çalışmalarını önermektedir. Aynı zamanda, psikoloji alanında da bahsedilen kalıpların

yer aldığından ve popüler kültür öğelerinin baskın bir şekilde klişlere yer vermesinden kaynaklı kişilerin kendini kalıplaşmış durumlardan uzak tutmasının zorluğunu da vurgulayan Barrett, çocukların duyguları öğrenme sürecinde gerçek dünyanın çeşitliliğine ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır.

Çocukların duygusal yeterliklerini destekleme sürecinde yapılabilecek bir diğer şey de çocukları olabildiğince çok sayıda sanat eseriyle karşılaştırmak ve kendilerinin de sanatsal süreçleri deneyimlerini sağlamak olabilir. Bu araştırmada da görüldüğü üzere sanat eserleri çocukların hem başkalarının duyguları hem de kendi duyguları hakkında konuşabilmeleri için oldukça işlevsel bir biçimde kullanılabilmektedir. Barrett'in (2023) ifade ettiği gerçek dünyanın çeşitliliği çocuklara sanat aracılığıyla duyumsatılabilir. Sanat, özellikle sözlü olarak ifade edilmesi zor, karmaşık duyguları ifade edebilmek için önemli bir yol; yaratıcı ifade yoluyla kendini tanıma ve güçlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Moula, Powell ve Karkou, 2022). Sanat eserlerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak derinlemesine incelemek, eserlerde yer alan sanatçının kendi penceresinden sunulmuş içeriği çocukların kendi bakış açıları ve algılama biçimleriyle yorumlamalarına fırsat vermek, sanatsal etkinliklerle sanatı birebir deneyimlemelerini sağlamak ve sanatı eğitim ortamlarına entegre etmek; duygusal ifadeyi teşvik etmek ve çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek dolayısıyla ruh sağlığını desteklemek açısından önemli katkılar sunmaktadır. Örneğin, COVID-19 salgını sürecinde çocuklarla uygulanan çizim tabanlı müdahaleler, sanatın okullarda duygusal destek amaçlı kullanılabilecek önemli bir kaynak olduğunu göstermiş ve çocukların duygusal refahı üzerinde olumlu etkilere neden olmuştur (Maloeuf-Hurtubise vd., 2021). Sonuç olarak, sanat çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek ve duygusal refahını artırmak için kullanılabilecek işlevsel ve etkili araçlardan biridir. Sanatın bu katkıyı sunabilmesi için çocukların sanatla karışılabilecekleri ortamlara, sanatı deneyimleyebilecekleri fırsatlara ihtiyaçları vardır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının (60-72 ay) sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerileri incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duygular, çıkarımda bulundukları duygulara ilişkin eserler bağlamında ifade ettikleri göstergeler, nedenler, bu duygulara ait kendi yaşam deneyimleri, bu duyguları yüz-beden ifadeleri ve çizimleri yoluyla ifade etme biçimleri hakkında bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Sonuçlar

Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Sonuçlar

- Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak incelenen eserlerden çocukların çıkarımda bulundukları ve en sık ifade ettikleri duygular her bir eser özelinde değerlendirildiğinde; "Demiryolunda Bir Sahne" adlı eserde şaşkınlık, mutluluk ve üzüntü, "Stadyuma Gitmediğimiz Zamanlar" adlı eserde üzüntü ve mutluluk, "Kırık Yumurtalar" adlı eserde üzüntü ve şaşkınlık, "Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor" adlı eserde şaşkınlık ve üzüntü, "Babanın Laneti: Nankör Oğul" adlı eserde üzüntü, kızgınlık ve mutluluk duyguları olduğu görülmüştür.
- Beş esere ilişkin ifade edilen duygulara genel olarak bakıldığında çocuklar tarafından en çok ifade edilen duygular sırasıyla üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık (öfke) ve korku duygularıdır.
- Çok sayıda olmasa da bazı çocuklar endişe, heyecan, sevinç, neşe duygularına ilişkin çıkarımda bulunmuş; bazı çocuklar duygu ifadelerinde iyi-güzel/ kötü-garip hissetmek şeklinde olumlu-olumsuz değerli ifadeleri kullanmışlardır.
- Çalışma grubunda yer alan bazı çocuklar "gülüyor, gülme, yaşasın, ağzı kapanmış, ağzı açık" gibi duygulara ilişkin göstergeleri; bazı çocuklar da

eserlerdeki karakterlerin fiziksel durumunu ya da karakter özelliğini ifade etmek için kullanılan "yorgun, uykulu, enerjik, donmuş, dikkatli, duygulu, komik" gibi çeşitli sözcükleri duygu sözcükleri yerine kullanmıştır.

Çocukların Çıkarımda Bulundukları Duygulara İlişkin Eserler Bağlamında İfade Ettikleri Göstergeler, Nedenler, Bu Duygulara Ait Kendi Yaşam Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Üzüntü-Mutsuzluk Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar üzüntü duygusunu tanımlarken en sık yüz ifadeleri/mimikler alt temasında karakterlerin ağzının üzgün olduğunu sözel bir şekilde ifade ederek ya da elleriyle masaya üzgün ağız çizerek ağız-dudak bölgesini vurgulamışlardır. En sık ifade edilen ikinci alt tema olan bedensel ifadeler göstergerlerinden karakterlerin kapanma, küçülme belirten hareketlerine dikkat çekmişlerdir.
- Eserlerdeki karakterlerin üzüntü deneyimleri ve çocukların kendi üzüntü deneyimlerine ilişkin en sık ifade edilen deneyim örneklerinin çeşitli alt temalarda örtüştüğü görülmüştür. Bu alt temalar istenmeyen/hoşnut olunmayan durum kaynaklı üzüntü, arzulanan/istenen durumun gerçekleşmemesi kaynaklı üzüntü, kavga/şiddet/tartışma kaynaklı üzüntü, fiziksel yaralanma/hastalık kaynaklı üzüntü ve bağ kurulan kişilerin yokluğu kaynaklı üzüntü deneyimleridir. Eserlerdeki karakterlerin üzüntü deneyimleri arasında en sık ifade edilen diğer bir alt tema kaybetme/başarısız olma kaynaklı üzüntüdür.

Mutluluk Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar mutluluk duygusunu tanımlarken en sık yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında yer alan gülme ifadesini vurgulamışlardır. En sık ifade edilen ikinci alt tema ise bedensel ifadeler göstergeleri arasında yer alan el hareketleri/jestlerdir.
- Eserlerdeki karakterlerin mutluluk deneyimleri ve çocukların kendi mutluluk deneyimlerine ilişkin en sık ifade edilen deneyim örneklerinin çeşitli alt temalarda örtüşmesiyle birlikte farklı deneyim örneklerinin de ifade edildiği görülmüştür. Eserlerdeki karakterler ve çocukların mutluluk deneyimleri sevilen/ keyif veren

durum kaynaklı mutluluk ve yeni bir şey görmek/ hediye almak alt temalarında ortaklaşırken, karakterler için kazanma/başarma hissi kaynaklı mutluluk ve kendi deneyimleri için bağ kurulan kişilerle birlikte olmak en sık ifade edilen deneyimler arasında yer almıştır.

Şaşkınlık Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar şaşkınlık duygusunu tanımlarken en sık yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında yer alan ağzın açık olması ifadesini vurgulamışlardır. En sık ifade edilen ikinci alt tema ise bedensel ifadeler göstergeleri arasında yer alan el hareketleri/jestlerdir.
- Eserlerdeki karakterlerin şaşkınlık deneyimleri ve çocukların kendi şaşkınlık deneyimlerine ilişkin en sık ifade edilen deneyim örneklerinin çeşitli alt temalarda örtüştüğü görülmüştür. Bunlar beklenmedik/ilk defa karşılaşılan durum kaynaklı şaşkınlık, bilinmeyen/sürpriz içeren durum kaynaklı şaşkınlık ve korkutan/olumsuz durum kaynaklı şaşkınlık alt temalarıdır.

Kızgınlık (Öfke) Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar kızgınlık (öfke) duygusunu tanımlarken en sık yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında yer alan kaşların çatık olması ifadesini vurgulamışlardır. En sık ifade edilen ikinci alt tema ise yüz ve bedensel ifadelerin birlikte ifade edildiği birden fazla göstergenin ifadesidir.
- Eserlerdeki karakterlerin kızgınlık (öfke) deneyimleri ve çocukların kendi kızgınlık (öfke) deneyimlerine ilişkin en sık ifade edilen deneyim örneklerinin çeşitli alt temalarda örtüştüğü görülmüştür. Bunlar, beklentinin/ isteklerin gerçekleşmemesi kaynaklı kızgınlık, kavga/ şiddet/ tartışma kaynaklı kızgınlık ve istenmeyen durum kaynaklı kızgınlık alt temalarıdır. Eserlerdeki karakterlerin kızgınlık (öfke) deneyimleri arasında en sık ifade edilen diğer nedenler olumsuz/ kötü davranış kaynaklı kızgınlık (öfke) alt temasında yer almıştır.

Korku Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar korku duygusunu tanımlarken en sık yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında ağız ifadesini

vurgulamışlardır. En sık ifade edilen ikinci alt tema ise bedensel ifadeler arasında yer alan el hareketleri/jestlerdir.

- Eserlerdeki karakterlerin korku deneyimleri ve çocukların kendi korku deneyimlerine ilişkin en sık ifade edilen deneyim örneklerinin çeşitli alt temalarda örtüştüğü görülmüştür. Bunlar, gerçeküstü unsurlar/zarar verme ihtimali olan hayvan kaynaklı korku, fiziksel olarak yaralanma/zarar görme kaynaklı korku ve karanlık/birinin korkutması kaynaklı korku alt temalarıdır.

İyi-Güzel Hissetmek/ Kötü-Garip Hissetmek İfadelerine İlişkin Sonuçlar

- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar iyi-güzel hissetmek için yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında gülme ifadesini vurgulamışlardır. Eserlerdeki karakterler için iyi-güzel hissetmek için en sık ifade edilen nedenler sevilen/keyif veren durum kaynaklı iyi-güzel hissetmek iken; çocuklar kendi deneyimlerinde istenen/arzulanan durumun gerçekleşmesi kaynaklı iyi-güzel hissetmek deneyimlerini ifade etmişlerdir.
- Eserler bağlamında yapılan değerlendirmelerde çocuklar kötü-garip hissetmek için yüz ifadeleri/ mimikler alt temasında göz-kaş ifadelerini vurgulamışlardır. Eserlerdeki karakterler ve kendileri için korkulan/tehlikeli durum kaynaklı kötü-garip hissetmek deneyimlerini ifade etmişlerdir.

Çocukların Sanat Eserlerinden Çıkarımda Bulundukları Duyguları Yüz-Beden İfadeleri ve Çizimleri Yoluyla İfade Etme Biçimlerine İlişkin Sonuçlar

Üzüntü-Mutsuzluk Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Çocukların üzüntü-mutsuzluk duygusuna ilişkin canlandırmalarında en dikkat çeken nokta ağız-dudak ifadelerinden aşağı çekilmiş ağız "☹" ifadesinin ve göz-kaş-bakış ifadelerinden aşağı yönelmiş bakışların varlığıdır.
- Çocuklar çizimlerde üzüntü duygusunu ifade ederken karakterlerin ağızlarını kenarları aşağı kıvrılmış şekilde "☹" çizmişlerdir.

Mutluluk Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Çocukların mutluluk duygusuna ilişkin canlandırmalarında en dikkat çeken nokta gülümsemenin varlığıdır.

- Çocuklar çizimlerde mutluluk duygusunu ifade ederken karakterlerin gülümsediğini kenarları yukarı kıvrılmış çizgi şeklinde gülen ağız "☺" şeklinde çizmişlerdir.

Şaşkınlık Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin canlandırmalarında en dikkat çeken ifade biçimi genişlemiş ve büyük açılmış gözler ve ağzın açık olduğu ifadelerdir.
- Çocuklar çizimlerde şaşkınlık duygusunu ifade ederken daire şeklinde "O" ağız çizimine yer vermişlerdir.

Kızgınlık (Öfke) Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Çocukların kızgınlık (öfke) duygusuna ilişkin canlandırmalarında en dikkat çeken ifade biçimi kaşların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan çatık kaş ifadesidir.
- Çocuklar çizimlerde kızgınlık (öfke) duygusunu ifade ederken karakterlerin ağız ifadesine vurgu yaparak daire şeklinde ağız, kenarları aşağı kıvrılmış üzgün ağız, kare ya da dikdörtgen ağız, düz çizgi ağız, V şeklinde ya da zikzak çizilmiş ağız çizimlerine yer vermişlerdir. Çocuklar çizimlerde ağız ifadeleriyle birlikte V şeklinde, ters U şeklinde ya da zikzak şeklinde çizilmiş kaş ifadelerine de yer vermişlerdir.

Korku Duygusuna İlişkin Sonuçlar

- Çocukların korku duygusuna ilişkin canlandırmalarında en dikkat çeken ifade biçimi genişlemiş gözler ve çocukların büyük çoğunluğunda açılmış gözlere eşlik eden kalkık kaş ifadeleri ve ağzın açık olduğu ifadelerdir.
- Çocuklar çizimlerde korku duygusunu ifade ederken en belirgin görsel işaretlerin ağız bölgesinde olduğu görülmüştür. Korku ifadesi içeren ağız çizimlerinde çocukların büyük çoğunluğu zikzak şeklinde çizilmiş ağız ve daire şeklinde çizilmiş ağza yer vermiştir.

İyi-Güzel Hissetmek/ Kötü-Garip Hissetmek İfadelerine İlişkin Sonuçlar

- Çocukların iyi-güzel hissetmek olarak ifade ettikleri duyguya ilişkin canlandırmalarında en dikkat çeken ifade biçimi gülümseme ifadesidir.

- Çocuklar çizimlerde iyi-güzel hissetmek olarak ifade edilen duyguyu karakterlerin gülümsediğini kenarları yukarı kıvrılmış çizgi şeklinde gülen ağız "☺" şeklinde çizmişlerdir.
- Çocukların kötü-garip hissetmek olarak ifade ettikleri duyguya ilişkin canlandırmalarında büyük çoğunluğu aşağı eğilmiş dudak köşeleri ifadesini kullanırken bazı çocuklarda açılmış ağız ya da düz kapalı ağız gözlemlenmiştir. Göz-kaş-bakış ifadeleri açısından ise en sık gözlemlenen durum aşağı yönelmiş bakışlarla birlikte, yukarı yönelmiş sert bakış, açılmış gözler, kalkık kaşlar ve kaş çatma ifadeleri gibi çeşitli ifadeleri kullanmışlardır.
- Çocukların büyük çoğunluğu çizimlerde kötü-garip hissetmek olarak ifade edilen duyguyu kenarları yukarı kıvrılmış gülen ağız "☺" çizimi, kenarları aşağı kıvrılmış ağız çizimi "☹" ve daire şeklinde çizilmiş ağız çizimi "O" gibi çeşitli ifadeleri kullanarak çizmişlerdir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda erken çocukluk eğitimi alanında çalışan araştırmacılar, politika yapıcılar ve program geliştiriciler ve erken çocukluk eğitimi alanında çalışan uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada sosyal ortamlardaki ilişkileri temel alan günlük yaşamdan örnekleri içeren sosyal içerikli duyguların yer aldığı eserler kullanılmıştır. Çocuklarla sanat aracılığıyla duygular konusunda çalışmak üzere farklı sanat akımlarını temsil eden eserler ya da soyut eserlerin kullanıldığı araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada plastik sanat dalları arasında yer alan resim sanatına ait eserler kullanılmıştır. Çocuklarla duygular konusunda çalışmak üzere heykel, müzik, dans, film, fotoğraf gibi sanatın farklı formlarının kullanıldığı farklı araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada Feldman'ın sanat eleştirisi yöntemi kullanılarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerileri incelenmiştir. Görsel Düşünme Stratejileri

(Visual Thinking Strategies/ VTS) ya da Sanatsal Düşünme Yaklaşımı (Artful Thinking Approach) gibi farklı yaklaşımların kullanıldığı farklı araştırmalar planlanabilir.

- Bu araştırmada duygusal beceriler açısından ele alınan duygular, temel duygular arasında yer alan mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, öfke ve korku duygularıdır. Temel duygular arasında yer alan tiksinme duygusu bu araştırmada yer almamıştır. Tiksinme duygusunu ele alan, her bir temel duyguya ayrı ayrı odaklanan ya da temel duygular dışındaki duygulara odaklanan farklı araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada çocukların sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duyguları ifade etme becerileri duyguları canlandırdıkları fotoğraflar ve duyguları resmettikleri çizimlerin analizi aracılığıyla incelenmiştir. Farklı araştırmalarda çocukların duyguları ifade etme becerileri, duygu ifadelerinin video kayıt analizleri kullanılarak incelenebilir.
- Bu araştırmada yer alan sanat eserleri kullanılarak daha küçük ve daha büyük yaştaki çocuklarla duygu deneyimlerinin yaş gruplarındaki farklılaşmaları incelenebilir. Ayrıca, aynı eserler aynı yaş grubunda olan ancak farklı kültürden gelen çocuklarla çalışılarak bu araştırma temelinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın bulguları arasında yer alan, çocukların duygular ifade etmek için kullandıkları göstergeler, eserler bağlamında karakterlerin duyguları için sundukları nedenler ve duygulara ilişkin deneyimleri göz önünde bulundurularak okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerini ölçmeye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir.
- Sanatın özellikle küçük yaştaki çocuklarla duyguları ifade etmek için etkili bir yol olması ve sosyal duygusal öğrenme için etkili bir araç olarak kullanılabileceğinden hareketle, zaman içinde duyguları ifade etme yollarının sanatta nasıl değişiklik gösterdiğini inceleyen boylamsal çalışmalar planlanabilir.
- Çizimlerin küçük yaştaki çocukların duygularını ifade edebilmek adına sıklıkla ve işlevsel bir şekilde kullanılabilecek bir araç olduğu düşünüldüğünde, her bir duygu özelinde daha fazla sayıda çocukla duyguların çizim yoluyla ifade edilmesi hem duygusal ifadelerin görsel işaretler aracılığıyla ifade edilmesi açısından hem de farklı duygular için renk kullanımı, sembol kullanımı, çizimde yer alan kompozisyon gibi farklı açılardan incelenebilir.

- Araştırmada çocukların çoğunun duygu sözcüklerini kullandıkları ancak bazı çocukların olumlu-olumsuz değerli sözcükleri ya da duygu sözcüğü olmayan ifadeleri duygu sözcükleri yerine kullandıkları görülmüştür. Duyguların ifade edilmesi sürecinde isimlendirmenin önemli olduğu göz önünde bulundurularak, çocukların duygu sözcük dağarcıklarını ölçmeye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir.
- Araştırmada, çocukların duygusal yeterliklerinin aile, okul, kültür gibi çevresel koşullardan etkilenebileceği ve kültür yayılımından kaynaklı olarak duyguların ifade ediliş biçimlerinde evrensel ifadeler kullanılıyor olsa da duyguların kişiye özgü olduğu ve aynı duyguya ilişkin deneyimlerin farklılaşabileceği görüşünü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda duyguların içinde çeşitlilik barındıran yapısını temel alan aile eğitim programları ya da öğretmen eğitim programları hazırlanarak, bu programların aileler ve öğretmenlerin duygu deneyimleri ve duygu ifadeleri üzerindeki etkisi incelenebilir. Aynı zamanda programa katılmış ailelerin çocuklarının ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların duygu deneyimleri ve duygu ifadeleri üzerindeki etkisi hem nicel çalışmalar hem de nitel çalışmalar aracılığıyla gözlenebilir.

Politika Yapıcılar ve Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada sanat eleştiri yöntemi kullanılarak sanat eserleri aracılığıyla çocukların duyguları tanıma becerileri incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla sanat eleştirisinin kullanılması konusunda kapsamlı bilgilerin verilmesini ve nitelikli uygulamaların yapılmasını sağlamak adına okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu dersler arasında yer alan "Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi" ders içeriğine sanat eleştirisi yönteminin kullanımına ilişkin süreçler eklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama süreçlerinde sanat eleştirisi yöntemini nitelikli biçimde kullanabilmelerini sağlayacak kapsamlı bilgilerin ve uygulama örneklerinin paylaşıldığı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Sanat, hem sanatı gerçekleştiren kişinin duygularını yansıtabilen hem de sanat izleyicisi olan kişilerde duyguları harekete geçiren özelliğe sahiptir. Bu özelliğinden kaynaklı olarak sanat, duyguların çalışılması konusunda işlevsel bir

araç olarak kullanılabilmektedir. Buradan hareketle sanat ve duygu arasındaki ilişkiyi temel alarak, okul öncesi dönemde nasıl kullanılabileceğine ilişkin kapsamlı bilgilerin ve uygulamaların paylaşılabileceği "Sanat ve Duygu" isimli ders okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan seçmeli dersler arasına eklenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler sanat temelli etkinlikler aracılığıyla çocukların duygusal becerilerini destekleyebilirler.
- Öğretmenler resimli öykü kitaplarını kullanarak ya da müze, sanat galerisi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşecek olan etkinlikler aracılığıyla çocukların farklı duygularla karşılaşmasını sağlayarak duygu farkındalıklarını destekleyebilirler.
- Öğretmenler kendi duygu ifadelerinde çeşitliliğe yer vererek çocuklara model olma yoluyla çocukların duygusal becerilerini destekleyebilirler.
- Öğretmenler kendi duygularını tanıma, anlama ve ifade etmelerine katkı sunacak çeşitli program ve eğitimlerden yararlanabilirler.
- Öğretmenler çocukların farklı sanat eserleriyle karşılaşmalarına fırsat sunarak eserlere verdikleri duygusal tepkileri gözlemleyebilir, çocukların duygusal durumlarına ilişkin fikir edinebilirler. Ayrıca öğretmenler, bu kapsamda sanat eserlerini sanat eleştirisi yöntemini kullanarak inceleyebilecekleri etkinliklere uygulama süreçlerinde düzenli bir biçimde yer vererek, eserler üzerinden duyguları analiz edip çocukların kendi duygu deneyimlerini ilişkilendirmelerini ve duygu günlükleri oluşturmalarını sağlayarak çocukların duygusal farkındalıklarını ve sanatsal yaratıcılıklarını destekleyebilirler.
- Öğretmenler, çocukların duygusal yeterliklerinin ev ortamında desteklenmesini sağlamaya yönelik programlar aracılığıyla aile eğitimleri düzenleyebilirler.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler çocuklarıyla beraber müzeler, sanat galerileri gibi farklı ortamları ziyaret çocukların sanatla karşılaşmasını sağlayabilirler. Bu ziyaretler sürecinde çocuklarla eserler hakkında ve eserin hissettirdikleri hakkında konuşabilirler.

KAYNAKLAR

Abanoz, T., Ogelman, H. G., & Saraç, S. (2022). Küçük çocuklarda cinsiyete göre sosyal ve duygusal yeterlik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 95-104.

Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: an analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion, 13*(5), 523–549. https://doi.org/10.1080/026999399379177

Aguila, C. (2022). *The influence of identity on art and how it can connect us to our community*. (Unpublished master's thesis). Dominican University of California, California, USA.

Ahmed,S. (2019). Duyguların Kültürel Politikası. (S. Komut, Çev.). İstanbul: Sel. (2004).

Ajodhia, A., & CohenMiller, A. S. (2019). Can arts-informed pedagogy facilitate communities of learning and belonging for minoritised early years children? An integrative review of research. *International Journal of Early Years Education, 32*(1), 52–67. https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1685467

Akaydın, D. ve Gültekin Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1353-1360j

Al-Shawaf L. (2016). The evolutionary psychology of hunger. *Appetite, 105*, 591–595. https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.06.021

Al-Zadjali, Z. (2017). The traditional handcrafts and ıts role in shaping the cultural ıdentity of the sultanate of Oman. *Scientific Journal of the Faculty of Qualitative Education, 9*, 297-308.

Al-Zadjali, Z. (2024). The significance of art in revealing a culture's identity and multiculturalism. *Open Journal of Social Sciences, 12*, 232-250. https://doi.org/10.4236/jss.2024.121015

Aldrich, N. J., Tenenbaum, H. R., Brooks, P. J., Harrison, K., & Sines, J. (2011). Perspective taking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(1), 86-109. https://doi.org/10.1348/026151010X533238

Alisherovna, A. G. (2024). Psychocorrection of psychological traumas in children through art therapy. *American Journal of Advanced Scientific Research (AJASR), 1*(1), 41-44.

Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Fernández-Berrocal, P., Johnson, S. R., & Izard, C. E. (2012). The adaptation and validation of the Emotion Matching Task for preschool children in Spain. *International Journal of Behavioral Development, 36*(6), 489–494. https://doi.org/10.1177/0165025412462154

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology*. London: Sage

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnositc and statistical manual of mental disorders* (5. Baskı). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association (2024). *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/experience adresinden 03.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Arace, A., Scarzello, D. ,Zonca, P. & Agostini, P. (2021). Early child care experiences and individual differences: the role of gender and temperament in social skills and problem behaviours in Italian toddlers. *Early Child Development and Care, 191* (6), 977-989. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1655736

Arı, M., Bayhan, P., Üstün, E., Akman, B., & Şahin, S. (1995). 48-72 aylar arasındaki çocukların duygusal ifadeleri tanımlama ve algılamalarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2*(3), 119-125.

Arnheim, R. (2012). *Görsel Düşünme.* (R. Öğdül, Çev.). İstanbul: Metis. (1997).

Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (1), 223-234.

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84. doi: 10.1023/A:1009543203089

Averill, J. R. (1982). Anger and aggression: An essay on emotion. New York: Springer-Verlag.

Bailes, L. G., Ennis, G., Lempres, S. M., Cole, D. A., & Humphreys, K. L. (2023). Parents' emotion socialization behaviors in response to preschool-aged children's justified and unjustified negative emotions. *PloS one, 18*(4). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283689

Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y. & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience, 2*, 109. https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109

Barrett, T. (2020). *Sanatı Eleştirmek Günceli Anlamak* (G. Metin, Çev.). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. New York: Pan Macmillan.

Barrett, F. L. (2023). *Duygular Nasıl Oluşur: Beynimizin Parmak İzleri.* (Y. Konyalı, Çev.) İstanbul: Timaş. (2017).

Barrett, L. F. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 266–281. https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion, 15*(6), 713–724. https://doi.org/10.1080/02699930143000239

Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Science, 8*(1), 10-14. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003

Barrett, T. (1988). A comparison of the goals of studio professors conducting critiques and art education goals for teaching criticism. *Studies in Art Education, 30*(1), 22-27. doi: 10.2307/1320648

Bartsch, K., & Estes, D. (1997). Children's and adults' everyday talk about surprise. *British Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 461–475. doi:10.1111/j.2044-835x.1997.tb00741.x

Batty, M., & Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science, 9*(2), 207–220. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x.

Bauer, D. H. (1976). An exploratory study of developmental changes in children's fears. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(1), 69–74. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00375.x

Baş, T. (2023). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Kaygının Çok Boyutlu Belirleyicileri Kaygıyla İlişkili Özellikler ve Baş Etme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bayrak, A., ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 7*(2), 1343-1381.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Belden, A. C., Luby, J. L., Pagliaccio, D., & Barch, D. M. (2014). Neural activation associated with the cognitive emotion regulation of sadness in healthy children. *Developmental Cognitive Neuroscience, 9,* 136–147. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.02.003

Belke, B., Leder, H., Strobach, T., & Carbon, C.-C. (2010). Cognitive fluency: High-level processing dynamics in art appreciation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 4*(4), 214–222. https://doi.org/10.1037/a0019648

Berger, K. S. (2008). *The developing person through childhood and adolescence*. United States of America: Worth Publishers.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2012).

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. ve Sam, D. L. (2021). *Kültürlerarası Psikoloji: Araştırma ve Uygulamalar* (L. P. Topsun, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (3. Basımdan Çeviri).

Berti, A. E., Garattoni, C., & Venturini, B. (2000). The understanding of sadness, guilt, and shame in 5-, 7-, and 9-year-old children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126*(3), 293–318.

Beyazıt, U. (2018). Duyguların Gelişimi. E. G. Cirhinlioğlu (Ed.), *Duygu Psikolojisi*. (ss. 43-60). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Beyazıt, U. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(30), 42-57.

Biber, K., Cankorur, H., Özçınar, D. & Güngör, B. (2022). Attitudes of preschool teachers towards art education and art activities. In O. Zahal & H. Taş (Eds.), *Current Research in educatio*n (pp.25-44). Ankara: Gece Kitaplığı.

Bigras, M., & M. A. Dessen. (2002). Social competence and behavior evaluation in Brazilian preschoolers. *Early Education and Development,13*, 140-151. doi: 10.1207/s15566935eed1302_2

Bilir Seyhan, G., & Ocak Karabay, Ş. (2018). A pilot study in an "art equipped" preschool classroom. *Ege Journal of Education, 19*(1), 19-33. https://doi.org/10.12984/egeefd.305969

Bisson, B. J. (2018). It's written all over their faces: Preschoolers' emotion understanding. *Social Development, 28*(1), 74–89. doi:10.1111/sode.12322

Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology, 22*(4), 737–748. https://doi.org/10.1017/S0954579410000428

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1)Attachment*. New York: Basic Books, London: Hogarth

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development.* USA: Sage.

Boydaş, N. (2007). *Sanat Eleştirisine Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad*, N. Özer** ve A. Atli*** (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7*(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(3), 587–606. https://doi.org/10.1348/026151008X345564

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*(6), 906–921. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906

Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics. 121*, 957-962. doi: 10.1542/peds.2007-1948

Brown E. D. (2020). The art of early childhood education. *State Education Standard, 20*(1), 14–20. https://eric.ed.gov/?id=EJ1241258

Bukhalenkova, D.; Gavrilova, M.; Kartushina, N. (2021). Intuitive Theories of Parenting and the Development of Emotion Understanding in Preschoolers. Educational Science, 11, 15. https://doi.org/10.3390/educsci11010015

Buser, M., Brännlund, E., Holt, N. J., Leeson, L., & Mytton, J. (2023). Creating a difference –a role for the arts in addressing child wellbeing in conflict-affected areas. *Arts & Health, 16*(1), 32–47. https://doi.org/10.1080/17533015.2023.2168710

Buss D. M. (2000). The evolution of happiness. *The American Psychologist, 55*(1), 15–23.

Butler, M. H., Meloy-Miller, K. C., Seedall, R. B., & Dicus, J. L. (2018). Anger can help: A transactional model and three pathways of the experience and expression of anger. *Family Process, 57*(3), 817–835. https://doi.org/10.1111/famp.12311

Butovskaya, M. L., &A. N. Demianovitsch. (2002). Social competence and behavior evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education and Development, 13*, 153-170. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_3

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2019). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi* (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Callaghan, T.C. (1997). Children's judgments of emotions portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology,15,* 515–29.

Callaghan, T. C. (2000). The role of context in preschoolers' judgments of emotion in art. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(3), 465-474. https://doi.org/10.1348/026151000165805

Campbell, S.B., Spieker, S., Burchinal, M. & Poe, M. D. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. Journal of Child Psychology and Psychiatry,47(8), 791-800. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x

Camras, L.A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior, 9*, 84–94.

Camras, L. A., & Allison, K. (1989). Children's and adults' beliefs about emotion elicitation. *Motivation and Emotion, 13*(1), 53–70. https://doi.org/10.1007/BF00995544

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), 394–402. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394

Cannon, W. B. (1939). *The wisdom of the body.* New York: Norton.

Cannatella, H. (2007). *Education through art*. Paper presented at the Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference, Oxford, retrieved from http://hrdc.uok.edu.in/Files/c2ce2564-691e-4c9a-ae8a-44f8e3244c60/Custom/10.1.1.602.3551.pdf.

Castro, V. L., Cheng, Y., Halberstadt, A. G., & Grühn, D. (2016). EUReKA! A conceptual model of emotion understanding. *Emotion Review ,8*(3), 258–268. https://doi.org/10.1177/1754073915580601

Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2016). A three-factor structure of emotion understanding in third-grade children. *Social Development, 25*(3), 602-622. https://doi.org/10.1111/sode.12162

Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., & Gentaz, E. (2021). Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children. *Scientific Reports, 11*(1), 14399. https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.

Cheng, L., & Harris, P. L. (2023). Children's understanding of mixed emotions across cultures. *International Journal of Behavioral Development, 47*(6), 465-474. https://doi.org/10.1177/01650254231190882

Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P., & S. Sonuga-Barke, E. J. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 33*, 218-236. https://doi.org/10.1111/bjdp.12075

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352.

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology, 13*(1), 3-21.

Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp.91-115). New York: Guilford.

Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Aikins, D. & Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal emotion regulation and children's behavior problem: The mediating role of child emotion regulation. Journal of Child and Family Studies, 26, 2797–2809. doi: 10.1007/s10826-017-0791-8

Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39* (3), 1-130.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelik, E., Tuğrul, B. ve Yalçın, S.S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 29-39.

Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B. (2019). *İz bırakmak: Çocuk, sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Nobel.

Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E., (2021). examining the relationship between preschool children's emotion regulation skills and problem solving skills. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(3), 1020-1046.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotions, reason, and the human brain.* New York: Avon Books

Darwin, C. (2023). *İnsan ve hayvanlarda duyguların ifadesi* (3. Basım). (B. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa. (2009).

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals.* London: John Murray.

Davies, S. (2015). Defining art and artworlds. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 73* (4), 375-384.

De Botton, A. ve Armstrong, J. (2013). *Terapi Olarak Sanat* (V. Atmaca, Çev.). İstanbul: Everest Yayınları. (2013).

De Gelder, B., & Van den Stock, J. (2011). the bodily expressive action stimulus test (BEAST). Construction and validation of a stimulus basis for measuring perception of whole body expression of emotions. *Frontiers in Psychology, 2*. doi:10.3389/fpsyg.2011.00181

De Sonneville, L. M. J., Vershoor, C. A., Njiokiktjien, C., Veld, V. O. H., Toorenaar, N., & Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: Speed, accuracy and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 24*, 200–213. https://doi.org/10.1076/jcen.24.2.200.989.

Delacruz, E. M. (1995). Multiculturalism and Art education: Myths, misconceptions, and misdirections. *Art Education, 48*, 57-61. https://doi.org/10.2307/3193523

Denee, R., Lindsay, G. & Probine, S. Visual arts self-efficacy: Impacts and supports for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal, 52*, 1035–1045 (2024). https://doi.org/10.1007/s10643-023-01489-5

Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194–201.

Denham, S. & Couchoud, E. (1990a). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal, 20*(3), 193-202.

Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*(3), 171-192.

Denham, S. A., & Zoller, D. (1991). "When my hamster died, I cried": Preschoolers' attributions of the causes of emotions. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 152*(3), 371–373. https://doi.org/10.1080/00221325.1991.9914693

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928–936. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928

Denham, S. A., Lehman, E. B., Moser, M. H., & Reeves, S. L. (1995). Continuity and change in emotional components of infant temperament. Child Study Journal, 25(4), 289–308.

Denham, S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 901–916. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.

Denham, S. A.,Bassett-Hamada, H. & Wyatt, T. M. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings, (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York, NY: Guilford Press.

Denham, S.A. & Zinsser, K. M (2014). Social and Emotional Learning, Early Childhood. In T.P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion (pp.926-935)*. Springer, New York.

Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J.-C., & Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 413–433). Wiley Blackwell.

Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493–541). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20

Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 33*(3), 243–252. https://doi.org/10.1177/0165025408098024

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) Sage Publications Ltd.

Demir, S. (2020). Duygular ve Duygu Kuramları. E. İnan ve E. Yücel (Editörler), *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya*. (ss.3-32). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: A Wideview/ Perigee Book.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Touchstone.

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (T, Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Dimondstein, G. (1974). *Exploring the arts with children.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Dockett, S., & Perry, B. (2005). Children's drawings: experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood (IJEIEC), 3*(2), 77-89.

Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., Burrows, B. M., & Edman, M. T. (2016). Preschool children's interest, social– emotional skills, and emergent mathematics skills. *Psychology in the Schools, 53*(4), 390-403.

Donaldson, S. K., & Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology, 22*(5), 655–662. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.655

Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition & Emotion, 27*(3), 512–520. https://doi.org/10.1080/02699931.2012.720567

Drake, J. E. (2023). How children can use drawing to regulate their emotions. *Theory Into Practice, 62*(2), 181–192. https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202132

Dreimane, L. F. & Vitola, E. (2024). Development of emotion regulation by integrating mindfulness praxis ın early childhood education. *Buckingham Journal of Education, 5*(1), 7-22. DOI: 10.5750/tbje.v5i1.2289

Du, S., & Martinez, A. M. (2011). The resolution of facial expressions of emotion. *Journal of Vision, 11*(13), 24. https://doi.org/10.1167/11.13.24

Duarte, T. E., Brito, B. F. L., & Reis, A. H. (2016). Parents Dealing with the Expression of Sadness by their Children. *Psico-USF, 21*(1), 111-124. https://doi.org/10.1590/1413-82712016210110

Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2010). *Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C., & Brackett, M. A. (2015). Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for children. *The International Journal of Creativity & Problem Solving, 25*(2), 23–35.

Edeer, Ş. (1996). *Resimde zıtlık ve denge* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Edman, I. (1991). *Sanat ve İnsan.* (T. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Shell, R., Shea, C., & May-Plumlee, T. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 36*(4), 507–529.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*(2), 513-534.

Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B. & Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 128–143. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01556-9

Ekman, P., & Friesen, W.V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica, 1*, 49 - 98.

Ekman, P., Sorenson, E.R. & Friesen, W.V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotions. *Science, 164*(3875), 86-88. doi: 10.1126/science.164.3875.86

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*(2), 124–129. https://doi.org/10.1037/h0030377

Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for reseacrh and an integration of findings.* New York: Pergmon Press.

Ekman, P., Friesen, W. V. (1978). *The facial action coding system (FACS): A technique for the measurement of facial action*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1982). What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face* (pp. 39-55). New York: Cambridge University Press.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. Cognition and Emotion, 6(3-4), 169-200. doi: 10.1080/02699939208411068

Ekman, P. (1994). All emotions are basic. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15-19). New York: Oxford University Press. doi: 10.1177/1754073911410740

Ekman P., Friesen W. V., Hager J. C. (2002). The facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement. San Francisco, CA: Consulting Psychologists Press.

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

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review, 3*(4), 364-370. doi: 10.1177/1754073911410740

Eliri, İ. (2021). Sanat Eğitiminin Önemi, Amacı ve Gerekliliği. T. Akalın (Editör). *Sanat Eğitimi: Çocuğun Sanatsal Gelişiminden Yüksek Öğretimdeki Sanal Sınıflara.* (ss.9-39). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Elkins, James (2003). Visual studies: A skeptical introduction. New York: Routledge.

Elma, Y. E., & Erzen, V. (2022). 48-72 aylık çocukların duygular temasına yönelik gerçekleştirilen çizimlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 9*(3), 539-555. https://doi.org/10.33907/turkjes.1111473

Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children, 56*(3), 38–43.

Erikson, E. H. (1987). *Childhood and society*. London: Paladin Grafton Books.

Eroğlu, A. (2017). *John Dewey'de Deneyim ve Sanat*. İstanbul: Hiperyayın.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: SAGE.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology, 27*(5), 858–866. doi:10.1037/0012-1649.27.5.858

Faraday, A. (1990) Young children and art: The importance of critical studies. *Early Childhood Development and Care, 59*, 73–86.

Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A. , Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M. & Wright, L. (2019). *Arts education and socio-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. University of Chicago Consortium on School Research. https://eric.ed.giv/?id=ED598682

Feldman, E.B. (1992). *Varieties of Visual Experience*. New York: Prentice Hall.

Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. New Jersey: Prentice Hall.

Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(1), 153–166. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.153

Fine, S.E., Trentacosta, C.J., Izard, C.E., Mostow, A.J. & Campbell, J.L. (2004). Anger perception, caregivers' use of psysical discipline and aggression in children at risk. *Social Development, 13*(2), 213-228. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000264.x

Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 456–468). New York, NY: Guilford Press

Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*(1), 59–81.

Fonseca, R. G., Marques, P. I. S., da Costa, F. F., Landeira-Fernandez, J., Rimes, K. A., & Mograbi, D. C. (2023). Cross-cultural differences in beliefs about emotions: A comparison between Brazilian and British participants. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 72*(3), 152–158. DOI: 10.1590/0047-2085000000423

Fontaine, J. R. J., Scherer, K. R., Roesch, E. B., & Ellsworth, P. C. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological Science, 18*(12), 1050–1057. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.02024.x

Fotheringham, F., Herman, M., Robbins, E., & Dritschel, B. (2021). Using Visual Representations to Demonstrate Complexity in Mixed Emotional Development Across Childhood. *Frontiers in Psychology, 12*, 659346. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659346

Fox, J. & Schirrmacher, R. (2012). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. (N. Aral ve G. Duman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi. (2010).

Freud, A. & Burlingham, D. T. (1943). *War and children*. New York: Willard.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*(5), 349–358. doi:10.1037/0003-066X.43.5.349

Frijda, N.H. (1994). Emotion require cognitions, even if simple one. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.197-203). New York: Oxford University Press

Frijda, N. H. & Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: dimensions of variation. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.). *What develops in emotional development?(*pp. 273-295). New York: Springer Science+ Business Media. LLC.

Frijda, N. H. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Ed.). *Handbook of emotions* (pp.68-87). New York: Guilford Press.

Gagnon, M., Gosselin, P., & Maassarani, R. (2014). Children's ability to recognize emotions from partial and complete facial expressions. *The Journal of Genetic Psychology, 175*(5-6), 416–430. https://doi.org/10.1080/00221325.2014.941322

Gagnon, M., Gosselin, P., Hudon-ven der Buhs, I., Larocque, K., & Milliard, K. (2010). Children's recognition and discrimination of fear and disgust facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior, 34*(1), 27–42. https://doi.org/10.1007/s10919-009-0076-z

Galeeva, E., Zaytseva, O., Galkina, I. & Shinkareva, N. (2019). Emotional representations and their verbalization in preschool children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 311*, 202-206. DOI: 10.2991/ismge-19.2019.39

Gartus, A. ve Leder, H. (2014). The white cube of the museum versus the gray cube of the street: the role of context in aesthetic evaluations. Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts, 8(3), 311-320. DOI: 10.1037/a0036847

Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An ınvestigation of early childhood teacher self efficacy beliefs in the teaching of art education. *International Journal of Education & Art, 12*(9), 1-15.

Gallese, V.(2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology, 36*(4), 171–180. doi:10.1159/000072786

Garcia, S. E., & Tully, E. C. (2020). Children's recognition of happy, sad, and angry facial expressions across emotive intensities. *Journal of Experimental. Child Psychology, 19,* 104881. doi: 10.1016/j.jecp.2020.104881

Gebotys, R. J., & Cupchik, G. C. (1989). Perception and production in children's art. *Visual Arts Research*, 55-67.

Gentaz, E. (2023). *Çocukların Duygularını Anlamak.* (E. Uğur, Çev.). İstanbul: Mona Kitap. (2023).

Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of youngchildren: Effective interventions in the preschool and kindergarten years.* New York: The Guilford Press.

Giner-Sorolla, R., & Russell, P. S. (2019). Not just disgust: Fear and anger also relate to intergroup dehumanization. Collabra: *Psychology, 5*(1), Article 58. https://doi.org/10.1525/collabra.211

Glasberg, R. E. (1978). *Children's understanding of sadness: A developmental approach* (Unpublished doctoral dissertation). McGill University, Montreal, Canada.

Glassmann, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher, 30*(4), 3-14. https://doi.org/10.3102/0013189X030004003.

Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (2011).

Goleman, D. (2019). *Duygusal Zekâ* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. (1995).

Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt Brace & Ward.

Gottlieb Leutze, E. (1852). Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British (Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British). https://collections.lacma.org/node/227780 adresinden 25.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Greenberg, L. S. & Watson, L. S. (2005). *Emotion-focused therapy of depression.* Washington, DC: American Psychological Association Press.

Greuze, J. B. (1756). Broken Eggs (kırık Yumurtalar). https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436579 adresinden 26.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Greuze, J. B. (1777). The Father's Curse: The Ungrateful Son (Babanın Laneti: Nankör Oğul) https://www.wga.hu/html_m/g/greuze/curse1.html adresinden 26.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021). Let's Talk About Emotions: the Development of Children's Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age. *Affective Science, 2*, 150-162. https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2

Gullone E. (1999). The assessment of normal fear in children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*(2), 91–106. https://doi.org/10.1023/a:1021895630678

Gullone, E., & King, N. J. (1993). The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 154*(2), 137–153. https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914728

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Güngör-Aytar, A., Kara-Eren, C., Aşkan, M. ve Şahin, H. S. (2019). Beş-altı yaş çocuklarının temel duygu durumlarını ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimleri yoluyla incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 91-105.

Gür, Ç., Yavşan,C., Durmaz,A. & Çenber,E. (2020). Descriptions about the concept of happiness in pre-school period. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21*(1), 33-47. DOI: 10.17679/inuefd.389635

Hadwin, J., & Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 215–234. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00872.x

Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular a model in general. In R. S. Feldman, & S. Rime (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness* (pp. 106-162). Cambridge University Press.

Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology, 36*(3), 490–509. https://doi.org/10.1016/0022-0965(83)90048-6

Harris, M. (2008). Children's understanding of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Ed.). *Handbook of emotions* (pp.320-331). New York: Guilford Press.

Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni &P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*, (pp. 81-116). New York: Cambridge University Press.

Heagle, A. I. ve Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3*(1), 1-34. doi: 10.1037/h0100321

Heinich, R. Molenda, M. & Russel, J.D. (1989) *Instructional media and new technologies of ınstruction* .(Third Edition). Macmillan Publishing Company.

Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C., & Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 47*(11), 1098–1106. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01652.x

Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2014). Children's utilization of emotion expectancies in moral decision-making. *The BritishJjournal of Developmental Psychology, 32*(3), 367–373. https://doi.org/10.1111/bjdp.12052

Hill, K. E., Kujawa, A., & Humphreys, K. L. (2023). Caregivers' positive emotion socialization tendencies are associated with positive affect in preschool age children. *Infant mental health journal, 44*(3), 437–447. https://doi.org/10.1002/imhj.22036

Hodge, S. (2020). *Sanatın kısa öyküsü*. (D. Öztok, Çev.). İstanbul: Hepkitap.

Holder, M. D. & Callaway, R. J. (2010). Happiness in children: A review of the scientific literature. In A. Mäkınen & P. Hájek (Eds.), *Psychology of happiness*, (pp.51-70). New York: Nova Science Publishers.

Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., & Maliakkal, N. (2021). Emotions, Creativity, and the Arts: Evaluating a Course for Children. Empirical Studies of the Arts, 39(2), 123-148. https://doi.org/10.1177/0276237420907864

Hong, Y. , Ra, Y.,&Jang, H. (2015). A study on young children's perceptions and experiences of happiness. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 9*(1), 39-64.

Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood education and care settings. In M. Kernan & E. Singer (Eds.), *Peer relationships in early childhood educaiton and care* (pp.15-26). England, Abingdon: Routledge.

Huang, C., Wang, L., & Warrener, C. (2010). Effects of domestic violence on behavior problems of preschool-aged children: Do maternal mental health and parenting mediate the effects? *Children and Youth Services Review, 32*, 1317–23

Hwang, H., Kim, M., & Tak, J. (2013). A study of five-year-old children`s happiness as measured by the cognition of being happy and the condition of happiness. *The Journal of Eco-Early Childhood Education, 12*(4), 93-122.

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (1991*).The psychology of emotions*. New York, London: Plenum Press.

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review, 99*(3), 561–565. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.561

Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive procesess. Psychological Review, 100: 68-90.

Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. Psychological Bulletin, 115(2), 288–299. doi:10.1037/0033-2909.115.2.288

Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*(3), 249–257. doi:10.1037/1528-3542.1.3.249

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

Izzaty, R. E (2018). Happiness in early childhood. *Psychological Research and Intervention, 1*(2), 64-77. 10.21831/pri.v1i2.22024

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

Jalongo, M. R. & Stamp, L. N. (1997). *The arts in children's lives: Aesthetic education in early childhood*. United States of America: Allyn and Bacon.

Johnson, A. P. (2013). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2015).

Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven.* İstanbul: Evrim Yayınları.

Kayabalı, H., ve Özbey, S. (2024). Okul öncesinde sosyal beceri eğitimi: psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *International Journal of Education & Well-Being, 2*(2), 91-107.

Kaymak, M. N. ve İlden, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimi anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Sanat, 9*(18).

Kellogg, R. (1969). *Analysing children's drawings*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.

Keltner, D., & Shiota, M. N. (2003). New displays and new emotions: A commentary on Rozin and Cohen (2003*). Emotion, 3*, 86–91.

Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition and Emotion, 13*(5), 505–521. https://doi.org/10.1080/026999399379168

Kestenbaum, R., & Nelson, C. A. (1992). Neural and behavioral correlates of emotion recognition in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology, 54*, 1–18. doi: 10.1016/0022-0965(92)90014-W

Ketelaars, M. P., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Cuperus, J. M., & Jansonius, K. (2010). Dynamics of the Theory of Mind construct: A developmental perspective. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(1), 85–103. https://doi.org/10.1080/17405620903482081

Kılıç-Tülü, B. ve Ergül, C. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 207-229. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266131

Kim, S. (2013). The meaning of happiness as understood and articulated by young children. *Korean Journal of Early Childhood Education, 33*(3), 377-400.

Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. California: SAGE.

Klinnert, M. D. (1984). The regulation of infant behavior by maternal facial expression. *Infant Behavior & Development, 7*(4), 447–465. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80005-3

Knothe, J. M., & Walle, E. A. (2017). Parental communication about emotional contexts: Differences across discrete categories of emotion. *Social Development, 27*(2), 247–261. https:// doi. org/ 10. 1111/sode. 12276

Knothe, J. M., & Walle, E. A. (2019). Functions of emotional communication: The role of affective expressions in social interactions. In U. Hess & S. Hareli (Eds.), *What Emotions Can Tell Us About the World* (pp. 83–101). Springer.

Knothe, J. M., & Walle, E. A. (2023). Labeling and describing discrete emotions in early childhood: A relational approach. *Affective Science, 4*, 307-316. https://doi.org/10.1007/s42761-022-00170-1

Küçükturan, G. ve Keleş, S. (2017). Sosyal Duygusal Gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I* (ss. 317-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

Labunskaya, V. (2015). Role of communication experience in facial expression coding in preschool children. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences.* http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2015.01.5

Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the Past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development, 72*(1), 82–102. doi:10.1111/1467-8624.00267

Lange C.G. (1885). The Emotions. In E.Dunlap (Ed.). The emotions. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Laporte, P. P., Pan, P. M., Hoffmann, M. S., Wakschlag, L. S., Rohde, L. A., Miguel, E. C., Pine, D. S., Manfro, G. G., & Salum, G. A. (2017). Specific and social fears in children and adolescents: separating normative fears from problem indicators and phobias. *Brazilian Journal of Psychiatry,* 39(2), 118–125. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2016-2064

Larsen, J. T., & McGraw, A. P. (2014). The case for mixed emotions. *Social and Personality Psychology Compass, 8*(6), 263–274. Doi: 10.1111/spc3.12108

Lavelli, M. & Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: The 2-month transition. *Developmental Psychology, 41*(1), 265–280. doi:10.1037/0012-1649.41.1.265

Lazarić, L., Drandić, D. & Tomažić, S. (2017). Facial expressions: Can parents recognise children's emotions. *Metodički obzori, 12*(24), 24-36. https://doi.org/10.32728/mo.12.1.2017.02

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37*(9), 1019–1024. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.9.1019

Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist, 39*(2), 124–129. https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.124

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1999). The cognition–emotion debate: A bit of history. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion (*pp. 3–19). John Wiley & Sons Ltd.

Leary, M. R., Koch, E. J. &Hechenbleikner, N. R. (2001). Emotional responses to interpersonal rejection. In M. R. Leary (Ed.). *Interpersonal rejection* (pp.145-166). New york: Oxford University Press.

LeCompte, M. D. & Goez, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.

Leder, H., Gerger, G., Dressler, S. G., & Schabmann, A. (2012). How art is appreciated. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(1), 2–10. https://doi.org/10.1037/a0026396

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 102–124. DOI: 10.1353/mpq.2008.0009.

Leutze, E. G. (1852). Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British (Bayan Schuyler İngilizlerin Yaklaşması Üzerine Buğday Tarlalarını Yakıyor). https://collections.lacma.org/node/227780 adresinden 26.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development, 66*, 697–709. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00899.x

Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones &L. F. Barrett (Ed.). *Handbook of emotions* (pp.304-319). New York: Guilford Press.

Lewis, M. & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement.* New York: Plenum Press.

Li X. (2021). Recognition Characteristics of Facial and Bodily Expressions: Evidence From ERPs. Frontiers in psychology, 12, 680959. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680959

Li, Z., Li, B., Tsou, T., Oosterveld, P., & Rieffe, C. (2023). Moral emotions in early childhood: Validation of the Chinese moral emotion questionnaire. Social Development, 32(2), 527-545. https://doi.org/10.1111/sode.12645

Li, Y. & Yu, D. (2015). Development of Emotion Word Comprehension in Chinese Children from 2 to 13 Years Old: Relationships with Valence and Empathy. *PLOS ONE, 10*(12), e0143712. doi:10.1371/journal.pone.014

LoBue V. (2009). More than just another face in the crowd: superior detection of threatening facial expressions in children and adults. *Developmental science, 12*(2), 305–313. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00767.x

Lobue, V., & DeLoache, J. S. (2008). Detecting the snake in the grass: attention to fear relevant stimuli by adults and young children. *Psychological science, 19*(3), 2 84–289. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02081.x

Lombardi, R. (2014). Art therapy. In E. J. Green & A. A. Drewes (Eds.). *Integrating expressive arts and play therapy with children and adolescents* (pp. 41-66). New Jersey: Wiley.

Lutz, C. (1983). Parental goals, ethnopsychology, and the development of emotional meaning. *Ethos, 11*(4), 246–262. https://doi.org/10.1525/eth.1983.11.4.02a00040

Maagerø, E., & Sunde, T. (2016). What makes me happy, and what makes me scared? An analysis of drawings made by Norwegian and Palestinian children. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 287–304. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143267

MacLaren, R., & Olson, D. (1992). Trick or treat: Children's understanding of surprise. *Cognitive Development, 8*(1), 27-46. https://doi.org/10.1016/0885-2014(93)90003-N

Madhi, G. (1986). Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek). https://www.gurimadhi.com/portfolio/watching-football-game/ adresinden 25.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Taylor, G., Herba, C. M., Chadi, N., & Lefrançois, D. (2021). Online art therapy in elementary schools during COVID-19: results from a randomized cluster pilot and feasibility study and impact on mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 15*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s13034-021-00367-5

Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çev. T. Yurtbay). Ankara: Nobel Tıp.

Mancini, G., Agnoli, S., Trombini, E., Baldaro, B. & Surcinelli, P. (2013). Predictors of emotional awareness during childhood. *Health, 5*(3), 375-380. http://dx.doi.org/10.4236/health.2013.53050

Marsh, A. A., Adams, R. B. Jr., & Kleck, R. E. (2005). Why do fear and anger look the way they do? Form and social function in facial expressions. *Personality & Social Psychology Bulletin, 31*, 73– 86.

Marshall, C. & Rossman. G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.

Martin, N. (2009). *Art as early intervention tool for children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers

Maurer, A. (1965). What children fear. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 106*(2), 265–277 https://doi.org/10.1080/00221325.1965.10533109

Maxwell, J. A (2002). Realism and the roles of the researcher in qualitative psychology. In M. Kiegelmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp.11-31). Tübingen: Verlag Ingebor Huber.

McMillan, W. D. (2006). *Emotion rituels: A resource for therapists and clients.* New York: Routledge Taylor& Francis Groups.

Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Dobbs, J., & Fisher, P. H. (2009). Social emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education and Development, 20*(1), 1-24.

Melcher, D., & Bacci, F. (2013). Perception of emotion in abstract artworks: A multidisciplinary approach. *Proggress in Brain Research, 204*, 191-216.

MEB, (1993). Milli Eğitim Bakanlığı On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, *Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yayınları.

Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*, 36-46.

Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019*). Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan,Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2009).

Mestci, S., Gökkaya, F. ve Ormankıran, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: Bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 56-71.

Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-140). New York: Plenum.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20*(8), 1170–1192. https://doi.org/10.1080/02699930500405691

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide fort he teacher researcher*. New Jersey: Pearson.

Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art: do young children understand the emotions expressed in other children's drawings?.Journal of Early Childhood Research, 6(2), 189-200.

Mondloch, C. J., & Longfield, D. (2010). Sad or afraid? Body posture influences children's and adults' perception of emotional facial displays. *Journal of Vision, 10*, 579.

Mondloch, C. J., Leis, A., & Maurer, D. (2006). Recognizing the face of Johnny, Suzy, and me: Insensitivity to the spacing among features at 4 years of age. *Child Development, 77*, 234–243.

Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review, 5*(2), 119–124. https://doi.org/10.1177/1754073912468165

Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development, 24*(7), 979–999. doi:10.1080/10409289.2013.825186

Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). Construct validity of the Emotion Matching Task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development, 19*(1), 52–70. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x

Morris, A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices, and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development, 24*(7), 979. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186

Moula, Z., Powell, J., & Karkou, V. (2022). Qualitative and arts-based evidence from children participating in a pilot randomised controlled study of school-based arts therapies. *Children (Basel, Switzerland), 9*(6), 890. https://doi.org/10.3390/children9060890

Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B., & Moulaert, V. (2000). Fears, worries, and scary dreams in 4- to 12-year-old children: their content, developmental pattern, and origins. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_5

Myllylä, M. (2020). The good, the bad and the ugly graffiti. In R. Rousi, J. Leikas &P. Saariluma (Eds.), *Emotions in technology design: From experience to ethics* (pp.87-104). Switzerland: Springer.

Naumann, S., Bayer, M., Kirst, S., van der Meer, E., & Dziobek, I. (2023). A randomized controlled trial on the digital socio-emotional competence training Zirkus Empathico for preschoolers. NPJ *Science of Learning, 8*(1), 20. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00169-8

Nelson, J. A., O'Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2009). Family stress and parental responses to children's negative emotions: tests of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Journal of family Psychology*: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43), 23(5), 671–679. https://doi.org/10.1037/a0015977

Nelson, N. L., & Russell, J. A. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(1), 52–61. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.014

Neuman, W.L. (2007) *Basics of social research methods: Qualitative and quantitative approaches.* 2nd Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Nikoltsos, C. (2000). *The art of teaching art in early childhood education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED443575

Noordewier, M. K., & Breugelmans, S. M. (2013). On the valence of surprise. *Cognition and Emotion, 27*(7), 1326–1334. https://doi.org/10.1080/02699931.2013.777660

Novaković, S. (2014). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education, 17*(1), 153-163.

Nussbaum, M. (1 990). Love's Knowledge. Oxford: Oxford University Press.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition & Emotion, 1*(1), 29–50. doi:10.1080/02699938708408362

Oatley, K., & Duncan, E. (1994). The experience of emotions in everyday life. *Cognition and Emotion, 8*(4), 369–381. https://doi.org/10.1080/02699939408408947

Oatley, K; Jenkins, M.J. (1996). *Understanding Emotions.* Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Ocvirk, O.G., Stinson, R. E., Wigg, P. R., Bone R. O. & Cayton, D. l. (2015, 2018). *Sanatın Temelleri: Teori ve Uygulama*. (N. E. Noyan, Çev. Ed., N. Balkır-Kuru, Çev.). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları. (2013).

Onderstijn, T. (2024) How does art shape emotional processes through sense-making: A developmental perspective. University of Groningen, Faculty of Behavioral and Social Sciences.

Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim: Müze psikolojisine giriş*. Ankara: İmge.

Oolup, C., Brown, J., Nowicki, E. &Aizi, D. (2016). The emotional experience and expression of anger: Children's perspectives. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*, 279–292. https://doi.org/10.1007/s10560-015-0423-3

Ortony, A. ve Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review, 97*(3), 315-331. doi: 10.1037/0033-295x.97.3.315

Oster, H. (1981). “Recognition” of emotional expression in infancy? In M. Lamb & L. Sherrod (Eds.), *Infant Social Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Öncü-Yıldız, M. (2012). Görsel okuryazarlık üzerine. *Marmara İletişim Dergisi(19)*, 64-77.

Ötgün, C. (2009). Sanat yapıtına yaklaşım biçimleri. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2*, 159-178.

Öveç, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları (sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özer, M. ve Yıldırım Polat, A. (2019). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik ebeveyn deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. 7*(3), 1309-1327.

Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon &N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3.Social, emotional, and personality development* (3rd ed., pp.463–552). New York, NY: Wiley

Parker, A.E., Mathis, E. T. & Kupersmidt, J. B. (2013) How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses, *Early Education & Development, 24*(2), 188-211, DOI: 10.1080/10409289.2012.657536

Parrott, W. (2001). *Emotions in Social Psychology. Key Readings in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2002).

Perov, V. (1868). Scene by the Railway (Demiryolunda Bir Sahne). https://my.tretyakov.ru/app/masterpiece/20073?lang=en adresinden 25.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Planchuelo, C., Baciero, A., Hinojosa, J. A., Perea, M., & Duñabeitia, J. A. (2022). Social context effects on emotional language: The influence of the COVID-19 pandemic on the emotional evaluation of words. *Acta Psychologica, 229*, 103686. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103686

Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information, 21*, 529–553.

Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion* (pp. 3-33). New York: Academic.

Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition, 110*, 242–247. DOI: 10.1016/j.cognition.2008.10.010

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect. Developmental psychology, 36(5), 679–688. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.679

Poirier, T. I., Newman, K., & Ronald, K. (2020). An exploratory study using visual thinking strategies to improve undergraduate students' observational skills. *American Journal Of Pharmaceutical Education, 84*(4), 7600. https://doi.org/10.5688/ajpe7600

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. https://doi.org/10.1080/17405620344000022

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(4), 347–353. https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354

Pouliou, D., Bonoti, F., & Nikonanou, N. (2018). Do preschoolers recognize the emotional expressiveness of colors in realistic and abstract art paintings? *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 179*(2), 53–61. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1424704

Power, M., & Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder.* (2nd ed.). NY: Psychology Press.

Provine, R. R., Krosnowski, K. A., & Brocato, N. W. (2009). Tearing: Breakthrough in human emotional signaling. *Evolutionary Psychology, 7(*1). https://doi.org/10.1177/147470490900700107

Ramazan, O., & Öveç, Ö. (2017). 66-72 aylık çocukların sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumlarının ve resmederken kullandıkları renklerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 265-289.

Read, H. (2017). *Sanatın anlamı* (N. Asgari, Çev.). Hayalperest Yayınları.

Recchia, H. E., Wainryb, C., Dirks, M., Riedel, M., & Bodington, M. (2020). Distinctions between experiences of anger and sadness in children's and adolescents' narrative accounts of peer injury. *Social Development, 29*(3), 871–887. https://doi.org/10.1111/sode.12428

Reeve, J. (2021). *Motivasyon ve Duyguyu Anlamak*. (H. İşözen, E. Ö. Orbay ve H. Tasa, Çev.). Ankara: Nobel. (2015).

Ren, H., Huang, L., Du, F., Huang, W., Lin, G., Kret, M. E., & Chen, S. (2023). preschoolers can match the facial and bodily emotional expressions: A behavior and eye-tracking study. *Sage Open, 13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231214347

Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology, 21*(5), 901–908. https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.901

Robinson, J. (2004). The emotions in art. In S. M. Cahn (Ed.), *The Blackwell Guide to Aesthetics* (pp.174-192). United Kingdom: Blackwell Publishing.

Rotenberg, K. J., Mars, K. & Crick, N. (1988). Development of children's sadness. *Psychology and Human Development, 2*(1), 13–26.

Rubin, J. A. (1978). *Child art therapy*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 571-645). New York: Wiley.

Rudolf, S., & Wright, S. (2015). Drawing out the value of the visual: children and young people theorizing time through art and narrative. *Journal of Curriculum Studies, 47*(4), 486-507.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

Russell, J. A., & Bullock, M. (1985). Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. Journal of Personality and Social Psychology, 48(5), 1290–1298. doi: 10.1037/0022-3514.48.5.1290

Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development, 61*(6), 1872-1881. doi: 10.2307/1130843

Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development, 11*(1), 30–52. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00185

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*(1), 145–172. https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology, 15*, 424–429.

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

Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L. A. &Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). New Jersey: Wiley.

Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S. H., Kwantes, C. T., Kakai, H., & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 41*(1), 1–10. https://doi.org/10.1037/a0014387

Saija, E., Loverno, S., Baiocco, R., & Pallini, S. (2023). Children experiencing sadness: Coping strategies and attachment relationships. *Current Psychology, 42,* 14474–14483. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02771-2

San, İ. (2008). *Sanat ve eğtim: Yaratıcılık, emel sanat kuramları ve sanat eleştirisi yaklaşımları.* Ankara: Ütopya.

San, İ. (1979a). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

San, İ. (1979b). Çocuğun ve gencin sanat eğitimi. *Ulusal Kültür*, 6, 163-172.

San, İ. (2003). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Sancak Aydın, G. (2019). Çocuk ve resimleri. Z. Dere (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi* (ss.283-306). Ankara: Eğiten.

Sargeant, J. ve Harcourt, D. (2019). *Çocuklarla yapılan araştırmalarda etik.* (S. Rakap, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (2012).

Sayıl, M. (1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi, 11*(36), 61-69.

Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*(5), 379–399. https://doi.org/10.1037/h0046234

Scheff, T. J. (1988). Shame and conformity: The deference-emotion system. *American Sociological Review, 53*(3), 395- 406. doi: 10.2307/2095647

Scherer, K. R., & Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(2), 310–328. https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.310

Scherer, K. R. (1998). Analyzing emotion blends. In *Proceedings of the 10th Conference of the International Society for Research on Emotions* (pp. 142–148). Wurzburg, Germany: ISRE Publications.

Schirrmacher, R. (1986). Talking with young children about their art. *Young Children, 41*(5), 3–7.

Scott, D. (1997). The researcher's personal responses as a source of insight in the research process. *Nursing Inquiry, 4*, 130–134.

Seçer, Z., ve Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim, 41*(185), s. 147-165.

Sell, A., Tooby, J., & Cosmides, L. (2009). Formidability and the logic of human anger. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106(*35), 15073–15078. https://doi.org/10.1073/pnas.0904312106

Shair, H. N., Brunelli, S. A., Masmela, J. R., Boone, E., & Hofer, M. A. (2003). Social, thermal, and temporal influences on isolation-induced and maternally potentiated ultrasonic vocalizations of rat pups. *Developmental Psychobiology, 42*(2), 206–222. https://doi.org/10.1002/dev.10087

Shiota, M. N. & Kalat, J. W. (2012). *Emotion*. United States of America: Wadsworth.

Silvia, P. J. (2009). Looking past pleasure: Anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 3*(1), 48–51.

Skerry, A. E., & Spelke, E. S. (2014). Preverbal infants identify emotional reactions that are incongruent with goal outcomes. *Cognition, 130*(2), 204-216. doi: 10.1016/j.cognition.2013.11.002

Smith, J. P., Glass, D. J., & Fireman, G. (2015). The Understanding and Experience of Mixed Emotions in 3–5-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology, 176*(2), 65–81. https://doi.org/10.1080/00221325.2014.1002750

Sotgiu, I. (2016). Conceptions of happiness and unhappiness among Italian psychology undergraduates. *PLoS ONE, 11*(12), Article e0167745. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167745

Sou, K. L., and Xu, H. (2019). Brief facial emotion aftereffect occurs earlier for anger than happy adaptation. *Vision Research, 162*, 35–42. doi: 10.1016/j.visres.2019.07.002

Southam- Gerow, M. A. (2014). Kavramsal Altyapı: Duyguların Bilimi (M. Artıran, Çev.) M. Şahin (Çev. Ed.), Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme (ss. 9-28). Ankara: Nobel Yayıncılık

Spoor, J. R. & Kelly, J. R. (2004). The evolutionary significance of affect in groups: communication and group bonding. *Group Processes & Intergroup Relations, 7(*4), 398–412. doi:10.1177/1368430204046145

Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.

Stevenson, R. J., Oaten, M. J., Case, T. I., Repacholi, B. M., & Wagland, P. (2010). Children's response to adult disgust elicitors: Development and acquisition. *Developmental Psychology, 46*(1), 165–177. doi:10.1037/a0016692

Steyn, M. & Moen, M. (2019) Drawing sadness: what are young children telling us?, *Early Child Development and Care, 189*(1), 79-93, DOI: 10.1080/03004430.2017.1301936

Strand, P. S., Downs, A., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Does facial expression recognition provide a toehold for the development of emotion understanding?. *Developmental Psychology, 52*(8), 1182–1191. https://doi.org/10.1037/dev0000144

Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2003). Emotional expressions of young infants and children: A practitioner's primer. *Infants & Young Children, 16*(2), 120-142. https://doi.org/10.1097/00001163-200304000-00005

Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: from everyday life to theory*. England: Wiley.

Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2012). Relations of early goal blockage response and gender to subsequent tantrum behavior. *Infancy : The Official Journal of the International Society on Infant Studies, 17*(2), 159. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2011.00077.x

Şirin, S. (2019). *Yetişin Çocuklar: Bebeklikten Ergenlige Cocuk Yetistirme Kilavuzu*. İstanbul: Doğan Kitap.

Tan L, Volling BL, Gonzalez R, LaBounty J, & Rosenberg L. (2022). Growth in emotion understanding across early childhood: A cohort-sequential model of firstborn children across the transition to siblinghood. *Child Development, 93*(3),e299-e314. doi: 10.1111/cdev.13729

Taunton, M. (1980). An Initial Inquiry into Four-Year-Old Children's Understanding of Expressive Interpretations of Painting Reproductions. Paper presented at the National Symposium for Research in Art, University of Illinois, Urbana-Champaign.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. https://telifhaklari.ktb.gov.tr adresinden 31.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Teke, N. (2023*). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç, Yürütücü İşlev Becerileri ve Sosyal Davranışlarında Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Ind Res 4*, 323–351. https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5

Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.

Tishman, S. & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art (Final Report).* Artful Thinking Project at Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Retrieved from http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf

Tolman, D. L. & Brydon-Miller, M. (2001). *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods*. New York: New York University Press.

Tracy J. L. & Robins, R. W. (2004). Putting the self ınto self-conscious emotions: A theoretical model, *Psychological Inquiry, 15*(2), 103-125, https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502_01

Tracy, J. L. (2014). An Evolutionary Approach to Understanding Distinct Emotions. *Emotion Review, 6*(4), 308-312. https://doi.org/10.1177/1754073914534478

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77–88. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77

Tsai, C. (2000). *The lived experience of anger in children*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Calgary, Calgary, Canada.

Tunalı, İ. (1993). *Marksist Estetik.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Turculte, A. & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 142, 592-596. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.671

Türer, C. (2021). *Pragmatik Estetik: John Dewey'in Sanat Felsefesi*. Ankara: Fol Kitap.

Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden 03.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Uchida, Y., & Kitayama, S. (2009). Happiness and unhappiness in east and west: Themes and variations. *Emotion, 9*(4), 441–456. https://doi.org/10.1037/a0015634

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitimin Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Urbina-Garcia, A. (2024). Do we listen to what makes children happy? A systematic literature review of voices of children aged 3–7 years in educational research. *Journal of Happiness and Health, 4*(2), 46–62. https://doi.org/10.47602/johah.v4i2.74

Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö. ve Amini, F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı (Türkiye ve Afganistan örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 1-22. https://doi.org/10.21764/efd.78043

Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology, 56*(3), 578–594. https://doi.org/10.1037/dev0000863

Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: the intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica, 89*(7), 836–845. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2000.tb00392.x

Visser, M., Krahmer, E., & Swerts, M. (2014). Contextual effects on surprise expressions: A developmental study. *Journal of Nonverbal Behavior, 38*(4), 523–547. https://doi.org/10.1007/s10919-014-0188-y

von Suchodoletz, A. & Hepach, R. (2021). Cultural values shape the expression of self-evaluative social emotions. *Sci Rep, 11*, 13169. https://doi.org/10.1038/s41598-021-92652-8

Voltmer, K., & Salisch, M. (2019). Native-born German and immigrant children's development of emotion knowledge: A latent growth curve analysis. *British Journal of Developmental Psychology, 37*(1), 112–129. https://doi.org/10.1111/bjdp.12262

Vrticka, P., Lordier, L., Bediou, B., and Sander, D. (2014). Human amygdala response to dynamic facial expressions of positive and negative surprise. *Emotion 14*, 161–169. doi: 10.1037/a0034619

Vrapi, J. (2023). The retrospective exhibition of the painter Guri Madhi opens in the Tirana Art Gallery, most of the works are presented for the first time. https://sot.com.al/ adresinden 25.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Vytal, K. & Hamann, S. (2010). Neuroimaging support for discrete neural correlates of basic emotions: A voxel-based meta-analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*(12), 2864-2885. doi: 10.1162/jocn.2009.21366

Wang Y, Luo Q, Zhang Y & Zhao K (2024). Synchrony or asynchrony: development of facial expression recognition from childhood to adolescence based on large-scale evidence. *Frontiers in Psychology, 15*:1379652. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1379652

Wang, Z., Lü, W., Zhang, H., & Surina, A. (2014). Free-labeling facial expressions and emotional situations in children aged 3–7 years: Developmental trajectory and a face inferiority effect. *International Journal of Behavioral Development, 38*(6), 487-498. https://doi.org/10.1177/0165025414531462

Warr, P. B. (2011*). Work, happiness, and unhappiness*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Weiland, Christina; Yoshikawa, Hirokazu . (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development, 84*(6), 2112–2130. doi:10.1111/cdev.12099

Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. New York: Oxford University Press
.

Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 191–214. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00871.x

Wellman, H., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition, 30*, 239-277.

Wenling, L., Muhamad, M. M., Fakhruddin, F. M., Qiuyang, H. &Weili, Z. (2023). Exploring the impact of emotional education in parent-child interactions on early childhood emotional intelligence development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development, 12*(3), 691- 699. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i3/18462

Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion, 10*(5), 651-661. doi: 10.1037/a0019005.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development, 23*(2), 291–312. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*(1), 114–128. doi: 10.1037//0012-1649.39.1.114.

G. Williams, K. E., & Hinshaw, A. (2018). Outbursts: An Evolutionary Approach to Emotions in the Mediation Context. *Negotiation Journal, 34*(2), 165-186. https://doi.org/10.1111/nejo.12222

Wilson-Mendenhall, C. D., Barrett, L. F., & Barsalou, L. W. (2013). Neural evidence that human emotions share core affective properties. *Psychological Science, 24*(6), 947–956. doi:10.1177/0956797612464242

Wu, Q., Feng, X., Hooper, E., & Ku, S. (2016). Maternal emotion socialization, depressive symptoms and child emotion regulation: Child emotionality as a moderator. *Infant and Child Development, 26*(1), 1–22. https://doi.org/10.1002/icd.1979

Wundt, W. (2013). *Lectures on human and animal psychology*. New York: Routledge. (1912)

Yang, F. (2024). Being good and feeling good: What happiness means to children. *Child Development Perspectives*, 1-7. https://doi.org/10.1111/cdep.12522

Yang, Y., Hou, W., & Li, J. (2022). Validation of the bodily expressive action stimulus test among Chinese adults and children. PsyCh journal, 11(3), 392–400. https://doi.org/10.1002/pchj.542

Yaşar, İ. (2020). Pera Museum's new exhibition explores socialist realism in Albanian art. https://www.dailysabah.com/arts/reviews/pera-museums-new-exhibition-explores-socialist-realismin-albanian-art adresinden 25.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Yenawine, P. (2018). *Visual thinking strategies for preschool: using art to enhance literacy and social skills.* Cambridge: Harvard Education Press.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepend learning across school disciplines.* Cambridge: Harvard Education Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi programı önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Yıldız Taşdemir, C. & Güler yıldız, T. (2022). Investigation of preschool teachers' art activity practices. Kastamonu Education Journal, 30(3), 562-575.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Yılmaz, E., Tepeli, K. ve Güven, G. (2019). 48-72 aylık çocuklara yönelik Denham Duygu Anlama Testinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(17), 603-622.

Yılmaz, E. (2021). Duygusal Zeka Geliştirme Eğitim Programının (DZGP) öğrencilerin duygusal zekalarına etkisi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 7(*2), 74-86.

Yılmaz, H., & Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 526-551.

Yoo, J. A., & Huang, C.-C. (2013). Long-term relationships among domestic violence, maternal mental health and parenting, and preschool children's behavior problems. *Families in Society, 94*(4), 268-276. https://doi.org/10.1606/1044-3894.4321

Yu, J. L. W., Garces-Bacsal, R. M., & Wright, S. K. (2017). Young children's responses to artworks: The eye, the mind, and the body. *International Journal of Education & the Arts, 18*(30).

Yukay-Yüksel, M., Canel, N. , Mutlu, N., Yılmaz, S. ve Çap, E. (2015). Okul öncesi çağdaki çocukların "iyi" ve " kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. Değerleri Eğitimi Dergisi, 13(29), 271-303.

Zeman, J. , Penza, S. , Shipman, K. , & Young, G. (1997). Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation. *Child Study Journal, 27*, 41 – 67.

Zhan, H., Ong, D. C., & Li, J. J. (2023). Evaluating subjective cognitive appraisals of emotions from large language models. *arXiv preprint arXiv:2310.14389.*

Zhao, K., Yan, W. J., Chen, Y. H., Zuo, X. N., & Fu, X. (2013). Amygdala volume predicts inter-individual differences in fearful face recognition. *PloS One, 8*(8), e74096. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074096

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **05/12/2022**
Toplantı Sayısı : **22**
Karar Sayısı : **274**

274-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi doktora öğrencisi **Kader KARADENİZ AKDOĞAN**'ın "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanımlama Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 05.08.2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi doktora öğrencisi **Kader KARADENİZ AKDOĞAN**'ın "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanımlama Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
05/12/2022

EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-69623088 31.01.2023
Konu : Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 16.01.2023 tarihli ve 563415 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Kader KARADENİZ AKDOĞAN'ın **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanımlama Becerilerinin İncelenmesi"** konulu çalışması kapsamında Çankaya ,Etimesgut ve Mamak ilçelerimize bağlı resmi bağımsız anaokullarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (10 Sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya İlçe MEM
Etimesgut İlçe MEM
Mamak İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet mah.Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE) Yenimahalle
Telefon No : 0 (312) 306 89 07
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Aysun AKDEMİR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:_____
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d829-dc5c-333f-833d-ccc6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Demografik Bilgi Formu

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanıma Becerilerinin İncelenmesi

Değerli Ebeveyn,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi doktora programı kapsamında "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanıma Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi Prof. Dr. Dilek Acer Çakar danışmanlığında yürütmekteyim. Bu amaçla gerçekleştirilmesi planlanan çalışmada 60-72 aylık çocukların sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanıma becerileri incelenecektir. Bu doğrultuda sizden aşağıda yer alan soruları yanıtlamanızı rica etmekteyim.

Bu formda bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Kişisel bilgiler ve araştırma sürecinde elde edilen veriler tarafımca saklı tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir.

İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Adres : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Arş. Gör. Kader Karadeniz Akdoğan

Yukarıda adı yazılı araştırma hakkında bilgilendirildim. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek olan sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserlerinden duyguları tanımlama becerisinin incelenmesi sürecine çocuğumun katılmasına izin veriyorum.	☐Evet	☐Hayır

ÇOCUĞA İLİŞKİN BİLGİLER	
Adı-Soyadı	
Okul-Sınıf Adı	……Anaokulu / ……Sınıfı
Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl)	……../……../…….
Cinsiyeti	( ) Kız ( ) Erkek
Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç)	
Kaç yıldır okul öncesi eğitim alıyor?	
Okula Başlama Tarihi	

Tablo arka sayfada devam ediyor…

EBEVEYNLERE İLİŞKİN BİLGİLER			
ANNE		BABA	
Yaş		**Yaş**	
Medeni Durum	( ) Evli ( ) Bekâr	**Medeni Durum**	( ) Evli ( ) Bekâr
Eğitim Durumu	( ) İlköğretim birinci kademeyi tamamlamadım ( ) İlköğretim birinci kademe (İlkokul) ( ) İlköğretim ikinci kademe (Ortaokul) ( ) Lise ( ) Yüksekokul (Açıköğretim) ( ) Yüksekokul ( ) Üniversite (Açıköğretim) ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora	**Eğitim Durumu**	( ) İlköğretim birinci kademeyi tamamlamadım ( ) İlköğretim birinci kademe (İlkokul) ( ) İlköğretim ikinci kademe (Ortaokul) ( ) Lise ( ) Yüksekokul (Açıköğretim) ( ) Yüksekokul ( ) Üniversite (Açıköğretim) ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
Meslek/İş Unvanı (Ör. Öğretmen vb.)		**Meslek/İş Unvanı (Ör. Öğretmen vb.)**	
Hangisi şu anda çalıştığınız işi tanımlamaktadır? (Sadece bir maddeyi işaretleyiniz.)	( ) Tam zamanlı bir işte ücretli olarak çalışıyorum. ( ) Yarı zamanlı bir işte ücretli olarak çalışıyorum. ( ) Çalışmıyor fakat iş arıyorum. ( ) Çalışmıyor fakat iş aramıyorum. ( ) Diğer (ör. ev işleri, emekli)	**Hangisi şu anda çalıştığınız işi tanımlamaktadır? (Sadece bir maddeyi işaretleyiniz.)**	( ) Tam zamanlı bir işte ücretli olarak çalışıyorum. ( ) Yarı zamanlı bir işte ücretli olarak çalışıyorum. ( ) Çalışmıyor fakat iş arıyorum. ( ) Çalışmıyor fakat iş aramıyorum. ( ) Diğer (ör. ev işleri, emekli)
Hayatta Olma Durumu	( ) Sağ ( ) Ölü	**Hayatta Olma Durumu**	( ) Sağ ( ) Ölü
Evde çocuklar ve ebeveyn(ler) dışında yaşayan diğer bireyler	*(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)* ( ) Büyükanne ( ) Büyükbaba ( ) Diğer ……		

EK 4. Görsel Havuzunun Oluşturulmasının Ardından Tüm Sanat Eserlerinin Yer Aldığı Uzman Görüş Formu

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SANAT ESERLERİ YOLUYLA DUYGULARI TANIMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Sayın Uzman ……,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı'nda doktora yapmaktayım. Tez danışmanım Prof. Dr. Dilek ACER-ÇAKAR ile " Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanıma Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezim üzerinde çalışmaktayız.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların (60-72 ay) sanat eleştirisi yöntemini kullanarak sanat eserleri yoluyla duyguları tanımlama becerilerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda çocukların sanat eserlerinden hangi duygulara ilişkin çıkarımda bulundukları, çıkarımda bulunma sürecinde izledikleri yol, sanat eserlerinde tanımladıkları duygular ile kendi yaşantılarında deneyimledikleri duygular arasındaki bağlantılar ve sanat eserlerinden çıkarımda bulundukları duyguları çizimlerinde nasıl ifade ettikleri incelenecektir.

Araştırma kapsamında çocukların duygu çıkarımında bulunabilmeleri açısından uyaran olarak 2 adet sanat eseri kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak olan sanat eserleri plastik sanatların bir dalı olan resim sanatına ait örneklerden oluşacaktır. Sanat eserleri belirlenirken temel duygular olan öfke, mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma ve iğrenme duygularından en az ikisini ve/veya daha fazlasını içeren eserler esas alınacaktır. Olabildiğince çok sayıda temel duyguyu ele alabilmek açısından, farklı duyguları aynı anda barındıran resimler kullanılacaktır. Bu durumda araştırmada kullanılacak olan sanat eserlerine karar verme sürecinde aşağıda yer alan ölçütlere göre değerlendirme yapılacaktır:

- Sanat eserleri **temel duygular (öfke, mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma ve iğrenme) açısından olabildiğince farklı duygular içermelidir**.
- İçerisinde insan figürleri yer alan bu sanat eserleri, okul öncesi çocukların gelişimine uygun olacak biçimde **duygu çıkarımında bulunmalarına izin verecek ve yorum yapabilmelerini kolaylaştıracak şekilde karakterlerin yüzünün görüldüğü, içerisinde eylem, olay vb. barındıran eserler** olmalıdır.

Bu form araştırma kapsamında kullanılacak olan sanat eserlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan, aynı anda birden fazla duygunun yer aldığı düşünülen resim sanatı örneklerinin yer aldığı bir görsel havuzunu içermektedir. Havuzda yer alan görseller belirlenirken herhangi bir akıma bağlı kalmadan, çocukların duygu çıkarımında bulunmasına izin veren ve içinde şiddet, vahşet vb. barındırmayan görseller olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın amacı ve kullanılacak olan sanat eserlerinin özellikleriyle ilgili yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda sizden beklenen aşağıda yer alan görseller hakkında değerlendirme yapmanızdır. Bu süreçte görsellerin her birisi için çıkarımda bulunduğunuz duyguları işaretlemeniz ve görsellerin çalışmada kullanılabilirliği açısından çalışılacak yaş grubunu da göz önünde bulundurarak (60-72 ay) değerlendirme yapmanız, uygun olmadığını düşündüğünüz görseller için açıklama yapmanız beklenmektedir.

(Not: Daha net bir görüntüleme ve değerlendirme için aşağıdaki formda yer alan görseller sizinle ayrı bir sıkıştırılmış klasörde paylaşılmıştır).

Katkılarınız, desteğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Doktora Öğrencisi
Kader KARADENİZ-AKDOĞAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Dilek ACER-ÇAKAR
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD

“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanımlama Becerilerinin İncelenmesi”

Başlıklı Çalışmada Kullanılacak Olan Sanat Eserlerinin Belirlenmesi Uzman Görüş Formu

	Sanat Eseri ve Künyesi	**Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)***	**Uygun**	**Uygun Değil**	**Açıklama**
1	 **Vasily Perov- Demiryolunda Bir Sahne- 1868**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
2	 **Hatice Berrak Çiçe- Bitişin Ardında Kalan- 2015**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
3	 **Gaetano Lodi- Boys Fighting-n.d.**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
4	 **Jean-Baptiste Greuze-Broken Eggs-1756**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
5	 **Henri-Pierre Danloux- Two Children Fighting Over a Piece of Bread-1803-1809 arasında**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
6	 **Vasily Perov- The Hunters at Rest- 1871**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
7	 **Guri Madhi- When We Don't Go to the Stadium-1968**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

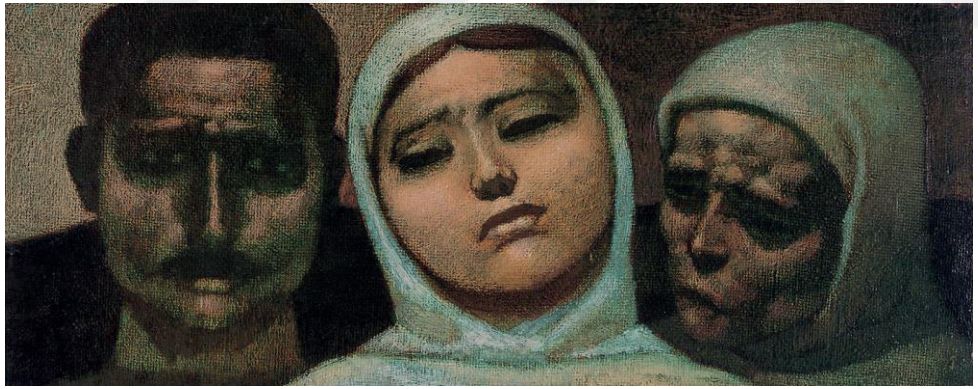
	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
8	 **Robert Braithwaite Martineau-The Last Day in the Old Home-1862**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
9	 **Vasily Perov-A Governess is Arriving into a Merchant's House-1866**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

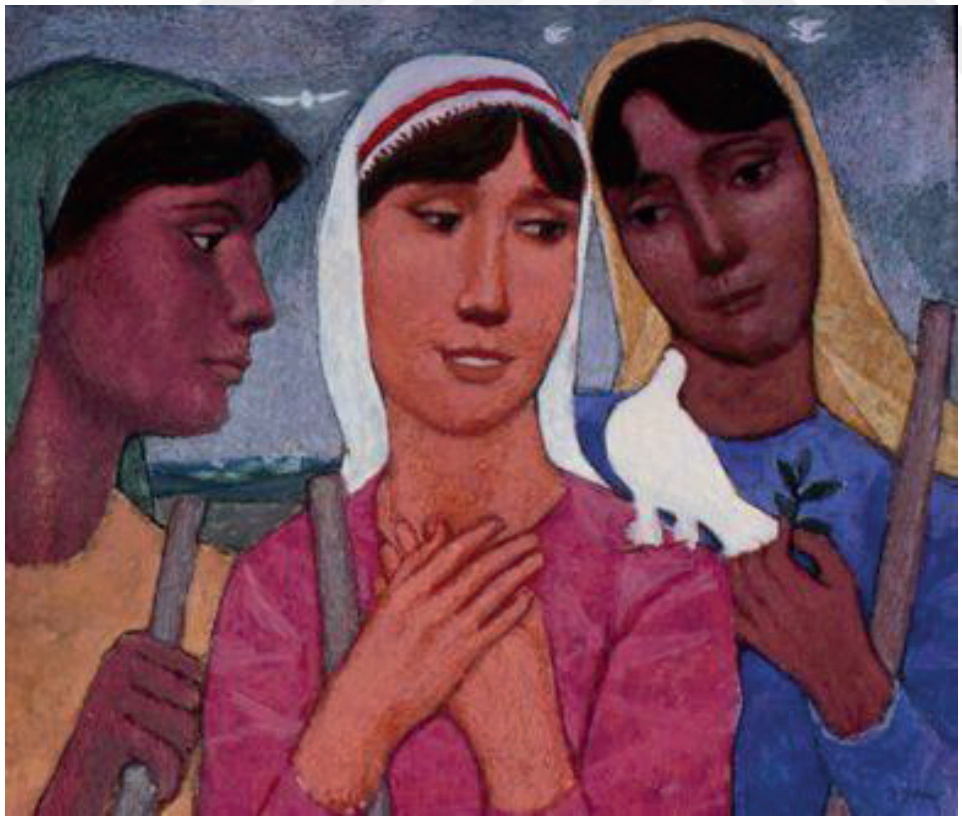
	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
10	 **Louis Leopold-Women Fighting-1818**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
11	**Vladimir Makovsky- Don't Go-1892**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
12	**Karl Gussow Renntag-Race Day-1874**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
13	 **Nuri İyem- Uğurlama-1967**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
14	 **Nuri İyem- Göreme Güvercin ve Kadınlar-1970**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
15	 **Nuri İyem-İsimsiz-n.d.**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
16	 **Karol D. Witkowski- A Can of Worms-n.d.**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
17	 **Karol D. Witkowski-Boyish Pranks-1885**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
18	 **Jonathan Hodges-Katrina-2019**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
19	 **Emanuel Gottlieb Leutze-Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
20	 **Jean Baptiste Greuze-The Father's Curse-The Ungrateful Son-1777**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
21	 **Angelica Kauffman- Self-Portrait Hesitating Between the Arts of Music and Painting- 1794**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
22	 **Le Nain Brothers- Happy Family-1642**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
23	 **Le Nain Brothers- The Family Meal-1642**	☐ Öfke ☐ Mutluluk ☐ Üzüntü ☐ Şaşırma ☐ Korku ☐ İğrenme	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
24	 **Jan Miense Molenaer-The Dentist-1629**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
25	 **Stanisław Lentz - Strike-1910**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
26	**Eastman Johnston-The Card Players-1853**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

	Sanat Eseri ve Künyesi	Sanat Eserinde Yer Aldığı Düşünülen Duygular *(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)*	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
27	 **Sir Hubert von Herkomer On Strike, 1891**	☐ **Öfke** ☐ **Mutluluk** ☐ **Üzüntü** ☐ **Şaşırma** ☐ **Korku** ☐ **İğrenme**	☐	☐	

EK 5. Uzman Görüşleri ve Ölçütlerde Yapılan Güncelleme Sonrası Çalışmada Kullanılması Uygun Olduğu Düşünülen 14 Eserden Oluşan Görsel Havuzu

Eser No	Eserler	Uzman Görüşlerine Göre Eserde Yer Alan Duygular	Eserde Yer Alan Karakter Sayısı Ve Eserin Konusu
1	Vasily Perov- Demir Yolunda Bir Sahne- 1868	8 mutluluk 8 şaşırma 3 üzüntü 2 korku	7 karakter var Toplumsal içerikli bir konu, demiryolu sahnesi
16	Karol D. Witkowski- A Can of Worms-n.d.	9 mutluluk 5 şaşırma	3 karakter var, balık tutan çocuklar

7	 Guri Madhi- Watching Football Game 1986	9 mutluluk 9 üzüntü 1 öfke	7 karakter var, 5'i ön planda, ev ortamında maç izliyorlar
23	 Le Nain Brothers- The Family Meal- 1642	9 mutluluk 5 üzüntü	7 karakter var, 5 karakter ön planda. Bir ev ortamında oturan aile üyeleri

2	 Hatice Berrak Çiçe- Bitişin Ardında Kalan- 2015	8 öfke 8 üzüntü 3 mutluluk	4 karakter var, ev ortamında bulunan 4 kadının anlık çizimi, bir yere bakıyorlar
4	 Jean-Baptiste Greuze- Broken Eggs-1756	7 öfke 8 üzüntü 2 korku	4 karakter var, yumurtaları kıran bir kız var

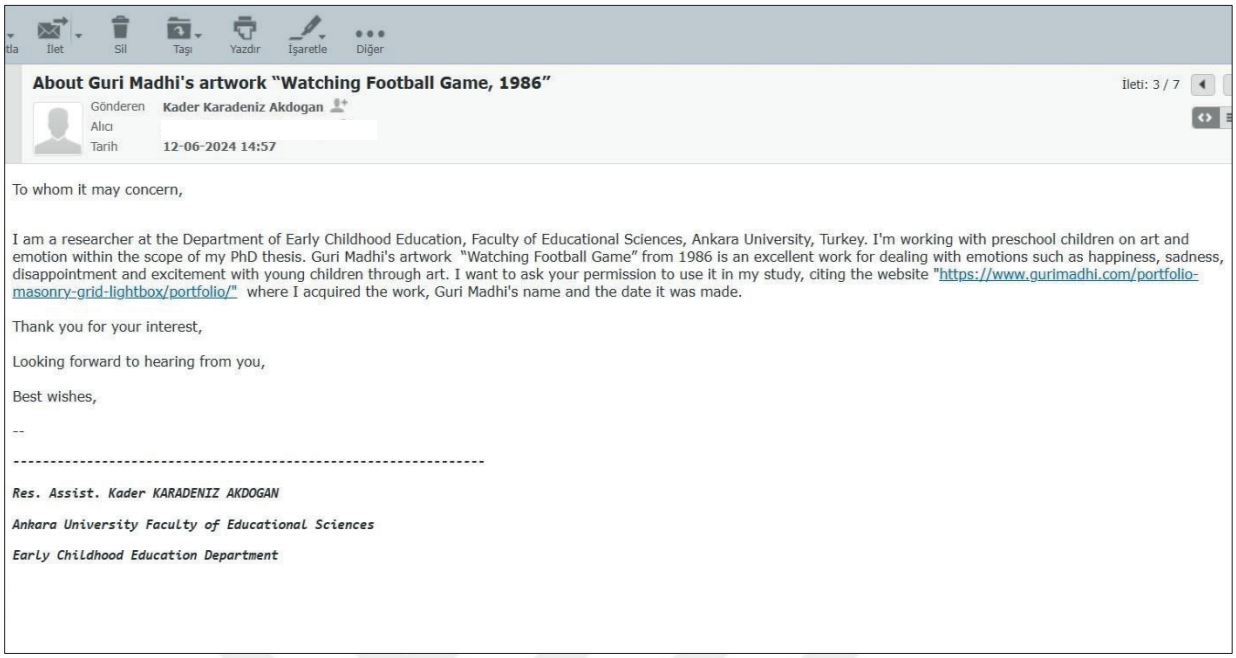
9	 Vasily Perov-A Governess İs Arriving into a Merchant's House-1866	8 üzüntü 7 şaşırma 4 korku 2 öfke	9 karakter var, 6'sı ön planda. Eve yapılan bir ziyaret var
11	 Vladimir Makovsky- Don't Go-1892	8 korku 5 üzüntü 2 öfke 2 şaşırma	3 karakter var, bir ayrılma sahnesi

18	 Jonathan Hodges- Katrina-2019	5 üzüntü 6 korku 4 öfke 4 mutluluk	6 karakter var, bir felaketten kurtulma anı
20	 Jean Baptiste Greuze-The Father's Curse- The Ungrateful Son-1777	9 öfke 7 korku 4 şaşırma 6 üzüntü 1 mutluluk	8 karakter var, 6'sı ön planda. Bir gerginlik anı resmedilmiş

25	 Stanisław Lentz – Strike-1910	9 öfke 4 şaşırma 1 üzüntü	3 karakter var, kavga sonrası bir an gibi
26	 Eastman Johnston- The Card Players- 1853	9 öfke 4 üzüntü 3 şaşırma 5 mutluluk	4 karakter var, kart oynuyorlar

27	 Sir Hubert von Herkomer On Strike-1891	4 öfke 9 üzüntü 2 korku	3 karakter var, kapıdan bakıyorlar
19	 Emanuel Gottlieb Leutze-Mrs. Schuyler Burning Her Wheat Fields on the Approach of the British	4 şaşırma 6 korku 2 üzüntü	5 karakter var, köpek ve atlar var. Bir tarlanın yanma anı

EK 6. “Watching Football Game (Futbol Maçı İzlemek), Guri Madhi, 1986”Adlı Eser İçin Kullanım İzni



İlet Sil Taşı Yazdır İşaretle Diğer

About Guri Madhi's artwork “Watching Football Game, 1986”

İleti: 3 / 7

Gönderen **Kader Karadeniz Akdogan**
Alıcı
Tarih **12-06-2024 14:57**

To whom it may concern,

I am a researcher at the Department of Early Childhood Education, Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Turkey. I'm working with preschool children on art and emotion within the scope of my PhD thesis. Guri Madhi's artwork “Watching Football Game” from 1986 is an excellent work for dealing with emotions such as happiness, sadness, disappointment and excitement with young children through art. I want to ask your permission to use it in my study, citing the website "https://www.gurimadhi.com/portfolio-masonry-grid-lightbox/portfolio/" where I acquired the work, Guri Madhi's name and the date it was made.

Thank you for your interest,

Looking forward to hearing from you,

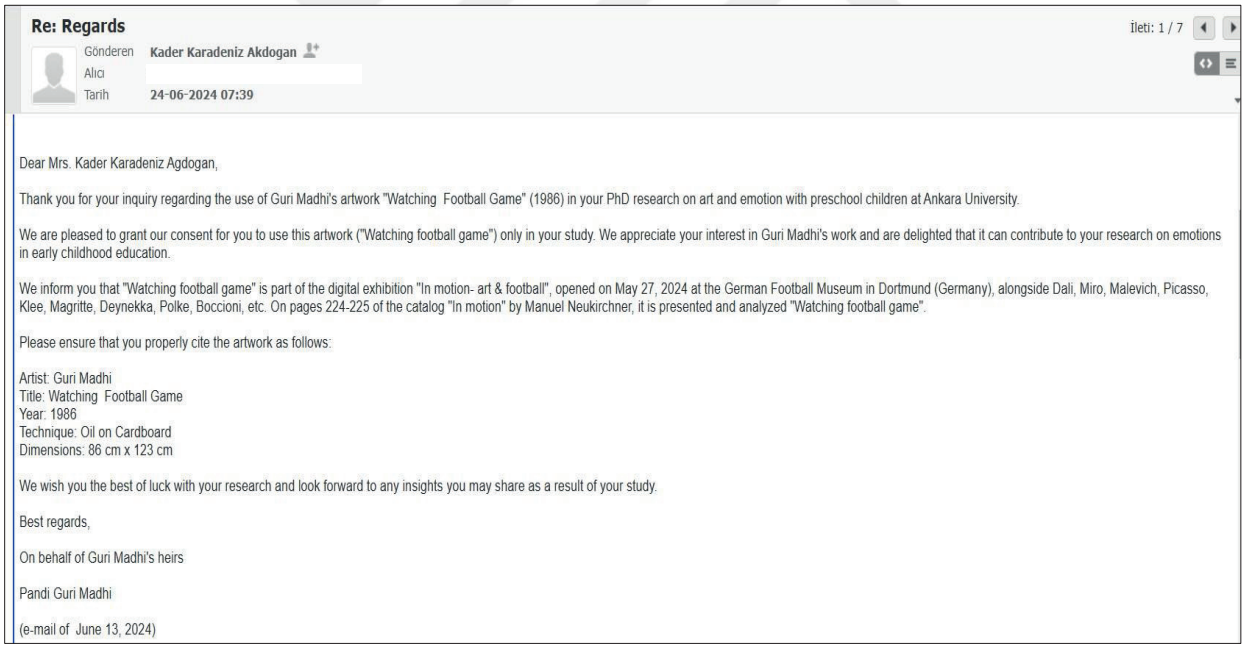
Best wishes,

--

Res. Assist. Kader KARADENIZ AKDOGAN

Ankara University Faculty of Educational Sciences

Early Childhood Education Department



Re: Regards

İleti: 1 / 7

Gönderen **Kader Karadeniz Akdogan**
Alıcı
Tarih **24-06-2024 07:39**

Dear Mrs. Kader Karadeniz Agdogan,

Thank you for your inquiry regarding the use of Guri Madhi's artwork "Watching Football Game" (1986) in your PhD research on art and emotion with preschool children at Ankara University.

We are pleased to grant our consent for you to use this artwork ("Watching football game") only in your study. We appreciate your interest in Guri Madhi's work and are delighted that it can contribute to your research on emotions in early childhood education.

We inform you that "Watching football game" is part of the digital exhibition "In motion- art & football", opened on May 27, 2024 at the German Football Museum in Dortmund (Germany), alongside Dali, Miro, Malevich, Picasso, Klee, Magritte, Deynekka, Polke, Boccioni, etc. On pages 224-225 of the catalog "In motion" by Manuel Neukirchner, it is presented and analyzed "Watching football game".

Please ensure that you properly cite the artwork as follows:

Artist: Guri Madhi
Title: Watching Football Game
Year: 1986
Technique: Oil on Cardboard
Dimensions: 86 cm x 123 cm

We wish you the best of luck with your research and look forward to any insights you may share as a result of your study.

Best regards,

On behalf of Guri Madhi's heirs

Pandi Guri Madhi

(e-mail of June 13, 2024)

Re: Regards

İleti: 1 / 7

Gönderen **Kader Karadeniz Akdogan**
Alıcı
Tarih **24-06-2024 07:39**

Dear Pandi Madhi,

I extend my sincere gratitude for your kindness. I deeply appreciate your permission to incorporate Guri Madhi's esteemed work into my doctoral research. I am also very thankful for the detailed citation information you provided.

Kind regards,

Kader Karadeniz Akdoğan

EK 7. Araştırmada Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Görüşme Formu

Tarih			
Çocuğun Adı Soyadı		**Yaşı (Ay cins.)**	Ay
Uygulama Okulu			
Çalışılan Eser	☐1-Demiryolu ☐2-Futbol ☐ 3-Yumurtalar ☐4-Yangın ☐5- Kavga		
Uygulama Türü	☐Asıl Uygulama ☐ Pilot Uygulama		

Araştırma Sürecinde Çocuklara Sorulacak Sanat Eleştirisi Soruları

Betimleme (Tanımlama) Basamağına Ait Sorular		
Sorular		**Cevaplar**
1	**Resimde neler görüyorsun?** **(Alt Soru: Resimde başka neler var?)**	
Çözümleme (Analiz) Basamağına Ait Sorular		
Sorular		**Cevaplar**
2	**Bu resme ilk baktığında dikkatini en çok ne çekti? Neden?**	
3	**Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?** **Resimde gördüğün başka renkler var mı?**	

4	**Bu resimde hangi çizgileri görüyorsun?** **Alt Soru: Resimde gördüğün başka çizgiler var mı? Bu çizgiler sence nasıl çizgiler (düz, eğri, zikzaklı vb.)? Nerede düz çizgiler var? Nerede eğik çizgiler var**	
5	**Bu resimde hangi şekilleri görüyorsun?** **Resimde gördüğün başka şekiller var mı?**	
Yorumlama Basamağına Ait Sorular		
Sorular		**Cevaplar**
6	**Resimdeki insanlar sence ne yapıyor olabilirler?** **Alt soru: Sence bu resimde neler oluyor?** **(Verilen cevaba göre cevabı derinleştirmek için sorular sor)**	

7	**Sence burası neresi olabilir?** **Neden … olabilir diye düşündün?/ Böyle düşünmene sebep olan şey neydi?**	
8	**Resimdeki insanlar ne konuşuyor olabilirler?** **Sen bu resimde … oluyor demiştin. Peki, bu kişi ne demiş o anda?**	
9	**Resimde hangi duygular var? Neden? / Resimdeki insanlar sence nasıl hissediyorlar? Neden?** **Bu duygular olduğunu/ böyle hissettiğini nereden anladın?** **(… duyguları olduğunu düşünmene sebep olan neydi? / … hissettiğini düşünmene sebep olan neydi?)**	

Yorumlama kısmı bittikten sonra çocukların kendi yaşantılarında deneyimledikleri duygular arasındaki bağlantıları inceleyebilmek adına çocuğun belirttiği duygular tekrar edilerek aşağıdaki sorular sorulacaktır (Resimde gördüğü tüm duygular için tek tek bu süreç tekrarlanacaktır):

10. Az önce resimde … duygusunun olduğunu söyledin. Sen ne olunca … hissedersin? Başka hangi durumlarda … hissedersin? Bununla ilgili verebileceğin başka örnekler var mı?

… hissettiğinde yüz ifaden nasıl görünür bana gösterebilir misin? (Bu süreçte çocuğun yüzü görünecek şekilde fotoğraf çekimi yapılacaktır). ☐Fotoğraf çekimi yapıldı

SON AŞAMA:

"İncelediğimiz bu resimde bazı insanlar vardı ve sen onların duygularını fark ettin. Resimde ... ve … duyguları olduğunu söyledin. Şimdi ben sana kâğıt ve boya vereceğim. Senden bu söylediğin duyguları gösteren, kendin ya da hayatındaki insanlarla ilgili (ailen, arkadaşların olabilir) bir resim çizmeni istiyorum. Resmine bir başkası baktığında onlar da bu duyguları görebilsinler."

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sanat Eserleri Yoluyla Duyguları Tanımlama Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 01.11.2024
Gönderim Numarası	: 2504777472
Sayfa Sayısı	: 221
Sözcük Sayısı	: 63333
Karakter Sayısı	: 446925
Benzerlik Oranı	: % 3
Savunma Tarihi	: 12.11.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Kader KARADENİZ AKDOĞAN

Tarih: 01.11.2024

İmza: .....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Kader KARADENİZ AKDOĞAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	02.2015- Halen
Okul Öncesi Öğretmeni	Nesibe Aydın Koleji Çankaya Anaokulu Çankaya/Ankara	08.2014- 01.2015
Okul Öncesi Öğretmeni	Reşadiye Anaokulu Reşadiye/Tokat	09.2013- 06.2014
Okul Öncesi Öğretmeni	Atatürk Anaokulu Ardeşen/ Rize	02.2011- 07.2013
Okul Öncesi Öğretmeni	Karacabey İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi Karacabey/ Bursa	09.2010- 12.2010

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Temel Eğitim/Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı	Ankara Üniversitesi	2017-
Yüksek Lisans	İlköğretim/ Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı	Ankara Üniversitesi	2014-2017
Lisans	İlköğretim/Okul Öncesi Eğitimi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2005-2010

Ödüller/Burslar

TÜBİTAK 2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma burs Programı 2021/1 bursiyeri. Ziyaret edilen ülke ve üniversite: Almanya, Potsdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (The University of Applied Sciences Potsdam) (03.02.2023-31.01.2024 tarihleri arasında, 12 ay süresince)

TÜBİTAK 2211/A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı 2017/2 bursiyeri (Ekim 2017-Mayıs 2022)

Yayınlar:

Yüksek Lisans Tezi

Karadeniz Akdoğan, K. (2017). *36-72 Aylık Çocukların Sınıf Ortamındaki İstenmeyen Davranışlarının İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Makale

Karadeniz Akdoğan, K., Durmaz, E., Kimzan, İ. ve Parlak Rakap, A. **(2024).** Examination of the occupational anxiety levels of elementary education prospective teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *57*(1), 1-59. doi: 10.30964/auebfd.1120906

Durmaz, E., **Karadeniz Akdoğan, K.** ve Demir, E. **(2019)**. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 352-379. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932139

Karadeniz Akdoğan, K., Durmaz, E. , Kimzan, İ. ve Acer, D. **(2019)**. Bir öğrenme ortamı olarak müze atölyeleri. *Ankara Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 399-413. DOI: 10.5505/jas.2019.92486

Bildiri

Karadeniz-Akdoğan, K., Turgut Kurt, R. , Çakar, N. ve Acer Çakar, D. **(2023).** Meeting with ceramic artist: Preschoolers' first-hand experiences in the museum. 31st EECERA ANNUAL CONFERENCE, Lisbon, Portekiz, 30 Ağustos - 02 Eylül 2023.

Karadeniz-Akdoğan, K., Durmaz, E., Kimzan, İ. ve Parlak-Rakap, A. **(2019).** Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. VI International Eurasian Educational Research Congress, 19-22 Haziran, Ankara, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Durmaz, E., Kimzan, İ., **Karadeniz-Akdoğan, K.** ve Akgün, E. **(2019).** Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VI International Eurasian Educational Research Congress, 19-22 Haziran, Ankara, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Durmaz, E., Kimzan, İ. , **Karadeniz-Akdoğan, K.** ve Acer, D. **(2018).** Müze atölyelerindeki öğrenme süreçlerinin incelenmesi. Uluslararası Kültür, Sanat ve Toplum Sempozyumu, 18-20 Ekim 2018, Van, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Kimzan, İ., **Karadeniz-Akdoğan, K.** , Acer, D. ve Durmaz, E. **(2018)**. Ben kimim: Sanat aracılığıyla görme ve düşünme. Uluslararası Kültür, Sanat ve Toplum Sempozyumu, 18-20 Ekim 2018, Van, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Dinçer, Ç., **Karadeniz-Akdoğan, K.** , Akgün, E. ve Webster-Stratton, C. **(2018)**. Determining free play content of 36-72 month-old children exhibiting undesirable behavior. European Early Childhood Education Research Association Conference (EECERA 2018), 28-31 Ağustos 2018, Budapeşte, Macaristan (Sözlü Bildiri).

Karadeniz Akdoğan, K., Dinçer, F. ve Deniz, K. Z. **(2018)**. Examining the 36-72 month-old children's misbehaviours in the classroom environment. European Early Childhood Education Research Association Conference (EECERA 2018), 28-31 Ağustos 2018, Budapeşte, Macaristan (Sözlü Bildiri).

Karadeniz Akdoğan, K. ve Akgün, E. **(2018).** 50-79 Aylık Çocukların Resimlerinde Baba Algısı. Vth International Eurasian Educational Research Congress, 02-05 Mayıs 2018, Antalya, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Karadeniz Akdoğan, K., Durmaz, E., Kimzan, İ. ve Acer, D. **(2018)**. Bir Öğrenme Ortamı Olarak Müze Atölyeleri. Vth International Eurasian Educational Research Congress, 02-05 Mayıs 2018, Antalya, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Durmaz, E., **Karadeniz, K.** ve Demir, E. **(2018).** Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Tercih Nedenleri ile Sosyoekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki. X. International Congress of Educational Research, 27-30 Nisan 2018, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universitesi, Nevşehir, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Dinçer, Ç., Akgün, E., **Karadeniz, K.** ve Durmaz, E. **(2016).** Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlara Yönelik Kullandıkları Önleyici ve Olumlu İlişki Kurma Stratejilerinin Belirlenmesi. III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Sayfa. 195-196, 31 Mayıs- 3 Haziran 2016, Muğla, Türkiye (Sözlü Bildiri).

Kitap Bölümleri

Karadeniz Akdoğan, K. (2023). Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Sanat. D. Acer Çakar (Editör), Çocukların Sanatsal Gelişimi (ss.97-162). Ankara: Eğiten.

Karadeniz-Akdoğan, K. (2020). Kültüre Duyarlı Aile Katılım Çalışmaları ve Örnek Etkinlikler. E. Akgün (Editör), *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk* (ss. 181-204). Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-625-7880-56-5. DOI 10.14527/9786257880565.

Karadeniz-Akdoğan, K. (2021). Öğretme ve Öğrenmeye Uygulanan Kuramlar: Uygulama İçin Dayanaklar. S. Sönmez (Editör), *Günümüzde Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 139-168). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-625-406-536-1.