

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DUYGU EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

DOKTORA TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Konya–2010

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İçindekiler	I
Bilimsel Etik Sayfası	III
Tez Kabul Formu.....	IV
Önsöz.....	V
Özet.....	VII
Summary.....	IX
Tablolar Listesi.....	XI

BÖLÜM I

Giriş.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Denenceler.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Sayıtlılar	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar	11

BÖLÜM II

Araştırmanın Kuramsal-Kavramsal Temeli Ve İlgili Yayın-Araştırmalar	13
2.1.Duygunun Tanımı	13
2.2.Duyguların Görevleri	15
2.3.İlk Duygusal Tepkiler.....	16
2.4.Duygusal Gelişim.....	18
2.4.1.0-2 Yaşlarında Duygusal Gelişim	20
2.4.2. 3-4 Yaşlarında Duygusal Gelişim	23
2.4.3. 5-6 Yaşlarında Duygusal Gelişim	24
2.4.4.Çocuğun Duygusal Gelişiminde Rol Oynayan Risk Faktörleri	26
2.4.5.Sağlıklı Duygusal Gelişim İçin Gereken Temel Duygusal İhtiyaçlar	28
2.5.Duygusal Becerilerin Gelişimi.....	31
2.5.1.Duyguları Tanıma Becerisi.....	34
2.5.2.Duyguları Anlama Becerisi.....	36

2.5.3.Duyguları İfade Etme Becerisi.....	38
2.6. Duygusal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	41
2.6.1.Ailenin Rolü.....	41
2.6.2.Akranların Rolü.....	42
2.6.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü.....	42
2.7.Duygusal Becerilerin Gelişiminde Okul Öncesi Dönemin Önemi.....	42
2.8.Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygusal Becerilerinin Geliştirilmesi	44
2.9.Duygusal Gelişim ve Duygusal Becerilerle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	47
BÖLÜM III	
Yöntem.....	53
3.1.Araştırma Modeli	53
3.2.Çalışma Grubu	54
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	55
3.3.1.Genel Bilgi Formu.....	55
3.3.2.Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi.....	55
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	57
3.5.Verilerin Toplanması.....	58
3.6.Duygu Eğitimi Programının Hazırlanması.....	58
3.7. Duygu Eğitimi Programının Uygulanması.....	59
BÖLÜM IV	
Bulgular.....	62
BÖLÜM V	
Tartışma ve Yorum.....	80
BÖLÜM VI	
Sonuç ve Öneriler	85
KAYNAKLAR	87
EKLER	102
Ek 1: Duygu Eğitimi Programının Tanıtılması	103
Ek 2: Duygu Eğitimi Programından Örnek Ders.....	130
Ek 3:Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Örnek Maddeler	136
ÖZGEÇMİŞ	138

Bilimsel Etik Sayfası



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	NESLİHAN DURMUŞOĞLU SALTALI
	Numarası	054138031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Doktora ☐
	Tezin Adı	Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

NESLİHAN DURMUŞOĞLU SALTALI
Öğrencinin imzası
(İmza)

Doktora Tezi Kabul Formu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Neslihan Durmuşoğlu Saltalı
	Numarası	054138031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. M. Engin DENİZ
	Tezin Adı	Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi** başlıklı bu çalışma 24/05/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Ramazan Arı		
Prof. Dr. Mustafa Baloğlu		
Doç. Dr. M. Engin Deniz		
Y. Doç. Dr. Sunay Yıldırım Doğru		
Y. Doç. Dr. Nahir Çelikköz		

ÖNSÖZ

İçinde yaşadığımız çağda toplumlarda bireylerin hayatlarında başarılı olabilmelerinde akademik becerileri yeterli olmamakta; her geçen gün sosyal ve duygusal beceriler daha büyük bir öneme sahip olmaktadır. İnsanların sosyal ilişkilerinde duyguları tanıma, anlama, ifade etme, duygularını kontrol edebilme gibi duygusal becerileri etkili bir biçimde kullanabilmesi sağlıklı insan ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Uzmanlar bireyin sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesinde en uygun dönemin okul öncesi eğitim dönemi olduğunu bunun için de okul öncesi eğitim programlarında bu becerileri geliştirecek düzenlenmeler yapılarak çocukların sosyal-duygusal becerilerinin eğitimle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun için okul öncesi eğitim programlarına gerek ilave etkinlikler ekleyerek gerek mevcut programda yapılabilecek fırsat eğitimleriyle çocukların eğitim süreci içerisinde duygusal becerileri desteklenmelidir.

Bu araştırmada duygusal becerilerin geliştirilmesinde birçok araştırmada kritik dönem olarak ifade edilen okul öncesi dönemde anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların okul öncesi eğitim programlarında duygusal becerilerin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmek, bu becerileri destekleyecek farklı eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öncelikle çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, çalışmalarımı takip eden ve her zaman sorularıma sabırla cevap veren danışmanım sayın Doç. Dr. M. Engin DENİZ'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca bilimsel bakış açısıyla çalışmama katkı sağlayan ve önerileriyle bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Ramazan Arı'ya; çalışmamın pek çok aşamasında zamanını ve düşüncelerini esirgemeyen sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Nadir Çeliköz'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince vermiş olduğu burs desteğinden dolayı ülkemizde araştırmacı ve bilim insanlarının çalışmalarını destekleme konusunda imkanlar doğrultusunda her zaman katkılar sağlayan TÜBİTAK'a teşekkürü borç bilirim.

Tez hazırlamada özellikle psikolojik olarak çok yorulduğum anlarda benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Dr. Emel Arslan, Dr. Filiz Erbay’a, oda arkadaşım Ayşe Öztürk’e ve eğitim materyallerinin getirtilmesi konusundaki desteğinden dolayı Canan Yıldız Çiçekler’e ayrıca teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde büyük emeği geçen ve her zor anımda yanımda olan aileme binlerce teşekkürler.

Doktora tez çalışmamın yazım aşamasının zorluklarını henüz dünyaya gözlerini açmadan benimle paylaşan, duygusal becerilerinin doğum öncesinden gelişmeye başladığını düşündüğüm benim için çok değerli canım kızıma ve bütün akademik çalışmalarım sırasında yanımda olan, sabrını ve destekleyici tavrını hiç bırakmayan, en sıkıntılı anlarımı paylaşarak kolaylaştıran, hayatta en zor anlarımda sayesinde gülümseyebildiğim sevgili eşim Ali Özgül Saltalı’ya ise sonsuz teşekkürler.....

Ayrıca Doktora tez çalışmama proje desteği sağlayan Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne de katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

Türkçe Özet Formu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI	Numarası 054238031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Doç. Dr. M. Engin DENİZ	
Tezin Adı		Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi	

ÖZET

Bu araştırmada Duygu Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “duygusal becerileri”; bağımsız değişkeni ise duygu eğitimi programıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ve Akif Paşa İlköğretim Okulunun anasınıflarında eğitim görmekte olan altı yaş grubundaki 32 deney 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Shultz ve Izard (1998) tarafından geliştirilip Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır.

Test çocuklara deney öncesi ve sonrasında verilmiş; ayrıca deney grubuna eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi’nden elde edilen verilerin analizinde; araştırmanın

amaçlarını test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t testi ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- Deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
- Deney grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri ön-test/son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, son-testlerin ön-testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Kontrol grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri ön-test/son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Deney grubu çocukların son-test/izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerinin gelişimini desteklediğidir.

İngilizce Özet Formu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI	Numarası 054138031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Doç. Dr. M. Engin DENİZ	
Tezin İngilizce Adı		The Effect of Emotional Training on Emotional Skills of Nursery School Students.	

SUMMARY

This study has researched the effects of emotional training program on emotional skills of 6 year- old- students attending to kindergarten. The dependent variables of the research was “emotional skills” while independent one was emotional training program.

The study group of the research was defined using random cluster sampling method consisted from 64 students, 32 in control and 32 in study group, from nursery school classes of two primary education schools in Konya affiliated with Ministry of Education Directorate , 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu and Akif Paşa İlköğretim Okulu.

Evaluation of Six Year old Children’s’ Emotional Skills Test which was developed by Shultz and Izard (1998) and adapted to Turkish and whose variability and reliability was tested by Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz and Arı (2009) was used in this research as data collection tool.

The test was given to the students as pre and post test; in addition, the test was given to the study group again six weeks after the study. In the analysis of the data obtained from Evaluation of Six Year old Children’s’ Emotional Skills Test, t test was used for the

dependent groups to test the aims of the research, yet t test was not used for independent groups.

The findings obtained from the research were outlined as follows:

- No meaningful difference was found between pretest point averages of both groups.
- A meaningful differentiation was found on behalf of study group between recognition of emotions, understanding of emotions, expressing emotions and total emotional skills post test points
- While there was a meaningful difference between pre and post test points of study group on recognition of emotions, understanding of emotions, expressing emotions and total emotional skills, it revealed the result that post tests were meaningfully higher than pretests.
- There was no meaningful differentiation between pre and post test points of control group on recognition of emotions, understanding of emotions, expressing emotions and total emotional skills.
- No meaningful difference was found between post test and follow up test results of the study group. This results is regarded as the lasting impact of the training program

The overall outcome of the study based on the obtained results is that emotional training program supports the development of children's emotional skills.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: İlk 18 Ayda Çocuğun Gösterdiği Duygusal Tepkiler

Tablo 2: Duygusal İfadeler ve Bu İfadeleri Ortaya Çıkaran Olaylar

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Becerileri Ön-test Puanlarına İlişkin n, X, ss ve T Değerleri

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Ön-test Puanlarına İlişkin n, X, ss ve T Değerleri

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerileri Ön-test Puanlarına İlişkin n, X, ss ve T Değerleri

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Duygusal Beceri Ön-test Puanlarına İlişkin n, X, ss ve T Değerleri

Tablo 9: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma becerisi Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n, X, Ss ve t Değerleri

Tablo 10: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama becerisi Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n, X, Ss ve t Değerleri

Tablo 11: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerisi Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n, X, Ss ve t Değerleri

Tablo 12: Deney Grubu Çocuklarının Toplam Duygusal Beceri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 13: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Becerileri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 14: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 15: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerileri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 16: Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Duygusal Beceri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Toplam Duygusal Beceri Son-test Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 21: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Becerileri Son-test/Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 22: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Son-test/Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait n , X , S_s ve t Değerleri

Tablo 23: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerileri Son-test/Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait n , X , Ss ve t Değerleri

Tablo 24: Deney Grubu Çocuklarının Toplam Duygusal Beceri Son-test/Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait n , X , Ss ve t Değerleri

Tablo 25: ABCD Gelişim Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Toplumsal yaşamın ana ögesi insan ilişkileridir. İnsan ilişkileri veya iletişim, kişilerin duygu, düşünce ve bilgilerini akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarmasıdır ve iletişimde duyguların önemli bir yeri vardır (Yıldırım, 1999). Duygular insan yaşamının ayrılmaz parçalarıdır. Herkes hatta birkaç aylık bebek bile duygulara sahiptir. Onlar da gülümser, ağlar, sevildiğini anlar, öfkelenir ve korkarlar. Sadece duyguların değerlendirilmesiyle bile insanlar hakkında çok önemli bilgiler toplanabilir. Her duygunun güdüleyici bir özelliği, kişisel bir anlamı ve davranışlara yansıyan bir anlatımı vardır. Duygunun ifadesi evrensel olabileceği gibi kişiye özgü farklılıklar da taşıyabilir. Yüzyıllardan bu yana birçok filozof ve araştırmacı duygunun ne olduğu ile ilgili tanımlamalar ve sınıflamalar yapmaya çalışmışlar ancak duygunun tanımlanması zor bir kavram olduğu sonucunda birleşmişlerdir. Izard (1992) “psikolojide duygusal deneyimler ve duygusal davranışlar çok tartışmalı ve tanımlı güç bir alandır” diyerek bu güçlüğü dile getirmiştir. Duygu, genel anlamda bireyle ilişkili öznel yaşantıları, birey için önemli olan olaylarla ilişkili olarak bireyin ne yapabileceğini, bağlam değerlendirmesini içeren, tanımlanabilir dönemleri olan bir süreç olarak tanımlanabilir (Çeçen, 2006).

Duygusal gelişim çok yönlü etkiye açık olup sosyal, davranışsal, bilişsel, psikolojik olarak bireyin sahip olduğu özelliklerin hepsinden etkilenir. Duygusal gelişim alanında yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur (Lemerise ve Arsenio, 2000). Okul öncesi eğitim alanında çalışan araştırmacılar bireye doğduğu andan itibaren verilecek duygulara yönelik düzenli bir eğitimin ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek duygusal, davranışsal ve sosyal sorunları ortadan kaldıracağını, bu yüzden eğitim programlarının duygusal ve sosyal içerikler yönünden zenginleştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Ribes, Bisquerra, Agullo, Filella ve Soldevilla, 2005).

Duygusal gelişim, dışarıdan bireyin iç dünyasına etki eden veya içinden gelen duyguların bireye hoş gelip gelmeme halidir. İnsan çevresiyle etkileşim halindeyken az ya da çok bazı duygulanımlar yaşar. Gelişim ve psikoloji alanında yapılan bilimsel araştırmalar duyguların temelinin yaşamın ilk yıllarında atıldığını göstermektedir (Shields, Dickstein,

Seifer, Giusti, Magee ve Spritz, 2001). Bireyin duygusal gelişimi beyin gelişimiyle de paralellik gösterir ve insanın hayatının bütün evreleri üzerinde duyguların ve duyguların davranışlara yansımalarının çok önemli bir yeri vardır (Denham, 1998). Doğumdan itibaren çocukların duygularını doğru olarak ifade edebilme ve olumsuz duygularının üstesinden gelebilme becerilerinde çok hızlı bir gelişim gözlenir (Saarni, Mumme ve Campos, 1998).

Hayat içerisinde insanın kontrolünü kaybettiği ve mantıksız davrandığı bazı anlar olabildiği gibi, kendi istediği bazı anlarda da olabileceğinden daha canlı ve mutlu hissedebilmesi mümkündür (Bownds, 1999). Bireyin duygularını yönetme becerisi, diğer alanlardaki hedeflerine ulaşmak amacıyla hareket ederken uygun biçimde duygularını kontrol edip edememesi durumudur. Duygu yönetimi becerisi yüksek olan bireyler iş, aile gibi ortamlarda uygun davranışlar sergilerler, okul başarıları yüksek, akran ilişkileri sağlıklı ve toplum tarafından kabul gören bireylerdir (Thompson, 1994).

Duygusal beceriler ile sosyal beceriler arasında kuvvetli bir bağ olduğundan duyguların sosyalizasyonunun anlaşılabilmesi açısından duygusal becerilerin iyi bilinmesi gerekmektedir (Saarni, Mumme ve Campos, 1998; Ashiabi, 2000). Duygularını doğru olarak ifade edebilme ve duygu-durum ilişkisini anlayabilme becerileri anlamına gelen duygusal farkındalık önemli bir duygusal yetenektir (Saarni, 1999). Sosyal bilgi işleme modeline göre çocuklar sosyal ipuçlarını ve duyguları tanıma becerilerine güvenirlerse uygun sosyal etkileşimlere girerler (Lemerise ve Arsenio, 2000). Duyguları doğru olarak tanımlayabilme çocuğun sosyal çevresi içinde olumlu bir yer edinmesini sağlarken, duygusal farkındalığa ilişkin bozukluklar örneğin öfke işaretlerini yanlış değerlendirme çocuğun sosyal ve davranışsal sorunlar göstermesine sebep olur (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow ve Campbell, 2004). Ayrıca duygusal gelişim açısından risk altındaki çocukların en erken çağda tespiti ileride oluşabilecek davranış sorunlarının önlenmesi açısından da hayati öneme sahiptir. Davranış sorunlarının önlenmesi olumsuz davranış ve duygulanımlara alternatif yollar öğretilmesi ve çocuğa erken yaşlardan itibaren olumsuz duygu ve davranışlarını tanıyabilmesi ve kontrol edebilmesine yönelik bir eğitim verilmesi ile mümkündür (Wentzel ve Wigfield, 1998; Walker ve Golly, 1999).

Çocukların duygusal becerilerinin gelişimi doğumla başlar ve erken çocukluk dönemleri boyunca hızla artan bir ilerleme gösterir. Çocukluk dönemi üzerinde yapılan araştırmalarda erken çocukluk dönemi boyunca verilecek düzenli eğitimin çocukların

başkalarının duyguları anlama, kendi duygularını yönetme ve olumlu davranışlar geliştirme konusunda olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer ve Auerbach-Major, 2003).

Walker ve Golly (1999)'a göre; okula başlarken gerekli bir takım sosyal ve duygusal yeteneklere sahip olmayan çocuklar okulun beklentilerini yerine getirememekte, arkadaşlık kurma ve başkalarıyla uyum içerisinde bir arada yaşama becerilerini gösterememektedir. Hatta, sıklıkla bu çocuklar farkında olmadan diğer çocuklar üzerinde negatif ve yıkıcı etkiler yapmaktadır. Araştırmalar okul öncesi dönemde öz denetim yetersizliği ve duygularını ifade etmede sorunları olan, kavgacı, uyumsuz davranışlar gösteren çocukların yaşamın ileriki yıllarında sosyal adaptasyon sorunları ve duygusal bozukluklar yaşadıklarını göstermiştir (Egeland, Yates, Appleyard ve Van Dulmen, 2002). Beş yaşında aileleri tarafından davranış problemleri gösterdiği bildirilen çocuklar gözlemlendiğinde okul yıllarında bu çocukların öğretmenleri tarafından anti-sosyal davranışlar sergilediklerinin rapor edildiği görülmüştür (Walker ve Golly, 1999). Duygusal tepkiler öğrenme ve olgunlaşmayla beraber farklılaşır. İlk günlerde her şeye ağlayan çocuk, zamanla ihtiyaçları doğrultusunda ağlar (Arı, Üre ve Şahin Seçer, 2001). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını tanıyabildiklerini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dört-beş yaşındaki çocukların mutluluk, üzüntü ve kızgınlığı tanımlayabildikleri, mutluluk ile üzüntüyü, şaşkınlık ile kızgınlığı birbirinden ayırt edebildikleri belirtilmektedir. Bu ifadeler arasında mutluluğun çocuklar arasında çok kolay tanındığı, kızgınlık ve üzüntünün mutluluktan sonra en kolay tanımlanan ifadeler olduğu ve bunların ardından da şaşkınlık ve korkunun geldiği belirtilmektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002).

Bebeklik çağında duygular daha çok fizyolojik tepkiler şeklinde ortaya çıkar; değişik duyguların ifadesinde belirgin farklılık gözlenmez. Örneğin; bebeğin ağlaması öfke, korku ya da açlık olaylarının herhangi birinden kaynaklanabilir, ancak gerçek neden bebeğin ifadesinden çok durumsal ipuçlarından anlaşılır. Çocuk geliştikçe duygusal tepkileri de gelişir, farklılaşır. Giderek çocuk hissettiği duyguları tanıyabilir ve ifade edebilir duruma gelir. Bu yüzden çocuk farklı yaşlarda aynı olaya farklı tepkiler verir (Fişek ve Yıldırım, 1983).

Çocuğun bütün gelişim alanları için kritik dönem olduğu gibi çocuklara duygusal becerilerin kazandırılmasına başlamada da en uygun dönem okul öncesi dönemdir (Denham

ve Weissberg, 2003; Berk, 1994). Ayrıca erken dönemde çocuğun maruz kaldığı kültürel etkiler de çocuğun duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerini etkileyebilir (Kam, Greenberg ve Walls, 2003). Farklı kültürlerden gelen çocukların duygusal beceri gelişimleri de farklılık göstereceğinden okul öncesi eğitim programlarında duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi kültürel çeşitlilikten kaynaklanan farklılıkları en aza indirecektir (Domitrovich, Greenberg, Kusche, Cortes, 2004).

Özellikle okul öncesi dönemden itibaren çocukların bu becerileri desteklenmelidir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın geliştirilmesi ve çocuklar üzerinde uygulanarak etkililiğinin belirlenmesi bu programın okullarda uygulanması ile çocuklar arasındaki duygusal beceri farklılıklarının en aza indirilmesinde faydalı olacaktır. Çocukların aktif katılımının sağlandığı, doğrudan gözlemleyerek, model alarak öğrenmelerine en uygun zemini hazırlayacak olan eğitim programları ile tüm bu becerilerin destekleneceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada çocuklara duygu eğitimi programı uygulanmış ve çocukların duygusal becerileri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacını; “Duygu Eğitimi Programı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerini (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme) etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramak oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.0. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.1. Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.2. Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.3. Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.4. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.0. Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.1. Kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.2. Kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.3. Kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.4. Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.0. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.1. Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.2. Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.3. Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.4. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Denenceler

Deney ve kontrol gruplarının duyguları tanıma, anlama, ifade etme becerileri ve duygusal beceri açısından aynı evrenden alındığı ile ilgili olarak;

1.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Duygu eğitimi Programının çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme becerisi ve duygusal beceri puanlarına etkisi ile ilgili olarak;

2.0. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.1. Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.2. Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.3. Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.4. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3.0. Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.1. Kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.2. Kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.3. Kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.4. Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

4.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

4.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

4.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

4.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Duygu eğitimi Programının kalıcılığı ile ilgili olarak;

5.0. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.1. Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.2. Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.3. Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.4. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul hayatında başarının artırılması; zihinsel becerilerin yanı sıra motivasyon ve sosyo-duygusal becerilerin birleştirilerek erken dönemlerden itibaren çocuğa kazandırılması

ile mümkündür (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom, 2001). Bir öğrencinin başarılı olarak nitelendirilmesi için ders başarısının yanında diğer insanların duygularını anlayabilme yeteneği, kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesi, akranlarıyla, öğretmenleriyle ve yakın çevresindeki bireylerle sağlıklı sosyal ilişkiler kurup devam ettirebilme yetenekleri de göz önünde bulundurulmaktadır (Trentacosta, Izard, Mostow ve Fine, 2006; Izard ve Diğerleri, 2001). Aynı zamanda çocukların okul başarıları bir takım kurallara uyabilmesi, işbirliği yapabilmesi, otokontrol sağlayabilmesi, dikkatini bir konuya yoğunlaştırabilmesi gibi özellikleri de gerektirmektedir (Thompson, 2002). Son yıllarda yapılan çalışmalar çocuğun okula başladığında yüksek akademik başarı ve okul olgunluğu göstermesi için okul öncesi dönemde duygusal becerilerinin gelişiminin önemini göstermektedir (Lemerise ve Arsenio, 2000). Duygusal becerilerin kazanılmasında en önemli dönem ise okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğun duygusal beceri gelişimi için eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Altı yaş çocuklarına verilen duygu odaklı bir eğitim programının çocukların kendi duygularını tanıma, duyguları anlama ve duygularını doğru şekilde ifade etme becerilerine etkisinin belirlenmesi açısından,
2. Altı yaş çocuklarında duygusal becerilerin öneminin anlaşılmasına katkı sağlaması açısından,
3. Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlere çocukların duygusal becerilerinin geliştirilmesi açısından farklı bir bakış açısı kazandırılması, bu konuya ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,
4. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olması açısından yararlı olacağı umulmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada aşğıdaki varsayımlar kabul edilmiştir.

1. Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin (duyguları tanıma, anlama, ifade etme) puanlarının belirlenmesinde Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi'nin yeterli olacağı,

2. Araştırmacının çocuklara sorduğu sorulara (uyaranlara) verilen tepkileri değerlendirmede yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Konya il merkezine bağlı Karatay ilçesinde araştırma örneklemine alınan 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ve Akif Paşa İlköğretim Okulu'ndan elde edilen verilerle,

2. Daha önce duygusal becerilerin geliştirilmesi konusunda destekleyici herhangi bir eğitim almamış çocuklarla,

3. Normal gelişim gösteren çocuklarla

4. Araştırmada kullanılan Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Ayrıca duygu eğitimi programının ve test uygulamalarının araştırmacı tarafından uygulanmış olması da araştırmanın sınırlılıklarındandır.

1.7. Tanımlar

Duygu: Belli bir nesnenin, olayın veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim şeklinde tanımlanabilir (TDK, 1988).

Duyguları İfade Etme Becerisi: Bireyin içinde yaşadığı duyguları uygun yüz ifadesi, gözleri, ses tonu gibi bedensel ifadeleri de kullanarak davranışlarla diğer insanların ne hissettiğini anlayabileceği şekilde dışa vurma yeteneğidir (Gross, John ve Richards, 2000).

Duyguları Anlama Becerisi: Duyguları anlama, duygusal durumları tanıma, duygusal durumların sebeplerini ve birbirleriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren bir yetidir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003).

Duyguları Tanıma Becerisi: Gülümseme, kaşlarını çatma, sasırma, ses tonu vb. mesajlar ile verilen duyguların tanınması ve anlamlarının ortaya çıkarılması yeteneğidir (Elksnin ve Elksinn, 2003).

Duygusal Beceri: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını farkında olma, tanıma, doğru anlama ve uygun biçimde ifade edebilme yeteneğidir (Faupel, 2003).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL-KAVRAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygunun Tanımı

Duygunun kavramsallaştırılması ve tanımlanması konusunda tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Duygunun tanımlanmasında, çalışılmasında ve açıklanmasında çok farklı kuramsal görüşlerin olması ve bu bakış açılarının çoğu zaman birbirleriyle örtüşmemesi duygunun tanımı konusundaki problemleri de beraberinde getirmektedir. Kleinginna ve Kleinginna (1981) yaptığı incelemelerde, doksan iki farklı duygu tanımı tespit etmiştir (Akt: Özbayrak, 2006). Izard (1993) ise; duygunun tanımını yapmak yerine çoğunluğun üzerinde uzlaştığı duygunun temel önceliklerini belirlemenin daha uygun olacağı yönünde bir fikir ileri sürmüş ve buna bağlı olarak da duygu araştırmacılarının, duygunun ifadesel ya da motor bileşenleri içerdiği ve en azından duygunun merkezi sinir sisteminde bir dışavurucu etkinlik gerçekleştirdiğine dair fikir birliğinde olduklarını ifade etmektedir.

Goleman (2003) duyguyu; (a) Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi ve (b) harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak farklı iki şekilde tanımlamıştır. Bu tanımlara dayanarak duygunun sadece duygusal değil bilişsel, sosyal, fiziksel gibi farklı gelişim alanlarında etkileri olduğu söylenebilir. Goleman'ın yaptığı her iki tanımda da duyguların içsel bir süreç sonucu oluştuğu ve duygusal tepkilerin zihinsel süreçlerle birlikte incelenebileceği de vurgulanmıştır. Duygu ve akıl birlikte ele alındığında başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. İnsanın iç dünyasında uyandırılan isteklerin, tutkuların, duygusal tepkilerin psikolojik ve biyolojik hareketlerin dışı vurumunu sağlayan dürtüler şeklinde düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca duygunun, insanın ruh haliyle değil çevresiyle etkileşiminde, hissedebildiği fiziksel güçlere karşı haz ya da elem yönünde uyarıldığını anlatan tepkiler olduğu da söylenmiştir (Başaran, 1998). Duygusal davranışlar, başlangıçta içsel olarak gerçekleşir; ancak hareket halinde gösterilmeye başlanmasıyla çevreyle etkileşime girilir ve çevreden gelen tepkiler davranışı şekillendirir (Hançerlioğlu, 1993).

Duygunun tanımlanması, içeriği ve biçimi, hangi duyguların diğerlerine göre daha öncül olduğu, kültürler arası yaygınlığı ve ortaklığı, her duygunun farklı fizyolojik işaretleri temsil edip etmediği, edimsel ve çevresel süreçlerin rolleri, duyguların bilişsel süreçler üzerindeki etkisi ve bağımlılığı, bilinçli ve bilinçsiz işlevlerin duyguların içindeki önemi gibi uzayıp giden birçok tartışma konusu güncelliğini korumaktadır. Duygu işleme süreçlerinin sosyal etkileşimin önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. Duygu işleme süreçleri üstüne yapılan araştırmalarda en sık olarak tanıma, hatırlama, anlama, deneyim, ifade etme kavramları incelenmektedir (Ekman ve Davidson, 1993). Çeşitli duygu araştırmacıları duygularla ilgili bazı genel ilkeleri ortaya koyarak, duyguyu açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar önermiştir. Literatürde duyguyu açıklamaya yönelik birçok yaklaşım olmasına rağmen; bu yaklaşımlar temel olarak duygunun aynı yönlerini kapsamamaktadır. Bu yaklaşımların bazıları insanların bedensel durumları ve hissettiği duygular arasındaki ilişkilere bakarken, bazıları duygusal yaşantıyı açıklamaya çalışmakta bazı yaklaşımlarda ise duyguların davranışla nasıl ilişkili olduğunun üzerinde durulmaktadır (Özbayrak, 2006).

Duygu ile his arasındaki ilişkiyi araştıran ve otomatik olarak ortaya çıkan fizyolojik değişikliklerle birlikte oluşan hislerin duygu deneyimine denk gelip gelmediği ya da hislerin duygu deneyimine dönüşmesinde bilişsel değerlendirmelerin bir rolünün olup olmadığı konusunu araştıran çalışmalar duyguyla ilgili ilk kuramsal yaklaşımların temelini oluşturmaktadır (Özbayrak, 2006; Denham, 1998; Greenberg ve Snell, 1997).

Yaşanılan duygu ile bedensel durumlar arasındaki ilişkiye odaklanan James – Lange duygu yaklaşımı ile Cannon – Bard duygu yaklaşımı; duygudaki bedensel durumlara ilişkin açıklamalar getirmektedir. James – Lange Kuramına göre; birey çevredeki olayları algılarken bedensel değişiklikler aracılığıyla hangi duyguyu hissettiğine karar vermektedir, yani bedensel değişiklikler duyguyu belirlemektedir. Kuram bedensel değişikliklerin doğrudan uyarıcı algılamamızı izlediğini ve ilk tepkiyi veren bedensel değişikliklerin hangi duyguyu yaşadığımıza karar vermemizde etkili olduğunu ve bedensel tepkilerin değişmesiyle birlikte hissettiğimiz duygunun da değiştiğini ileri sürmüştür. Cannon – Bard Kuramında ise; hissedilen duygu ile bedensel değişimler birbirleriyle eş zamanlı oluşmakta ve duygunun oluşumu belirli beyin bölgelerindeki etkinliklerle gerçekleşmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2002).

Duyguların her kültürde aynı anlamlandırıldığı ve duyguların doğuştan varolduğu düşüncesinin temelini oluşturan biyolojik yönelimli yaklaşımlar; insanlardaki temel duyguların evrensel olduğunu; dolayısıyla duyguların zamana, sosyal çevreye göre değişmezliğini iddia etmektedirler. Duyguların evrensel olduğu düşüncesini savunan duygu kuramlarını ve açıklamalarını genel olarak iki grupta toplayabiliriz: Birinci gruptakiler; duyguları evrimsel görüş temelinde açıklayan ve duyguların ayrık sistemler olarak düşünüldüğü kategoriksel yaklaşımlardır. Bu yaklaşım “*Temel Duygular Teorisi (Basic Emotions Teory)*”ni şekillendirmektedir (Izard, 1992). İkinci gruptakiler ise; duyguların uyarılmışlık, hoşnutluk gibi boyutlar boyunca farklılaştığını ve karşılıklı ilişki içerisinde olduğunu düşünen boyutsal yaklaşımlardır (Izard, 1994).

2.2. Duyguların Görevleri

Doğumdan itibaren insanda var olan ve hayat boyu bireyin sahip olduğu duyguların üç temel görevi vardır. Bunlar biyolojik, iletişimsel ve güdüsel görevlerdir.

Biyolojik görevleri: Duygular içten gelen hisler ile dışta gözlenen hareketler arasında özellikle yüz ifadeleri yardımıyla bağlantı kurmaya yarar. Örneğin: insanlar mutlu olduklarında gülümserler. Duygular çevredeki olaylarla, bireylerin bunlara karşı göstermiş oldukları tepkiler arasında, aracılık görevini üstlenirler. Örneğin bize doğru gelmekte olan azgın bir köpek gördüğümüzde, otonom sinir sisteminin sempatik sinir sistemi bölümünden kaynaklanan fizyolojik uyarılma ile birlikte duygusal bir tepki (korku) oluşur. Sempatik sinir sisteminin görevi bizi acil durumlara hazırlamaktır (köpekten bir an önce kaçmak gibi). Duygular, değişik durumlarda uygun tepkileri vermemize yarayan uyarıcılardır (Sroufe, 1997; Ramey ve Ramey, 1999).

İletişimle İlgili Görevleri: Bireyin hissettiği duyguyu ifade etme biçimi ya da diğer insanların yaşadıkları duygulara ilişkin ipuçlarını doğru yorumlayıp (duyguları tanıma) hissettikleri duyguyu anlayabilme yeteneği hem sosyal hem de duygusal gelişimin en temel noktalarındır. Örneğin ikili iletişimde bir bireyin duygusunun nasıl anlaşıldığı karşıdaki kişinin ona sergileyeceği davranışta belirleyici rol oynar. Duyguya ilişkin ipuçlarını tanıyıp bireyin hissettiği duyguyu doğru anlamak iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde önemli rol oynar. Duyguları tanıma ve anlama konusunda becerikli bireyler toplumda girdikleri bütün ilişkilerde olumlu sonuç alırlar. Örnek verecek olursak; korkutucu bir resme baktıktan sonra

yüzünde korku dolu bir ifade olan 2 yaşındaki çocuğunu gören anne, bu ipucunu gördükten sonra onu rahatlatılabilir ve bu sayede gelecekte çocuğun çevresiyle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmesi yolunda ona yardım edebilir (Ramey ve Ramey, 1999).

Harekete Geçirici (Güdüleyici) Görevleri: Duygular, gelecekte uygun tepkiler vermemizi sağlayan bilgilerin öğrenilmesine öncülük ederler. Birey hoş olmayan bir durumla (örneğin; saldırmaya hazırlanan bir köpek) ilk karşılaştığında, duygusal tepki oluşur. Bu da bireyin ileride benzer bir durumdan kaçması gerektiğini öğretir. Aynı şekilde önceki davranışlar sonucunda elde edilen hoş tecrübeler de ilerisi için güdüleyici niteliktedir. Böylece tatmin duygusuyla ödüllenen davranışların ileride yeniden ortaya çıkma olasılığı artar (Feldman, 1997).

2.3. İlk Duygusal Tepkiler

Yeni doğan bebeklerde doğumdan sonra genel bir şaşkınlık hali vardır ve bu şaşkınlığın sebebinin rahatsızlık mı, korku mu, öfke mi olduğu başlangıçta yetişkinler tarafından bilinemez (Gates,2008). Başlangıçta çocuğun ağlama tepkisine neyin sebep olduğunu anlamakta zorluk çeken yetişkinler zaman geçtikçe çocukların duygusal tepkilerine anlam yüklemeye başlarlar (Erden, 2008). Haftaların geçmesiyle çocuğun duygusal davranışlarında farklılaşma artar ve açık bir ilgiyle çevresini gözlemeye, keşfetmeye başlar. Çocuğun yüzlere seçerek dikkat etmesi, bazı insanlara bakıp bazılarını aldırış bile etmemesi, ya hep ya hiç ilkesine uymaktadır. Bu aşamaya ulaşan bazı bebeklerin, acıkınca ağladıkları, fakat biberonun memesi ağızlarına yaklaştırılınca kafalarını çevirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni bebeğin kendisini beslemek isteyen kişinin suratından hoşlanmaması olabilir. Çocuk büyüdükçe duygusal ifadeleri daha belirgin hale gelmektedir. Zamanla bebeğin, yalnız yüz ifadeleri değil, duygularını belli eden sesleri de daha belirgin hale gelmektedir (Arı, Üre ve Şahin Seçer, 2001).

Tablo 1: İlk 18 Ayda Çocuğun Gösterdiği Duygusal Tepkiler

Yaş	Duygusal tepki
Doğum	Ağlama (sıkıntılı zamanlarında), memnuniyet (rahatlık hissettiğinde)
Altıncı hafta	Sosyal gülümseme
3. ay	Meraklılık, coşkulu gülümsemeler
4. ay	Amaçlı ve yanıt verici gülümsemeler
4-8 aylar arası	Öfke
9-14. aylar arası	Sosyal olaylardan korku (Ayrılık korkusu, yabancılardan korkma gibi). Bu zaman periyodu aynı zamanda çocuğun bakım veren kişinin kendisinden uzaklaştığında ayrılık anksiyetesi yaşadığı dönemdir.
18. ay	Kişisel farkındalık (Gurur, utanma gibi)

(Gates, 2008)

Doğumdan sonraki yaşamın ilk günlerinde bebeğin gösterdiği gülümseme davranışına içsel gülümseme (Endogenous smile) denir. İçsel gülümsemede çocuğun gülümsemesinin altında yatan belirli bir sosyal sebep yoktur. Ancak altıncı haftadan itibaren gözlenebilen sosyal gülümseme (Dış kaynaklı gülümseme-exogenous gülümseme) insan sesi, insan yüzü gibi belirli bir sosyal duruma tepki sonucu meydana gelir.

Bebeğin doğumdan sonraki ağlaması ise tamamen doğal bir ağlamadır ve çocuğun bakımıyla ilgilenen kişiye çocuğun bir ihtiyacı olduğu konusunda ipucu niteliğindedir. Doğumdan sonraki birinci yılın sonunda çocuk ve aile arasındaki ilişki bağlanmanın temellerini oluşturur (Gates, 2008). Bebek için bir iletişim aracı olan ağlama, onların içinde bulundukları fiziksel ve fizyolojik durumları da açıklayıcı özellik taşımaktadır. Bebeğin acı, kızgınlık ve açlık belirtmek için çok değişik ve çeşitli ağlama repertuarı vardır. Genellikle açlığı belirten esas ağlama bir ritme sahiptir; kızgınlık belirten ağlama daha yüksek ve keskindir. Mırıltı ve iniltilerle başlayan normal ağlamanın tersine acı duyduğunu belirten ağlama daha ani ve canhıraş bir şekilde başlar (Arı, Üre ve Şahin Seçer, 2001). Tüm bebekler tam olarak aynı şekilde ağlamazlar. Anne ve baba bu farkları öğrenmek zorundadır. İkinci ayından itibaren bebeğin ağlamasının ritm ve ton açısından farklılaştığı görülür (Erden, 2008; Arı, Üre ve Şahin Seçer, 2001). Anneler, bazen çocuklarının ağlama biçimlerine bakarak, bunun kökeninde yatan açlık, acı sıkılma vb.. gibi nedenleri kolaylıkla kestirebilirler. Ancak

onların yargıya varmalarında sesin kendisi kadar, annelerin çocuklarının durumlarını bilmelerinde rolü vardır (Yavuzer, 1998).

2.4. Duygusal Gelişim

Birey hakkında herhangi bir yargıda bulunabilmek için kişinin duyguları ve duygusal gelişimi bilinmelidir. Duygusal gelişim bir sistem gibi çalışmaktadır. Duygusal girdileri, duygusal süreci, duygusal çıktıları ve duygusal dönütleri bulunmaktadır (Başaran, 1998).

Bireyin duygusal gelişimi olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Zihinsel gelişimde yer alan olgunlaşma, uyarana uzun süre bağlı kalma veya uyararla ilgili duygusal çıkarımlarda bulunma sürecinde bireyi etkilemektedir (Erden, 2008). Hatırda tutabilme ve unutma gibi zihinsel becerilerin gelişimi duyguları etkilemektedir. Biyolojik olarak duyguları etkileyen hormonal iç salgılarında belirli olgunluğa gelmesiyle daha doğru duygusal gelişim sağlanmaktadır. Öğrenme açısından incelendiğinde ise deney yanılma, taklit, özdeşleşme ve koşullanma gibi öğrenme kuramları yoluyla bireyde olumlu gelişim sağlanır. Özellikle anlatılan bazı hikayelerden sonra kazanılan korku duygusu bunun en açık kanıtı olarak belirtilmektedir (Yavuzer, 2003).

Okul öncesi dönemde çocukların özellikle kelime haznelerinin kısıtlılığından dolayı duygular çok önemli sosyal işaretler anlamına gelir. Bu yüzden eğitimcilerin sosyal becerilerin gelişimi için duygusal becerilerin gelişiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olmaları ve eğitim programlarında duygusal becerileri geliştirici etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Çocuğun duygusal gelişimi onun uzun dönemde okul uyumu, akran ilişkileri ve okul başarısı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin temelinde duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler rol oynamaktadır (Cichetti, Ganiban ve Barnett, 1991; Denham, 1998).

Duygu, heyecan, refleks, haz ve elem duygusal gelişime ışık tutabilecek temel kavramlardır. Gelişim, belli dönemlerde birbirini izler ve düzenli olarak devam eder. Bu süreçte birey tüm bu duygusal kavramları yaşar. Bu kavramlar duygusal gelişimi açıklamada yardımcı olur. Duygusal davranışların bir kısmı doğuştan getirilir bir kısmı da sonradan kazanılır ancak bireyin gelişimiyle bu davranışlarda geliştirilebilir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin temel yapı taşı olan kendini tanıma basamağında birey sahip olduğu duygusal

kavramları doğru kullanabilmelidir. Bu amaçla kavramları doğru tanımak oldukça önemlidir (Soylu, 2007).

Mutluluk ve hoşnutluk gibi organizmanın hoşuna giden duygulara haz; bireye zarar veren ve organizmanın hoşuna gitmeyen duygulara ise elem denir (Ulusoy, 2003). Haz ve elemin bu kadar kolay tanımlanmasının yanında tüm duyguların içinde yer alması ve duyguların ortaya çıkarılmasında belirleyici olması genellik ifade eder. Bu nedenle haz; bir güdünün doyumu sağlandığında veya bir hedefe erişildiğinde duyulan his şeklinde de tanımlanır. Bu merak, araştırmacı güdü gibi öğrenilmemiş güdüler ve sosyal onay, statü gibi öğrenilmiş güdüler için geçerlidir (Soylu, 2007). Olumlu veya olumsuz, çoğunlukla yoğun duyulan ve organizmada gerginlik yaratan duygulara ise heyecan denir. Heyecanlar, çok yoğun ve kısa süreli duygulardır ve pek çok fizyolojik değişikliği beraberinde getirir. Heyecan anında kalp atışları düzensizleşir, solunum sisteminde, kan basıncında, salgı bezlerinde, düz ve çizgili kaslarda, mide bağırsaklarda değişiklikler oluşmaktadır (Arı, Üre ve Şahin Seçer, 2001).

Heyecan her insanda farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Cüceloğlu, heyecanın üç düzeyde incelendiğini ifade etmiştir:

İlk düzey (özel yaşantı düzeyi): Bu düzeyde bir insan belirli bir duygu veya heyecanı doğrudan yaşar, kısacası bu yaşantı öznedir.

İkinci düzey (duygusal davranış düzeyi, ipucu davranışları): Bu düzeyde diğer insanlar duygu ve heyecanlarını davranışlarına bakarak anlayabilmesine rağmen kişi, kendi duygu ve heyecanlarını anlayamayabilir.

Üçüncü düzey (duygusal yaşantı olayları, fizyolojik olaylar): İnsanın içinde bulunduğu heyecan ve yaşantıya göre; kanın kimyasal özelliklerinde, kalp atış hızında, nefes alış veriş oranında, salgı bezlerinin ürettiği salgılarda önemli ölçüde değişiklik gözlenir. Bu, heyecanın görünen özelliklerinden daha fazlasının fizyolojik olarak gerçekleştiğini gösterir (Cüceloğlu, 2002).

Her yaş döneminin kendine özgü duygusal gelişim özellikleri vardır. Duygusal gelişim yaşlara göre farklılık göstermektedir. Gelişimde bireysel farklılıklar olmakla birlikte yaş dönemlerinde görülen duygusal gelişim özellikleri aşağıdaki gibidir.

2.4.1. 0-2 Yaşlarında Duygusal Gelişim

Bebegın doğumdan sonra etkileşim içeren ilk tepkisi insan yüzüne gülümsemesidir. Karşısındaki insanın tepkisini ayırt etmeden gülümseyen bebek 6. aydan sonra yüz ifadesi ve ses tonundan dostluk ya da kızgınlık tepkilerine uygun karşılıklar verebilmektedir. Bu dönemde yabancılara farklı tepkiler gösterebilir ancak tepkinin şekli ve derecesi çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Bu farklılığı araştırmalar, çocuğun kişiliği faktörü ile açıklamaktadır (Avcı, 2003).

Bebek, ilk üç-dört ay süresince görüş alanındaki veya kendisini kucağına alan bir kişiye ayırım yapmadan tepkide bulunur. Bu tepkilerin amacı, gereksinimlerini karşılayacak birini yanına getirmektir. Üç ile beş ay arasında bebek, tepkilerini ayırt edici şekilde yapar. Bu nedenle tanıdığı bir kişi, onu daha kolay sakinleştirebilir (Avcı, 2004). İlk altı ay, çocuğun kendi bedeninin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu bir dönem olmakla birlikte, bu ihtiyaçlarını karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere de bağıllık geliştirdiği bir dönemdir. Bu bağıllık aynı zamanda, çocukta özellikle ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturur. Altı aylık bebek, aileden ve çevresinden ilgi beklerken kendisi de çevresine ilgi gösterir. Tanıdıklarına olumlu tepki tanımadıklarına ağlama tepkisi verir (Oktay, 2000).

Yeni doğanlar, mutsuz olduklarında bunu açıkça hissettirirler. Bağırarak ağlarlar, ellerini, kollarını hareket ettirirler, vücutlarını gererler. Mutlu olduklarını ise anlamak daha zordur. İlk ay boyunca insan sesi duyduklarında, kucağa alındıklarında sessizleşirler. Her geçen gün insanlara daha fazla tepki verirler. Gülümserler, gıgıldarlar, uzanmaya çalışırlar (Işık, 2006). 9–10 aydan sonra diğer insanların ses, jest ve davranışlarını taklit etme, oyuncaklarla birlikte oynama, oyuncak elinden alındığında sinirlenme ve ağlama görülür. 18–24 aylar civarında baskıcı tutumlardan olumsuz etkilenebilir. İki yaşından sonra diğer çocuklarla oynamaya başlar ama oyuncakları paylaşmazlar. Bu sırada annesinin yanında olmasını tercih edebilir (Avcı, 2003). Duyguların bir kişinin ne istediği ya da istemediği ile bağlantılı olduğunu, çocuklar on sekiz yirmi dört aylıkken anlarlar. Yeni yürümeye başlayan çocukların öfkeleri, onların istediklerini elde edebilmek için duygusal tepkiyi kullandıklarını gösterir. Bu nedenle çocukların anladıkları ilk duygular, arzu edilen hedefler ve sonuçlarla ilişkili olarak yapılandırılmıştır. Yeni yürümeye başlayan çocuklar, gurur, suçluluk, utangaçlık gibi duygularını ifade etmeye başlarlar (Fabes ve Martin, 2000).

Duygusal yönden oldukça mutlu olan bir yaş çocuğu, artık yabancılardan da eskisi kadar kuşkulalmaz. Oynamak isteyen her yetişkine kuşkusuzca yaklaşır (Oktay, 2000). Çocuk, tek kişiye geliştirdiği (anne) duygusal bağı başka kişilere de yayar. Kardeşlere, babaya, anneanneye, dedeye, bakıcıya da aynı derecede duygusal bağ geliştirebilir (Avcı, 2003). Bir yaşında bebekler, ilk üç dört aydan itibaren, duygusal ifadeleri gösteren pek çok tepki sergilerler, çevrelerindeki kişilere öfke ve mutluluk sinyalleri vererek tepkide bulunurlar. Çoğu içsel nitelikte, değerlendirilmemiş değişikliklerdir. Bu duyguları isimlendirebilmek önemlidir (Türk, 2007)

Yeni duygusal tepkiler, bilişsel fonksiyonların olgunlaşması sebebiyle dört on iki aylar arasında görülür. Örneğin sekiz aylık bir bebek, dikkatli bir yüz ifadesiyle beklenmedik olaylara tepki verir. Birinci yılın sonuna doğru karşı çıkma, ısrar, devam eden bir durumun yarıda kesilmesine karşılık ağlama, hayal kırıklığına karşı öfke gibi tepkiler sergileyebilir (Kagan,1984). Birinci yılın sonunda çocuklar, hayal kırıklığının farkına varırlar. Yeni yürümeye başlayan çocuğun iletişim becerileri arttıkça, öfke ve hayal kırıklıklarını ifade etme yetenekleri artar, bekleme, paylaşma gibi kavramları anlayamazlar. Bu nedenle açlık, sıkıntı, yorgunluk, öfke patlamasına neden olur, yeni yürümeye başlayan çocuklar, birey olmayı arzular ve yeni kazandıkları becerileri ifade etmeye çabalarlar (Alpan, 2006).

İkinci yaşa doğru yeni bir bağımsızlık dalgası güç kazanmaya başlar. Bu dönemde “hayır”, “benim” ve “ben yaparım” kelimeleri en sevdikleri kelimelerdir. Kafasını yukarı kaldırarak “Hayır” demek bu yaş çocuğunun en sık davranışı haline gelir. On sekiz aydan itibaren çocuklar çok çeşitli duygularını açıkça ifade edebilirler. Bu dönemde, çocukların duygulanımları, hoşnutlukları nefrete dönüşebilir. Bir uçta olumsuz tavırlar ile yetişkinin sabrını denerken, diğer uçta da karşısındakinin ne düşünüp hissettiğini anlama becerisini geliştirir (Landers, 1999). Çocuklar iki yaşlarındaiken, duygusal ifadeleri, iletişim durumlarıyla yakından ilişkili olmaya devam etmektedir. Artık, “benim” kelimesini kullanmaya başlar, olaylar ve kişilerle daha yakından ilgilenmeye başlar. İki yaş aynı zamanda çocuklar için hayal kırıklığı yaşıdır. Şiddetli bazı isteklerine karşılık yetenekleri bu istekleri yerine getirmede yeterli değildir. İki yaş çocuğu işlerini kendi kendine yapmak ister. Ancak bu işleri yapmaya kalkıştığında yaşadığı bazı yetersizlikler çocukta hayal kırıklığı yaratır. Bu hayal kırıklıkları öfkeli davranışlara sebep olabilir. İki yaş çocuğu etrafında yabancı birisini gördüğünde utangaç tavırlar sergiler. Karşısındaki kişiye sevgisini sarılarak ve öperek gösterir (Honig ve Brophy, 1996). Benmerkezcidir, oyun arkadaşlarıyla fiziksel

olarak iletişim kurar, sosyal iletişimi az ve kısadır. Sempatî, utangaçlık, mütevazilik, acıma belirtileri gösterir, oyun arkadaşının yaptığı basit şakaları hoş görür, övgülere gülümser, azarlandığında surat asabilir, yetişkinlerin duygusal ifadelerini canlandırabilir, henüz kendisi ve başkaları arasında tam bir ayırım yapmamıştır. Bebekler iki yaşındayken, kendi başarılarından çok, anneleriyle duygu paylaşımı fırsatı olan yaşantılardan hoşlanırlar. Bu yaştaki bebeklerin ebeveynleriyle iletişimlerinde pozitif duyguları başlatma olasılıkları daha fazladır. Bu yaş çocuğu aynı zamanda bağımsızlığını kazanma çabası içindedir. Bu yüzden bazı eylemleri yardımsız yerine getirme çabalarında ısrar eder (Gesell,1978; Fogel, 2001). Çocuklar iki yaşından itibaren mutluluk, üzümlük, kızgınlık ve korku gibi duygu kelimelerini tanımaya başlarlar. Bu yaştan itibaren ailelerin çocuğa bakan bireyler ve eğer okul öncesi eğitime devam ediyorsa öğretmenlerin duygu kelimelerine gün içerisinde sıklıkla ve uygun biçimde yer vermeleri çocukların duygu kelimelerini öğrenmelerine katkı sağlar (Honig ve Brophy, 1996).

2.4.2. 3-4 Yaşlarında Duygusal Gelişim

Üç yaş çocuğu, giderek daha olumlu ve dengeli bir birey haline dönüşmeye başlar. Bu evrede rastlanılan ani öfke belirtileri çoğunlukla eşyaya yönelmiştir. Okul öncesi dönemde, gündüz yaşanan olaylar ve korkulu yaşantılar uykuda da etkisini sürdürür. Buna bağlı olarak çocuk, geceleri korkulu düşler görebilir (Yavuzer, 1998). Neşeli olan üç yaş çocuğu, özellikle sevdiği insanlara karşı çelişkili duygular içindedir. Zaman zaman kızgın ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Henüz kendisine verilen görevleri sonlandırmakta başarılı değilse de bu konuda verilecek fırsatlar onun kendisini tanımasına yardımcı olur (Oktay, 2000).

Üç yaş çocuğu olumlu bir birey olmaya başlamakla beraber hala ben merkezcidir, başkalarının haklarını pek gözetmez, doğruyu-yanlışı ve paylaşımı bilmez, isteklerinde ısrarcı ve sabırsız davranır, başkaları için bir şey yapmayı reddeder, yaşitlarını ve yetişkinleri taklit etmeye başlar, onların sözlerini ve davranışlarını tekrarlamaktan hoşlanır, günlük yaşantılarında gözledikleri ev yaşantıları ya da kişileri oyunlarına yansıtır. Bütün bunlar, çocuğun insan ilişkilerinin önemini kavramasını ve sosyalleşmesini kolaylaştırır (Mussen, Conger, Kagan ve Huston, 1990). 3 yaş inat yaşıdır. Bu dönem bazı çocuklarda oldukça şiddetli geçerken bazı çocukların bu dönemi hiç geçirmediği ya da hafif geçirdiği görülmektedir. Dört yaş çocuğu değişken bir yapıdadır. İnsanlara karşı çelişkili duygular besler (Kandır, 2004). Duygularını resimlerinde ifade ederken özel olarak plan yapmaz, önüne

çıkan her şeyi kullanır. Hayal gücü ile bir kaplumbağayı bir hortum şeklinde çizebildiği gibi bir hortumu da file dönüştürebilir. Başladığı bir işi yarım bıraktığında rahatsızlık duymaz (Yavuzer, 2003). Bu yaş çocukları, karanlık odalar, gece duyulan sesler, büyük hayvanlar, yılanlar, ebeveynlerden ayrılma korkularını yoğun olarak hissederler (Bayhan ve Artan, 2004). Genelde, çok daha bağımsız ve inatçıdır; kendi isteği ile hareket eder. Küçük kardeşlerine ilgi gösterir, sevgi ile yaklaşır; sıkıntı içindeki oyun arkadaşlarının duygularını anlamaya, paylaşmaya çabalar (Yavuzer, 1998).

Dört yaşında çocuğun bedeninde ve kişiliğinde yeni gelişmeler oluşur. Bu gelişmelere paralel olarak çevresi genişlemeye devam eder, çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça göstermeye başlar. Meraklı, sakin, daha uyumlu ve davranışlarını daha kolay kontrol edebilecek durumdadır. Sosyal gelişim yönünden yetişkinleri gözleyerek, onların davranışlarını taklit eder. İkinci yaştan önce başlayan arkadaş tercihi, üç dört yaşlarında kuvvetli bağlılıklara dönüşür. Bağlılıkların süresi genellikle kısadır. Çocukların arkadaşları tarafından kabul ya da reddedilmelerinde, yaş, cinsiyet, liderlik, rekabet, dayanışma davranışları önemli etkenlerdir (Kagan, 1984). Çocukların yaşantılarını dört yaşlarındayken, yetişkinlerin yanı sıra arkadaşları da etkilemeye başlar. Arkadaşlar, hem model, hem de sosyalleşme açısından etkili olurlar. Rekabete dayalı oyunlardan hoşlanırlar. Zaman zaman çatışma ve saldırgan davranışlar gözlenebilir. Çocuklar, sıralarını beklemeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliğini, başkalarının isteklerini dikkate almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenirler. Arkadaş ilişkileri içinde bir özdeşleşme olgusu mevcuttur. Çocuk bu yaşta yavaş yavaş olaylara başkası açısından bakmaya başlar (Kagan, 1984; Yavuzer, 1998).

2.4.3. 5-6 Yaşlarında Duygusal Gelişim

5 yaş çocuğu yaşlılarıyla ve yetişkinlerle sözlü olarak kolayca anlaşılır. Hem fiziki hem de sözel saldırganlık yapabilir. Toplum içinde bazen olumsuz davranır. Hayalinde yarattığı kişiler ile konuşabilir. Hayal ettiği olayları gerçekmiş gibi anlatır (Navaro, 2006). Diğer çocuklarla oldukça başarılı bir biçimde oynayabilen beş yaş çocuğu yetişkinlerle ilişkilerinde de başarılı ve mutludur. Zaman zaman tedirginlik ve küskünlük gösterirse de bu tür davranışlar daha çok çocuk yorgun, uykusuz veya hasta olduğunda ortaya çıkar (Polat Unutkan, 2003). Bu yaş çocuğun çevresine ilişkin keşiflerde bulunduğu, çevresinin her geçen

gün daha çok genişlediği, önceki yıllara göre yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyduğu, bazı sorumlulukları almaya başladığı bir yaştır. Çocuk beş yaşındayken, sosyal ve duygusal yönden daha dengelidir. Çevresindeki kişilere güvenir, onlarla daha iyi dostluk ilişkileri içindedir. Özerklik döneminin inatçılığının ve olumsuzluğunun yerini, söz dinleme almıştır. Başkalarına yardım etmekten hoşlanır. Bu yaş çocuğunun sözel iletişiminin kuvvetlenmesi insanlarla olan ilişkilerini ve aileye, arkadaşlara, topluma uyumunu arttırmıştır. Akranlarıyla grup halinde oynar, grubun isteklerine uymak için çaba gösterir, kuralları daha iyi anlar ve uygular. Yetişkinleri gözlemekten ve taklit etmekten hoşlanır. Yetişkinlerin karar alma süreçlerine katılmaktan hoşlanır (Kagan, 1984; Mussen, Conger, Kagan ve Huston, 1990).

Bu yaş çocuğu, vahşi hayvanlar, yaralanmalar, karanlık, kötü insanlar ve ebeveynlerden ayrılma korkularını yoğun olarak yaşarlar (Bayhan ve Artan, 2004). Daha çabuk ve dengeli kararlar verir. Kritik durumlarda soğukkanlı olmayı başarır (Yavuzer, 2003). Bu yaşta çocuk doğru, yanlış, güzel ve çirkin gibi kavramları içinde yaşadığı kültür ve alt kültür değerleri doğrultusunda kazanmaya başlar. Benlik kavramı gelişmiştir. Başkalarının haklarına ve eşyalarına saygı duymaya başlar. İç denetimle kendi duygu ve isteklerini kontrol altına alabilir (Kagan, 1984). Bu dönemde sosyalleşmenin, en önemli belirtilerinden biri de, diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurma isteğidir. Grup oyunlarından hoşlanır, genellikle gelişim düzeyleri birbirine yakın çocuklar, aynı grupta yer alırlar. Grupta koyulan kurallara herkesin uymasını isterler. Oyunları daha düzenli, bilinçli ve dengeli duruma gelmiştir (Mussen ve diğ., 1990). Bu yaşın, en belirgin özelliklerinden biri de toplumun beklenti ve isteklerine uygun davranmaktır. Toplumdaki bazı nezaket kurallarını öğrenmiştir (Çağdaş ve Seçer, 2002). 5 yaş çocuğu genellikle canlı ve neşelidir. Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sebat gösterir ve duygularını da kontrol etmeyi başarır (Oktay, 2000).

6 yaş fırtınalı ve duygusal bir yaştır. Bencil ve kavgacı olabilir. Bir şeye kızdığı zaman onun sorumlusu olarak annesini görür ve hıncını ondan almaya çalışır. 6 yaşında çocuklar masalların da etkisiyle hayali nesnelerden korkarlar. Kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duygularını belli eder, başkalarının duygularını anlar. Duygusal durumunu ifade etmede dramatik oyunu ve çeşitli araçları kullanır (Polat Unutkan, 2003).

Altı yaşına rastlayan son çocukluk döneminin başlarında dengesiz ve olumsuz bir gelişim dikkati çeker. Tembel ve kararsız bir görünümüdür. Birçok hayali role girer (Yavuzer, 2003). Altı yaş çocuğu, pek çok şeyden korkmaz. Ama hayali durumlardan beş

yaşındakilerden daha çok endişe duyar. Hırsızdan, cadılardan ve hayaletlerden korkar. İşittiği öykülerden veya seyrettiği filmlerden etkilenebilir. Kâbus görerek uyandığında, gördükleri hakkında iyi bilgiler verebildiği için ana-babanın kendisine yardımcı olması daha kolay olur (Oktay, 2000). Altı yaşında çocuk, son derece meraklı olup çevresindeki her şeye ilgi duyar. Yeni girişim ve deneyimlerde bulunmaktan hoşlanır. Düşünce açısından realisttir. Kendisine konulan yasaklar ve uyması istenilen kurallar için neden sorusunu sorar. Başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı duymaya başlar. Çevresindeki kişilerle ilgilenmeye çalışır, onların sevinç, üzüntü gibi duygularını anlamaya ve paylaşmaya başladığı gözlenir. Empati bu yaşta tam olarak ortaya çıkar. Kendi kendini eleştirebilir. Anne babasına olan bağımlılığı devam eder. Ancak öğretmeni ve arkadaşlarına verdiği önem giderek artar. Yalnız başına oynamaktan hoşlanmaz. Organize edilmiş grup oyunlarından hoşlanır. Çocuklar altı yaşındayken, başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga, sözel tartışmalar gibi davranışlarda gözlemlenir (Mussen ve diğ., 1990; Çağdaş ve Seçer, 2002).

6 yaş çocuklarının genel duygusal özellikleri şöyle sıralanabilir:

- En önemli duygusal ihtiyaçları sevilmek, beğenilmek, değer verilmektir. Anneleri, öğretmenleri ve başka yetişkinler tarafından ne kadar ilgi ve şefkat görürlerse, ruhsal yapıları o kadar yerinde olur.
- Bulundukları toplulukta ilgi odağı olmak isterler. Etrafındaki bireylerin hepsinin onunla ilgilenmesini onu sevmesini isterler. Evde, anne babanın, okulda öğretmenin sevgisini paylaşmak ona zor gelir.
- Başarılı olma ihtiyacı duyarlar. Gerçek başarılar elde edemezlerse hayali başarılarla övündükleri görülür.
- Bu dönemde korku, öfke, kıskançlık, neşe, sevgi gibi duygular bir çocuğun gününü birbirini ardına doldurabilir. Duygusal durumları çabuk değişir. Kolay kırılır, çok kolay ağlar ve çok kolay öfke nöbetlerine girer.
- Duygularını açıkça ve özgürce ifade etme eğilimindedirler.
- Arkadaş ve kardeş kıskançlığına sık rastlanır.
- Eleştiriye duyarlıdırlar ve başarısız olmaktan hoşlanmazlar (Damon ve Eisenberg, 2006).

2.4.4. Çocuğun Duygusal Gelişiminde Rol Oynayan Risk Faktörleri

Çocuğun sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bir gelişim gösterebilmesinde gerek çocukla gerekse çevreyle ilgili birçok risk faktörü önemli rol oynar (Bear, 2004). Çevresel etkenlerin içerisinde aileyle ilgili bir çok faktör yer almaktadır. Bunlar arasında annenin depresyonu, istismar türleri, düşük zekâ, yoksulluk, sağlık ve beslenme ile ilgili problemler yer alır. Ayrıca çevresel faktörler içerisinde yer alan bazı ailevi etkenler de mevcuttur. Bunlarda eşler arasında şiddet, disfonksiyonel aile yapısı ve çok çocukluluk olarak ele alınabilir. Toplumsal çevreye ilişkin risk faktörleri ise sosyal izolasyon, şiddet ve tedavi destek programlarının aileye yeterli sunulamamasıdır. Özellikle çocuğa bakım veren kişilerin bu risk faktörlerinden biri ya da daha fazlasına sahip çocuklarda gelişim geriliği ile ilgili uyanık olması gerekmektedir. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi bu çevresel risk faktörlerine kaba ve ince motor gelişim gibi gelişim alanlarına göre daha duyarlıdır. Anne çocuk ilişkisinin aile yapısının (aile içi ilişkiler ve anan baba tutumları) ve ailenin ruhsal yapısının çocuğun duygusal gelişimi ve davranış gelişimi üzerinde etkilerini ortaya koyan bir çok araştırma vardır. (Rubin, Dwyer, Hastings, 2003). Annenin depresyonu ve çocuğun kendisine ihtiyaç hissettiği, stres yaşadığı durumlara duyarlılığı çocuğun sosyalliği, davranışları ve duygusal yapısı üzerinde en önemli etkiye sahiptir.

Çocuğun duygusal gelişiminde rol oynayan en önemli faktör annenin depresyon halidir. Bu yüzden özellikle okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerde depresyon saptandığında etkili bir biçimde tedavi edilmesi çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir (Durbin, Hayden, Buckley ve Moerk, 2005). Çocukların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimi için anneler ve çocuğa bakım veren bireyler sağlık kuruluşlarınca depresyon açısından taranmalıdır. Kochanska, Aksan ve Carlson (2005) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların yaşadıkları stres anlarında annelerin bu durumu paylaşma durumlarının çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir Çocuklarının stres anlarını paylaşan annelerde özellikle öfke eğilimli çocukların davranışları üzerinde olumlu ve işbirlikçi değişiklikler gözlenmiştir. Bu yüzden anne ya da çocuğa bakım veren kişinin çocukla iletişim konusunda çeşitli rehberlik hizmetlerinden faydalanması yararlı olacaktır.

Sameroff, Seifer, Zax ve Barocas (1987) tarafından çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilecek risk faktörleri üzerine yapılan bir araştırmada erken dönemde çocuğun duygusal gelişimini etkileyebilecek risk faktörleri şöyle sıralanmıştır. 1)

Ailede zihinsel bir hastalığın oluşu 2) Aile içi geçimsizlik 3) Ailenin özellikle de annenin çocuğun gelişiminde olumsuz etkiler yaratabilecek davranış, tutum ve değer yargılarına sahip olması 4) Çocukla aile arasındaki duygusal bağın zayıflığı, duygusal etkileşim eksikliği 5) Aile reisinin ev yönetimi için gerekli beceriye sahip olmaması ve başarısız yönetimi 6) Ailenin eğitim düzeyinin düşüklüğü 7) Anne ya da babanın yaşının küçük olması 8) Anne babadan birisinin yokluğu 9) Stresli gündelik yaşam 10) Geniş aile

2.4.5. Sağlıklı Duygusal Gelişim İçin Gereken Temel Duygusal İhtiyaçlar

0-6 yaş döneminde çocuğun bakımını üstlenen ve yakın çevresinde yer alan kişiler ve çocuk herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyorsa okul öncesi eğitim öğretmenlerinin farkında olması gereken önemli noktalardan birisi çocuğun bazı temel duygusal gereksinimleri olduğu ve ancak bu ihtiyaçlar giderilirse kendisini güvende ve mutlu hissedeceği, sonuçta da kendisine güvenen bir birey olabileceğidir. Bu temel duygusal gereksinimler karşılanmadığı takdirde çocuk kendini güvende hissedemez, mutsuz hisseder ve bu da kendisine olan güveninin gelişmemesine neden olur. Bu duygusal gereksinimlerin karşılanmaması çocuğun bütün gelişim alanlarını olumsuz etkiler, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bir birey olmasına sebep olacağı gibi davranışlarında problemlere hatta fiziksel gelişiminde gerilemelere neden olur (Buchanan ve Hudson, 2000).

Aile ortamında duygusal gereksinimleri karşılanarak büyüyen çocuklar ileriki yaşantılarında kendilerine güvenli ve duygusal açıdan daha dayanıklı bireyler olurlar. Oysa bu duygusal gereksinimler karşılanmazsa çocukta zaman içerisinde olumsuz ve saldırgan davranışlar ortaya çıkar ve bu olumsuz etkiler uzun yıllar devam eder.

İnsanların temel duygusal gereksinimleri şu başlıklar altında incelenebilir:

1. Dikkate alınma, ilgi çekme: Dikkate alınma gereksinimi düşünce, duygu ve etkinliklerde çocuğun ilgisinin dikkate alınmasıyla karşılanabilir. Çocukla birebir vakit geçirme, çocuğu dinleme ve çocuğa zaman ayırma gibi davranışlarla giderilebilen bu gereksinim çocuğun kendini önemli ve değerli hissetmesini sağlar. Aileler yoğun çalışma hayatı ve günlük akış içerisinde bazen çocuğa bu vakti ayırmakta güçlük çekebilirler. Ancak çocukların dikkate alınmadığı durumlarda ilgi çekmek için olumsuz davranışlar sergilemesi ailelerin ve okul öncesi eğitim

öğretmenlerinin sık yakındıkları problemler arasındadır. Çocuk için özel bir zaman ayırma ve çocuğu dikkate alma bu tür sorunları ortadan kaldıracığı gibi çocuğun diğer duygusal gereksinimlerinin karşılanmasında da kilit rol oynar. Dikkate alınmak, ilgi çekmek yetişkin bireyler için bile önemli bir ihtiyaçtır.

2. Kabul edilme, benimsenme: Bu duygusal gereksinimin karşılanması çocukların yargılanmaması, yanlış bir davranış yapsa bile affedilebileceğini, sevmeye devam edileceğini bilmesiyle mümkündür. Çocukta bu konularda yanlış anlamalar korkuya neden olur. Kabul etme davranışının en temel göstergelerinden birisi çocuğu diğer çocuklarla kıyaslamamaktır. Kabul etmede esas olan çocuğun eşsiz bir varlık olduğu, tek olduğu kendi kişiliğini geliştirmesi gerektiğidir. Kabul edilme gereksiniminin ilerleyen yaşlarda karşılanması içinse bireyin eğitim, sosyoekonomik düzey, ırk, cinsiyet, cinsel tercih gibi özelliklerine bakılmaksızın kabulü gereklidir.
3. Takdir edilme: Takdir edilme duygusal gereksiniminin karşılanabilmesi için çocuğun yaptığı küçük ve ya büyük olumlu davranışları için mutlaka geri dönüt verilmesi gerekir. Çocuğa yaptığı bir şey için “çok güzel olmuş” ya da “bu kadar güzel bir resim yaptığın için seninle gurur duyuyorum” gibi sözler söylemek hem çocuğun etkinliklere daha istekli katılmasını, hem gayret etmesini sağlar. Özellikle küçük yaşlarda başarı hangi alanda olursa olsun mutlaka takdir edilmelidir. Örneğin odasını toplayan bir çocuk sıcak bir gülümsemeyle de olsa nazik bir sözle de olsa mutlaka yaptığı şeyden dolayı olumlu geri dönüt almalıdır. Bazı çocuklar takdir göstergesi olarak alkışlanmaktan, bazıları başkalarına anlatılmasından, bazıları ise kendilerine güzel sözler söylenmesinden hoşlanırlar. Çocuğu takdir ederken onun sevmediği bir yöntemi seçmek de çocuk üzerinde olumsuz etki yaratabilir. Bu yüzden anne- baba ve okul öncesi eğitim öğretmenleri çocuğu iyi gözlemeli ve tanımalı, yeni öğrendiği şeyler ve yaptığı güzel şeyler için çocuğu hoşuna gidecek biçimde takdir ettiğini göstermelidir.
4. Teşvik edilme, cesaretlendirilme: Bu gereksinim gelişim süreci içerisinde çocuğun öğrenme, oyuna katılım, bir etkinliği yapma gibi konularda çocuğa inanıldığının, güvenildiğinin gösterilmesi, çocuğun katılım konusunda cesaretlendirilmesi, “senin bunu yapabileceğini düşünüyorum” gibi yönergelerle teşvik edilmesi ile karşılanılabilir. Çocuğun zorlanacağını düşündüğü ya da tereddüt ettiği konularda desteklenmesi de bu duygusal gereksinimin karşılanması için gereklidir.

5. Sevgi ve şefkat: Bu gereksinim fiziksel temasın, çocukla iletişim kurmanın ona sevildiğinin hissettirilmesi ile karşılanabilir. Ailesi ve okul öncesi eğitim kurumu öğretmenleri tarafından belli sınırlar içerisinde gerektiğinde çocuğa yardım eli uzatılması, koluna veya sırtına şefkatle dokunulması, elinden tutulması çocuğun duygusal gereksiniminin karşılanması için hayati öneme sahiptir. Sevgi ve şefkatin davranışlarla gösterilmesinin çocuk üzerindeki etkisi sözel olarak söylenmesinden daha güçlüdür.
6. Saygı: Bu gereksinim küçük yaştaki çocukların kişilik gelişimleri ve bağımsızlık girişimlerinin beraberinde getirdiği çabalara ailelerin ve ya bakım veren kişilerin saygı göstermesi ile karşılanabilir. Bu da çocuğun fikri karşıdaki kişininki ile aynı olmasa bile dinleme ve değer vermeyi gerektirir. Çocukları dinlemek, onlarla konuşmak, yanlış anlaşılma olduğunda uzlaşmak ve zıt fikirler söz konusu olduğunda anlaşma yoluna gitmek çocuk için önemli bir duygusal gereksinimdir.
7. Destek: Bu gereksinim çocukların hayatta karşılaştıkları sosyal, duygusal, eğitimsel zorluklar ve yardıma ihtiyaçları olduğu durumlarda yardımcı olunması ve desteklenmesi ile karşılanabilir. Çocuklar başlarına ne gelirse gelsin ailesinin ve yakın çevresini oluşturan kişilerin yanında olacağını bilmek isterler. Çocuklara okulda, evde ve ihtiyaçları olan her alanda yalnız olmadıklarının hissettirilmesi önemli bir duygusal gereksinimdir. Çocuklarını desteklemek için aileler çocuklarını tehlikelerden koruyucu önleyici tedbirler almalıdırlar. Ancak öncelikle çocuklarının hangi konularda endişe duyduklarını saptamak için aileler çocuklara zaman ayırıp dinlemelidir, eğer çocuk öneri isterse mantıklı öneriler vermelidir.
8. Teselli edilme: Bu gereksinim çocuğun üzgün, sıkıntılı olduğu, hayal kırıklığına uğradığı durumlarda yanında olunması ile karşılanabilir. Çocuklar duygularının paylaşılmasını ve dinlenmesini isterler. Aileler ve öğretmenler çocuğu empati kurarak dinlemeli ve uygun olan fiziksel dokunuşla çocuğa duygularının anlaşıldığı hissettirilmelidir. Böyle durumlarda çocuklara düşünmesi için zaman verilmeli ve tercihlerine saygı gösterilmelidir.
9. Güven: Bu gereksinimin karşılanması çocuğun günlük hayatında rutin bir düzen olması ve ihtiyaçlarının zamanında karşılanması ile mümkündür. Çocuklar etrafında rutin olarak devam eden şeylerde iniş ve çıkışlar yaşamaktan hoşlanmazlar. Çocuklar ailelerinin ve öğretmenlerinin onlara verdikleri sözleri uygulamaya geçirmesini, yakın çevresindeki kişilerin onlara zarar vermeyeceğini, terk etmeyeceğini bilmek isterler. Çocuğun çevresindeki bireyler güven ihtiyacının

karşılanması için çocuklara verdikleri sözleri mutlaka yerine getirmelidir (Brazelton ve Sparrow, 2000; Buchanan ve Hudson, 2000).

Çocukta bağlanma davranışının sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi anne ya da bakım veren kişi tarafından bu temel duygusal gereksinimlerin karşılanmasına bağlıdır (Ainsworth ve Bowlby, 1991).

2.5. Duygusal Becerilerin Gelişimi

Saarni duygusal yeteneği, kendi duygusal durumunun farkına varma, başkalarının duygularının farkına varma yeteneği, duygularını içinde yaşadığı kültüre uygun bir şekilde ifade etme, sosyal kurallarla duygular arasında bağlantı kurma, başkalarının duygularına empatik ve sempatik katılım, kendinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları arasında uyumsuzluk olabileceğini anlama, hoş olmayan duygularla kontrol stratejileri kullanarak baş etme yeteneği, duyguların, ilişkilerin kuruluşunu nasıl etkilediğini anlama, kendi duygusal deneyimlerini kabullenme ve duygularından hoşnut olma olarak sekiz boyuta ayırmış ve bu boyutların bir çoğunun erken çocukluk yıllarında kazanıldığını belirtmiştir (Saarni, 1999).

Çocukta duygusal becerilerin gelişimi doğumla birlikte aile ortamında başlamaktadır. Ailenin model olması ve aile çocuk iletişimi çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Günlük hayatta olaylara verdikleri tepkilerde aileler çocuklara duygu kelimelerini ve duyguları tanımayı öğretirler. Aileler çocukların duygusal becerilerinin gelişiminde önemli rollere sahiptir. Okula başladıklarında yeterli duygusal beceriye sahip olmayan çocuklar için de okul öncesi eğitim kurumlarından itibaren duygusal becerilerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim planlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalar çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde en önemli dönemin 4-8 yaş dönemi olduğunu göstermektedir. Bu yaş dönemi çocuğun duygusal ipuçlarını tanımaları, duyguların sebeplerini, sonuçlarını ve davranışsal çıktılarını öğrenmeleri için en uygun zamandır (Berk, 1994). Çocuklar bu dönemden sonra bir insanın bazı durumlarda aynı anda birden fazla duygu yaşayabileceğini öğrenir. Başkalarının duygularını tam olarak anlama becerisi ise 7-8 yaşlarında gelişir. Bu yaşlar aynı zamanda bireyin kendini kontrol ve duyguları yönetme becerilerini kazanması içinde uygun zamandır (Santrock, 1997).

Zihinsel işlevlerin yapı taşı olan duygusal beceriler gündelik yaşamın da ayrılmaz bir parçasıdır. Düşünce, inanç ve karar verme süreçleriyle etkileşim halinde olup davranışlara rehberlik ederler ve bireyin çevresine uymunu sağlarlar. Bireyin yalnızca kendi davranışlarını yönlendirmekle kalmaz, başkalarının zihinsel süreçlerini algılamasına da yardımcı olur, sosyal ilişkileri şekillendirir (Salah, 2006). Duygusal beceriler; geniş bir yelpazede yer alan fiziksel ve zihinsel farkındalık hallerinin eş güdümünü sağlar. Bu yolla algılama ve yorumlama süreçleri, bellek gibi çok kapsamlı ve karmaşık süreçlerin de bir parçası haline gelir (Altunel, Demirdöğen, Dural ve Kuşçu, 2008).

Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramını ortaya atışıyla beraber bireylerin duygusal becerileri de önem kazanmaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda Daniel Goleman duygusal zeka kavramını ortaya atmış ve duygusal zekayı bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duyguları doğru yollarla ifade etme, duygularını yönetebilme gibi becerileri içine alan bir beceri olarak tanımlamıştır. Ardından bir çok araştırmacı tarafından duygusal zekanın duyguları tanıyabilme, değerlendirme, anlayabilme, doğru ifade edebilme, kontrol edebilme gibi becerilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir beceri olduğu kabul edilmiştir (Weare, 2000, Antidote, 2003). Bireyin bu duygusal becerilerinin gelişmiş olması yaşamın bütün alanlarındaki ilişkilerinde avantajlı hale gelmesini sağlar. Diğer taraftan bireyin bu yeteneklerinin gelişmemiş olması bireyin dikkat, hafıza, muhakeme ve diğer öğrenme becerilerini olumsuz etkiler (McKnight ve Sutton, 1994). Özellikle okul öncesi dönemde duygusal becerileri gelişmemiş çocukların akranları ile ilişkilerinin zayıftır ve sosyal ilişkilerinde karşıdaki akran ya da yetişkine öfke, saldırganlık, kızgınlık tepkilerini kullanma eğilimindedirler (Eisenberg ve Fabes, 1995). Erken çocukluk dönemi çocuğa duygusal becerilerin kazandırılması konusunda yardımcı olunması gereken en uygun dönemdir. Bu dönemde uygun eğitimsel düzenlemelerle çocuklara duygusal becerilerin kazandırılmaması çocuğun gelişim süreci içerisinde sosyal, akademik, duygusal ve davranışsal problemler açısından riskli konuma gelmesine neden olur (Novick, 2004).

Okul öncesi yıllardan itibaren çocukların eğitiminde duygusal becerilerin kazandırılması konusuna yer verilmesi ve bu duygusal beceri eğitiminin ilerleyen yıllarda da devam ettirilmesi çocuğun bütün öğrenme hayatına ve sosyalleşmesine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Duygusal beceri eğitimi programları çocuğa kendi duygularını tanımayı ve farkında olmayı, başkalarının duygularını tanımayı, anlamayı, onlara duyarlı olmayı ve kendi

duygularını sağlıklı bir biçimde davranışa dönüştürmeyi öğretir. Duygular yaşamın içinde var olan, yaşamın doğal bir parçasıdır (Antidote, 2003). İster yaşanan pozitif duygular olsun ister negatif duygular olsun bütün duygular yaşamın gerçek bir parçasıdır ve sağlıklı bir yaşamın temel gereksinimidir, bazı koşullarda bireyin duygularını açıkça göstermede bazı sınırlılıklar getirmesi gerekliliği bile bu gerçeği değiştirmez (Weare, 2000).

Bireyin duygusal becerileri ile ilgili unutulmaması gereken bazı temel ilkeler vardır. Bu noktaların çocuklara da öğretilmesi çocukların duygusal becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Bu ilkeler:

1. Her insanın duyguları vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara her insanın duyguları olduğunu fark etmesini sağlayacak şekilde iletişimlerde bulunulmalıdır. Örneğin; öğretmen “bugün çok mutluyum, Ayşe sende bugün mutlu görünüyorsun ama biliyor musunuz benim bazen üzgün hissettiğim ya da kızdığım, heyecanlandığım zamanlar da olur” gibi sözel ifadelerle çocukların kendileri dışındaki insanların da duyguları olduğunu anlamasına yardımcı olmalıdır.
2. Duygular farklı olaylar sonucu ortaya çıkar. Bireyin toplumda yaşadığı farklı olaylar farklı duyguları yaşamasına neden olur. Gülücük, sarılma, doğum günü kutlaması, diploma töreni gibi törenler mutluluk duygusu yaratan olaylarken, çocuğun oyuncağının kaybolması, bisikletten düşmesi üzümlük duygusu yaratan olaylardır.
3. Duyguları ifade etme şekli insandan insana değişir. Örneğin; bazı çocuklar istedikleri bir şey alınmadığında söylenir, sızlanır, ortalığı velveleye verir, bazıları ise tepkilerini sadece surat asarak ifade ederler. Sevmediği bir şeyi yapmak zorunda kalan bazı çocuklar mızımlık yaparak, bazıları itiraz ederek, bazıları ağlamaklı olarak, bazıları da surat asarak tepkilerini gösterirler. Yani duygu olumlu da olsa olumsuz da olsa ifadesi kişiden kişiye farklılık gösterir.
4. Aynı olay farklı insanlarda farklı duygulara neden olabilir. Örneğin; bazı çocuklar evlerinin bahçesinde bisikletlerine binip yavaş yavaş dolaşmaktan hoşlanırken bazıları yavaş bisiklet sürmeyi sevmeyebilir bisikleti hızlı sürmekten hoşlanabilir. Bazı insanlar kendileri için hazırlanan sürprizlerden mutluluk duygusuna kapılırken bazı insanlar sürprizlerden hoşlanmayabilir.

5. Birey kendi hislerini ve başkalarının hislerini değiştirmek için bazı şeyler yapabilir. Örneğin; bazı insanlar üzüldüklerinde arkadaşlarını ziyarete gidip onlarla konuşarak rahatlarlar ve üzüntü duygusunu değiştirirler. Bebeklerin ağlarken komik hareketler yapan insan yüzlerini gördüklerinde gülmeleri de buna örnektir.
6. Bireyler bazı olaylar karşısında birden çok duyguyu aynı anda yaşayabilirler. Örneğin; sınıfta düzenlenen bir etkinlikte birinci olmak bir çocuğun hem mutluluk, hem gurur hem heyecan duygularını aynı anda yaşamalarına neden olabilir. Bu durumu eş zamanlı duygular terimiyle açıklamak mümkün olabilir.
7. Bireylerin içinde bulundukları ruh halleri duygulanımlarını etkiler. Aynı olayın aynı kişi üzerinde aynı duyguyu yaratmaması buna bağlıdır. Burada bireyin o anda başka bir duyguyu yoğun bir biçimde yaşaması her zaman aynı duygusal tepkiyi verdiği bir olaya farklı duygusal tepki vermesine neden olabilir. Örneğin bir anasınıfında her zaman drama etkinliğinde kendisine rol verildiğinde mutlu olan bir çocuk eğer o gün kendisini çok üzen bir olay yaşamışsa dramada rol verildiğinde diğer zamanlardaki gibi mutlu olmayabilir. Burada üzgün olma durumunun baskın olması ve üzüntünün çocuğun ruhsal durumunda yarattığı değişiklikler bu reaksiyon farklılaşmasını yaratır (Domitrovitch, Cortes, Greenberg, 2002; Hyson, 2004).

Erken yaşlarda duygusal becerilerin geliştirilmesinde model olma çok etkili olmaktadır. Çocuklar önce anne ve babasını, sonra öğretmenini model almaktadırlar. Yetişkinlerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları duyguları ve tepkilerini gözleyerek kendileri de duygularını kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirirler. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygun davranışlarla çocuklara iyi bir model olması ve gelişimlerine uygun olarak bu yetenekleri kullanma fırsatları vermesi, çocuklara duygusal zeka yeteneklerinin kazandırılması yönünden önemli olmaktadır (Shapiro, 2004).

2.5.1. Duyguları Tanıma Becerisi

Duygusal becerilerin içerisinde yer alan duyguları tanıma becerisi duygusal yüz ifadelerini ve ipuçlarını değerlendirerek karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu fark edebilme yeteneğidir. Okul öncesi dönem boyunca çocukların duyguları tanıma becerisi geliştikçe olayların yaratacağı duyguları anlama becerisi de gelişmeye başlar (Gallese, 2003).

Başkalarının duygu dışavurumlarını doğru olarak tanıyabilme yetisi sözel olmayan iletişim sisteminin önemli bir bileşenidir; ortama uyum sağlamak ve ortamı düzenlemek için gerekli bir yetidir. Kişilerarası ilişkilerde doyurucu ve başarılı bağlar kurmak, duygu dışavurumu gibi sözel olmayan ipuçlarının doğru yorumlanmasıyla ilgilidir. Yüzde dışavurulan duygular kişilerin içsel duygu yaşantıları ve eğilimleri ile ilgili bilgi sağlayarak sosyal biliş ve iletişim için anahtar rol oynar. Yüzdeki duygu ifadelerini tanımak insanlar için temel sosyal-bilişsel becerilerin başında gelmektedir. Kişilerarası ilişkiler, çatışma ve sosyal anlaşma bu temel işlevin uzantılarıdır (Erol, Ünal, Gülpek ve Mete, 2009).

Duygular çoğunlukla yüz ifadelerine yansıyan süreçlerdir (öfke, sevinç gibi). Duygusal mesajların iletilmesinde yüz ifadeleri önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların duygularını yüz ifadeleriyle iletme konusunda biyolojik olarak hazır bir yapıya sahip oldukları ileri sürülmektedir. Duyguların yüz ifadeleriyle yansıtılması ve algılanması konusunda yapılan çalışmalar bebeklerin bile duyguları bu ifadelerden tanıdıklarını göstermektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002). Kavramsal mantık yürütmeyi gereksiz kılacak şekilde, nöronal mekanizmalar başkalarının duygularının doğrudan anlaşılmasına olanak veren bir aynalama sistemini oluşturur. Ayna nöronlar başkalarının duygu ifadelerinin zihinsel temsil ve taklidini gerçekleştirerek onların tanınması görevini yürütür (Gallese, 2003). Bir başka deyişle “ben ve diğerinin” algılanması pek çok noktada ortak gerçekleşir. Bebekler üç haftalıkken yüz hareketlerini taklit edebilir, sonraki iletişim becerileri ve öğrenme mekanizmaları bu taklit becerilerine dayanır (Salah, 2006). Duyguların tanınmasında bunun dışında, deneyimlerin bilişsel yorumlanmasına dayanan başka bir mekanizmanın olduğu da düşünülmektedir (Gallese, 2003).

Üç yaşından önce çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri gözleyerek üzüntü, mutluluk, korku, gibi duyguları, jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenirler. Mutluluk, üzüntü, korkma, şaşırma ve kızma gibi duygular bebeklikten itibaren görülür. Gurur, utanma, suçluluk, asayılanma gibi duyguların

belirtileri altıncı aydan itibaren görölse bile önemli olan bu duyguların çocuğun hayatında anlam kazanmasıdır (Karayılmaz, 2008).

Etkili bir iletişimde yüz ve duygu tanıma becerileri önemli bir yer tutarken, bu alandaki bir bozukluk (örneğin otistik bozukluk) dil-iletişim becerilerinin sınırlı düzeyde kalacağını habercisidir (Salah, 2006). Duyguları tanıma güçlükleri başta şizofrenik bozukluk olmak üzere depresyon, bipolar bozukluk, obsesif kompulsif bozukluk gibi birçok psikiyatrik bozuklukta yer alan temel bozukluklardandır (Erol, Ünal, Gülpek ve Mete, 2009).

2.5.2. Duyguları Anlama Becerisi

Duyguları anlama becerisi bir olayın bireyde hangi duygunun yaşanmasına sebep olacağını bilmesi becerisidir. Duyguları anlama becerisinin gelişiminde yaşantıların önemi büyüktür. Çünkü birey geçirdiği deneyimlerle olayların bireyde hangi duyguyu yaratacağını öğrenir (Sroufe, 1997). Duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir. Duyguların kaynağını öğrenmek, duyguları anlama bakımından önemlidir (Davis, 2004).

Çocuğun sosyal ilişki içerisinde bulunduğu arkadaşlarının duygularını anlayabilmesi ilişkinin devamı açısından çok önemlidir. Çünkü arkadaş ilişkilerinde karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu anlamamak ya da yanlış anlamak karşıdaki kişiye verilecek tepkiyi belirleyeceğinden ilişkinin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi açısından çok önemlidir. Örneğin çocuk üzgün olan bir arkadaşının yaşadığı duyguyu yanlış anlayıp onun konuşmamasına kızgınlıkla tepki verirse bu aralarındaki ilişkiyi olumsuz etkiler (Dunn ve Hughes, 1998).

Küçük yaştaki çocuklar olayların bireyde yarattığı duyguları eğer bir yetişkin desteği ya da eğitim olmazsa anlayamazlar. Çocukların duyguları anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için çevresindeki yetişkinlerin çocukla hangi olayların ne tür duygulara sebep olduğu konusunda duygu-durum içerikli konuşmalar yapması gerekir (Gerhardt, 2004).

Çocuğun olayların yaratacağı duygusal sonuçları anlama becerisi okul öncesi dönemde gelişir. Çocuk günlük hayatta karşılaştığı deneyimler sonucunda öncelikle dört temel duygu

olan mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku duygularını ve genellikle hangi olayların bu duyguların hangisine daha çok neden olduğunu öğrenir (Dunn, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuğun duyguları anlama becerilerini geliştirmek için

1. Çocuğun duyguları hakkında düşünebileceği günlük etkinlikler düzenlemek

—Kahramanının duygusal bir yaşantısını içeren kitaplar okumak

—Duyguları da içeren yaratıcı sanat etkinliklerine yer vermek

—Hayali oyunlara ve dramalara yer vermek

2. Çocuğun hissettiği duyguya tepki vermek

—Çocuğun hissettiği duyguya ilişkin yüzünde, sesinde ve vücudunda verdiği ipuçlarını dikkate almak

—Bedensel ipuçları yoluyla çocuğun hissettiği duyguyu çözdükten sonra yaşadığı duygusal duruma uygun tepki vermek

3. Çocuk bir şeye ilgi gösterdiğinde, mutlu görüldüğünde çocuğa gülümsemek.

—Çocukla ilgilenen yetişkinin (öğretmenin) çocuğa kendi duygusal tepkilerini göstermesi örnek olması ve çocuğun ifade ettiği duyguları anladığını belli etmesi

—Taklit oyunları ile çocukların uygun duygu ifadelerine ilgisini çekmek

—Çocuğun kendi duygusal tepkisinin diğer çocukların verdiği tepkiler üzerindeki etkisini fark etmesini sağlamak

4. Çocukların duygularını adlandırmak

—Çocuğun yaşadığı duyguyu sözel olarak ifade etmek

—Uygun duygu kelimeleri ile çocuğun kültürel ortamında bu duygunun sözel ifadesi arasında bağlantı kurmak

5. Duyguların sebepleri hakkında konuşmak

—Çocuğun hissettiği duygu ile bu duyguyu yaşama sebebi arasında bağlantı kurmak

—Duyguların sebepleri hakkındaki iletişimler yoluyla çocuğun diğer insanların duygularına ilişkin bakış açısının gelişimini sağlamak (Hyson, 2004).

Çocukların yaşları ilerledikçe duyguları anlama becerileri de gelişir. Çocuklar duygular arasındaki farklılıkları algılayabilmektedirler. Sekiz yaşında iken aynı zamanda hem olumlu hem de olumsuz birçok duyguyu yaşayabildiklerini görürler. Örneğin doğum gününde hediye aldıklarında çok mutlu olurlar, fakat hediye beklediklerinden farklı çıkınca üzülürler. Ayrıca duygusal tepkilerin her zaman kişinin gerçek hissettiğini yansıtmaması gerektiğinin, bazen duyguların maskelenmesi gerektiğinin farkına varırlar. Okul öncesi dönem çocukları azarlandıklarında veya kendileriyle alay edildiğinde duygularını gizlerken, okul çağındaki

çocuklar sosyal kurallar gereği veya başkalarını kırmamak için duygularını gizlerler. Okul öncesi dönem çocukları duygularını açıklamak için dışsal durumlara odaklanırken, okul yıllarında artık farklı insanların farklı duygusal tepkilerinin olduğu bir çok durumun farkına varabilir, duyguları yorumlamak ve ifade etmek için hem içsel hem de dışsal durumlara odaklanabilirler (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

2.5.3. Duyguları İfade Etme Becerisi

Duyguları ifade etme becerisi sosyal etkileşimler sırasında duygularını karşısındaki bireyin anlayabileceği ve sosyal ilişkinin devamı için en uygun şekilde ifade edebilme becerisidir. Duyguların ifade ediliş şekli ve sıklığı çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde çok önemli yere sahiptir. Örneğin bir çocuk arkadaşlarıyla ilişkilerinde sürekli olarak öfke duygusu ifade ediyorsa özellikle de yaşadığı öfkeyi karşısındaki bireyi rahatsız edecek şekilde uygun olmayan bir biçimde ifade ediyorsa (arkadaşını itme, hakaret etme, kavga etme gibi) bu arkadaşlarının bir süre sonra onunla iletişimlerini kesmelerine neden olacaktır (Denham, 1998).

Çocukların duyguları ifade etme becerilerine ilişkin yapılan deneysel araştırma sonuçları da duyguları ifade etme becerisi gelişmiş çocukların diğer çocuklarla daha kolay arkadaşlık kurduklarını ve arkadaşlıklarını uzun süre devam ettirebildiklerini göstermektedir. Duygusal anlamda güvenli bir ortamda büyüyen ve günlük hayatta duygularını ifade edebilen bireyler (aile, bakıcı, öğretmen gibi) arasında büyüyen çocuklar; diğer insanların duygularını anlama, bir arkadaşı olumsuz bir duygu yaşadığında uygun tepki verme ve olumsuz bir duygu yaşayan bireyin bu durumun üstesinden gelmesi konusunda yardımcı olma konularında iki yaşından itibaren daha yetenekli davranışlar sergileyebilirler (Eisenberg, Fabes, Miller, Shell, Shea ve May-Plumlee, 1990; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990).

İki yaşından sonra çocuklar dil gelişimlerindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade edebilmektedirler. Bebeklik döneminde duyguların ifade edilmesini öğrenmede anne baba veya bebeğe bakan kişinin rolü çok büyüktür. Bebekler büyüdükçe karşısındakinin duygularının nedenini de tahmin edebilirler. Dört-beş yaşında iken “Arkadaşın neden üzgün?” diye sorulduğunda “Annesi gitmiş, o da annesini özlemiş” şeklinde akıl yürütebilirler ya da arkadaşının kızdığı zaman kendisine vurabileceğini bilir.

Bunun yanında birinin duyguları karşısında uygun davranışlar sergileyebilirler. Örneğin; üzgün birine sarılmak, onu öpmek veya kızgın bir arkadaşına elindeki yiyeceği veya oyuncacı vermek gibi (Karayılmaz, 2008; Bayhan ve Artan, 2004; Berk, 2003). Ancak okul öncesi dönemdeki çocuklar, annesinin kendisine kızarken aynı zamanda da kendisini sevebileceği gibi, aynı anda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini kavrayamazlar. Bu duygulardan kendilerince en yoğun olanına odaklanırlar (Bayhan ve Artan, 2004).

3 yaşından itibaren sosyal arkadaşların kişilikleri ve sosyal ilişkinin biçimi çocuğun duygularını ifade etme şeklinde belirleyici rol oynar. Ayrıca bu yaştan sonra, çocuk girdiği ilişkilerde gerekli durumlarda duygunun ifade biçimini ve yoğunluğunu ayarlayabilir. Çocuklar okul öncesi dönemde uygun bir eğitim ve çevre desteğiyle toplumsal kurallara uygun şekilde duygularını ifade etmeyi öğrenebilir gerekli durumlarda duygularının ifadesini değiştirmeyi, gizlemeyi, azaltmayı ya da artırmayı öğrenebilir. Örneğin; yetişkinlerin dikkatini çekmek ya da istediğini yaptırmak için çocuğun ağlaması (Zeaman ve Garber, 1996).

Çocuğun duyguları ifade etme becerisi kazanmasının faydalarından birisi yetişkinden yardım talep ettiği zamanlarda bunun kolay anlaşılabilmesidir. Örneğin her hangi bir nedenden dolayı korkan çocuğun yüzündeki korku ifadesi çocuğun güvenli bir ortama ihtiyaç duyduğu ve bir şeyden korktuğu konusunda yetişkinlere ipucu verir. Oysa çocuğun korktuğunda verdiği tepki ile üzüldüğünde ya da kızdığında verdiği tepki birbirinden ayrılamıyorsa bu yetişkinlerin çocuğu anlamasını zorlaştırır ve yardıma gereksinimi olduğu anlarda da yanında bulunamamalarına yol açar ki bu da çocuğun ruhsal yapısını olumsuz etkiler (Sroufe, 1997).

Çocukların yaşadıkları pozitif duyguları ifade ettikleri gibi yaşadıkları negatif duyguları da yıkıcı olmayan, karşıya zarar vermeyen ve etkili davranış biçimleriyle ifade edebilmeyi öğrenmesi gereklidir ve bunun için en uygun dönem de erken çocukluk dönemidir. Duyguların ifade ediliş tarzı çocuktan çocuğa değişiklik gösterir. Bu farklılıklar kültürel faktörlerden, aileden ve çocuğun kendi kişilik yapısından kaynaklanabilir. Ancak bazı duyguların ifade tarzları bir çok çocukta benzerlik gösterir. Aşağıdaki tabloda çocukların tipik bazı duygusal ifadeleri ve bu duygusal ifade biçimleriyle sonuçlanan bazı örnek olaylar verilmiştir.

Tablo 2: Duygusal İfadeler ve Bu İfadeleri Ortaya Çıkaran Olaylar

Duygusal İfade	Duygusal İfadeyi Yaratabilecek Olay
Gülümseme, kahkaha atma	Çocuğu heyecanlandıran ya da gurur duymasına neden olan olaylar örneğin; doğum günü kutlaması gibi özel olaylar
İç çekme, ağlama	Çocuğu üzen, hayal kırıklığı yaşatan olaylar. Ancak bazen çocuk kızdığında ve korktuğunda da bu tepkileri gösterebilir. Bundan dolayı duygunun net anlaşılabilmesi için çocuğun ses tonu, yüz ifadesi vs. de değerlendirilmelidir.
Bağırma, çığlık atma	Çocuk özellikle kelime dağarcığı açısından yaşadıklarını ifade edemeyecek durumdaysa korku, kızgınlık gibi duygularını bu şekilde ifade edebilir.
Duyguları sözel olarak ifade etme	Çocuklar dil gelişimleri ilerledikçe duygularını sözel olarak etrafındaki bireylere ifade etme konusunda daha yetenekli hale gelirler. Özellikle güçlü yaşadıkları duyguları daha istekli ve sık dile getirirler.
Bedensel hareketler (zıplama,koşma, saklanma gibi)	Eskiden inanların korktuklarında gösterdikleri tepki ya sinme ya da kaçma şeklinde olurdu. Bu durum halen geçerliliğini koruyan bir duygusal tepkidir. Küçük çocuklar korktukları birisine karşı ya kaçıp bir köşede sinip saklanarak ya da ondan uzaklaşarak tepki gösterirler. Gösterdikleri başka bir duygusal tepkide elleriyle yüzünü saklayarak korktuğu objeden saklanma şeklindedir. Bu tepkiyi tiksindikleri bir şeyi gördüklerinde de verirler. Mutlu olduklarında ya da heyecanlandıklarında da duygularını koşarak veya zıplayarak ifade ederler. İlgisini çeken nesnelere yaklaşarak tepki verirken, üzgün olduğu durumlarda vücudunu bir araya toplayıp başını ellerinin arasına alma ayaklarını karnına doğru çekme gibi tepkilerle ifade ederler.
Yüz ifadesi	Çocuklar küçük yaşlardan itibaren yaşadıkları duyguları aslında yüzleriyle ifade ederler.
Sarılmak veya yetişkinin yanından ayrılmamak	Çocukların özellikle korktuklarında sıklıkla gösterdikleri tepkilerden birisi de akranlarından birisi ya da bir yetişkine yaklaşmak, bacağına sarılmak veya sarılmak şeklindedir.

Sözel olarak veya bedensel hareketlerle karşı çıkmak	Çocukların özellikle kızgın olduklarında gösterdikleri tepki bağırarak karşısındaki kişiyi itmek, hatta çok kızgın olduğunda vurmak veya tekmelemek şeklinde olabilmektedir.
Resim yapma, dans etme, şarkı söyleme, mırıldanma	Bazı çocuklar duygularını ifade etmede farklı yöntemler kullanırlar. Örneğin üzgün olduklarında üzgün bir çocuk resmi yaparlar, mutlu olduklarında odada dans ederek ya da şarkı söyleyerek, mırıldanarak dolaşırlar.
Dramatize etme, oyuncaklarıyla kuklalarla oynarken resimleri anlatırken duygularını ifade etme	Çocuklar duygularını sanki başkası yaşamış gibi ifade edebilirler. Bu özellikle utangaç çocukların da duygularını rahat ifade edebilmeleri açısından yararlı bir yöntemdir. Oyun sırasında kuklayla konuşurken, oyuncaklarıyla evcilik oynarken duygularını sanki onlar yaşıyormuş gibi ifade edebilir.

(Sorin, 2004).

2.6. Duygusal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Duygusal becerilerin gelişimi bireyin ileride diğer bireylerle ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve davranış problemleri yaşamaması açısından önemlidir. Bireyin duygusal becerilerinin gelişimini doğumdan itibaren yakın çevresindeki insanlarla ailesiyle, bakıcısıyla ve akranlarıyla olan ilişkileri etkiler.

2.6.1. Ailenin Rolü

Aile çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde anahtar role sahiptir. Çocuklarıyla etkili bir iletişimlere olan, onların duygularına istek ve gereksinimlerine saygı gösteren, çocuklarının gün içerisinde yaptıkları etkinliklerle ilgilenen, onların görüşlerine değer veren, başarılarını takdir eden, stres anlarında onları cesaretlendiren ve destek veren aileler duygusal gelişimi olumlu yönde etkilerler. Bu destekler çocuğun duygusal becerilerini geliştirirken çocuğun okula hazır bulunuşluğunu artırır, evde ve okulda davranış problemlerini azaltırlar. Bu yüzden bir çok okul öncesi eğitim programında çocuklara verilen eğitimlerin yanı sıra ailelere yönelik eğitim aktivitelerine de yer verilmektedir (Moore, 1992).

2.6.2. Akranların Rolü

Duygusal olarak sağlıklı olan çocuklar olumlu oyun davranışı ile meşgul olurlar, çoklu arkadaşlık ilişkisi geliştirirler ve akranları tarafından kabul görürler. Oyunlarında takım çalışmasının nasıl olacağını ve birbirleriyle işbirliğini öğrenirler. Çocukların davranışları ve etkileşimleri öğretmenlerinin onlar hakkındaki algılarının ve akranların onlara karşı sergileyecekleri davranışların temelini oluşturur. Çocukların okul öncesi dönemde birbirleriyle geliştirdikleri ilişkiler daha sonra okul yıllarında akademik başarı üzerinde devamlı bir etkiye sahiptir. Çünkü bu ilişkiler çocuğun okulla ilgili olumlu duygular geliştirmesine, okul etkinliklerine ilgi göstermesine dolayısıyla da okul başarısında artışa neden olur. Ancak bunun tersine okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen çocuklar okul hayatları boyunca sürekli akademik ve sosyal zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Bu yüzden okul öncesi dönem öğretmenlerinin çocukların akranlarıyla ilişkilerinde zorluk yaşadıklarını gördüklerinde müdahale etmesi; çatışma çözmelerine, duygularını düzenleme, kontrol ve başkalarının duygularını fark etme konusunda yardımcı olabilecek beceriye sahip olması çok önemlidir (Ladd, Birch ve Buhs, 1999).

2.6.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Rolü

Okul öncesi dönem çocukların ailelerinin yanından sonra zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda öğretmenlere çocukların duygusal becerilerini geliştirme konusunda aileler kadar büyük sorumluluklar düşmektedir. Tıpkı aileler gibi öğretmenlerinde çocuklara sevgi dolu ve karşılıklı güvene dayalı bir ilişki sunmaları çocukların duygusal beceri gelişimini olumlu yönde etkiler. Aile ve çocuk arasındaki bağlılık çocuğun duygusal gelişimi açısından nasıl büyük bir öneme sahipse öğretmen ve çocuk arasındaki bağlılık da duygusal gelişim için vazgeçilmez öneme sahiptir. Bu yüzden okul öncesi dönemde öğretmen değişiklikleri mümkün olduğunca az olmalıdır (Thompson, 2002).

2.7. Duygusal Becerilerin Gelişiminde Okul Öncesi Dönemin Önemi

Çocukta duygusal gelişim alanında yapılan araştırmalar çocukta görülen davranış bozukluklarının (dikkat dağınıklığı, akranlarıyla ilişkilerde problemler, olumsuz duyguları kontrol etmede güçlükler gibi) altında duygusal beceri eksikliğinin yattığını göstermektedir. Örneğin okullarda yaşadığı olumsuz duyguları ifadede saldırgan tavırlar sergileyen, yaşadığı duyguyu ifade etmede yanlış yöntemler kullanan çocuklar davranış problemleri olarak değerlendirilmektedir. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi duygusal becerileri gelişmediğinde çocuk risk altındadır (Denham, 2001). Denham (1998) çocuğun duygusal gelişimi için okul öncesi dönemin kritik yıllar olduğunu işaret etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk önemli duygusal beceriler kazanır ve bu becerileri geliştirir. Örneğin kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları anlamaya, duygusal ipuçlarını tanımaya ve kendi duygularını ifade etme şeklinin diğer insanlardan alacağı tepkiler üzerindeki sonuçlarını fark etmeye başlar (Akt; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee ve Spritz, 2001).

Saarni (1999) okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimin ayrılmaz iki gelişim alanı olduğu ve birbiri üzerinde vazgeçilmez etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Duyguları tanıma, anlama ve ifade etme çocuğun uygun sosyal davranışları sergileyebilmesi için gerekli önemli sosyal becerilerdir. Garner ve Spears (2000)'e göre olumlu (mutluluk) ve ya olumsuz (kızgınlık) yaşadığı duyguları doğru şekilde ve sıklıkla ifade eden çocukların sosyal, duygusal ve akademik başarıları da daha yüksektir.

Okul öncesi dönemde gelişimsel risk faktörlerinin azaltılması, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi ile ailelerin ve çocukların her alanda daha olumlu bir gelişim sergileyeceğine ilişkin birçok kanıt vardır (Bryant, Vizzard, Willoughby ve Kupersmidt, 1999, Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 2001, Olds, Robinson, Song, Little ve Hill, 1999). Ancak bu araştırma sonuçlarına rağmen okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili henüz çok az sayıda araştırma mevcuttur.

Son yıllarda yapılan araştırmalar çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici programlar ve duygusal davranışsal sorunlarla ilgili önleyici programların uzun dönemde olumlu etkilerine ilişkin sonuçlar vermiştir (Ramey ve Ramey, 1998; Weikart, 1998; Yoshikawa, 1995). Bu programlar zengin öğrenme yaşantıları ve çocukların sosyal ve

duygusal gelişimlerini destekleyici etkinlikler yoluyla akademik anlamda başarısız olan çocuklarda bile duygusal davranışsal sorunların azalmasını sağlamıştır. Bu sonuçlar bize çocukları ve ailelerini içine alacak şekilde hazırlanmış duygusal davranışsal sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik erken dönemde uygulanacak önleme çalışmalarının ve sosyal duygusal beceri programlarının önemini çok açık bir şekilde göstermektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitim programlarında her geçen gün sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici etkinliklere daha çok önem verilmektedir (Weikart, 1998).

Bazı ülkelerde mevcut eğitime ilave uygulanan programlarla sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve duygusal davranışsal sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik önleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu programların uygulanmaya başlamasıyla çocuk gelişimi alanındaki araştırmalar büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Bu ilerlemeler; araştırma bulguları ışığında akademik yeteneklerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilere ve davranış gelişimine de verilen önemde görülen hızlı artış, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların daha çok dikkate alınması şeklinde olmuştur (Blair, 2002; Denham, 1998). Bu sonuçlar okul öncesi döneme ilişkin programların hazırlanmasına, çocukları ve aileleri kapsayacak önleme çalışmalarının şekillenmesine büyük katkı sağlamıştır. Denham ve Weissberg (2003) yaptıkları araştırmalar sonucu erken çocukluk döneminin sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesinde kritik dönem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönem sonunda çocukların büyük çoğunluğunun verilen ilave eğitimlerle duygusal yüz ifadelerini doğru şekilde yorumlayarak duyguları tanıyabilme, duygularını doğru şekilde ifade edebilme, başkalarının duygularını anlama, insanların duygularının altında yatan nedeni fark edebilme, diğer bireylerin yaşadıkları duygularla empati yapabilme gibi becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Denham, 1998; Denham, Mckinley, Couchoud ve Holt,1990). Duygusal becerileri destekleyici eğitim programlarının yararlarından bazıları çocukların kişilerarası iletişimde duygu sözcüklerini daha fazla kullanmalarını sağlaması ve bunda dil gelişimin desteklemesi, ayrıca çocuklara duygularını olumsuz davranışlarla değil sözel tepkilerle ifade etme becerisi kazandırması, arkadaşlık ilişkilerini, empati yeteneğini ve çatışma çözme becerisini geliştirmesi ve farklı fikirlere saygı duymayı öğretmesidir (Greenberg ve Kusche, 1993, Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Kortes, 2004).

Gelişim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar duygusal beceri gelişiminin yaşamın ilk yıllarında başladığını, duygusal becerilerin bilişsel ve sosyal becerilerin temelinde yer aldığını ve çocukluk dönemindeki duygusal gelişimin bireyin bütün hayatı üzerinde hayati sonuçları

olduğunu göstermiştir (Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995). Okul öncesi dönemde çocukların özellikle kelime haznelerinin kısıtlılığından dolayı duyguların ifadesi çok önemli sosyal işaretler anlamına gelir. Bu yüzden eğitimcilerin sosyal becerilerin gelişimi için duygusal becerilerin gelişiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olmaları ve eğitim programlarında duygusal becerileri geliştirici etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Çocuğun duygusal gelişimi onun uzun dönemde okul uyumu, akran ilişkileri ve okul başarısı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin temelinde duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler rol oynamaktadır. Ayrıca çocukların erken dönemde duygusal becerilerinin öğretmenler tarafından sağlıklı değerlendirilmesi duygusal bozuklukları olan çocukların erken dönemde teşhisi açısından büyük önem taşımaktadır (Cichetti, Ganiban ve Barnett, 1991; Denham, 1998).

2.8. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Duygusal Becerilerinin Geliştirilmesi

Okul öncesi eğitim alanında çalışan bir çok uzmanın son yıllarda savunduğu önemli görüşlerden birisi “çocuğun yaşamının merkezinde duygular yer aldığına göre okul öncesi eğitim programlarının da merkezinde duygular yer almalıdır” görüşüdür. Ancak programlar incelendiğinde içeriği duygulardan çok bilişsel becerilerin oluşturduğu görülmektedir. Duyguların programlarda ve bilimsel araştırmalarda gerekli yeri bulamamasına rağmen yapılan sınırlı sayıdaki araştırma bu konuya çok daha fazla önem gösterilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu araştırma sonuçları çocuğun davranışları ve öğrenmesi üzerinde duyguların, akademik başarısı ve okul olgunluğu içinde duygusal becerilerin çok önemli olduğunu göstermektedir (Lemerise ve Arsenio, 2000; Saarni, Mumme ve Campos, 1998).

Çocuğun duygusal becerilerinin geliştirilmesini öncelikle çocuğa birincil bakım veren kişinin yanı sıra diğer bireylerde etkileyebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen çocukla olumlu ve destekleyici bir iletişim kurarak çocuğun duygusal becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri çocuklarla iletişimlerinde değişimlere açık olmalıdır, bu dönemin çocuğun bütün gelişimlerinin hızlı olduğu bir dönem olduğunun ve bu gelişimlerin çocukla olan iletişimi de etkilemesinin normal olduğunu unutmamalıdır. Burada önemli olan çocuk ile öğretmeni arasında güvene dayalı bir ilişki olması ve çocuğun stres anlarında ihtiyacı olan yakınlığı öğretmeninde bulabileceğine dair inancının olmasıdır (Hartup, 1989).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların duygusal becerilerinin geliştirilmesinde kullanabileceği bazı stratejiler şunlardır: a) Onay (teşekkür) zamanı b) Duygu zamanı c) Sevgi zamanı d) Duygu yönetimi teknikleri e) Sosyal problem çözme

a) Onay (teşekkür) zamanı: Öğretmenler sınıflarında çocukların duygularını ifade etmelerine yardımcı olabilecek düzenli bir etkinlik saati oluşturabilir. Bu duygu ifade saatinde duygular ele alınır ve duygular hakkında konuşulur. Bu saat çocukların birbirleri tarafından değer ve saygı gören yönlerini görmelerine imkan sağlar. Ayrıca bu saatte çocukların birbirleri hakkındaki olumlu düşüncelerini yansıtmaları, çocukların olumlu bir arkadaşlık ilişkisinin temelini atmalarını sağlar.

b) Duygu zamanı: Bu saat çocukların ilk duyguları hakkında fikir oluşturmalarını esas alır. Bu saatin amaçları çocukların a) Duyguların sebepleri b) Bu duyguları yaşadıklarında ne yaptıkları c) Bu duygudan kurtulmak için ne yapabileceklerini düşündükleri d) Başka bir çocuk bunu yaşasa ne düşünürdü ne yapardı gibi konularda konuşmalarını sağlamaktır. Böylece çocukların duyguları tanımlarına, hissettikleri duyguları kelimelerle adlandırmalarına, başka birisinin duygularını anlamalarına ve duygularının düşüncelerini nasıl etkilediğini fark etmelerine yardımcı olunur. Çocuk duygu ile düşünce arasındaki bağlantıyı fark ettiğinde hissettiği şeylerin davranışlarını büyük ölçüde açıkladığını anlayacaktır.

c) Sevgi zamanı: Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin birbirlerine sevgilerini göstermelerine imkan sağlayacak sayısız etkinlik yapabilirler. Örneğin: öğretmen sınıftaki öğrencilerin hepsine birer numara verir ve sınıftan bir öğrenciyi davet edip yanına oturtabilir. Daha sonra elindeki numaralardan çocuğa bir numara çektirir elinde o numara bulunan çocukla el sıkışmasını, ona gülümsemesini veya onu yanağından öpmesini isteyebilir. Bu etkinliğin amacı çocuklara nasıl arkadaşlık kuracaklarını ve duygularını ifade etmesini öğretmektir (Ashiabi, 2000).

d) Duygu yönetimi teknikleri: Bu stratejinin hedefi çocuklara olumsuz duygular tarafından yoğun duygulanım yaşadıklarında kendini ayarlamayı ve davranışlarını kontrol etmeyi öğretmektir. Öğretmen sınıfta bu iş için mümkün olduğunca kenarda bir yer ayarlayabilir (Denham, 1998). Bu köşe çok güçlü olumsuz bir duygulanım yaşayan ve sakinleşmeye ihtiyacı olan çocukların sınıf ortamından ayrılıp inzivaya çekilebileceği bir yer olarak çocuklara da öğretilmelidir. Ancak burada önemli olan nokta bu köşenin çocukları

cezalandırmak amacıyla ya da diğer zamanlarda çocukları bekletmek amacıyla kullanılmaması; yalnızca olumsuz duygulanımlarda sakinleşmek için bu köşenin kullanılması ve bir çocuk bu köşeye geçtiğinde öğretmenin bu çocuğu unutmaması çocuğu takip etmesidir çünkü çocuk bu köşeye geçtiğinde öğretmenin yapacakları çocuk için çok önemlidir.

e) Sosyal Problem Çözme Yaklaşımı: Bu yaklaşımın amacı çocuğun kişiler arası problemler boyunca düşünmesine ve problemi çözebilmesine yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım çocukların davranışlarının diğer bireyler üzerindeki etkisini fark etmesini sağlayan empatik bir bileşene sahiptir. Çatışma yaşayan çocuklar duygular hakkında onlara öğretilenleri çatışmalarını çözmede kullanabilirler. Çatışma çözümleri çocukların iletişim, uzlaşma, anlaşma ve etkileşim becerilerini artırır. Çatışmaların çözümünde iki yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlardan ilki çocuklar kişilerarası bir problem yaşadıklarında bunu saldırıya çevirmeden kukla ve rol oynama tekniklerini kullanarak çatışmanın nasıl çözülebileceğinin çocuklara öğretilmesidir. İkinci yaklaşım ise çocukların bir anlaşmazlık yaşadıklarında kendi yöntemleriyle çatışmayı çözmelerine izin verilmesidir. Ancak bu yöntemde öğrenci öncelikle gelip çatışmayı nasıl çözeceğini öğretmene anlatmalı öğretmenden gerekli geri bildirimi aldıktan sonra çatışmanın çözümünde bu yöntem kullanılmalıdır. Çatışma çözümleri olumlu akran ilişkilerini güçlendirir (Killen ve Turiel, 1991).

Okul öncesi eğitim programları düzenlenirken çocuğun diğer gelişim alanlarında başarıya ulaşması için duygusal gelişim alanının merkeze alınması gerektiği fikrinden yola çıkılırsa programlarda bilişsel, akademik, davranışsal başarıların da artacağı gözönünde bulundurulmalıdır. Program geliştirmede çocukların duygusal gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda program hedefleri, programda öğretmen-çocuk etkileşiminin önemi, etkinlik seçimi, çocukların değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemler daha doğru belirlenebilecektir (Bowman, Donovan ve Burns, 2001; Peth-Pierce, 2000; Salovey ve Sluyter, 1997).

Duygu merkezli eğitim programlarının uygulandığı sınıflarda çocukların duygularını açık bir biçimde ifade etmesi için fırsatlar yaratıldığı, çocukların duygularını ifade konusunda teşvik edildikleri ve duygularını ifade ettiklerinde de farkedilip geri dönüt aldıkları, onaylandıkları bir atmosfer söz konusudur. Örneğin; sanat etkinliğinde serbest resim yapan çocuklardan birisi “ben bu resmi anneme hediye etmek istiyorum, çünkü ben onu çok

seviyorum” diye açıkça duygularını dile getirebilir. Bu sınıflarda etkinlik seçerken öğretmen çocukların duyguları kolayca fark edebilecekleri, duygular hakkında konuşabilecekleri ve duygularını açıkça ifade edebilecekleri etkinlikler seçer. Örneğin serbest oyun saatinde çocukların oynamayı sevdikleri bir plastik evin içerisine öğretmen sürpriz bir paket yerleştirip çocukların kutuyu gördüklerinde şaşkınlık duygusu yaşamalarını, kutuyu açmadan önce içinde ne olduğunu merak etmelerini ve kutunun içerisinden sevdikleri bir şey çıktığında da mutlu olmalarını sağlayabilir ve bütün bunlar olurken de konuşmalarıyla çocukları yönlendirebilir. Duygu odaklı bir eğitim programı çocukların sadece duygusal gelişimlerini destekleyen bir program değildir, bu programlarda diğer gelişim alanlarıyla ilgili etkinliklerde yer alır ancak duygusal gelişim alanı da vurgulanır (Bredekamp ve Copple, 1997; Blair, 2002; Hyson, 2004).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların duygusal becerilerini geliştirmede sınıf ortamında uygulaması gereken beş temel strateji: Çocukların duyguları hakkında konuşmalarına izin vermek ve buna ortam yaratmak, çocukların duygularını ifade etmesini sağlayabilecek etkinlikler seçmek, sınıfta bir olay yaşandığında çocukların duygularını ifade etmeleri için onlara zaman tanımak, çocukların kişiler arası problemler ve çözüm yolları hakkında düşünmesini sağlamak ve olumsuz duygularını nasıl ifade ettiklerini gözleyerek doğru duygu kontrol yöntemlerini model olma veya farklı eğitim stratejileriyle öğretmektir (Ashiabi, 2000).

2.9. Duygusal Gelişim ve Duygusal Becerilerle İlgili Yapılan Araştırmalar

Klinnart (1981) annenin tepkilerinin bebeklerin yabancı nesnelere tepki verme biçimini değiştirebileceğini ortaya koymuştur. Bebekler, annelerin yüz ifadelerini bir rehber olarak kullanırlar. Eğer, anne bir oyuncığa korkuyla tepki verirse bebekler anneye doğru yaklaşır. Eğer anne oyuncığa pozitif bir tepki verirse, bebekler oyuncığa yaklaşır. Bebekler arasında on dört yirmi iki aylık olanların, altı dokuz aylık olanlara göre, annenin yüzünün en iyi bilgi kaynağı olduğunun daha fazla farkında oldukları gözlenmiştir. Bebekler, sosyal davranışı düzenleyen duygunun önemini vurgulayan bir rehber olarak kişileri kullanmayı öğrenmişlerdir (Akt: Hetherington ve Parke, 1993).

Houtmeyers (2000), okul öncesi çocukların bağlanma düzeyleri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dört yaşındaki 31 çocuğa, ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağlanma ve duygusal zekâ ile ilgili testler uygulanmıştır. Çocukların duygusal zekalarını, duygusal farkındalık, empati ve başarı boyutları ile ele almıştır. Sonuçlar anneye bağlanma ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Fakat babaya olan güvenli bağlanma çocukların dışsal davranış problemlerinin az olması ile ilişkili bulunmuştur. Çocuğun ve ebeveynin cinsiyetine göre bakıldığında, kız çocuklarının anneye bağlanmalarının, duygusal zekânın alt boyutu olan uyum başarısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) tarafından sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen 72 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yapılan izleme türü bir araştırmada, beş yaşından itibaren çocuklar dört yıl süreyle izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklara verilen duyguları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimin çocukların sosyal davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etki yarattığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı, sözel iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilmesinin ve duygularını anlayabilmesinin yaşamın ileriki yıllarındaki sosyal ilişkiler ve akademik başarılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Eren-Yavuz (2002), 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı pilot çalışmada çeşitli etkinlikler ile çocukların duygusal zekâlarını bir öğrenim yılı boyunca desteklemiştir. Bir yılın sonunda programa katılan öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme, kendini doğru ifade edebilme anlamında gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. Programın ikinci yılında ise “Duygusal Zekâ Anne Gelişim Projesi” başlamıştır. Annelere 20 saatlik devamlılık gerektiren bir gelişim programı uygulanmıştır. Bu programın da annelerin duygusal zekâlarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Reker (2002), çocukların duygusal zekâları, güvenli bağlanma durumları ve içsel-dışsal davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 205 anne ve bunların 7-18 yaşlarındaki çocukları araştırmaya alınmıştır. Veriler hem annelere hem de çocuklarına uygulanan duygusal zekâ, bağlanma ve davranış problemleri ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duygusal zekâ ile güvenli bağlanma durumları ve içsel-dışsal davranış

problemleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığını fakat bağlanma ile dışsal davranış problemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Bohnert, Crnic ve Lim (2003) tarafından duygusal becerilerle saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma 7-10 yaşları arasında 90 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Çocukların duyguları anlama becerileri Kusche Etkileşimli Görüşme Formu (Kusche Affective Interview) ile, saldırgan davranışlar annelerin Çocuklar İçin Davranış Dereceleme Ölçeğini (Child Behavior Checklist) doldurmasıyla, duyguları ifade etme becerisi ile ilgili veriler çocuklar için özel hazırlanmış gözlem labaratuvarında çocukların geçirdiği 30 dakikalık sürenin video kayıtlarının gözlemciler tarafından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duygularını ifade etmede yoğun olarak öfke tepkisi gösterme ile saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu, duyguları anlamada olumsuz duyguları anlama ile saldırganlık puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Arı ve Seçer (2004) anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenleri (sosyo-kültürel faktörler, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı) incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 100 çocuk alınmıştır. Çocukların duyguları tanıma becerileri Cüceloğlu (1968) tarafından geliştirilen mutlu, üzgün, şaşkın ve öfkeli yüz ifadelerini gösteren iki boyutlu çizimlerle ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinde alt sosyo-kültürel özelliklerin etkili olduğu ancak şaşkın yüz ifadesini tanımada etkili olmadığı, cinsiyet ve kardeş sayısının etkili olmadığı, anne baba eğitim düzeyinin etkili olduğu görülmüştür.

Kam, Greenberg ve Kusche (2004) tarafından özel eğitime gereksinimi olan ilkokul dönemi çocukları üzerinde duygu eğitimi programının uzun dönem etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada 18 özel eğitim sınıfından 97 erkek, 36 kız olmak üzere toplam 133 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Çocuklara duygu eğitimi öğretmenleri tarafından üç yıl süreyle uygulanmıştır. Eğitimin uygulanmasında iki yıl sonra öğretmen değerlendirmelerine göre çocuklarda içe kapanıklık depresyon bulguları ve saldırganlık davranışlarındaki düşüklüğün hala devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tenenbaum, Visscher, Pons ve Harris (2004) tarafından sanayileşmemiş bölgelerdeki çocukların duyguları anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmada köyde yaşayan onsekizi 49-84 aylar arasında, yirmibiri 97-132. aylar arasında 39 çocuğa Duyguları Kavrama Testi (Test for Emotional Comprehension) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları 8-11 yaş grubu çocukların duyguları anlama puanlarının 4-7 yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu ve duyguların dışsal sebeplerini de daha iyi algıladıklarını göstermiştir.

Ahn (2005), çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde anaokulu öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Bu amaçla tam gün çalışan 12 öğretmeni serbest oyun saatinde, öğretmenin yönettiği etkinliklerde ve kahvaltı saatinde gözleyerek çocuklarla olan etkileşimini kaydetmiştir. Her öğretmen toplam 30 saat gözlenmiştir. Gözlemler daha sonra öğretmenin çocukların olumlu duygusal ifadelerine tepkisi (olumlu duygusal ifadeyi destekleme, empatik davranışı destekleme gibi), çocukların olumsuz duygularına tepkisi (çocukların duygularına empatik yaklaşma, fiziksel rahatlık sağlama, dikkatini dağıtma, duyguların yapıcı ifade yollarını gösterme, problem çözme) şeklinde ayrılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları ve bu duyguların normal olduğunu onlara anlatmaya çalıştıkları, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri belirlenmiştir.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların duygusal zekâlarına, duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi konusunda araştırma yapmıştır. Çocukların duygusal zekâlarının belirlenmesinde Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Alt ve üst sosyo ekonomik düzeylerde, 40'ı deney grubu, 40'ı placebo kontrol grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere 120 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubuna son testten bir ay sonra uygulanan izleme testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar gruplarına göre ayrı ayrı alındığında, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu duygusal zekâ eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çocukların akademik zekâlarının desteklendiği eğitim

programları, duygusal zekâyı destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmalarının sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Trentacosta, Izard, Mostow ve Fine (2006) çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerileri ile dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri izleme türü araştırmada 263 çocuk üzerinde okulöncesi eğitim döneminden başlayarak ilkokul eğitimlerini de içine alacak şekilde bir yıl süren çalışmışlardır. Araştırmada çocukların duyguları tanıma becerisi ve duyguları ifade etme becerisine ilişkin veriler çocukların akranlarıyla iletişimleri sırasında gözlenmesi ve gözlem formuna kaydedilmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları duyguları tanıma becerisi ve duyguları ifade etme becerisi ile dikkat yeteneği arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal yüz ifadelerini tanıma ve başkalarının duygularını anlamada başarılı olan çocuklar ilkokula girdiklerinde sınıf içerisinde dikkatlerini toplamada daha başarılı olmaktadır.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, Shields (2006) alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların duygusal becerilerinden duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve duyguları olumsuz ifade etme ile sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 3.5-5.2 arasında değişen 60 okul öncesi dönem öğrencisi katılmıştır. Duyguları ifade etme ile ilgili verilerin toplanmasında sınıfta çocukların bilgisayar yoluyla kaydedilmesi ve bu gözlemlerin değerlendirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar serbest oyun saatinde iki defa onar dakikalık periyotlar halinde kaydedilmiş ve kayıtlar bir gözlemci ve birde eş gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Duyguları tanıma becerisinin değerlendirilmesinde duygusal yüz ifadelerinden yararlanılmıştır. Duyguları anlama becerisine ilişkin verilerde çocuklara sekiz örnek senaryo okunarak senaryodaki çocuğun ne hissettiğinin sorulması şeklinde elde edilmiştir. Ayrıca çocukların duyguları düzenleme becerileriyle ilgili öğretmenler her bir çocuk için 24 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) doldurmuştur. Sınıf içi davranışlarla ilgili olarak da öğretmenler saldırgan davranış (Preschool Behavior Questionnaire) ve sosyal beceriye (Social Skills Rating Scale) ilişkin iki ölçeği her çocuk için doldurmuştur. Araştırma sonuçları duyguları tanımanın duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olduğunu, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal becerilerle

ilişkili olduğu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Domitrovitch, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından yapılan bir araştırmada 20 okul öncesi eğitim sınıfında Duygu Eğitimi Programının (Promoting Alternative Thinking Strategy) dokuz ay süreyle uygulanması sonucu elde edilen bulgular programın çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermiştir.

Duygusal gelişim ve duygusal beceri gelişimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların sayıca yetersiz olduğu, özellikle yurtiçinde yapılan çalışmaların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve duygusal zekâ eğitimi programlarıyla sınırlı olduğu görülmektedir. Bireyin diğer gelişim alanlarıyla olan ilişkisi ve bireyin hayatı üzerindeki etkisinin devamlılığı göz önünde bulundurulduğunda duygusal gelişim alanının ne kadar önemli bir gelişim alanı olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Gelişim alanında özellikle de okul öncesi dönemle ilgili yapılan çalışmalarda duygusal gelişim alanına daha fazla yer verilmesi ve araştırmaların duygusal gelişimin farklı alanlarına da yönelmesi bu gelişim alanının daha iyi tanınması açısından yol gösterici olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma deney modelinde olup gerçek deney modellerinden olan ön-test/son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir.

		Ön-test		Son-test	İzleme testi
G_D	R	$O_{1.1.}$	X	$O_{1.2.}$	O_3
G_K	R	$O_{2.1.}$		$O_{2.2.}$	

G_D : Duygu Eğitimi programı verilen deney grubunu,

G_K : Kontrol grubunu,

R : Deneklerin gruba yansız atandığını,

$O_{1.1.}$ ve $O_{1.2.}$: Deney grubunun öntest-son-test ölçümlerini

$O_{2.1.}$ ve $O_{2.2.}$: Kontrol grubunun öntest-son-test ölçümlerini

O_3 : Deney grubunun izleme testi ölçümlerini

X: Deney gruplarına uygulanan bağımsız değişkenleri (deney değişkenlerini) ifade etmektedir.

Desende bağımlı değişken anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “Duygusal Becerileri ve Alt Becerileri”dir. Çocukların duygusal becerileri üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise Duygu Eğitimi Programıdır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklara bulundukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, araştırmacı tarafından Duygu eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, önce Konya ilinde M.E.B.’na bağlı ilköğretim okulları belirlenmiştir. Bunun için Konya il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Konya ili merkez ilçelerine bağlı okulların listesi elde edilmiştir. Bu listeden anasınıfı sayısı iki ve üzerinde olup eğitimini sabah ve öğle grupları halinde veren okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile Konya ili Karatay ilçesinde bulunan 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ve Akif Paşa İlköğretim Okulu çalışma grubu olarak belirlenmiştir. 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu sabah iki grup, öğle iki grup anasınıfına sahip, Akif Paşa İlköğretim Okulu sabah 1 grup, öğle 1 grup anasınıfına sahip okullardır. Okulların 2007-2008 eğitim-öğretim yılında anasınıfında öğrenim görmekte olan ve daha önce duygusal becerilerle ilgili herhangi bir eğitim almamış 66 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu okullardan Akif Paşa İlköğretim okulunun sabah grubunda bulunan 17 öğrenci ve 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulunun öğle grubunda bulunan 17 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise Akif Paşa İlköğretim Okulunun öğle grubunda yer alan 15 öğrenci ve 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulunun Sabah grubunda yer alan 17 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunun içerisinde yer alan öğrencilerden Akif Paşa İlköğretim okuluna devam eden iki öğrencinin birisi hastalık, birisi şehir değişikliği nedeniyle okuldan ayrılmak zorunda kaldığından ve eğitimi tamamlayamadığından örneklemden çıkarılmıştır. Çalışma grubunun son hali 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere 64 çocuktan oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubu çocukları daha önce okul öncesi eğitim almamış çocuklardan oluşmuştur. Araştırma kapsamında 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ve Akif Paşa

İlköğretim Okulunda 2007-2008 öğretim yılında anasınıfına devam eden altı yaş çocukları ile çalışılacağından ve araştırmanın planlandığı gibi yürütülebilmesi için gerekli izin belgelerinin sağlanabilmesi için kurumlar arası yazışmalar sürdürülmüş ve gerekli izinler sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında deney grubunu oluşturan çocuklara dört ay süreyle haftada üç gün olmak üzere 48 günlük eğitim programı uygulanmıştır. Programda yer alan beş duygu paylaşımı dersi ek dersler şeklinde yürütülmüştür. Programın uygulanması sürecinde kontrol grubunu oluşturan çocuklar günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve Anne-Babalara yönelik soruları içeren Genel Bilgi Formu ile “Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi” (Assessment of Children’s Emotion Skills- ACES) kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda yer alan sorular anne-babalara ilişkin kişisel bilgileri içermektedir. Genel bilgi formunda çocukların cinsiyeti, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu sorularına yer verilmiştir.

3.3.2. Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi (Assessment of Children’s Emotion Skills-ACES)

Araştırmada çocukların duygusal becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında Shultz ve Izard (1998) tarafından geliştirilip Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması Konya ilinde M.E.B.’na bağlı eğitim veren anasınıfları ve anaokullarında eğitim görmekte olan 51 (%45.9) kız 60 (54.1) erkek 111 okul öncesi dönem 6 yaş çocuğu üzerinde yapılmıştır.

Altı yaş çocuklarının duygusal becerilerinin değerlendirilmesi testi duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme testi olmak üzere üç alt testten oluşan bir ölçme

aracıdır. Duyguları tanıma alt testi duygusal yüz ifadelerini (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) yansıtan 12 resimden oluşmaktadır. Duyguları anlama alt testi çocukların günlük hayatta karşılaşabilecekleri duygusal durumları anlatan 12 örnek olaydan oluşmaktadır. Duyguları ifade etme alt testi çocukların yaşadıkları olaylar karşısında sergiledikleri duygusal ifadelerin yer aldığı 12 örnek olaydan oluşmaktadır (Schultz ve Izard, 1998).

Testin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrasında faktör analizi, madde güçlüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, toplam madde korelasyonu, madde ayırt ediciliği puanları göz önünde bulundurularak duyguları tanıma testinden 2 madde, duyguları anlama testinden 2 madde duyguları ifade etme testinden 2 madde çıkarılarak 30 madde olarak teste son hali verilmiştir.

Testin geçerlik çalışmaları içerisinde yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Testte faktör analizi uygulanmadan önce örneklemin uygunluğu için kullanılan KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .64, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 877.057 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Örneklemin uygun olduğu görüldükten sonra yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin yeterli sayılması için .30 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında yapılan faktör analizi sonuçları testin duyguları tanıma alt boyutunda faktör yüklerinin .35 ile .59 arasında; duyguları anlama alt boyutunda .30 ile .63 arasında ve duyguları ifade etme alt boyutunda .31 ile .68 arasında değerler aldığını göstermektedir.

Geçerlik çalışmaları kapsamında testin faktör yüklerinin yanı sıra, alt testlerler arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir. Alt testler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde ise duyguları tanıma testi ile duyguları anlama testi arasındaki korelasyon değerinin .57; duyguları tanıma testi ile duyguları ifade etme testi arasındaki korelasyon değerinin .43; duyguları anlama testi ile duyguları ifade etme testi arasındaki korelasyon değerinin ise .47 olduğu ve bu değerlere göre alt testler arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında kapsam geçerliği ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişilerce incelenen testin okul öncesi dönem çocuklarının dört temel duygusu ile ilgili (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) duygusal

becerilerinin duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme boyutlarını ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında testin güvenirliğinin belirlenmesinde testi yarılama, cronbach alfa, KR 20 hesaplaması, madde gücüğü, madde ayırt ediciliği toplam madde korelasyonu, aritmetik ortalama, standart sapma, alt ve üst % 27 arasındaki farkın anlamlılığı hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Güvenirlik çalışmalarında ise testi yarılama yöntemi ile elde edilen güvenirlik bulguları anlama alt testi için .87; tanıma alt testi için .82 ; ifade alt testi için .78 ve toplam puan için .79 olarak saptanmıştır. KR 20 güvenirlik metodu ile hesaplanan güvenirlik değerleri ise; tanıma alt testi için .83; anlama alt testi için .89; ifade alt testi için .83 ve toplam puan için .81 olarak saptanmıştır. Ayrıca test maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, toplam madde korelasyonu, madde gücüğü ve madde ayırt edicilik puanları değerlendirilerek yapılan madde analizi sonuçları da testin güvenirliğini destekler niteliktedir. Her bir alt testin ve test toplam puanı alt %27 ile üst %27 arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan t testi sonuçları da testin başarılı ve başarısız grupları ayırmada yeterli olduğunu göstermiştir.

Testin puanlanmasında çocukların her doğru yanıtı için bir puan yanlış cevapları ve bilmiyorum cevapları için sıfır puan verilir. Duyguları tanıma testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10; duyguları anlama testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10; duyguları ifade etme testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10; duygusal beceri için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 30'dur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde; araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler SPSS programına girilmiştir ve veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümlemeler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Çocuklar ve anne babalara ait değişkenlerin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının ön-testlerinin ve her iki grubun ön-test son-test karşılaştırmaları ile araştırmada kalıcılığa ilişkin son-test izleme testi puanları arasındaki karşılaştırmalarda bağımlı gruplar için t testi ve bağımsız t testi analizi uygulanmıştır. Görüşler arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Türkiye’de ve gelişmiş ülkelerde duygusal gelişim ve duygusal becerilerin gelişimine yönelik veriler, Türkçe ve yabancı dillerde yayımlanmış çeşitli kaynaklardan belgesel tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal beceri düzeylerinin belirlenmesine ve duygu eğitim programının duygusal beceriler üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik veriler ise Konya ilindeki tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen iki okulun anasınıfı öğrencilerine uygulanan duygusal beceri testi ile elde edilmiştir. Kişisel değişkenlere ilişkin bilgiler ise programla ilgili olarak eğitimin başlangıcında düzenlenen veli toplantısında bizzat velilere sorularak, kontrol grubu velileriyle ilgili bilgiler ise öğrenci dosyalarından ve dosyalardaki eksik bilgiler de ailelere form gönderilmek suretiyle toplanmıştır.

Ölçek her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çocukların cevapları ayrı ayrı düzenlenmiş olan ölçek formuna kaydedilmiştir. Test uygulamaları için her bir çocuğa ortalama 20–25 dakika ayrılmıştır.

3.6. Duygu Eğitimi Programının Hazırlanması

Deney grubu öğrencilerine Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche (2004) tarafından geliştirilen PATHS (Promoting Alternative thinking Strategy) programı temeline dayalı olarak geliştirilen Duygu Eğitimi Programı uygulanmıştır. Programda yer alan eğitimsel materyaller aynen kullanılmış fakat etkinliklerden bazıları kültürel uyumlulukları ve ülkemizdeki mevcut okul öncesi eğitim müfredatı göz önünde bulundurularak değiştirilmiş, gerekli görülen derslere ilave etkinlikler yerleştirilmiştir. Duygu eğitimi programının

geliştirilmesinde temel alınan Paths programıyla ilgili ayrıntılı bilgi ekler bölümünde sunulmuştur.

3.7. Duygu Eğitimi Programının Uygulanması

Deney gruplarına 24 Eylül 2007 -18 Ocak 2008 tarihleri arasında “Duygu Eğitimi Programı” araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim programı uygulamaları 16 hafta boyunca ve haftada üç gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir günde etkinlik 90–120 dakika sürmüştür. Bu süre zarfında kontrol grubunda yer alan çocuklar doğal süreçlerine bırakılmış hazırlanan program bu gruba uygulanmamıştır. Uygulamalar haftanın Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günlerinde yapılmıştır. Eğitime başlamadan önce öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Eğitim uygulamaları çocukların eğitim gördükleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan önce eğitmeni kullanılacak materyalleri hazırlayarak herhangi bir aksaklığın oluşmasına engel olunmaya çalışılmıştır. Bazı materyaller ise çocuk sayısı kadar hazırlamıştır. Uygulamalar sırasında sınıftaki tüm çocuklar aynı anda eğitime alınmıştır. Aynı gün içerisinde Akif Paşa İlköğretim okulu sabah grubuna 9.30- 11.30 saatleri arasında, 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulundaki öğle grubuna da 14.00-16.00 saatleri arasında eğitim programı uygulanmıştır. Programa başlanmadan önce öğretmenin dönem başı veli toplantısına katılan araştırmacı çocuklara uygulayacağı program hakkında ailelere bilgi vermiş, eve gönderilecek bilgi mektuplarını, çalışmalarını takip etmeleri konusunda hassas olmalarını rica etmiş ve ailelerin programa ilgilerini çekmiştir.

Ayrıca uygulama esnasında, etkinlikle ilgili fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır. Program uygulamasından önce çocuklarla eğitmeni arasında bir tanışma ortamının yaratılması için ilk haftanın iki dersinde program uygulanmamış eğitmeni çocuklarla günlük etkinliklerine katılmıştır ve eğitmeni tarafından çocuklara haftanın üç günü birlikte olunacağı ve farklı oyunlar oynanacağı, hikayeler okunacağı birlikte etkinlikler yapılacağı söylenmiştir. Herhangi bir zorluk yaşanmaması ve çocuklara isimleri ile hitap edebilmek için tanışma derslerinde her çocuğa isim kartları hazırlanarak takılmıştır.

Uygulamalara sınıfta bulunan tüm çocukların katılımları sağlanmıştır. Etkinlikler planlanan şekilde ya tüm grupla ya da küçük grupla gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan küçük grup çalışmaları için çocuklar katılıma zorlanmamış, teşvik edilmiştir. Programda yer alan günün kral kaplumbağası uygulaması için çocukların isimleri bir kutuya yazılıp katlanarak atılmış ve her gün başlangıcında o günün kral kaplumbağası bir önceki kral tarafından kutudan seçilmiştir. Günün kral kaplumbağasının yakasına kral kaplumbağa rozeti asılmış ve gün içerisinde hikaye etkinliğinde öğretmenin yanında oturmuş diğer etkinliklerde de öğretmene yardımcı olarak rol almıştır. Günün sonunda da kral kaplumbağaya arkadaşlarının ve öğretmenin onunla ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini içeren övgü listesi hazırlanarak eve gönderilmiştir. Gün sonunda kral kaplumbağa arkadaşları ve öğretmeni tarafından alkışlanarak gün boyu yaptığı yardımlardan dolayı teşekkür edilmiş ve çocuklar için hazırlanan hediye torbasından paketlenmiş hediyelerden yardımseverliği için kendisine bir hediye seçtirilerek sunulmuştur. Eğitim programında çocukların sık sık yaşadıkları duygularla ilgili tecrübelerini anlatmaları gerektiğinden öğretmen tarafından sınıfta ortaya çıkan duygusal durumlar bu bağlamda değerlendirilerek fırsat eğitimi yapılmıştır (Örneğin; sınıfta yeni kardeşi olan bir çocuğun yaşadığı mutluluk ve kıskançlık duygularına öğretmen tarafından dikkat çekilmiş ve sınıfta bu duygularla ilgili diğer öğrencilerin de konuşmasına ve tecrübelerini paylaşmasına olanak sağlanarak çocuğun yaşadıklarını ifade etmesine ve bu duyguları yaşamasının normal olduğunu anlamasına yardımcı olunmuştur).

Çocukların özellikle kuklalara ilgisinin yoğun olduğu görüldüğünden hikaye etkinliklerinden sonra çocukların hikayeleri kuklalarla canlandırmaları için fırsat sağlanmıştır. Sınıfta çocukların görebileceği seviyede bir yerde duygu grafiği asılmış, gün içerisinde ele alınan her duygunun kartı duygu grafiğine yerleştirilmiş ve sınıfta bir duygu yaşandığında asılı olan duygu grafiği ile çalışılarak duygular pekiştirilmiştir. Sınıfta duygu grafiğinin yanısıra kaplumbağa tekniğinin basamaklarını ve arkadaşlığın getirdiği sorumlulukları resimlerle anlatan iki adet grafik bu konular ele alındıktan sonra asılmış ve eğitimin sonuna kadar sınıfta kalmıştır. Bunun yanısıra çocukların tamamladıkları etkinliklere pekiştireç olarak kral kaplumbağa tarafından kaplumbağa mührü basılmıştır. Her bir duygu ele alındıktan sonra duygu grafiğine eklenen duygu yüzü kartlarından her çocuğa birer adet dağıtılmıştır ve çocuklardan eğitim programının başında verilen duygu defterine kendi duygu yüzü kartlarını yapıştırmaları istenmiştir. Böylece her çocuğun programın sonunda bir duygu yüzü albümü oluşmuştur. Bu albüm her gün çocuklarla ailelerine gönderilerek yeni eklenen duygu ile ilgili yaşadıkları olayları aile ve çocuğun birbirleriyle paylaşmaları istenmiştir.

Program geliştiriciler tarafından özel hazırlanan hikayelerin anlatıldığı derslerde hikayelerin birer fotokopisi çocukların evlerine gönderilmiş ve sınıfta okudukları bu hikayeyi ailelerine de anlatmaları çocuklardan istenmiş ailelere de konuya ilişkin bilgilendirme mektubu gönderilmiştir.

Her etkinliğin sonunda çocuklarla birlikte günün değerlendirmeleri yapılmıştır. Değerlendirme sorularında çocukların etkinliklerden elde ettikleri kazanımlardan yeni çıkarımlara ulaşmalarını sağlayacak, etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini aktaracak sorular sorulmuş ve çocukların cevaplamalarına fırsat verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde denencelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki çocukları betimlemeye yönelik istatistiki veriler ele alınmış, ardından deney ve kontrol grubundaki çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri ön test puan ortalamalarına ait veriler karşılaştırılmıştır. Daha sonra duygu eğitimi programının etkisini test etmek amacıyla kontrol ve deney grubu öğrencilerinin duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri puan ortalamaları her iki grup için ön-test son-test karşılaştırmaları t testi ile ayrı ayrı sınanmıştır. Programın kalıcılığını test etmek için eğitim programı uygulandıktan sekiz hafta sonra deney grubu öğrencilerine kalıcılık ölçümü yapılmış ve son-test puanları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediği test edilmiştir.

- Çocuklara ve anne-babalara ilişkin genel bilgilere Tablo 1- Tablo 2’de yer verilmiştir.
- Duygu Eğitimi Programının çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme becerisi ve duygusal beceri puanlarına etkisi ile ilgili bulgulara Tablo 3- Tablo 14 arasında yer verilmiştir.
- Duygu Eğitimi Programının kalıcılığı ile ilgili bulgulara Tablo 15-Tablo 18 arasında yer verilmiştir.

Araştırma Grubunu Betimleyici Bulgular

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>Deney Grubu</i>	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>Toplam</i>
Kız	17	17	34
Erkek	15	15	30
Toplam	32	32	64

Tablo 3 incelendiğinde araştırma örneklemini 64 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 32'si deney grubunda 32'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların 53.1'i kız, 46.9'u erkek çocuklardan, kontrol grubunu oluşturan çocukların da yine 53.1'i kız, 46.9'u erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Deney Grubu</i>				<i>Kontrol Grubu</i>			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İlkokul	13	40.6	8	25.0	12	37.5	10	31.25
Ortaokul	7	21.9	8	25.0	12	37.5	10	31.25
Lise	10	31.25	12	37.5	10	31.25	8	25.0
Üniversite/Yüksekokul	2	6.25	4	12.5	2	6.25	4	12.5
Toplam	32	100.0	32	100.0	32	100.0	32	100.0

Tablo 4'de deney grubu çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; % 40.6'sının ilkokul mezunu, % 21.9'unun ortaokul mezunu, % 31.25'inin lise mezunu ve % 6.25'inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde ise % 37.5'inin ilkokul mezunu, % 37.5'inin ortaokul mezunu, % 31.25'inin lise mezunu ve %6.25'inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu görülmüştür.

Deney grubu çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise; % 25.0'nin ilkokul mezunu, % 25.0'nin ortaokul mezunu, % 37.5'inin lise mezunu ve % 12.5'inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu; kontrol grubundaki

çocukların babalarının öğrenim durumları incelendiğinde ise % 31.25'inin ilkokul mezunu, % 31.25'inin ortaokul mezunu, % 25.0'nin lise mezunu ve % 12.5'inin üniversite-yüksekokul mezunu olduğu görülmüştür.

Duygusal Becerilere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenler açısından benzeşik olup olmadığını test etmek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme alt testleri ve duygusal beceri ön test puan ortalamalarına ilişkin veriler karşılaştırılmıştır.

Duygu Eğitimi Programının çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal becerilerine etkisini sınamak amacıyla deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Duygu eğitimi programının kalıcılığını test etmek amacıyla deney grubu çocuklarının son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Becerilerinin Homojenliğiyle ilgili olarak;

Denence 1.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (Duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 1.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.1.'de çocuklar için duygu eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını yani eğitim öncesinde duyguları tanıma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak

amacıyla her iki grubun ön-test puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’da görülmektedir.

**Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Becerileri
Ön-test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar**

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	3,44	1,66	-0,952	0,345
Kontrol	32	3,91	2,23		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerileri ön test puan ortalamasının 3.44, kontrol grubunun puan ortalamasının 3.91 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu çocukların ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan t testi sonucunda elde edilen t (0.345) değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 1.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.2.’ de çocuklar için duygu eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının duyguları anlama becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ve grupların duyguları anlama becerisi yönünden birbirine benzer olup olmadıklarını sınamak için her iki grubun ön-test puanları arasında t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri
Ön-test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar**

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	2.91	1,97	-1,615	0,111
Kontrol	32	3.72	2,05		

Tablo 6'ya göre deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri ön test puan ortalamasının 2.91, kontrol grubunun puan ortalamasının 3.72 olduğu görülmektedir. Grupların ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen t (0.111) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 1.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.3.' de duygu eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının duyguları ifade etme becerisi yönünden eğitimden önce birbirine benzer olup olmadıklarını sınamak için her iki grubun ön-test puan ortalamaları arasında t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerileri
Ön-test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar**

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	2,38	2,28	-0,134	0,894
Kontrol	32	2,44	1,32		

Tablo 7' ye göre deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerileri ön test puan ortalamasının 2.38, kontrol grubunun puan ortalamasının 2.44 olduğu görülmektedir. Grupların ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen t (0.894) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu veriler “deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklindeki denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 1.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.4.'de duygu eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını yani eğitim öncesinde duygusal beceri puan ortalamalarının istatistiksel yönden benzer olup olmadığını sınamak amacıyla her iki grubun ön-test puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8' de görülmektedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duygusal beceri Ön-test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	8,72	4,12	-1.260	0,212
Kontrol	32	10,06	4,40		

Tablo 8'e göre deney grubu çocuklarının duygusal beceri ön test puan ortalamasının 8.72, kontrol grubunun puan ortalamasının 10.06 olduğu görülmektedir. Grupların ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen t (0.212) değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç “deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklindeki denenceyi desteklemektedir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu çocuklarının aynı evrenden alındıkları, duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri düzeyleri açısından birbirlerine benzedikleri söylenebilir.

Duygu Eğitimi Programının çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme becerisi ve duygusal beceri puanlarına etkisi ile ilgili olarak;

Denence 2.0. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri (Duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 2.1. Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2.1.'de duygu eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki duyguları tanıma becerisi puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmıştır.

DEP'nın çocukların duygusal becerilerinin (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme) gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığını test etmede karşılaştırma yapılan grup deney grubudur. Programın duygusal becerilerden duyguları tanıma becerisi üzerindeki etkisini test etmek üzere deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları bağımlı t testi (paired sample t test) ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma becerisi Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	3,44	1,66		
Son-test	32	8.94	1.26	-17.499	0,001

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları tanıma becerileri ön-test puan ortalamaları 3.44, son-test puan ortalamaları 8.94'tür. yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları tanıma becerileri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: -17.499; $p < 0.005$). Bu bulgu "*Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir*" şeklindeki 2.1. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 2.2. Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2.2.'de duygu eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki duyguları anlama becerisi puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmıştır. DEP'nin çocukların duyguları anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan duyguları anlama becerisi ön-test son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı t testi sonuçları tablo10'da verilmiştir.

Tablo 10: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama becerisi Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	2.91	1,97	-16.574	0,001
Son-test	32	8.91	1.38		

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları anlama becerileri ön-test puan ortalamaları 2.91, son-test puan ortalamaları 8.91'dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları anlama becerileri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: -16.574; $p < 0.005$). Bu bulgu "*Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir*" şeklindeki 2.2. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 2.3. Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2.3.'de duygu eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki duyguları ifade etme becerisi puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmıştır. DEP'nin çocukların duyguları ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan duyguları ifade etme becerisi ön-test son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı t testi sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerisi Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	2.38	1.28		
Son-test	32	8.19	1.92	-11.747	0,001

Tablo 11 İncelendiğinde deney grubu çocukların duyguları ifade etme becerileri ön-test puan ortalamaları 2.38, son-test puan ortalamaları 8.19'dur. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları ifade etme becerileri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: -11.747; $p < 0.005$). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir*” şeklindeki 2.3. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 2.4. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2.4.'de duygu eğitimi programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki duygusal beceri puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmıştır. DEP'nin çocukların duygusal beceri gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan duygusal beceri ön-test son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı t testi sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Deney Grubu Çocuklarının Duygusal beceri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	8.72	1.28		
Son-test	32	26.03	1.92	-20.309	0,001

Tablo 12 İncelendiğinde deney grubu çocukların duygusal beceri ön-test puan ortalamaları 8.72, son-test puan ortalamaları 26.03'tür. Yapılan t testi sonucunda çocukların duygusal beceri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde

yüksektir (t: -20.309; $p<0.005$). Bu bulgu “Deney grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklindeki 2.4. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 3.0. Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (Duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 3.1. Kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

DEP’nin çocukların duygusal becerilerinin (duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme) gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığını test etmede deney grubu kullanılırken eğitim programı uygulaması süresince normal eğitim öğretimine devam edip duygusal becerilerindeki değişimin eğitim alan grupla karşılaştırılması amacıyla araştırmaya dahil edilen grup kontrol grubudur. Eğitim programına katılmayan bu kontrol grubunun duyguları tanıma becerisi ön-test son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin istatistiksel sonuçlar tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Becerileri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	3,91	2,23	-1.632	0,113
Son-test	32	4,63	2,66		

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubu çocukların duyguları tanıma becerisi ön-test puan ortalamaları 3.91, son-test puan ortalamaları 4.63’tür. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları tanıma becerileri son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. (t: -1.632; $p>0.05$). Bu bulgu “Kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklindeki 3.1. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 3.2. Kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.2.'de kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki duyguları anlama becerisi puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	3,72	2,05	,832	0,412
Son-test	32	3,34	1,77		

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları anlama becerisi ön-test puan ortalamaları 3.72, son-test puan ortalamaları 3.34'tür. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları anlama becerileri son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: 0,832; $p>0.05$). Bu bulgu "*Kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*" şeklindeki 3.2. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 3.3. Kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.3.'de kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki duyguları ifade etme becerisi puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerileri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	2,44	1,32	-1,013	0,319
Son-test	32	2,72	1,51		

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubu çocukların duyguları ifade etme becerisi ön-test puan ortalamaları 2.44, son-test puan ortalamaları 2.72'dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları ifade becerileri son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: 0,832; $p>0.05$). Bu bulgu “*Kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*” şeklindeki 6.3. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 3.4. Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.4.'de kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulanmadan önceki duygusal beceri puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Kontrol Grubu Çocuklarının Duygusal beceri Ön-test/Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	N	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Ön-test	32	10,06	4,41	-,877	0,387
Son-test	32	10,69	4,40		

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubu çocukların duygusal beceri ön-test puan ortalamaları 10.06, son-test puan ortalamaları 10.69'dur. Yapılan t testi sonucunda çocukların duygusal beceri son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: 0,832; $p>0.05$). Bu bulgu “*Kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*” şeklindeki 3.4. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

4.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri (Duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

4.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 4.1.'de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki duyguları tanıma becerisi son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 17'de verilmiştir.

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	8,94	1,27	8.276	0,001
Kontrol	32	4,63	2,66		

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Tablo 17 incelendiğinde deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerileri son test puan ortalamasının 8.94, kontrol grubunun puan ortalamasının 4.63 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda deney grubu çocukların duyguları tanıma becerisi son-test puan ortalamaları kontrol grubu çocukların duyguları tanıma becerisi son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: 8.276; $p < 0.005$). Bu veriler “*Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları tanıma son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır*” şeklindeki 4.1. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

4.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 4.2.'de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	8,91	1,38	14.030	0,001
Kontrol	32	3,34	1,77		

Tablo 18 incelendiğinde deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri son test puan ortalamasının 8.91, kontrol grubunun puan ortalamasının 3.34 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda deney grubu çocukların duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamaları kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: 14.030; $p<0.005$). Bu veriler “*Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır*” şeklindeki 4.2. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

4.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 4.3.’de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki duyguları ifade etme becerisi son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	8,19	1,92	12.652	0,001
Kontrol	32	2,72	1,51		

Tablo 19 incelendiğinde deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerileri son test puan ortalamasının 8.19, kontrol grubunun puan ortalamasının 2.72 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda deney grubu çocukların duyguları ifade etme becerisi son-test puan ortalamaları kontrol grubu çocukların duyguları ifade etme becerisi son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: 12.652; $p<0.005$). Bu veriler “*Deney ve kontrol grubu çocuklarının duyguları ifade etme son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır*” şeklindeki 4.3. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

4.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 4.4.'de deney ve kontrol grubu çocukların deney grubuna eğitim uygulandıktan sonraki duygusal beceri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duygusal beceri Son-test Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Deney	32	26,03	4,18	14.302	0,001
Kontrol	32	10,69	4,39		

Tablo 20 incelendiğinde deney grubu çocuklarının duygusal beceri son test puan ortalamasının 26.03, kontrol grubunun puan ortalamasının 10.69 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda deney grubu çocukların duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamaları kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerisi son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (t: 14.302; $p < 0.005$). Bu veriler “*Deney ve kontrol grubu çocuklarının duygusal beceri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır*” şeklindeki 4.4. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Duygu Eğitimi Programının kalıcılığı ile ilgili olarak;

Denence 5.0. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri (Duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal beceri) son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 5.1. Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.1.'de deney grubu çocukların eğitim sonrası duyguları tanıma becerileri son-test puan ortalamaları ile eğitimden sekiz hafta sonra uygulanan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Tanıma Becerileri Son-test/İzleme Testi Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	N	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Son-test	32	8,94	1,27	0,626	0,536
İzleme	32	8,88	1,10		

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları tanıma becerileri son-test puan ortalamaları 8.94, izleme testi puan ortalamaları 8.88'dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları tanıma becerileri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: 0,626; $p>0.05$). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının duyguları tanıma becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*” şeklindeki 5.1. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 5.2. Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.2.'de deney grubu çocukların duyguları anlama becerileri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Son-test/İzleme Testi Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	N	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Son-test	32	8,91	1,38	-,329	0,745
İzleme	32	8,94	1,37		

Tablo 22 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları anlama becerileri son-test puan ortalamaları 8.91, izleme testi puan ortalamaları 8.94'tür. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları anlama becerileri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: -0,329; $p>0.05$). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerisi son-test/izleme testi*

puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklindeki 5.2. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 5.3. Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.3.’de deney grubu çocukların duyguları ifade etme becerileri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Deney Grubu Çocuklarının Duyguları İfade Etme Becerileri Son-test/İzleme Testi Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	N	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Son-test	32	8,19	1,93	,571	0,572
İzleme	32	8,13	1,62		

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu çocukların duyguları ifade etme becerileri son-test puan ortalamaları 8.19, izleme testi puan ortalamaları 8.13’tür. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları ifade etme becerileri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: 0,571; $p>0.05$). Bu bulgu “*Deney grubu çocuklarının duyguları ifade etme becerisi) son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur”* şeklindeki 5.3. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

Denence 5.4. Deney grubu çocuklarının duygusal beceri son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.4.’de deney grubu çocukların duygusal beceri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmış, sonuçlar tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Deney Grubu Çocuklarının Duygusal beceri Son-test/İzleme Testi Puan Ortalamalarına Ait Karşılaştırmalar

Testler	N	$\bar{X}$	ss	t Değeri	Önemlilik
Son-test	32	26,03	4,19	,487	0,629
İzleme	32	25,94	3,61		

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu çocukların duygusal beceri son-test puan ortalamaları 26.03, izleme testi puan ortalamaları 25.94'tür. Yapılan t testi sonucunda çocukların duyguları ifade etme becerileri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (t: 0,487; $p>0.05$). Bu bulgu "*Deney grubu çocuklarının duygusal beceri) son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur*" şeklindeki 5.4. numaralı denenceyi destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Beceri (Duyguları Tanıma, Duyguları Anlama, Duyguları İfade Etme Ve Duygusal beceri) Puanlarının Benzeşikliği İle İlgili Olarak

Araştırmada 1.0 numaralı denence ve alt denenceleri olan 1.1., 1.2. ve 1.3.'e göre deney ve kontrol gruplarının duygu eğitimi programı uygulanmadan önceki duygusal beceri puanlarının benzer olması beklenmektedir. Böylece eğitim programı uygulaması sonrası duygusal beceri puanlarındaki değişim eğitim programının etkisi şeklinde yorumlanabilecektir. Deney ve kontrol grubu çocukları belirlenirken çalışmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ve Akif Paşa İlköğretim Okuluna devam eden toplam 66 çocuğa Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi uygulanmıştır. Araştırmaya iki deney iki kontrol grubu alınmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen grupların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Tablo 5,6,7,8 incelendiğinde deney grubunun duyguları tanıma ön-test puan ortalaması 3.44; duyguları anlama ön-test puan ortalaması 2.91; duyguları ifade etme ön-test puan ortalaması 2.38; duygusal beceri ön-test puan ortalaması 8.72'dir. Kontrol grubunda ise duyguları tanıma ön-test puan ortalaması 3.91; duyguları anlama ön-test puan ortalaması 3.72; duyguları ifade etme ön-test puan ortalaması 2.44; duygusal beceri ön-test puan ortalaması 10.06'dır.

Deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin istatistiki analiz sonuçları grupların ön-test puanları arasında fark olmadığını ve grupların benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgu deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların sosyal-kültürel ve ekonomik özellikler yönünden ve aile yapısı açısından benzer

olduğu eğitim programı uygulamasına kadarki duygusal becerilere ilişkin benzer eğitimsel yaşantılara maruz kaldıkları eğitim öncesi duygusal beceri düzeyleri açısından benzer oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Duygu Eğitimi Programının Çocukların Duyguları Tanıma, Anlama, İfade Teme Becerisi Ve Duygusal beceri Puanlarına Etkisi İle İlgili Olarak

Denence 2.0, denence 3.0 ve denence 4.0'a göre duygu eğitimi programının deney grubu çocuklarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri son test puan ortalamalarını etkilemesi beklenmektedir.

Duygu eğitimi programına katılan çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma düzeylerinin, bireyin hangi olaylar karşısında hangi duyguları yaşayacağını anlama becerisinin ve bireylerin duyguları ifade etmeye ilişkin ipuçlarını tanıma düzeylerinin artması beklenir. Bu amaçla deney grubu çocuklarının ön-test son-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Programın uygulanmasından önce deney grubundaki çocukların duyguları tanıma puan ortalaması 3.44; duyguları anlama puan ortalaması 2.91; duyguları ifade etme puan ortalaması 2.38; duygusal beceri puan ortalaması 8.72'dir. Program uygulaması sonrası ölçümlerde ise çocukların duyguları tanıma puan ortalaması 8.94; duyguları anlama puan ortalaması 8.91; duyguları ifade etme puan ortalaması 8.19; duygusal beceri puan ortalaması 26.03 olarak bulunmuştur.

Deney öncesi (ön-test) duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal beceri puan ortalamalarıyla deney sonrası (son-test) duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal beceri puan ortalamaları arasındaki fark 0.001 düzeyinde anlamlıdır. Ancak araştırmanın yapıldığı yaş grubundaki çocukların çok hızlı gelişim içeren bir yaş diliminde olmaları, eğitim sürecinin uzun olması ve devam ettikleri okullarda uygulanan eğitim programının da çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal becerileri üzerinde gelişme yaratabileceği göz önünde bulundurularak kontrol grubunun da deney grubunun eğitimi bittikten sonraki son test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır.

Programın uygulanmasından önce kontrol grubundaki çocukların duyguları tanıma ön-test puan ortalaması 3.91; duyguları anlama ön-test puan ortalaması 3.72; duyguları ifade

etme ön-test puan ortalaması 2.44; duygusal beceri ön-test puan ortalaması 10.06'dır. Program uygulaması sonrası ölçümlerde ise çocukların duyguları tanıma puan ortalaması 4.63; duyguları anlama puan ortalaması 3.34; duyguları ifade etme puan ortalaması 2.72; duygusal beceri puan ortalaması 10.69 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında puan ortalamalarında duyguları anlama testi dışındaki testlerde artış olduğu ancak bu artışın anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir.

Programın çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal beceriye ilişkin başarı düzeyinde uygulanmakta olan mevcut eğitim programına göre etkisini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal beceri son test puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Deney grubu çocukların son testlerde; duyguları tanıma puan ortalaması 8.94, duyguları anlama puan ortalaması 8.91, duyguları ifade etme puan ortalaması 8.19, duygusal beceri puan ortalaması 26.03; kontrol grubu çocukların ise son testlerde duyguları tanıma puan ortalaması 4.63, duyguları anlama puan ortalaması 3.34, duyguları ifade etme puan ortalaması 2.72, duygusal beceri puan ortalaması 10.69 olarak bulunmuştur. Deney sonrası deney ve kontrol gruplarının son-test duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal beceri puan ortalamaları arasındaki fark 0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Bu sonuca göre puanlardaki farklılaşmanın gelişim ve okullarda uygulanan eğitim programından değil duygu eğitimi programından kaynaklandığı ve duygu eğitimi programının çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal becerilerini etkilediği ileri sürülebilir. Bir başka deyişle duygu eğitimi programına katılan çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma düzeyleri, bireyin hangi olaylar karşısında hangi duyguları yaşayacağını anlama becerisi ve bireylerin duyguları ifade etmeye ilişkin ipuçlarını tanıma düzeyleri artmıştır.

Duygu eğitimi programına katılan çocukların bütün duygusal beceri alanlarında normal eğitimine devam eden çocuklardan daha yüksek başarı elde etmesi duygu eğitimi programının dayandığı teorilere göre programında esas aldığı bazı ilkelere kaynaklanıyor olabilir. Bu teorilere göre beceri eğitimi programlarının başarılı olmasının çocukların dikkatini çekmeye, öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemine, programda pekiştireçlere sıklıkla yer verilmesine, öğretmenin çocuklara model olmasını teşvik etmesine ve öğretmenin başarısına bağlı olduğunu benimsemesidir (Domitrovitch, Greenberg, Kusche, Cortes, 2004). Bu ilkeye

dayalı olarak duygu eğitimi programında öğretmen-öğrenci etkileşimini artıracak etkinlikler olması, sıklıkla pekiştireçler kullanılması, öğretmenin çocuklara model olması programın başarısını artırmış olabilir. Ayrıca programda kullanılan bazı materyaller de beceri öğrenme düzeyini artırmış olabilir. Örneğin programda kullanılan duygu kartları çocukların duygu adlarını somutlaştırmasını, rahatlatan duyguların duygu kartlarında sarı renk ile rahatsız eden duyguların ise mavi renkle kodlanması, program boyunca kukla karakterlerinin kullanılması ise çocukların daha kolay ve etkili öğrenmesini sağlamak üzere geliştirilmiş materyal ve yöntemlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenin sınıfta bir olay yaşandığında çocukları olayın duygusal etkileri üzerinde konuşmaya teşvik etmesi gibi fırsat eğitimleri de daha kalıcı beceri öğrenmesi amacıyla programda yer almaktadır (Domitrovitch, Greenberg, Kusche, Cortes, 2004). Bu faktörlerde duygu eğitimi programının başarısını artıran faktörler arasında yer alıyor olabilir.

Programda yer alan bir diğer eğitimsel faktör olan çocukların olumlu ve olumsuz tepkilerine öğretmen tarafından geribildirim verilmesi (Övgü listesinde duygularını olumlu şekilde ifade eden çocuklara bununla ilgili övgü verilmesi, sınıfta davranış yaşandığında sözel geribildirim gibi) ve aile mektupları ile program konusunda ailelerin de bilgilendirilmesi, programa ailelerinde ev ortamında desteklerinin sağlanması, programda yer alan günün kral kaplumbağası yöntemi de çocukların programa ilgisini artıran ve çocuklara programda görev veren bir uygulama olarak başarıya katkıda bulunan faktörler arasında yer alıyor olabilir. Çocuklara duygusal becerilerin gelişimi konusunda uygulanan duygu eğitim programının duygusal beceriler üzerinde anlamlı farklılaşma yarattığı sonucu aynı zamanda Ulutaş (2005) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen duygusal zeka eğitimi programının etkileri ile ilgili bulgularla tutarlıdır. Bulgular ayrıca Eren-Yavuz (2002) tarafından ilkököl 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka becerilerini desteklemenin etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın bulgularıyla da uyumludur.

Duygu Eğitimi Programının Kalıcılığı İle İlgili Olarak Deney Grubu Çocukların Duyguları Tanıma, Anlama, İfade Teme Becerisi Ve Duygusal becerileri Son Test/ İzleme Testi Puan Ortalamaları İle İlgili Bulgular

Duygu eğitimi programına katılan çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri puanlarındaki değişimin kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal

beceri puanları eğitimin bitiminden hemen sonra ve programın bitişinden sekiz hafta sonra değerlendirilmiştir. Duygu eğitimi programının uygulanmasından sonra çocukların duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve duygusal becerilerinde meydana gelen değişikliklerin sekiz hafta sonra da devam edip etmediğini ve eğitimden sonra programın etkisinin korunup korunmadığını test etmek amacıyla çocukların duygu eğitimi programı uygulamasından sonra ölçülen son-test puan ortalamaları ile eğitimden sekiz hafta sonra ölçülen izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Denence 5.0 ve bu denencenin alt denenceleri olarak geliştirilen 5.1., 5.2., 5.3., 5.4.'e göre duygu eğitimi programına katılan çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal beceri son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenmektedir. Duygu eğitimi programına katılan çocukların son-testlerde duyguları tanıma puan ortalaması 8.94; duyguları anlama puan ortalaması 8.91; duyguları ifade etme puan ortalaması 8.19; duygusal beceri puan ortalaması 26.03'dür. İzleme testinde ise duyguları tanıma puan ortalaması 8.88; duyguları anlama puan ortalaması 8.94; duyguları ifade etme puan ortalaması 8.13; duygusal beceri puan ortalaması 25.94 olarak bulunmuştur ve iki ortalama arasında anlamlı farklılık yoktur. Bir başka deyişle çocuklara uygulanan programın etkisinin sekiz hafta sonra da korunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında duygu eğitim programının çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal becerilerinde yarattığı gelişmenin kalıcı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar da denence 5.0., 5.1., 5.2., 5.3. ve 5.4.'ü destekler niteliktedir. Duygusal beceriler konusunda uygulanan eğitim programının etkisinin kalıcılığına ilişkin bulgular Ulutaş (2005) tarafından anasınıfı çocuklarına uygulanan duygusal zeka eğitiminin kalıcı olduğu bulgularıyla tutarlıdır. Kam, Greenberg ve Kusche (2004) tarafından duygu eğitiminin kalıcılığıyla ilgili özel eğitime gereksinimli ilkökul dönemi çocukları üzerinde yürütülen araştırmanın bulguları da eğitim programının etkisinin kalıcı olduğu şeklindeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre duygu eğitimi programı çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal becerilerine olumlu katkı sağlamış ve puan ortalamalarında anlamlı düzeyde artış yaratmıştır. Duygu Eğitimi Programının kalıcılığını sınamak amacıyla deney grubu çocuklarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal becerisi son-test izleme testi puan ortalamaları karşılaştırılmış ve eğitimin etkisinin sekiz hafta sonunda da korunduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında şu öneriler geliştirilebilir;

1. Duygusal beceriler konusunda problem yaşayan okul öncesi dönem çocuklar saptanarak bu çocuklara duygu eğitimi programı uygulanabilir.
2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine Duygu Eğitimi Programı ile ilgili seminerler verilerek günlük etkinliklerinde bu programa yer vermeleri sağlanabilir.
3. Duygu Eğitimi Programı etkinlikleri okul öncesi eğitimin mevcut yıllık ve günlük planlarının içerisine yerleştirilerek programın sürekliliği ve uygulanabilirliği sağlanabilir.
4. Duygu Eğitimi Programını pilot okullar seçilerek daha geniş örneklemelere programın uygulanması, daha geniş bir kitlenin programdan faydalanması ve programın test edilmesi sağlanabilir.
5. Duygu Eğitimi Programı farklı ekonomik, sosyal ve kültürel çevrelerde uygulanarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
6. Duygu eğitimi konusunda anne babalar için de paralel bir eğitim programı geliştirilerek mevcut çocuklar için hazırlanmış programla kaynaştırılabilir.

7. Duygu Eđitimi Programının bazı dűzenlemeler yapılarak ۆzel eğitim gerektiren çocuklar ۆzerinde uygulanması ve etkililiğinin sınanması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Childhood Development and Care*, 175(1), 49-61.

Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.

Altunel, Ö., Demirdöğen, G., Dural, U. & Kuşçu, M. K. (2008). Şizofrenide duygu algılama ve tanıma süreçleri. *Klinik Psikiyatri*, 11(Ek.4), 3-11.

Alpan, Y. (2006). *Ankara örnekleminde 12-36 aylık bebek ve çocuklar için sosyal ve duygusal değerlendirme aracının türk çocuklarına uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Antidote. (2003). *The emotional literacy handbook – promoting whole-school strategies*. London: David Fulton.

Arı, R. Üre, Ö. & Şahin Seçer, Z. (2001). *Çocukta duygusal gelişim (ders notu)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

Arı, R. & Şahin Seçer, Z. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 67-84.

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, No: 2, 79-84.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. & Hoeksema, S.N. (2002). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları, 2. Baskı.

Avcı, N. (2003). *Gelişimde 0-3 Yaş-Yaşama Merhaba*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 1. Basım.

Bagdi, A. & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: the building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150.

Bayhan, P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları,

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri,

Bear, L.M. (2004). Early identification of infants at risk for developmental disabilities. *Pediatric Clinic North America*, 51: 685-701.

Berk, L.(1994). *Child development*. Massachusetts:Allyn and Bacon,3. Baskı.

Blair, C. (2002). School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.

Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G.(2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children-1, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91

Brazelton, T.B. & Sparrow, J.D. (2000) *Touchpoints Three to Six: Your Child's Emotional Behavioural Development*. Perseus Publishing.

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: D.C: NAEYC. (DAP).

Bryant, D., Vizzard, L.H., Willoughby, M. & Kuppersmidt, J. (1999). A review of interventions for preschoolers with aggressive and disruptive behavior. *Early Education and Development*, 10, 47-68.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington: DC: National Academy Press,

Bownds, D.M. (1999). *Biology of mind-origins and structure of mind, brain and consciousness*, Maryland: Fitzgerald Science Press.

Buchanan, A. & Hudson, B. (2000). Promoting children's emotional well-being: messages from research, Oxford University Press.

Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high risk populations to understanding the development of emotion regulation. In: J. Garber & K. A. Dodge (Editör) , *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*, UK: Cambridge University Pres, Cambridge, 15-48,

Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Çeçen, A.R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.

Çelik, E., Tuğrul, B. & 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, 29-39.

Dacidson, R. (1998). Affective styles and affective disorders: perspectives from affective neuroscience. *Cognition And Emotion*, 12, 307-330.

Damon, W. Ve Eisenberg, N. (2006). *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. Kanada: John Wiley&Sons, Inc., Fifth Edition,

Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekanızı ölçün*. Çev. Solina Silahlı, İstanbul: Alfa Yayınları.

Denham, S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.

Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. & Auerbach-Major, S. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child Development*, 74, 238-256.

Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E., & Hold, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.

Denham, S. & Weissberg, R. (2003). Social-emotional learning in early childhood: what we know and where to go from here. In M. Bloom & T. P. Gullotta (Eds.). *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*, New York: Kluwer/Academic Publishers.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 28, No. 2, March.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. & Greenberg, M. T. (2002). *Preschool paths: promoting social and emotional competence in young children, issues in partnering with communities to improve the lives of young children and their families*, Washington.

Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Cortes, R. & Kusche, C.A. (2004). PATHS instructor's manual, South Deerfield: Channing Bete Company.

Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 142–144.

Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171–190.

Durbin, C.E., Hayden, E.P., Buckley, M.E. & Moerk, K.C. (2005). Temperamental emotionality in preschoolers and parental mood disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 28-37.

Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, M.E., Çeliköz, N. & Arı, R. (2009). Adaptation of a test in Turkish about evaluation of the six year old children's emotional skills: validity and reliability study. *Ankara University Journal of Educationl Sciences*, 42(1), 403-420.

Egeland, B., Yates, T., Appleyard, K. & Van Dulmen, M. (2002). The long term consequences of maltreatment in the early years: a developmental pathway model to antisocial behavior. children's services: social policy. *Research and Practice*, 5(4), 249-260.

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, 507-528.

Eisenberg, N. & Fabes, R. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 203- 226.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, Vol:124.

Ekman, P. & Davidson, R.J. (1993). Voluntary smiling changes regional brain activity. *Psychol Sci*, 4, 342.

Erden, Ş. (2008). Duygusal gelişim. (Editör: M.Engin Deniz), *Erken çocukluk döneminde gelişim*, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Eren Yavuz, K. (2002). *Duygusal zeka gelişimi*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Erol, A., Ünal, E. K. Gülpek, D. & Mete, L. (2009). Yüzde dışavuran duyguların tanınması ve ayırt edilmesi testlerinin türk toplumunda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10,116-123

Fabes, R. & Martin, C. (2000). *Exploring child development*. Boston: Pearson Education Inc,175-195.

Faupel, A. (Ed.) (2003) Emotional literacy: assessment and intervention ages 11–16. London, nferNelson.

Feldman, S. R.. (1997). Essentials of understanding psychology. New York: McGraw-Hill Company Inc. 3rd ed.

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, 213-228.

Fişek, G. & Yıldırım, S. (1983). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: M.E.B. Basımevi.

Fogel, A. (2001). *Infancy, infant, family and society*. Australia: Wadsworth Thomson Learning, 296-400.

Gallese, V. (2003) The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neutral basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171.

Garner, P. W. & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9: 246–264.

Gates. R. C. (2008). *Human growth & development*. Class Schedule. Online: http://www.rcgates.com/psyc/c7_pv.html

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters: how affection shapes a baby's brain*. NewYork: Brunner- Routledge.

Goldberg, S.(2000). *Attachment and development: an integrative approach*. Hodder Arnold.

Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka neden iq'dan daha önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Greenberg, M.T. & Kusche, C.A. (1993). Promoting social and emotional development in deaf children: the paths Project. Seattle: University Of Washington Pres.

Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1998a). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3: 49-63.

Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1998) *Promoting alternative thinking strategies*. Institute of Behavioral Sciences, University of Colorado.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

Greenberg, M. T., Domitrovitch, C. & Burgamber, B. (2001). The prevention of mental disorders school age children: current state of the field. *Prevention Treatment*, Issue 4: Article:1.

Greenberg, M. T. (1997). Promoting social and emotional competence: The PATHS Curriculum and the CASEL Network. *Reaching Today's Youth*, 49-52.

Greenberg, M. T., & Snell, J. (1997). The neurological basis of emotional development. In P. Salovey (Ed.) *Emotional development and emotional literacy*, New York: Basic Boks.

Gross, J.J., John, O.P. & Richards, M.J. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: a personality perspective, *Personality and Social Psychology Bulletin*. 26: 712.

Hançerlioğlu, İ. (1993). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hartup, W. W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.

Hetherington, E. M. & Parke, R. D. (1993). *Child psychology*. New York:McGraw-Hill.

Honig, A. S. & Brophy, H. E. (1996). *Talking with your baby: family as the first school*. Syracuse: Syracuse University Pres.

Houtmeyers, K. A.(2000). *Attachment relationship and emotional intelligence in preschoolers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Windsor Üniversitesi, Kanada.

Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliklerinin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions and emotioncognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.

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 expression: evidence from developmental and cross-country research. *Psychological Bulletin*, 115: 288- 299.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E.(2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12: 18-23.

Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. ABD: Basic Boks.

Kam, C. M., Greenberg, M.T. ve Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.

Kam, C., Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS Curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 66-78.

Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3–6 yaş: çocuğum büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2. Basım.

Karayılmaz, D. (2008). Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kartallar, R. (1998). (Ed. Doğan yıldırım) *Duygular*. Ankara: Ankara Ün.Tıp Fak. ANTIP A.Ş. Yayıncılık.

Killen, M. & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Education and Development*, 2(3), 240-255.

Kochanska, G., Aksan N. & Carlson J.J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Developmental Psychology*, 41, 648-660.

Kuebli, J. (1994). Young children's understanding of everyday emotions. *Young Children*, March, 36 – 47.

Kusche, C. A. (1984). The understanding of emotion concepts by deaf children: an assessment of an affective education curriculum. Yayınlanmamış doktora tezi, Washington Üniversitesi.

Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (1994). The PATHS Curriculum. Seattle: Developmental Research and Programs.

Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400.

Landers, C. (1999). Erken çocukluk gelişiminde bakım yönlendiriciler için rehber: okula hazırlık altıncı ve yedinci yıllar. Çev: Ekrem Düzen, Ankara: MEB ve Unicef Türkiye Temsilciliği.

Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118

McKnight, J. & Sutton, J. (1994). *Social psychology*, Australia: Prentice Hall.

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.

Moore, S.G. (1992). *The role of parents in the development of peer group competence*. Urbana: ERIC Digest.

Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. & Huston. A. (1990). Child development & personality. ABD: Harper Collins Publishers.

Navaro, L. (2006). *Beni duyuyor musun?*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Novick, R. (2004). *Early years are learning years*. NAEYC.

Okday, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2. baskı.

Olds, D., Robinson, J., Song, N., Little, C. & Hill, P. (1999). *Reducing risk for mental disorders during the first five years of life: a review of preventive interventions*. Report submitted to SAMSHA, University of Colorado Health Sciences Center, Prevention Research Center for Family and Child Health.

Ömeroğlu, E. & Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişim*. İstanbul: Morpa Yayınları.i

Özbayrak, C. (2006). *Türkiye örnekleminde duygular ve bilişsel-duygu değerlendirme süreci*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Peth-Pierce, R. (2000). *A good beginning: sending america's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. Bethesda, MD: Child Mental Health Foundations and Agencies Network (FAN), National Institute of Mental Health.

Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ramey, T.C. & Ramey, S.L. (1999). *Right from birth: building your child's foundation for life*. Goddard Press.

Reker, D. L. (2002). *Children's emotional intelligence as a mediator between children's attachment security and their internalizing and externalizing behaviors*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trent Üniversitesi, Kanada.

Ribes, R., Bisquerra, R., Agullo, M., J., Filella, G. & Soldevilla, A. (2005). An emotional curriculum proposal for early childhood education (3 to 6 years). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

Rubin, K.H., Dwyer, K.M. & Hastings, P.D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39:164-176.

Shapiro, L.(2004). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Pres.

Saarni, C., Mumme, D. L.. & Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication, and understanding. In: Damon, W. (Series Ed.) & Eisenberg, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, New York: Wiley.

Salah, A. A. (2006). *İnsan ve bilgisayarda yüz tanıma*. Uluslararası Kognitif Nörobilim Sempozyumu; Türkiye.

Salovey P. ve D. Sluyter. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Educational Implications, Basic Books.

Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M. & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: the rochester longitudinal study. *Schizophrenia Bulletin*, 13, 383-393.

Santrock, J. (1997). *Life-span development*. 6. Baskı, Dubuque:Iowa: Wm.C.Brown,

Schultz, D., Izard, C.E. & Ackerman, B.P. (2000). Children's anger attribution bias: relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9, 284-301.

Schults, D. Ve Izard, C.E. (1998). *Assessment of children's emotions scales (ACES)*. Assessment Tool.

Shields, A., Dickstein, S., Siefer, R. Guisti, L., Magee, K. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: a study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation in school-age children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.

Sorin, Reesa. (2004). Understanding children's feelings: Emotional literacy in early childhood. *Research in Practice Series*, Volume: 11.

Soylu, A. (2007). *Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. UK: Cambridge: Cambridge University Press.

Tenenbaum, H. R. Visscher, P. Pons, F. & Harris, P.L. (2004). Emotional understanding in quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 471-478.

Thompson, R.A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. In: *Set for success: building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children*. 1(1): 8-29. Kansas City, MO: The Ewing Marion Kauffman Foundation.

Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society For Research in Child Development*, 59: 25-52.

Trentacosta, C. J., Izard, C.E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, Vol 21(2): 148-170.

Türk, E. (2007). *Çocukta duygusal gelişimin din eğitimiye etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Walker, H.M. & Golly, A.M. (1999). Developing behavioral alternative for antisocial children at the point of school entry. *The Clearing House*, 73(2): 104-106.

Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health – a whole school approach*. Routledge, Ondond.

Weikart, D.P. (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine*, 27: 233-237.

Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi,

Yavuzer, H. (1998). *Çocuğun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2. Basım.

Yıldırım, S.S. (1999). *Zihin engelli çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *Future of Children*, 5, 51-75.

Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107–130.

Zeaman, J. & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957–973.

EKLER

- 1. DUYGU EĞİTİMİ PROGRAMININ TANITILMASI**
- 2. DUYGU EĞİTİMİ PROGRAMINDAN ÖRNEK DERSLER**
- 3. ALTI YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN DUYGUSAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ TESTİ**

EK I. DUYGU EĞİTİMİ PROGRAMININ TANITILMASI

NOT: Duygu Eğitimi Programının tanıtılmasına ilişkin Programın Felsefesi, Program Geliştirme Sürecinde Yararlanılan Modeller- Kuramlar, Duygu Eğitimi Programının Geliştirilmesi, Duygu Eğitimi Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarına Uyarlanması, Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Duygu Eğitimi'nin Kullanımı, Duygu Eğitimi Programı Materyalleri, Duygu Eğitimi Programı Okul Öncesi Sınıf Ortamı, Temel Duygu Eğitimi Programı Rehberliği, Öğrenci Katılımının Teşvik Edilmesi, Programın Yapısı, Programın Kullanılmasında Esneklik, Etnik ve Kültürel Farklılıklara Göre Programın Adaptasyonu, Programın Uygulanmasında Karşılaşılabilecek Özel Durumlar başlıklarıyla ele alınan bölümlerde yer alan paragraf sonunda kaynak gösterilen ve farklı kaynaklardan alınan bilgiler dışındaki bilgiler Domitrovitch, Greenberg, Kusche ve Cortes (2004) tarafından hazırlanan PATHS Instructor's Manual isimli kaynaktan alınmıştır. Bundan dolayı bölümlerde bu kaynaktan alınan bilgilerde kaynak gösterilmemiştir.

Duygu Eğitimi Programı (Paths- Promoting Alternative Thinking Strategy Program Preschool)

Programın Felsefesi

Programın temel amacı bireyin yaşam boyu kullanacağı sosyal-duygusal becerilerin temelini oluşturulmasıdır. Duygu eğitimi programı (PATHS Preschool) okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi, davranış ve duygusal problemleri azaltmayı hedefleyen kapsamlı gelişimsel temelli bir programdır. Program çocukların gelecek hayatında davranış problemleri yaşamalarını engellemeyi, problem çözme, kendi davranışlarını kontrol edebilme, duygusal becerilerini geliştirme ve okullarda sosyal ve akademik ortamın geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Program okul öncesi çocukları için hazırlanmış toplam dokuz ünite ve kırk dört dersten oluşur. Bu dersler yoluyla okul öncesi eğitimcilere çocukların benlik saygılarını güçlendirecek, sosyal duygusal becerilerini destekleyecek, davranışlarını kontrol, duygusal farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirecek bir program oluşturulmuştur. Program

yoluyla çocukların sosyal ve duygusal becerileri güçlendirilirken bir yandan da çocukların eğitim ortamlarında her gün karşı karşıya geldikleri sosyal durumlara ilişkin duyarlılık kazanmaları sağlanır. Program ilköğretim birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencileri kapsayan orijinal Duygu Eğitimi programından (Kusche ve Greenberg, 1994) okul öncesi hedefleri, çocukların gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak okul öncesi döneme uyarlanmıştır. Program okul öncesi dönem programlarının kolaylıkla içerisine girebilecek şekilde oluşturulmuştur. Programın oluşturulmasında okul öncesi eğitim öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları ile işbirliği yapılmıştır.

Okul öncesi dönemde etkili bir sosyal-duygusal-davranış eğitim programı uygulanması çok önemlidir; çünkü bu dönem çocukları akran ilişkilerinde, problem çözmede, davranış kontrolünde sık sık problemler yaşamaktadır ve benlik saygısı gelişimi için bu dönem çok önemli bir dönemdir. Bu problemlerin ortaya çıkması da çocuğun hem öğrenmesini hem de sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkiler (Greenberg, 1997).

Duygu eğitimi programının (Paths Preschool) sosyal ve duygusal gelişimle ilgili hedef aldığı davranışlar şunlardır:

1. Kendini kontrol becerisini geliştirmek
2. Arkadaşlık becerilerini geliştirmek ve sosyal bir birey olarak diğer insanlarla bir arada yaşama becerisi kazandırmak
3. Benlik saygısını, kendine güveni geliştirmek, övgü almayı ve vermeyi öğrenmek
4. Duygularını tanıma, ifade etme ve anlama becerilerini geliştirmek ve iletişimlerinde duygu kelimelerine yer vermek
5. Davranışlarının başkalarının üzerinde yarattığı etkiyi fark etmek
6. Problem çözme becerilerini geliştirmek
7. Olayları mantıksal olarak analiz etme becerisini geliştirmek
8. Ayrıca sınıf ortamında sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilebileceği ortamlar yaratmak, okul öncesi eğitim programlarının eğitimsel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmak.

Duygu eğitimi programı okul öncesi eğitim için hazırlanmış akademik bir program olmamasına rağmen okul olgunluğu ve öğrenme performansını artırmak suretiyle akademik gelişime de katkıda bulunmaktadır. Program dikkatini toplama, mantıksal düşünme, problem çözme, planlı olma, olayları değerlendirme gibi becerilerin gelişimine de katkı sağlar. Bu

beceriler de okul olgunluğu ve akademik başarı için hayati önem taşıyan becerilerdir (Blair, 2002).

Duygu eğitimi programı günlük eğitim programının içerisinde ek dersler şeklinde uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenler hem eğitim programlarının hem de duygu eğitimi programının başarısını artırmak için mümkün olduğunca iki programın derslerini kaynaştırmalıdır. Duygu Eğitimi Programı dersleri boyunca öğrenilen beceriler gün içerisinde sınıfta diğer zamanlarda da kullanılmalıdır. Programın önerdiği ilave etkinliklerde derslerin diğer etkinliklerle kaynaştırılması için seçilmiş etkinliklerdir. Duygu Eğitimi Programı derslerinin diğer etkinliklerle birleştirilmesi gerektiği gibi diğer etkinliklerde Duygu Eğitimi Programı derslerinde mümkün olduğunca ele alınmalıdır.

Programın içerisinde çocukların öğrenme becerilerini de geliştiren bir çok etkileşimli etkinlik yer almaktadır. Örneğin övgü listesi çocukların yazı yazılmasını gözlemesine yazılan listenin okunması da dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Duygu derslerinde de çocukların kelime hazinelerine yeni kelimeler kazandırmak gibi katkıları vardır. Örneğin fotoğrafların gösterilerek duygu ifadesini tanımlarının istenmesi ve bu duyguya hangi olayın sebep olmuş olabileceğinin anlatılması çocukların yaratıcılıklarını geliştirir. Şarkı etkinlikleri, oyun etkinlikleri, sanat etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi ilave etkinlikler ise çocuğun akademik bir çok gelişim alanına hitap eden etkinliklerdir. Programda yer alan pişirme etkinlikleri ise bilimsel becerilerini ve matematiksel becerilerini geliştirir.

Programın içerisinde yer alan akademik hedeflerin yanısıra öğretmen de bazı akademik kazanımları Duygu Eğitimi Programı derslerinin içerisine yerleştirebilir. Örneğin dil gelişiminin desteklenmesi için çocuklardan Duygu Eğitimi Programı derslerinde K harfi ile başlayan bir duygu (Kızgınlık, korku, kıskançlık) söyleyip bu duyguyla ilgili bir olay anlatması istenebilir. Aynı şekilde çocuklardan duygu kelimelerini hecelemleri istenebilir. Çocukların sayı sayma becerilerinin gelişimi için çocuklardan duygu grafiğine bakıp kaç tane rahatlatan duygu, kaç rahatsız eden duygu öğrendiklerini saymaları istenebilir ya da programda okunan Tülay endişeli hikayesini okuduktan sonra çocuklara “şimdi hikayeyi bir kere daha okuyacağım sizden hikayede kaç kere endişeli kelimesinin geçtiğini saymanızı istiyorum” denebilir. Sayı sayma becerisini geliştirebilecek bir diğer etkinlik de programın sonunda yapılacak olan Duygu Eğitimi Programı partisi için kaç tane bardak, kaç kaşık..... gerektiğinin hesaplamasının çocuklara yaptırılmasıdır.

Programla ilgili unutulmaması gereken nokta başarı için programda en önemli faktörün öğretmen faktörü olduğudur. Program örnek bir programdır ancak çocukları öğrenmeye motive etmek, model olmak, geribildirim vermek, pekiştireç vermek gibi eğitimin etkililiğini artıran faktörler öğretmenin becerileri ile sağlanabilecektir. Bunun için öğretmenin kendi değerlerinin, duygularının ve davranışlarının farkında olması gerekir. Öğretmenin çocuklara karşı dürüst olması ve çocukları anlayabilmesi gerekir. Öğretmen kendi duygularının farkında olmalı ve doğru ifade edebilmelidir aksi takdirde, programın önemli bir eğitimsel yöntemi olan çocuklara model olma konusunda sıkıntılar ortaya çıkacaktır. Öğretmenin kişilik özellikleri, bilgi düzeyi, öğretimdeki yeterliliği sınıftaki kişilerarası durumları yönetebilmesini ve programın kısa ve uzun dönem etkilerinin değerlendirilmesini sağlar (Kusche ve Greenberg, 1994).

Program Geliştirme Sürecinde Yararlanılan Modeller- Kuramlar

ABCD Modeli

Duygu eğitimi programının gelişimini açıklayan modellerden ABCD modeli psikodinamik gelişim teorileri, sosyal davranışsal teori, sosyal bilişsel gelişim teorisi, bilişsel gelişim teorileri, sosyal öğrenme teorisi ve bağlanma teorisi gibi birçok teoriden etkilenecek ve faydalanarak ortaya atılmış bir modeldir.

ABCD modelinin sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için temelinde ilk önceliği heyecanların (duygu, his, ruh hali gibi), duyguların sözel ve davranışsal ifadelerinin ve bilişsel olarak bireyde yarattığı anlamın bütünleştirilmesi yer almaktadır. Örneğin çocuğun başa çıkma stili içsel olarak yaşadığı stresi kontrolünü davranışlarında yansıtmasıyla anlaşılır ki olayın içsel kontrolü ve davranış olarak ifadesi duygusal farkındalık, bilişsel kontrol ve sosyal bilişsel anlamının bir sonucudur (Kusche ve Greenberg, 1994).

ABCD modelinin dayandığı temel görüş bireyin büyüme, olgunlaşma gelişim süreci boyunca bilişsel olarak anlamlandırdığı ve davranışa dönüştürdüğü şeylerin bir çoğunun altında duygusal gelişimin yattığıdır. Bir başka deyişle çocuk günlük hayattaki deneyimlerini

sözel olarak ifade edebilme yeteneğini kazanmadan çok daha önce bunları yaşar ve bunlara tepki verir. Sonuç olarak duygu ve heyecanların gelişimi bireyin düşünce gelişiminin öncüsü niteliğindedir ve daha sonra da gelişimi daha yavaş olan dil gelişimi ve bilişsel gelişim ile bütünleştirilmelidir. Aşağıdaki tablo ABCD modelinin aşamalarını kısaca özetlemektedir (Greenberg ve Kusche, 1993).

Tablo 25: ABCD Gelişim Modeli

ABCD GELİŞİM MODELİ	
Sağlıklı Başa-çıkma ve Adaptasyon için Gerekli Bileşenlerin Gelişimsel Modeli	
AFFECTIVE (Etkileşimli)	Kendi duygularını anlama yeteneği Duygularını doğru şekilde ifade etme ve kontrol etme yeteneği Duygusal durumları ortaya çıkaran faktörleri bilme becerisi Duygusal ifadeleri tanıma becerisi
BEHAVIORAL (Davranışsal)	Davranışlarını yönetme ve kontrol etme yeteneği Uygun davranışsal becerilere sahip olma
COGNITIVE (Bilişsel)	Analiz ve mantıksal çözümleme becerisi Bağımsız düşünme, karar verme, sorumluluk sahibi olma ve problem çözme becerileri
DYNAMIC (Aktif)	Olumlu benlik saygısı gelişimi Sağlıklı kişilik gelişimi

Yaşamın ilk üç yılı boyunca duygusal ipuçlarının hepsi tamamen gelişir ve bu işaretleri birey yaşamının diğer kısmında kullanır. Ancak üzüntü, mutluluk, kıskançlık gibi içsel olarak yaşadıkları duyguları sözel olarak ifade ettiklerinde bu duygusal yanıtların bir çoğu olgunlaşmamış tepkisel ifadelerdir. Okul öncesi dönemin sonuna doğru (6 yaş dönemi) çocukların duygusal profillerinde önemli bireysel farklılıklar olmasına rağmen duyguları anlama, tanıma ve duygularını ifade etme becerilerini kazanırlar. Ayrıca çocuklar bu dönemde diğer insanların istek, ihtiyaç ve duygularını tanıma ve farkında olma becerisi kazanmaya başlarlar. Okul öncesi dönem çocukları eğitim sürecinde rahatsız edici duygularıyla baş edebilmek için yeni yollar bulmayı ve hissettikleri duyguları sözel olarak ifade etmeyi ve diğer bireylerle doğrudan paylaşmayı öğrenirler. Ayrıca bu dönemde önemli bir gelişimsel başarı olan duygularını uygun yollarla ifade etmeye, duygularını kontrol etmeye başlarlar. Bu beceriyi kazanan çocuklar kızgınlıklarını kızdıkları kişi ya da nesneye saldırgan davranışlar

göstermek yerine kızgın olduklarını sözel olarak söyleme şeklinde ifade ederler (Greenberg, Kusche ve Speltz, 1990).

Beş-yedi yaşları arasında çocuklar beyin yapısı ve işlevindeki değişmelerin yanı sıra, genel olarak bilişsel becerilerin arttığı bir gelişimsel değişim geçirirler. Bu geçiş ve devamında gelen değişimler çocukların sorumluluk duygusu, bağımsızlık hissi ve sosyal roller üstlenmelerine yol açar (Domitrovitch, Cortes, Greenberg, 2002).

İlkokul yıllarında duygusal, davranışsal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarında daha bütünsel bir gelişim oluşur. Bütün bu gelişimler sosyal beceri ve sağlıklı akran ilişkileri kazanmada oldukça önemlidir. Örneğin ilkokulun ilk zamanlarında sosyal becerileri gelişmiş bir çocuk akranlarıyla oyun oynarken azarlandığında öncelikle oyun alanını terkedip, sakinleşerek kendisinin ve diğer çocukların neler hissettiğini anlamaya çalışır, tekrar oyuna girmek için yeni bir yöntem düşünür, ya da oyun oynayabileceği başka bir arkadaşını arar.

Bu modeli gözden geçirdiğimizde programın modelden esas aldığı temel nokta okul öncesi yıllardaki gelişimin daha sonraki yıllardaki bireyin sosyal-duygusal gelişimi ve okul olgunluğu için önemli olduğudur ve duygusal becerilerin en önemli bölümünün okul öncesi dönemde kazanıldığıdır (Kam, Greenberg ve Walls, 2003).

Sosyal Öğrenme Teorisi

Duygu eğitimi programının dayandığı ikinci teori de sosyal öğrenme teorisidir. Bu teorinin temel fikri bireyin becerilerinin ve davranışlarının gelişiminde çevrenin en önemli rolü oynadığıdır. Okul temelli programların etkisi hazırlıksız bir şekilde çevrede oluşan değişimleri de dikkate alarak eğitim veren programlar kadar yüksek değildir. Çevreyle uyumlu olan programlar sadece öğrenme becerilerine vurgu yapmaz aynı zamanda bu becerileri kullanmak için gerçek yaşamda fırsatlar yaratır ve etkili becerileri pekiştiren yapılar kurar. Bundan dolayı Duygu Eğitimi okul öncesi programının genel amacı her çocuk için gelişimsel beceriler sağlamak olmasına rağmen başarı için en önemli unsurun sağlıklı bir sınıf ortamı olduğunu savunur. Bu açıdan başarılı beceri eğitim programları büyük oranda çocukların dikkatlerini çekmeye bağlıdır. Örneğin çevreye odaklanmış öğretim programları sadece çocukların davranışlarını geliştirmeyi amaçlamaz, aynı zamanda öğretmenin

öğretmenlik becerilerini, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi, sınıf ve okul seviyesini ve düzeyindeki kaynaklarını geliştirmeyi amaçlarlar.

Ayrıca bu teori okullarda sağlıklı sınıf atmosferinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin programlı bir öğretim yapmaları ve öğrencilerin beceri gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini savunur. Bu teoriyi benimseyen eğitim programları gerçek hayatla bağlantılı durumlara ilişkin yeni beceriler sağlar ve bu becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını teşvik eder. Duygu Eğitimi Programı sosyal öğrenme teorisi temelinde sağlıklı sınıf atmosferi ve bireylerin birbirine saygılı ilişkiler içerisinde olduğu bir eğitime dayanır ve bu ortamda çocuklarda bazı becerilerin geliştirilmesini hedefler. Bu açıdan bakıldığında beceri eğitim programlarının başarısı önemli ölçüde pekiştirmeye, cesaretlendirmeye, model olmaya, geri bildirim vermeye dayanır. Bu yaklaşıma göre programların başarısında sadece çocukların davranışları değil, çocuk ile öğretmen arasındaki ilişki ve sınıf ortamı da önemli role sahiptir. Bu teoriye göre duygu temelli bir eğitim programının başarısı için bir yaygın öğretmen eğitimi, çocukların sürekli desteklenmesi, etkin aile katılımı, yaratıcı bir çevre düzenlenmesi ve çocuğun akranları, aile üyeleri ile okuldaki yetişkinlerden pekiştireç ve geri dönüt alması gerekir.

Davranışın Nörobiyolojik Temelleri ve Beyin Temelli Öğrenme

Duygu Eğitimi Programının geliştirilmesi sürecinde uzmanların dikkate aldıkları üçüncü model davranışın nörobiyolojik temelleri ile beyin temelli öğrenmedir ve bu bağlamda beyin yapısı ve işleyişine de özel bir önem verilmiştir (Kusche, 1984). Çocukların beyin yapısı yetişkinlerden farklıdır, çünkü dürtülere bilinçaltından gelen refleksif yanıtları yöneten limbik sistem ve bilinci kontrol eden, muhakeme yeteneğini sağlayan beyin ön lobu arasındaki bağlantı tam olarak gelişmemiştir. Bu durum aynı zamanda özellikle beş yaş altı çocukların yaşadıkları olumsuz duygulara otomatik olarak vurarak, bağırarak, iterek yanıt vermesine yol açar. Bu tür içgüdüsel davranışlar beyin yapısı tam olarak gelişmediği için çocukların mantıksal olarak kontrol edilmeden limbik sistem tarafından harekete geçirilmesi sonucu ortaya çıkar. Refleksler ve muhakemenin yanısıra nörobiyolojinin savunduğu bir diğer görüş ise küçük çocukların genelde duygularının farkında olmadığı ve duygularını kontrol edemediğidir. Nörobiyoloji ve beyin temelli öğrenmeye göre yapılandırılan programlar çocukta refleks temelli davranışların yerini bilinçli davranışların almasını sağlamayı amaçlar.

Ayrıca çocukların duyguları tanımasına, anlamasına ve ifade etmesine yardımcı olurken aynı zamanda problemleri mantıksal adımlarla tanıma ve çözme becerisini de geliştirmeye çalışır.

Bu teoriden yararlanılarak göz önüne alınan en önemli iki kavram dikey kontrol ve yatay iletişimidir. Dikey kontrol duyguların ve hareketlerin düzenlenmesini ifade etmektedir. Yetişkinler duygusal bir bilgiyle ilk karşılaştıklarında limbik sistem bu bilgiyi hızlı bir biçimde almakta ve işlemektedir. Bu ilk alınan bilgi ileri işlemler ve yorumlanmak üzere neokorteksteki (beynin en dışta olan bölgesi) ön loblara geçirilir. Ardından ön loblar mesajları ortaya çıkabilecek hareketleri etkilemek için sensory motor kortekse ve ortaya çıkacak duygu ifadesini ayarlamak için limbik sistemin arkasına iletirler. Örneğin “bir arabanın kendisine doğru geldiğini gören bir birey korkabilir ve yolun kenarına doğru kaçabilir” bu hızlı süreçlerin hepsi bilincin herhangi bir etkisi olmaksızın limbik sistemde meydana gelmiştir. Ardından kortikal düzeyde daha fazla bilgi süreci başlar. Örneğin “birey araba neredeyse bana çarpacaktı” diye düşünebilir, arabanın rengini not edebilir, plakasını kaydedebilir. İlk korkudan sonra birey kendisini sinirli veya rahatlamış hissedebilir, olayı polise bildirmeye karar verebilir. İlk hızlı süreç tıpkı bu olayda olduğu gibi yaşamak için bazen önemli olabilir. Fakat ön korteksdeki ikinci süreç daha önemlidir çünkü anlamlandırılmış (bir sonraki adımda yapılacak harekete ilişkin uygun planlar yapmayı sağlayan, yapılandırılmış) bilgilerle duygu içeriğini birleştirir. Gelişimin ilk yıllarında limbik sistemle ön loblar arasında bazı içsel bağlantılar mevcuttur. Bu yaşamın ilk yıllarında çocukların kendilerini kızgın hissettiklerinde otomatik olarak sık sık vurması, çarpması ve ısırmasının nedenidir. Çocuk büyüdükçe limbik sistem ile ön loblar arasındaki içsel bağlantılar artar. Kendini kontrol etme becerisinin gelişiminde bu bağlantılar önemlidir, çünkü ön korteks limbik bölgedeki güdülerini düzenlemeye başlar ve ortaya çıkacak hareketleri yapılandırır. 5-7 yaşlar arasında ön bölgelerdeki ağların oluşturduğu gelişim duygu düzenleme ve davranış kontrolü ile ilişkili önemli bir güç kazanır. Bu gelişimin ana noktaları tam olarak açıklanamamakla birlikte, erken çocukluk döneminde alınan çevresel girdilerden önemli ölçüde etkilendiği düşünülmektedir. Ayrıca eğer ağlar üst düzeyde gelişmezse çocukların duygusal durumlara cevap veren hareketlerini düzenlemek için gerekli sinirsel yapıları geliştiremez.

Yönetim becerisinin gelişimini (dikey kontrol) desteklemek amacıyla Duygu Eğitimi Programı ile çocuklara kendi kendine konuşmayı da içeren kaplumbağa tekniği yoluyla kendini kontrol etme bilinç stratejilerinin uygulanması öğretilir.

Beyinde herhangi bir sebepten dolayı duygusal bilgiler sol yarım küreye ulaşmazsa ortaya ilginç bir durum çıkar (yeterli sinirsel bağlar gelişmezse ya da içsel bağlantılar içsel iletişimden koparsa). Bu durum meydana geldiğinde birey duygusal bir duruma tepki verdiğinde bunun farkında olmayacaktır. Böyle bir durumda diğer insanlar kişinin kendisini nasıl hissettiğinin farkında olabilirler (yüz ifadesini gözlemleyerek) fakat birey hissettiği duyguların farkında olmayacaktır. Bunun en sık örneği bir öğretmen kızgınlık hisseden bir çocuğu gözlemlerken oluşur. Fakat bu durumda çocuk farkında olmayabilir (Sinirli değilim kendimi gayet iyi hissediyorum diyebilir) (Davidson, 1998).

Yatay iletişim ve dikey kontrol teorisine dayanarak özellikle rahatsız eden duyguları sözel olarak tanımlama ve anlamlandırma ile bu duyguları ifade etmede sergilenebilecek olumsuz davranışların kontrolünde yarımkürelerin birleşimini geliştirmede Duygu Eğitimi Programının yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bununla beraber duygu kartları hem bir kişinin duygularının yüz ifadelerine yansımalarını resmetmiş ve bu duyguları sözel olarak adlandırmıştır. Ayrıca rahatlatan (sarı) ve rahatsız eden (mavi) duyguları ayırt etmede renklerle belirlenmiş kodlar kullanılmıştır. Çocukların duygusal yaşantıları hakkında konuşmaları için teşvik edilmesi çocukların sinirsel bağlantılarını güçlendirmektedir. Özetlersek beynin nörobiyolojik gelişimi konusundaki teorik bilgiler program geliştirme sürecinde temel oluşturmuştur.

Araştırmalar çocukluk döneminde ilişkileri anlamlandırmada öğrenme becerilerinin beynin farklı bölgeleri arasındaki sinirsel ağların (kendi kendini kontrol etmeyi ve duygusal becerileri düzenleyen) gelişimini etkilediğini vurgulamaktadır. Bununla beraber öğrenmenin yanısıra beynin gelişiminide etkileyen akran ilişkisini, çocuk-öğretmen ilişkisindeki niteliği artırmak için Duygu Eğitimi programında farklı stratejiler birleştirilmiştir. Çocukluk döneminde dikey kontrol ve yatay iletişimin tam olarak gelişimi çocuğun hayata daha iyi adapte olmasını sağlar (Greenberg ve Snell, 1997).

Psikodinamik Eğitim Yaklaşımı

Programın dayandığı dördüncü teoride psikodinamik eğitim yaklaşımıdır. Bu teori eğitimde psikoanalitik yaklaşımın uygulanmasını savunur ve bu yaklaşıma göre bir öğretmen bir terapist ya da bir psikolog olmamakla beraber duygusal bozuklukların önlenmesinde,

bilişsel ve ruhsal sağlığın olumlu yönde desteklenmesinde, bütün büyüme ve gelişim alanlarının sağlıklı bir biçimde ilerlemesinde hayati role sahiptir. Öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için gerçek sınıf içi deneyimlerden faydalanabileceği gibi yaratıcı fikirlerden ve hayali senaryolardan da yararlanabilir. Bu yaklaşımın iyi bir şekilde uygulandığı sınıf ortamlarında çocuklar arasında nezaket, doğruluk, otokontrol, kendisine ve diğer insanlara karşı saygının hakim olduğu bir öğrenme ortamı söz konusudur.

Psikodinamik eğitim yaklaşımının amacı gelişimin desteklenmesi, ruh sağlığının olumlu yönde geliştirilmesi ve bireyde duygusal olarak stres yaratan durumların ortadan kaldırılmasıdır ancak bu yaklaşım bir tedavi yöntemi değildir. Bundan dolayı öğretmenler de terapist değildir ve onlardan böyle bir tavır beklenemez. Fakat öğretmenler çocukların sağlıklı bir ruh haline sahip olmalarında model olarak önemli rol oynarlar. Öğretmenlerin verdiği bilgiler ve yaptığı davranışlar özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar öğretmenlerin herşeyin doğrusunu bilip doğrusunu yaptıklarını düşündüklerinden çok önemlidir. Öğretmenin sınıfta bir çocuğun duygusunu ifade etmesini ya da duygusal deneyimini önemsemesi durumunda, diğer çocuklarında öğretmenin bu tavrından etkilendiği ve arkadaşlarının duygusal durumunu önemsedikleri görülecektir. Bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ne kadar olumluysa öğrenme de o kadar artar. Psikodinamik eğitim yaklaşımı gelişimsel teorileri temele alır ve amacı duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarını birbiriyle etkileşimlerini birleştirmektir. Öğretmenler sınıf ortamında yaşanan gerçek deneyimleri eğitimde kullanmak konusunda bilgilendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir.

Çocuklar basit olumlu sözleri taklit ettikleri için değil, başkalarını, yaratıcılığı, hayal süreçlerini ve kendilerine karşı olumlu tepkileri gözlemleyerek sağlıklı benlik saygısı geliştirirler.

Ayrıca bu yaklaşıma göre öğretmenler çocuklara kendi yaşadıkları duygular ve bu duyguyu yaratan olaylar hakkında açıklamalar yaparak hayati rol oynarlar. Psikodinamik eğitim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli faktör içselleştirme sürecine odaklanmasıdır. İçselleştirme bireyin yaptığı eylemlerin sorumluluğunu almasını sağlayan bilincin sağlıklı gelişimi sürecidir. Bu model kişinin kendi kendini kontrol edebilme ve güdüleme yeteneğini destekleyerek, bir taraftan otokontrol ve karar verme becerilerinin gelişimine öte yandan diğer insanların duygu ve gereksinimlerine duyarlı olmasına katkı

sağlar. Örneğin öğrencilere günlük hayatta uygulamaları gereken sosyal kuralların birebir öğretilmesinden ziyade iyi bir arkadaş olmanın sonuçlarını düşünmelerini, tartışmalarını istemek ve iyi bir arkadaş olmanın neden önemli olduğunu (harketlerinin diğer insanların duygularını nasıl etkileğini) öğretmek daha önemlidir. Çünkü bu öğretim yöntemi uygulandığında kendileri birbirlerine nazik davranmayı, paylaşmayı öğrenirler ve bunun doğru bir davranış olduğuna inanırlar. Psikodinamik eğitimin uzun vadeli hedeflerinden bazıları; her bir çocuğun yardımseverlik becerisini, benlik saygısını, diğer bireylere saygılı olma, adaletli olma becerilerini, içsel motivasyon ve merak duygusunu, çevreyi öğrenme, sevmeye ve duyarlı olma bilincini geliştirmektir. Bu kazanımlar gelişimsel büyümeyi artırır, okul sorumluluklarını geliştirir, ruhsal sağlığı iyileştirir ve antisosyal eğilimleri, şiddet davranışlarını ve madde bağımlılığı oranını azaltır.

Duygusal Zeka Teorisi

Programın geliştirilmesinde yararlanılan beşinci model duygusal zeka teorisidir. Bu model bir çoğu duygusal zeka olarak kabul edilen duygusal becerilerle bağlantılı olan psikolojik konular içerir (Goleman, 1995). Duygusal zekanın kapsamında duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme, duyguları düzenleme gibi birbirinden farklı beceri türleri vardır. Bu teori eğitimsel başarı, mesleki başarı ve mutlu bir hayat için bu becerilerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Duygu Eğitimi Programı da duygusal becerileri teşvik ederek ve bu becerileri birleştirerek problem çözme, stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirerek çocukların başarılı olması için yardımcı bir tekniktir.

Duygusal zeka yetilerini kullanabilen kişi, kendi duygularını tanır ve ifade eder, başkalarının duygularını anlayıp onlarla etkili bir şekilde başa çıkar. Aynı zamanda bu kişiler, sözsüz kuralları kavrama becerisinde daha avantajlıdır, yaşamlarını daha doyumsuz ve etkili bir şekilde sürdürebilirler (Goleman, 1996).

Çocukların geliştiçe karmaşıklaşan ve tamamlanan duygusal becerileri, sosyal beceri gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin ortaya çıkan bir problemin oluşumunun analiz edilmesi ve çözülmesi önemli bir sosyal beceridir. Ancak bu bilişsel yöntemlerin gerçek yaşamdaki durumlar (örneğin çocuk ağlarken) için etkili bir şekilde kullanılması olası değildir. Çocuk problemin yarattığı duygusal sonuçları anlayıp, ortaya çıkan duygularını yönettiği takdirde problemleri düşünerek çözebilir. Benzer şekilde çocuklar

kendilerinin ve ya diğer bireylerin duygularını yanlış anladığı takdirde, zeka kapasiteleri nasıl olursa olsun problemlere yanlış çözümler bulurlar. Bu tür dürtülerin yanısıra çocuğun duyguları hakkında konuşma ve kişilerarası problem çözme motivasyonları yetişkinlerin ve akranlarının model olmasından ve pekiştireçlerinden oldukça etkilenir. Duyguları tanıma ve anlamının sosyal beceriyi geliştiren beceriler olduğu bir çok teoriden anlaşılmaktadır.

Son zamanlarda bir çok çalışmada duygusal beceri kelimesinin yerine duygusal zeka kavramı kullanılmaktadır (Goleman, 2003; Salovey ve Sluyter, 1997). Kendi duygularını tanıma, anlama, düzenleme, ifade etme ile diğer insanların duygularını tanıma ve anlama becerileri de duygusal zeka kavramının içerisinde yer alır. Hissettiği bir duyguyu olduğu gibi tanımlama duygusal zekanın temel noktasıdır. Bireyin duygularının her an farkında olması ve tanınması kendisine ilişkin algılaması için hayati öneme sahiptir. Duygularından kesin bir şekilde emin olan insanlar kendi yaşamlarının yöneticileridir (Goleman, 1996). Duygusal zeka kuramını geliştiren ve savunan bilim adamları tarafından duygusal zekanın mutlu yaşam ve başarıya ulaşmada bilişsel zekadan daha önemli olduğu ileri sürülmüştür.

Bu noktalardan yola çıkarak Duygu Eğitimi Programının odak noktası çocukları duygularını, ihtiyaçlarını, deneyimlerini, düşüncelerini ifade etme konusunda cesaretlendirmek ve onlara akranları ve öğretmenleri tarafından saygı duyuldukları, dinlenildikleri ve önemli olduklarını hissettikleri bir çevre sağlamaktır. Böylece program çocukların duygularını ifade etmelerine, kendisinin ve diğer insanların duygularına değer vermelerine, birbirlerine ve çevresine özen göstermelerine, birbirlerini takdir etmelerine, bir gruba ait olmasına yardım eder. Bütün çocuklar etrafındaki diğer insanlar özellikle de yetişkinler tarafından dinlenilmeye ve saygı görmeye ihtiyaçları olmasına rağmen bu konuda örnek alabilecekleri bir yetişkin modele sahip değildirler. Bu durumdan dolayı birbirlerine ve başkalarına saygı göstermeyi öğrenemezler. Bu sosyalleşme davranışları çocuklara öğretilmeli ve ergenliğe ulaşmadan çocuklara sosyalleşme, birbirlerini benimseme, kabul etme ve birbirlerine değer verme konuları içselleştirilmelidir. Bu beceriler çok önemlidir ama çocuklara zorlama yoluyla değil saygı ve duygusal destekle kazandırılmalıdır.

Duygu Eğitimi Programının Kuramsal Özeti

Duygu Eğitimi Programı beş teoriden yola çıkılarak hazırlanmış olup bir kaç temel prensip içermektedir. İlk olarak sınıf ortamı çocuğun değişmesi ve gelişmesi için bir çok fırsat tanıyan hayati bir çevredir. İkincisi çocuğun davranış gelişimi ve bilişsel gelişimi üzerinde sosyal ve duygusal becerilerin çok önemli bir role sahip olduğudur. Üçüncüsü çocuğun duygularını tanıma, anlama ve ifade etme yeteneği çocuğun davranışlarını kontrol etme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Dördüncüsü çocukların kendisinin ve diğer insanların duygularını anlama yeteneği problem çözme ve sosyal etkileşimin merkezinde yer alır. Beşincisi gelişimsel teoriler çocuğun problem davranışlarını azaltmada koruyucu faktörlerin önemli olduğudur. Bu beceriler çocuğun sosyal etkileşimlerini artırır, çocuklara öğrenme için birçok fırsat sağlar. Bundan dolayı bu beceriler çocuklarda gelecekte meydana gelebilecek problem davranışların önlenmesini sağlar.

Duygu Eğitimi okul öncesi eğitim programı bu beş teoriyi temel alarak çocukların beş önemli gelişim alanında gerekli kazanımları elde etmelerine yardım eder. Bu gelişim alanları;

Kendini kontrol etme

Duyguları tanıma, anlama, ifade etme

Özsaygı

Sağlıklı akran ilişkisi ve

Kişilerarası problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir.

Duygu Eğitimi Programının Geliştirilmesi

Duygu Eğitimi Programı şiddeti, saldırganlığı ve diğer davranış sorunlarını önlemek için geliştirilmiştir. Orijinal program okul dönemi çocukları için geliştirilmiş olup ABD, Kanada ve Hollanda'daki öğrenciler üzerinde test edilerek geçerli ve güvenilir bir program olduğu araştırma sonuçları ile desteklenmiştir (Greenberg ve Kusche, 1998a; Greenberg ve Kusche, 1998b; Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). Bu sonuçlar Duygu Eğitimi programını geliştiren araştırmacılara programın sınıflarda etkililiği ile ilgili önemli bilgiler sağlamıştır. Bu bilgiler ışığında Duygu Eğitimi Programını geliştiren bilim adamları ilerlemeler kaydetmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin sınıfta ve

yaşamları boyunca başarıları için gerekli olan sosyal duygusal becerileri ve problem çözme becerilerini geliştirdiği kanıtlanmıştır. Duygu Eğitimi Programı hem kız hem erkek öğrenciler üzerinde düzenli bir eğitim ile anlamlı gelişmeler sağlamıştır. Bu sonuçlar devlet okulları ve özel okullar bünyesinde gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilmiştir.

Araştırmalar Duygu Eğitimi Programı'na katılan çocukların katılmayan çocuklarla yapılan karşılaştırmasında daha az saldırgan olduklarını ve duyguları ifade etme becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). İşitme engelli çocuklar üzerinde Duygu Eğitimi Programının etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalar ise programa katılan öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin ve duygularını ifade etme, duyguları tanıma ve duyguları anlama becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995).

Duygu Eğitimi Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarına Uyarlanması

Duygu Eğitimi Programı ilkokul öğrencileri için etkili bir programdır. Programı geliştiren bilim adamları tarafından ilgili araştırmalar ve dayandığı teorilerden de faydalanılarak okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanmıştır. Daha sonra 20 okul öncesi eğitim sınıfı üzerinde programın etkililiği ile ilgili deneysel araştırmalar yapılmıştır. Uygulamalar sırasında bu okullardan onunda öğretmenler Duygu Eğitimi programını uygularken diğer onunda öğretmenler normal eğitim programlarına devam etmiştir. Toplam 248 çocuk program uygulaması öncesi ve sonunda değerlendirilmiştir. Örneklem kız ve erkek çocuklar eşit sayıda dahil edilmiştir. Değerlendirmelerde hem çocuklara çeşitli sorular yöneltilmiş, hem de öğretmenler ve aileler çocuklar için bazı ölçme araçlarını doldurmuştur. Hem çocuklardan hem öğretmenlerden hem de ailelerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde programın çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri, sosyal becerileri, problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisi olduğu, saldırgan davranışları azaltmada da anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Schultz, Izard ve Ackerman, 2000). Araştırma sonuçları Duygu Eğitimi Programında öğretmenlerin olumlu model olması, geri dönüt vermesi, gözlemler yoluyla elde ettiği verilerle fırsat eğitimleri yapması, eğitimde drama gibi etkinlikler yoluyla çocukların duyguları ifade etmesine yer verilmesi, zengin materyal kullanımı gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Duygu Eğitimi'nin Kullanımı

Program mevcut okul öncesi eğitim müfredatı içerisine yerleştirilen düzenli derslerden oluşan bir eğitici sistemdir. Programda özellikle tavsiye edilen busus eğitimde görev alan tüm üyelerin eğitime aktif katılımıdır. Program derslerin haftada en az iki kez olacak şekilde mevcut derslere kaynaştırıldığı ve ilave etkinliklere yer verildiği takdirde başarılı olacaktır. Program okulların eğitim öğretim saatlerine ve bireysel tercihlere göre ayarlanabilecek esnek bir programdır.

Duygu Eğitimi Programı Materyalleri

Duygu Eğitimi okul öncesi eğitim programı çocukların duygusal becerilerini, otokontrol ve problem çözme becerilerini geliştirecek bazı eğitimsel materyallere sahiptir. Bu materyallerin çoğu eğitim programıyla beraber sağlanmakla beraber öğretmenin üzerinde değişiklikler yapması gereken yada kendisinin temin etmesi gereken materyallerde mevcuttur. Programın içerdiği materyaller:

- Eğitimci el programı
- Ders içerikleri
- Fotoğraflar ve resimler
- Aile katılımı materyalleri
- Duygu paylaşımı dersleri
- Duygu yüzü kartları
- Duygu grafiği
- Hikaye kitapları
- Kuklalar (Kaplumbağa, kirpi, köpek, ördek el kuklaları)
- Kaplumbağa tekniği posterleri
- Arkadaşlık Posterleri
- Kaplumbağa Mühürü
- İki kaplumbağa magneti.

Duygu Yüzü Kartları

Programda öğretilen her bir duyguya ilişkin bir duygu yüzü resmi vardır. Duygunun öğretildiği derste duygu yüzü de tanıtılır. Bu kartlar her dersten sonra duygu grafiğine yerleştirilerek duygu grafiği oluşturulur. Duygu yüzü kartlarında renk kodlama sistemi kullanılmıştır. Rahatlatan duygulara ait duygu yüzü kartları sarı renktir, rahatsız eden duygulara ait duygu yüzü kartları ise mavi renktedir. Bu kodlama duygusal okur yazarlığın oluşmasına yardım eder. Araştırmalar iki yaşından itibaren çocukların duygularını iki kategoride algıladıklarını göstermektedir. Bazı çalışmalarda bu iki kategori iyi duygular ve kötü duygular şeklinde yer almakla beraber Duygu Eğitimi Program geliştiricileri tarafından bu sınıflama yargı içerdiği düşünülerek benimsenmemiş rahatlatan duygular ve rahatsız eden duygular şeklinde sınıflandırılma uygun bulunmuştur.

Program setinin içerisinde bir adet duygu yüzü seti bulunmakla beraber bu setten her çocuk için kişisel bir adet hazırlanarak her duygu dersinden sonra eve gönderilmesi evde de çocuğun ihtiyaç duyduğunda bakabilmesi ve tekrarı açısından eğitimsel anlamda daha uygun olacaktır. Çocukların bireysel setlerinin saklanması için birer duygu yüzü kartı kutusu temin edilmesi, ya da okulun çocuklarla iletişimde kullandığı elektronik bir ortam varsa her çocuğun kişisel sayfasında duygu yüzü kartlarının depolanması yöntemlerinden birisi seçilebilir. Programın uygulanması sürecinde öğretmenler tarafından bulunan bir metot olarak duygu yüzü kart defteri olarak bir defter oluşturulması ve her duygu dersinden sonra öğrencilerin o gün öğrendikleri duygu yüzü kartını defterine yapıştırmasıdır.

Duygu yüzü kartları gerçek hayatta ortaya çıkan duygusal yüz ifadelerinin tanınmasını sağlamak açısından geliştirilmiş bir settir. Programda yer alan dersler dışında da yaşanan deneyimlerde bu duygu ifadelerinin vurgulanması öğrenme açısından çok önemlidir, çünkü dersler sadece bilişsel düzeyde bilgi sağlarken bu öğrenilenlerin diğer zamanlarda vurgulanması öğrenmenin kalıcılığını sağlar. Sınıflarda ortaya çıkan gerçek duygusal durumlarda duygu yüzü kullanılarak öğretim süreci içerisinde öğrencilerin yaşadıkları duyguları ifade etmesi sağlanmalıdır. Duyguların ifadesinde yüz ifadelerinin ustaca kullanılması vurma, itme gibi zararlı fiziksel duygu ifade etme yöntemlerinin yerini alabilir.

Sınıf ortamı öğretmene duygu yüzü kartlarını kullanabileceği bir çok fırsat sağlar. Örneğin kitap okurken, hikâyede olan duyguları çocuklarla tartışırken ya da bunları dramatize

ederken duygu yüzü kartları kullanılabilir. Ayrıca farklı yerlere asmak için bu kartlar büyütülerek de kullanılabilir. Böylece bir problem meydana geldiğinde fırsat eğitimi yapmak için daha kolay ulaşılabilir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitimde kullanmış oldukları metotların birbirinden farklılıklar gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çeşitlilikte öğretmenin kendisini hangi alanda yeterli gördüğü önemli bir belirleyicidir. Bu bulguyu da kullanarak Duygu Eğitimi okul öncesi programında her öğretmenin kendisini en iyi gördüğü etkinliklere yer verebilmesi için geniş bir etkinlik seçim yelpazesine yer verilmiş ve program da esnek hazırlanmıştır. Bu esneklik öğretmene bir eğitim faaliyetinden sonuç alamadığında başka bir etkinlik seçme fırsatı sağlar. Burada en önemli nokta çocukların kendi duygularını kolay bir şekilde anlayabilmesinin sağlanmasıdır, böylece duygusal bir durum ortaya çıktığında yüz ifadeleri ile duygu kelimelerini bağdaştırmaları daha kolay olur. Duygu yüzü kartlarını inceledikçe ve öğrendikçe çocukta kendi yaşadığı duygulara sahiplik duygusu ve kendini kontrol etme yeteneğinin gelişimi hızlanır. Bireysel duygu yüzü kart setinin hazırlanması ile program sonunda çocuklar her duyguyla ilgili bir duygu yüzü kartına sahip olur. Her yeni duygu yüzü kartı dağıtıldığında çocuklara bu kartlarla bireysel olarak çalışmalarını için zaman tanınır. Bazen çocuklar duygu yüzü kartını kendi cinsiyetine ya da kişisel özelliklerine göre düzenlemek isteyebilir. Öğretmen bu süreçte çocukların duygu yüzü kartlarında yaptıkları değişikliklerle ilgili onlara sorular sorarak sohbet edebilir. Çocuklar duygu yüzü kartlarıyla çalışırken öğretmen mutlaka çocuklara kartlar üzerinde boyama yapmamalarını ve kartta bulunan esas öğelerde oynama yapmamalarını hatırlatmalıdır.

Duygu Eğitimi Programı öğretmenleri; çocukların sahip olma duygusunun gelişimine yardımcı olmak için her bir setin üzerine çocuğun adını yazar ya da çocuğun belirlediği bir sembolü çizer. Öğretmenin ve sınıfta varsa diğer yetişkinlerinde duygu yüzü kart setine sahip olmaları, gün içerisinde bu setleri duygularını ifade kullanmaları hem fırsat eğitimi açısından, hem de çocuklara model olma açısından önemlidir.

Duygu Grafiği

Duygu grafiği de programda kullanılan bir materyaldir. Grafik sınıfta her öğrencinin görebileceği şekilde asılmalıdır. Grafik program boyunca öğrenilen farklı duygulara ilişkin duygu yüzü kartlarını içerir. Altıncı dersle başlayan her bir duygu dersinin başlangıcında öğretmen duygu grafiğine duygu yüzü kartını günün kral kaplumbağa çocuğuna yerleştirir.

Programı uygulayan öğretmenler Duygu Eğitimi Programı dersi olmadığı zamanlarda bile duygularla ilgili bir durum ortaya çıktığında duygu grafiğini kullanırlar. Grafikte duyguların ifadelerinin gösterimi, çocuklara ipucu verir, iletişimlerini hızlandırır, öğrendikleri duygusal durumları ifade etmelerine, fark etmelerine yardımcı olur. Grafik sarı ve mavi duygu yüzü kartlarının ayrı ayrı yerleştirildiği iki bölüme ayrılır. Rahatlatan duygulara ilişkin duygu yüzü kartları sarı bölmeye, rahatsız eden duygulara ilişkin duygu yüzü kartları ise mavi bölmeye yerleştirilir. Duygu grafiğinde kullanılmış olan duygu yüzü kartları çocukların kişisel olarak sahip olduğu setlerde yer alan duygu yüzü kartları ile aynıdır.

Duygu Paylaşımı Dersleri

Çocuklara duygularını öğretmeyle ilgili en önemli faktörlerden birisi çocukların gerçekten yaşadıkları duygu içerikli olayları ve duygularla ilgili bilgilerini birbirleriyle paylaşmalarıdır. Bu derslerde mümkün olduğunca duygusal durumları ortaya çıkaran olaylara dikkat çekilmelidir. Örneğin; öğrencileri genel olarak kızdıran olaylar, mutlu eden olaylar örneklendirilmelidir, öğrencilerin bu konularla ilgili deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrenciler arasında bu süreci desteklemek için ünite iki, üç, dört, yedi ve sekizin sonunda duygu paylaşımı derslerine yer verilmiştir. Her bir duygu paylaşımı dersi çocuklara yaşadıkları duygusal olayları ve neler hissettiklerini ifade edebilmeleri için belirli bir zaman sunar. Duygu paylaşımı dersinde çocuklara bir duyguyla ilgili örneğin; kendini en son ne zaman kızgın hissettin?, en son neye kızmıştın? Gibi sorularla çocukların kendi duygusal deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlanır.

Bu duygu paylaşımı derslerinin yapılmasının en önemli nedeni program dersleri sırasında her çocuğa duyguları hakkında konuşma ve paylaşma fırsatı sağlanmamış olabilmesi ihtimalidir. Zamanın kısıtlı olması ya da grupların kalabalık olması derslerde çocukların kendilerini yeterince ifade edememe sebepleri arasında yer alabilir. Duygu paylaşımı dersleri genelde çocuklar için eğlenceli bir zaman dilimi olduğundan öğretmen programına ve eğitim sürecine göre bu derslere daha sık yer verebilir. Duygu paylaşımı dersi yapan öğretmenlerin çoğu program ilerledikçe çocukların cesaretlendirildiklerinde duygularını ifade etmede ne kadar ustalaştıklarına şaşırdıklarını ifade etmişlerdir.

Kuklalar

Kuklalar eğitimde kullanılan en etkili öğrenme materyalleri arasında yer alırlar. Küçük çocuklar insanlardan daha fazla kuklalara ilgi duyarlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar kuklaların gerçekte yaşamadıklarını bilmelerine rağmen bunu göz ardı ederler ve gerçeklermiş gibi kuklaları yansıttığı gerçek karakterlerle ilişkilendirirler. Bununla beraber eğitim ortamında kuklaların kullanımı öğrenme sürecinde duygusal bağı ve yakınlığı artırır.

Duygu Eğitimi okul öncesi eğitim programı derslerinde çocukların dikkatini çekmek, öğrendikleri arasında köprü oluşturmak için eğitimde kuklaları kullanır. Derslere girişte yer alan kuklalar arası konuşmalar derslerin temel konularının tanıtılmasında, öğrenilenlerin tekrarında, vurgulanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Programda dört kukla yer alır. Bu kuklaların kullanımında kukla sahnesinden yararlanılabilir ama bu şart değildir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları kuklaları öğretmenin konuşturduğunu sahne kullanılsa ve öğretmen görünmese bile kolaylıkla fark edebilir. Öğretmenin kukla kullanımında kendisini rahat hissetmesi başarı için önemli bir faktördür ve bunun için öğretmenin evde deney yapması gerekebilir. Evde deney yaparken öğretmen kendisini aile üyelerinin izlemesini ve kendisine geribildirimde bulunmasını isteyebilir ya da ayna önünde kendisini izleyerek prova yaparak özellikle vücut hareketlerini ve kuklalar arasındaki iletişimi uygun şekilde yansıtır yansıtmadığını kontrol edebilir. Kuklaların oynatılmasında farklı seslendirmeler ve ya gösteriler çocuklar için eğlendirici olabilir. Birden fazla kuklanın rol aldığı durumlarda sınıfta bir başka kişiden yardım almak da bir alternatif olabilir. Kukla oynatmak başlangıçta öğretmen için tıpkı çocuklara ilk kez bir şey öğretirken zorlanıldığında olduğu gibi sinir bozucu bir eylem olabilir, ancak öğretmen bunu eğlenceli bir eyleme dönüştürmek zorundadır. Çünkü öğretmen kukla oynatırken kendisi ne kadar eğlenirse, bu eylem çocuk için de o kadar eğlenceli olur. Öğretmen karakteri canlandırmada yanlış bir ses tonu kullansa bile çocuk bunu önemsemeyebilir. Çünkü küçük çocuklar öğretmenin hatasını fark ettiklerinde bundan zevk alırlar.

Duygu Eğitimi Programı Okul Öncesi Sınıf Ortamı

Duygu Eğitimi Programı dersleri öğrenciler ve öğretmen için özel bir zaman dilimi olarak tanımlanabilir. Duygu Eğitimi Programı okul öncesi eğitim ortamları sağlıklı insan

etkileşimini, insanları olduğu şekilde kabul etmeyi, açık iletişimi, yaratıcılığı ve yeni bilgiler keşfetmenin zevkine varmayı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu özellikler sınıftaki bütün bireylerin içsel memnuniyetini sağlar.

Çocuklar dersi öğretmenin nasıl yapılandığı ve sınıfta nasıl bir atmosfer oluşturduğu ile yakından ilgilidir. Öğretmen sınıfta olabileceği kadar dürüst, cesaretlendirici, hevesli, azimli davranışlar sergilerse öğrenciler de sınıfta öğrenmeye o kadar istekli hale gelir. Öğretmenin tavrı, vücut hareketleri, ses tonu, jest ve mimikleri çocuk tarafından hızlı bir şekilde öğrenilir ve taklit edilir. Duygu Eğitimi Programı okul öncesi eğitim sınıfında çocukların kendisini güvenli ve rahat hissetmesi için öğretmenin bütün derslere hazırlıklı gitmesi gerekir. Hazırlanmak için harcanan zaman alınan eğitimsel sonuçlar görüldüğünde buna değecektir. Dersler daha çok yapılandırmacı, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini destekleyici ve akademik başarıyı artırıcı bir etkiye yol açacaktır.

Temel Duygu Eğitimi Programı Rehberliği

Programın başlangıcında yer alan ilk ders çocuğa Duygu Eğitimi Programı dersleri sırasında uyulması gereken kuralların öğretilmesidir. Bu kurallar öğretmenin sınıftaki kuralları ile aynı olabileceği gibi Duygu Eğitimi Programı dersleri için geçerli kurallar olabilir. Kurallar çocuklarla beraber tartışılarak belirlenir ve kararlaştırılan kurallar çocukların anlayabileceği şekilde ifade edilir. Bu yaş döneminde untabileceklerinden çocuklara kuralların hatırlatılması gerekir, bu yüzden çocuklar kuralları öğreninceye kadar derslerin başlangıcında kurallar gözden geçirilmelidir.

Öğrenci Katılımının Teşvik Edilmesi

Çocukların Duygu Eğitimi Programı derslerine katılımı çok önemlidir. Çünkü çocukların hepsi duygularını, düşüncelerini ve bunların iletişimde nasıl kullanılacağını öğrenme ihtiyacına sahiptir. Fakat her çocuğun kendi tercihleri vardır ve bu yüzden katılım teşvik edilmeli ancak çocuklar zorlanmamalıdır. Katılımı artıran en iyi metotlardan birisi çocukların sık sık övülmesidir ve katılımları için takdir edilmesidir. Sözel övgüye ilişkin bazı örnek sözler: “bunu bize söylediğin için çok teşekkür ederim”, “bu gerçekten çok önemli bir fikir”, “bu düşünmemiz için önemli bir örnektir” gibi yorumlardır. Bu yorumların yanı sıra

derse katılımı artıran bir diğer etken çocuğa derse getirdiği katkının yararlarının “bu olayı duymak herkesin bu duyguyu öğrenmesine yardımcı oldu” gibi söylenmesi ve çocuğun katılımının öğretmen üzerinde yarattığı hislerin dile getirilmesidir. Sözel olmayan övgü de örneğin; tebessüm, yada başını sallayarak onaylama, başını okşama gibi davranışlar da katılım için ayrıca çok etkilidir. Program dersleri sırasında bazı çocukların derse çok aktif katıldıkları, bazı çocukların ise çok az katıldıkları durumlar olabilir. Böyle durumlarda öğretmen mümkün olduğunca çok çocuğun derse katılımını cesaretlendirmeli, ancak bunu yaparken derse katılmaya istekli çocukların cesaretlerini kırmamaya ve duygularını yaralamamaya özen göstermelidir. Çocuklara karşı olumsuz yorumlar yapmak (örneğin; “senin sıran geçti bu yüzden otur ve diğer arkadaşlarına da konuşma fırsatı ver” gibi) yerine konuştuğu için çocuğu öven ve daha sonra yeni bir çocuğa söz vermek (örneğin; “çok ilginç bir fikir, şimdi’ya soralım bakalım onun başka bir fikri var mı” gibi) daha uygun bir yöntemdir.

Programın Yapısı

Duygu Eğitimi okul öncesi eğitim programı dokuz üniteden oluşmaktadır.

1. Ünite (Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulması): Bu ünite programın rutin işlemlerini ve programda kullanılan kukla karakterlerini tanıtan, temel program derslerinin kurallarını yapılandıran dört dersten oluşur.
2. Ünite (Temel Duygular I): Bu ünite duygu ve arkadaşlık konularına giriş ve temel duygular hakkında bilgiler sağlayan beş dersten oluşmaktadır. Bu ünite de iki duygu tanıtılmaktadır.
3. Ünite (Temel Duygular II): Bu ünite daha fazla duygu konularını merkeze alan dört dersten oluşmaktadır.
4. Ünite (Kendini Kontrol etme): Bu ünite çocukların davranışlarını kontrol etme ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan altı dersten oluşmaktadır.
5. Ünite (Paylaşım, yardımseverlik, arkadaşlık): Bu ünite çocukların prososyal davranışlarının kullanımını geliştirmeyi ve öğrenilen duyguları gözden geçirmeyi amaçlayan beş dersten oluşmaktadır.
6. Ünite (Temel Problem Çözme): Bu ünite çocukların problemleri tanımlarını, problem çözmede dur ve düşün ilkesinin uygulanmasını ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan üç dersten oluşmaktadır.
7. Ünite (Orta Düzeydeki Duygular) Bu ünite daha karmaşık duyguları ve duygusal olayları tanıtan altı dersten oluşmaktadır.

8. Ünite (İleri Düzey Duygular): Bu ünite daha gelişmiş duyguları tanıtan yedi dersten oluşmaktadır.

9. Ünite (Programın Özetlenmesi) Bu ünitesi programın bileşenlerinin gözden geçirilmesini sağlayan dört dersten oluşmaktadır.

Programda yer alan her bir ders planı üç bölümden oluşur:

1. Derse Hazırlık

- a) Dersin amaçları
- b) Kazanımları
- c) Kullanılacak materyaller
- d) Öğretmene Notlar

2. Dersin Uygulanışı

- a) Derse Giriş
- b) Ders
- c) İsteğe bağlı ilave diyaloglar
- d) Geçiş etkinliği

3. Dersten Sonra

- a) Hatırlatıcılar
- b) Aile katılımı etkinliği
- c) Bir Sonraki Derse hazırlık
- d) İlave Etkinlikler

Derse Hazırlık: Programda derse hazırlık dört alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi dersin amacıdır. Bu bölümde dersin başarmayı amaçladığı beceriler kapsamlı olarak ifade edilir. İkinci alt başlık kazanımdır. Bu başlıkta ölçülebilir ve gözlenebilir çocuk davranışları şeklinde ifade edilmiş kazanım cümleleri yer alır. Üçüncü alt başlıkta dersle ilgili materyaller yer alır. Materyaller bölümünde öğretmenin ders ve ilave etkinlikler için ihtiyaç duyacağı malzemelerin listesi yer alır. Derse hazırlığın son bölümü olan öğretmene not kısmında ise dersin nasıl işleneceği, içeriği, özel olarak bilmesi gereken her hangi bir husus varsa bu konularda öğretmenlere özet bilgiler sunulmaktadır.

Dersin Uygulanışı: Programda dersin uygulanışı dört alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki derse giriş etkinliğidir. Bu bölümde çocukların derse ilgileri çekilir. Bunun için kukla konuşması ya da öğretmenin rol oynaması gibi çocukların anlamasını kolaylaştırıcı teknikler kullanılabilir. Günün kral kaplumbağası bu bölümde seçilir. Programın esnek olduğu ve öğretmenin derste istediği gibi değişiklikler yapabileceği (Derse girişte şarkı dinletme gibi)

unutulmamalıdır. İkinci alt başlıkta yer alan ders kısmında diyaloglar ve daha sonra üçüncü alt başlıkta yer alan isteğe bağlı ilave diyaloglar yer alır. Dersler sırasında unutulmaması gereken en önemli nokta programda yer alan özel sözcüklerin doğru kullanımıdır (Rahatlatan duygular, rahatsız eden duygular). Ders bölümünde çocukların yüz ifadelerinden duyguları tanımasına, duyguları ortaya çıkaran olayları anlamasına yardımcı olan resimler ve fotoğrafları içermektedir. Fotoğrafları konuşurken çocukların görmesi için öğretmenin kendisi ve ya kral kaplumbağa seçilen öğrenci kaldırır. Dersin içeriğinde ayrıca kukla konuşmalarının ardından konuyla ilişki hikâye okunması gelir. Dördüncü alt bölüm ise geçiş etkinliğidir. Okul öncesi eğitimle ilgili literatürde etkinlikler arası geçişlerin önemini vurgulayan birçok araştırma sonucu vardır. Bu araştırma sonuçları çocukların bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçerken bekletilmemesinin ve süreç içerisinde geçişin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Mümkün olduğunca geçişlerde çocukların dersi anlayıp anlamadıkları hakkında küçük değerlendirmelere yer verilmesi de eğitimsel açıdan değerli olabilir. Ancak bu çocuğun kapsamlı değerlendirilmesi olarak kabul edilmez.

Dersten Sonra: Bu bölüm derste ele alınan konuların genellenebilmesi ve öğrenmenin pekiştirilmesi için resmi ve resmi olmayan önerileri kapsayan dört alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlardan ilki hatırlatıcılardır. Hatırlatıcılar öğretmenlere programın etkisini en yüksek düzeye çıkarmak için gün içerisinde ortaya çıkabilecek fırsat eğitimi yapmaya uygun durumlara ilişkin örnekler ve derste öğrenilenlerin sınıfta aktif olarak nasıl kullanılabileceğine ilişkin önerileri içerir. İkinci alt başlıkta ise aile katılımı etkinlikleri yer alır. Bu bölümde çocukların aileleriyle beraber yapmaları için eve gönderilecek çalışmalar, aile mektupları yer alır. Üçüncü alt başlık ise bir sonraki derse hazırlıktır. Bu bölümde öğretmenin çocuklara bir sonraki dersin konusunu söylemesi ve kendisinin de bir sonraki dersle ilgili gerekli hazırlıklardan haberdar olmasını içerir. Dersten sonra bölümünün son alt başlığı ise ilave etkinliklerdir. Burada öğrenmeyi pekiştirecek şarkılar, parmak oyunları, sanat etkinlikleri, oyun etkinlikleri, bilişsel etkinlikler ve pişirme etkinlikleri yer alır. Programda yer alan etkinliklerden hangi etkinliğin hangi alana hitap ettiği ise çeşitli kodlamalarla gösterilmiştir.

Programın Kullanımında Esneklik

Ders planlarında yer alan etkinlikler programda belirli bir sırayla verilmişse de programın esnek olduğu unutulmamalıdır. Ders öğretmenin bireysel öğretim stili, sınıfın

fiziksel olanakları, sınıftaki öğrenci sayısı gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Programı uygulayan öğretmenler başlangıçta biraz beceriksizlik hissi yaşadıklarını bildirmiştir. Çünkü program öğretmenin sınıfta kullandığı dilde, materyallerde ve derslerde kullandıkları yöntemlerde bazı değişiklikleri beraberinde getirir. İlerleyen dönemlerde ise öğretmenler programa daha iyi adapte olduklarını ve daha yaratıcı fikirler ürettiklerini bildirmişlerdir. Programın uygulanışında gözden kaçırılmaması gereken husus programın sert bir tutumla değil esnek ve ihtiyaca göre değişebilir bir biçimde uygulanması gerektiğidir. Ancak programın içeriğinin tamamı teorik araştırmalar sonucu şekillendirilmiş ve deneysel çalışmalarda etkililiği kanıtlanmıştır. Bu yüzden programın amacına ulaşması esneklik için yapılan değişikliklerin programın amaçlarına uygun olmasına bağlıdır. Program haftalık en az iki defa mevcut programa ilave dersler şeklinde uygulanmakla beraber programın dayandığı en temel noktalardan birisinin de fırsat eğitimi olması dolayısıyla öğretmen program dersleri dışında sınıfında programın amacına uygun eğitimsel fırsatları iyi değerlendirmelidir. Sınıfta sık yaşanan bir duygu eğer programda ilerleyen derslerde yer alıyorsa bu dersi öğretmen fırsat eğitimi açısından öne alabilir. Bazı öğretmenler özellikle daha kalabalık sınıflar, küçük çocukların fazla olduğu sınıflar ve elverişsiz çevre koşullarından gelen çocukların oluşturduğu sınıflarda bazı derslere daha fazla vakit harcama ihtiyacı duyabilirler. Programda ilerlerken çocukların çoğunun ele alınan kavramları anladığından emin olunmalıdır. Ancak öğrenemeyen çocuklar varsa aynı kavramın sınıfta defalarca ele alınması yerine o çocuklarla bireysel olarak ya da küçük gruplarda çalışmak daha yararlı olacaktır. Ayrıca programda kavramları öğrenme ve öğretmede kullanılan sürecin gerçek yaşamda kullanılıyor olması da önemlidir. Eğer diğer bireylerle karşılaştırma yapma fırsatı olsa çocukların ders dışı fikirlerinin ve yeni öğrendikleri bilgileri genelleme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu görülür.

Etnik ve Kültürel Farklılıklara Göre Programın Adaptasyonu

Program geliştirmede etnik ve kültürel bir ayırım yapmaksızın bütün çocuklara uygun olması ilkesi göz önüne alınmıştır. Program birbirinden farklı popülasyonlar üzerinde kullanılmış ve etkililiği sınanmıştır. Özellikle programda duygu yüzleriyle ilgili fotoğraflarda da kültürel ve etnik ayrımcılıktan kaçınmak amacıyla farklı milletlerden ve ırklardan çocuklar kullanılmıştır. Hikayelerdeki kahramanların ve kukla karakterlerinin isimlerinin kültüre uygun olacak şekilde öğretmen tarafından değiştirilmesi programın başarısını

artıracaktır. Bazı hikayelerde programın uygulandığı grubun kültürel yapısı ile uyumsuz özellikler yer alabilir böyle durumlarda öğretmen gerekli değişiklikleri yapmalıdır.

Programın Uygulanmasında Karşılaşılabilecek Özel Durumlar

Özel koşulların içerisinde dersleri kaçıran çocuklar, sınıfa programın ortasında yeni bir çocuk gelmesi gibi durumlar yer alır. Böyle durumlarda yapılacak Duygu Eğitimi Programı dersinden önce geçmişte ele alınan derslerin önemli noktalarının gözden geçirilmesi ve özetlenmesi yararlı bir yöntem olacaktır. Bu yöntem sınıfa yeni gelmiş ya da dersi kaçıran çocuğun konuyu daha iyi anlamasını sağlar. Bunların yanı sıra konuyu zaten öğrenmiş olan çocuklar ise sınıf arkadaşlarına yardımcı olmaktan zevk alır ve kendi bilgilerini onlarla paylaşmak için fırsat bulmuş olur. Böyle durumlar için uygulanabilecek bir diğer seçenekte özel durumu olan çocuklarla küçük grup çalışması yapılmasıdır. Programda yer alan bazı dersler zaten gözden geçirme ve tekrar dersi niteliğindedir. Bu dersler:

- 3. Ders: Günün Duygu Eğitimi Programı Çocuğu (günün kral kaplumbağası),
- 16. Ders: Kaplumbağa Tekniğinin Gözden Geçirilmesi
- 24. Ders: Duyguların Gözden Geçirilmesi
- 28. Ders: Rahatlatan ve Rahatsız Eden Duygular

Bazı okullarda program sadece dört temel duygu ve bazı temel dersleri seçilerek uygulanmıştır. Çünkü bu dersler müfredatın temelini oluştururlar ve diğer dersler bu dersleri tamamlayıcı niteliktedir. Program dersleri çocuklara kendi kendini kontrol edebilme, duygusal becerileri geliştirme, akran ilişkileri ve problem çözme konularında eğitim verir. Bu becerilerin çocuklar tarafından uygulamaya geçirilmesi ders içeriklerinin hayatla ilişkilendirilmesine bağlıdır. Aksi takdirde program sadece bilişsel düzeyde bilgi olarak kalır ve çocuklar tarafından davranışa dönüştürülmez.

Okulda geçen süre öğretmene çocuğun ders içeriklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmesini sağlaması için birçok fırsat sağlar. Örneğin; serbest oyun saatinde, yemek saatinde öğretmenin Duygu Eğitimi Programı derslerinde öğrenilenleri pekiştirmek ve tekrar etmek için bir çok fırsatı ortaya çıkar. Öğretmen sınıf içerisinde kendiliğinden meydana gelen olayları kullanarak derste öğrendikleri bilgileri tekrar edip, fırsat eğitimi yaparak bu bilgilerin

çocukların hafızasında kalmasını sağlayabilir. Bu tekrarlar, pekiştirmeler ve fırsat eğitimleri ders sırasında iyi öğrenememiş çocuklara öğrenme için yeni bir fırsat sağlarken diğer çocuklara da öğrendikleri bilgileri pekiştirme olanağı verir.

Programın bilgilerinin kalıcılığı ve kazanılan becerilerin devamlılığı öğrenilenlerin okul dışında da desteklenmesi ve kullanılması ile mümkündür. Çocuğun okul dışında bakımı ile ilgilenen kişiler ve aileler de programın başarısında önemli role sahiptir. Programda yer alan aile katılımı etkinliklerini ailelerin takip etmesi, aile mektuplarında yapmaları istenen sorumlulukları yerine getirmeleri programın hedeflerine ulaşılmasında hayati öneme sahiptir. Örneğin programda yer alan kaplumbağa tekniğini çocuk uygulamaya başladığında çocuğun çevresindeki bireylerin kaplumbağa tekniği ve tekniğin hangi durumlarda kullanıldığı ile ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Bunun için programda ailelere aile mektuplarıyla teknik ile ilgili bilgiler gönderilmektedir. Aileler bu bilgileri öğrenip çocuğu tekniği uyguladığı zamanlarda takdir etmeli, hatta kendileri de tekniği uygulayarak çocuklara model olmalıdır. Eğer çocuğun çevresindeki kişiler bu teknikten haberdar değilse çocuk tekniği uyguladığında çocuğun davranışlarını tuhaf olarak görebilirler. Böyle bir durum ailenin çocuğa olumsuz geribildirim vermesine neden olabilir bu da çocuğun öğrenmelerinin sönmesine, öğrenme isteğinin azalmasına neden olabilir. Özellikle programın etkililiğinde önemli role sahip olan geribildirim verme, takdir etme, model olma gibi davranışların çevredeki kişiler tarafından kullanılmaması ya da yanlış kullanılması öğrenme düzeyini düşürür.

Programda aile katılımını teşvik etmek için aile mektupları ve programda yer alan etkinliklerin örnekleri ailelere gönderirler. Ailelere gönderilen mektuplar anlaşılabilir olmalı (ailelerin kültürel özelliklerine göre dil yapısı ayarlanmalı) ve programın önemini vurgulayabilmelidir. Ayrıca program boyunca çocuklarda gözlenen ilerlemelerin paylaşımı için ailelerle sık sık iletişim kurulmalıdır. Ailelerin çocuklarıyla beraber yapması gereken ev etkinlikleri programda yer almaktadır. Ailelere ayrıca programda kullanılan hikâyeleri de okumaları ve çocuklara anlattırmaları için fotokopileri gönderilir. Hikâyelerin fotokopilerinin ailelere gönderilmesi hem çocuklara tekrar fırsatı sağlar hem de ailelerin program karakterlerine aşina olmalarını ve programı takip etmelerini sağlar. Bir başka yararı da önemli bir dilsel beceri olan ailelerin çocuklarına kitap okuma becerilerinin gelişimine yardımcı olmasıdır.

Veli toplantısı ve ailelerin çocukları okula getirme-okuldan alma saatleri sırasındaki öğretmen veli görüşmeleri de program için önemli bir zamandır. Bu anlarda ailelerle program hakkında görüşme yapma fırsatı yakalanır. Genel olarak aileler programın uygulandığı okullarda destekleyici bir tutum sergilemişlerdir. Programın amaçları ile ailelerin evde gerçekleştirmeye çalıştıkları hedeflerin paralellik gösterdiği ailelerin genel görüşüdür. Aile iletişimi programın başarısında çok önemli bir yere sahip olmakla beraber aynı zamanda öğretmenlerin bu konuda sık sık zorluklarla karşılaştıkları öğretmen görüşlerinde bildirilmiştir. Programın amaçlarına en yüksek düzeyde ulaşan çocukların aileleri de programa ilgisinin yüksek olan ailelerdir. Öğretmenlerin program boyunca ailelere gönderdikleri bir diğer etkinlik övgü listesidir. Övgü listesi günün kral kaplumbağa çocuğu için arkadaşlarının ve öğretmenlerinin çocukla ilgili olumlu düşüncelerini çocuğun becerikli olduğu yönleri yansıtacak şekilde doldurulur. Aileler gelen bu övgü listesini evde yüksek sesle okurlar ve kendileri de listeye çocukla ilgili olumlu düşüncelerini, çocuğun becerikli olduğu yönleri yazarlar. Çocuk bu listeyi ertesi gün tekrar okula getirir ve ailesinin listeye eklediği notlar sınıfta yüksek sesle okunur.

Öğretmenin ailelerle yüz yüze iletişim fırsatı bulduğu anlarda programın sınıfta nasıl işlediği ve çocukların ilerlemeleri konusunda ailelerin bilgileri güncellenmeli, ailelerden çocukların programda öğrendikleri kelimeleri ve teknikleri evde kullanıp kullanmadıklarına ilişkin bilgiler alınmalı, ailelere soru sorma ve öneride bulunma fırsatı verilmelidir. Aile katılımını artırmak için başka bir yöntem ise aileleri programda yer alan dersleri izlemeye davet etmektir. Aileler bu davet konusunda isteksiz ya da endişeliyse öğretmen tarafından cesaretlendirilmelidir.

Öğretmenler çocukların dersler sırasında verdikleri örneklerde sık sık kendi aileleriyle ilgili olayları, problemleri ve yaşadıkları duyguları ele alabilirler. Bu örnekler öğretmene çocuğun aile yaşantısı ile ilgili bilgi verir (Örneğin; annem dün gece bana kitap okumadı, babamla dün dondurma aldık ama ben dondurmamı beğenmedim gibi). Ancak çocuklar derslere katılırken bazen daha özel ve ailevi konularda yorum yapabilirler. Öğretmen mümkünse sınıfta böyle hassas konulardaki konuşmaları iletişim becerilerini kullanarak çocuğu da kırmadan değiştirmelidir. Eğer çocuk bu özel konuyla ilgili konuşmak istiyorsa öğretmen bu konuşmayı çocukla yalnız gerçekleştirmelidir. Öğretmen çocuğa konuşmak istediği zaman onu dinlemeye hazır olduğu mesajını vermelidir. Eğer çocuğun anlattıklarında aile içinde istismar edildiği şüphesi yaratan bir durum varsa ilgili prosedür takip edilmelidir.

Öğretmen çocuk istismarının bildirimi konusunda kendisinin de sorumluluk sahibi olduğunu unutmamalıdır.

EK II. DUYGU EĞİTİMİ PROGRAMINDAN ÖRNEK DERSLER

DERS MUTLU

Derse Hazırlık

Genel Amaçlar

Hedef VII: Mutlu duygusunu tanıyabilme

1. Mutluluk duygusunu hissettiğinde söyler.
2. Mutluluk duygusuna eşlik eden yüz ifadesi ve vücut duruşunu tanır.
3. İnsanları mutlu eden olaylara örnekler sunar.
4. Mutluluk duygusunu anlatan davranışsal ve sözel ifadeleri tanır.

Hedef IX: Duygularını kontrol edebilme

1. Olumlu duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.

Ders No: 6

Etkinlik Süresi: 2 saat

Materyaller

Kaplumbağa ve kirpi kuklası, duygu grafiği, mutlu duygu yüzü kartı, fotoğraflar 6-1'den 6-2'ye kadar, resimler 6-1 den 6-4'e kadar, boş yüz kalıpları, duygusal özellikler boyama yaprakları, kumaş, kumaş işaretleyici, dikiş malzemeleri, sanat malzemeleri, plastik tabaklar

Öğretmene Not

Bu ders çocukların bazı özel duygularının teker teker ele alınacağı derslerin ilkidir. Her bir duyguyu anlatan ders benzer format içerir. Bu format duygunun tanımlanması, duyguya ait görsel ve davranışsal ipuçları (kendinin ve başkalarının duygularını tanıyabilmesi için) ve duyguya ilişkin örnek olayları içerir. Duygu grafiğini bu dersten itibaren kullanmaya başla. Grafiği sınıfta çocukların görebilecekleri bir yüksekliğe yerleştir. Böylece çocuklarla duygular hakkında diyalog kurduğunda kolaylıkla gösterebilirsin. Duvara monte ederken kolay taşınabilecek şekilde yerleştir. Çünkü grafik program boyunca birçok kez kullanılacak ve bazen çocukların yanına getirmen gerekebilir.

Her bir duygu dersinde bir duygu ve duygusal yüz çocuklara tanıtılacak ve daha sonra günün kral kaplumbağa çocuğu tarafından duygu yüzü kartı grafiğe yerleştirilecektir. Bu ders duygusal yüz kartının grafiğe ekleneceği ilk ders olduğundan grafiğe kartı ekleme işi duygu tanıtıldıktan sonra geçiş etkinliğinde yapılacak. Diğer bütün duygu derslerinde dersin başında duygusal yüz kartını günün kral kaplumbağa çocuğunu çağırarak grafiğe ekleteceksin.

Bu derste ve diğer üç temel duygu dersinde (üzgün, kızgın, korkmuş) boyanacak farklı yüz ifadelerine sahip yüz parçaları mevcuttur. Derse başlamadan önce yüz parçalarını kes. Böylece çocuklara bu ifadeleri ayrı ayrı gösterebilirsin. Bu özelliklerden bazıları gözler ve

dudaklar gibi duygu gösteren organlardır. Diğerleri örneğin kulaklar ve burun duygu ifadesi anlamı taşımaz. Her bir derste öğretmen farklı yüz özelliklerinden çoğul örnekler gösterir ve çocuklarla bu yüzlerdeki duygu hakkında konuşarak çocukları cesaretlendirir. Çocuk için bu yaşta duygusal ipuçlarının farkına varmak bunları aklında tutmak oldukça zor bir kazanımdır. Her zaman çocuk duyguyu doğru tanımlayamayabilir. Boş bir yüz kalıbı ve bu kalıbı dolduracak boyanmamış yüz özellikleri yüzün istenen parçalar seçilerek yapılandırılması için hazırlanmıştır. Öğretmenler bunları ders boyunca kullanabilir ve ya bu materyallerle bir oyun oluşturabilir. (yüz parçalarından farklı yüzler oluşturma oyunu).

Günün Etkinlikleri: Hikaye etkinliği, sanat etkinliği, müzik etkinliği, oyun etkinliği

Eğitim Durumu

Öğretmen hikâye etkinliğinin başında grup sohbetine kaplumbağa ve kirpi kuklalarını kullanarak başlar. Tombik Kırpık ve kendisi için ayrılan diyalogu sözlerini seslendirir.

Kırpık: Mmmmmmmmm. Yuppiiiiiiiiii.. Ben bu yiyecekleri çok severim. (Yiyecek Legolarını ağzına doğru götürür)

Tombik: Çok mutlu görünüyorsun Kırpık Ne yiyorsun. Eminim çok lezzetli yiyeceklerdir.

Kırpık: Onlar Onları bana büyükannem verdi.

Tombik: Bende biraz alabilir miyim?

Kırpık: (sınıfa doğru dönerek konuşur) Ne dersiniz çocuklar. Twiggile ile yiyeceklerimi paylaşayım mı? Paylaşmak zordur. Ben kimseye Larımı vermek istemem. Çünkü verirsem sonra bana az kalır ama Tombik de benim arkadaşım. Mmmmmmm (düşünür)

Kırpık: Tamam Tombik seninle yiyeceklerimi paylaşacağım.

Tombik: Çok teşekkürler Kırpık. Benim de evde babamın yeni aldığı renkli kalemim var. Bende onları okula getireceğim ve seninle paylaşacağım. Şimdi eve gitmek zorundayım daha sonra görüşürüz.

Kırpık günün kral kaplumbağa çocuğunu sınıfın önüne davet eder.

Öğretmen: Hadi çocuklar sizinle bir oyun oynayalım ve beraber bazı yüz resimlerine bakalım. Sizden bana resimlerdeki insanların ne hissettiğini bulmama yardım etmenizi istiyorum. Eğer bir insanın içinde nasıl hissettiğini anlamak istiyorsak ipucu için onun yüzüne bakabiliriz. Duyguları en iyi gösteren yüzümüzdür der.

Peki öyleyse neye bakacağız? Bizim mutlu olduğumuzu yüzümüzün hangi kısmı gösterir? Çocuklardan cevaplar beklenir.

Öğretmen dudak resimlerini eline alır. Bizim dudaklarımız nerede gösterelim. Çocuklar ve yetişkinler mutlu olduklarında yüzleri nasıl olur. Gülümserler değil mi? Evet bir gülücük. Peki bu dudak resimlerinden hangisi gülümsüyor gibi ve hangisi mutlu bir insan dudağı gibi

gözüküyor diye çocuklara sorar. Cevapları alır ve mutlu dudaklardaki gülümseme ifadesine dikkat çeker. Daha sonra öğretmen burun resimlerini eline alır. Bu vücudumuzun hangi kısmı çocuklar? Diye sorar. Evet doğru burada bazı burun resimleri var. Peki bana söyleyebilir misiniz bu burun resimlerinden hangisi mutlu bir insana ait. Hmmmm. Söyleyemezsiniz çünkü burun insanın hissettiği duyguyu yansıtmaz insanların hangi duyguyu hissettiklerini bize burunları göstermez der ve göz resimlerini eline alır. Peki çocuklar bunların yüzümüzün hangi kısmı, bilen var mı? İnsanların gözleri bize içlerinde ne hissettiklerini anlatır. Evet çocuklar gözler bize insanların nasıl hissettikleri hakkında ipucu verir. Evet size göstermek istediğim son bir resim var der ve Kulakların resmini eline alır. Burada bazı kulak resimleri var. Peki bu kulak resimlerinden hangisi mutlu bir insana ait söyleyebilir misiniz? Hayır söyleyemeyiz çünkü tıpkı burunları gibi kulaklarından da insanların duygularını anlayamayız. Güzel iş çıkardınız aferin çocuklar der.. Hadi hep beraber bazı mutlu insan resimlerine bakalım ve mutlu olduklarını nerelerinden anladığımızı görelim.

Öğretmen fotoğrafları 6-1 den 6-4'e kadar çocuklara gösterir. Her birini gözden geçirir ve mutluluğu gösteren yüzdeki ipuçlarını tanımlamaları için çocuklara sorular sorar. Onların cevaplarını över. (pekiştirir) Daha sonra evet burada mutlu insanlara ait başka resimlerde var hadi inceleyelim der ve resimleri 6-1 den 6-4 e kadar sırayla gösterir.

6-1 Burada kendini mutlu hisseden bir kız resmi var. Peki biz bu kızın kendini mutlu hissettiğini nereden anladık. Yanıtları alır. İpucu verir, gülümseme, kahkaha, parlayan gözler, yükselmiş kaşlar.

Öyleyse, yüzünüzde gülümseme olduğunda muhtemelen kendinizi nasıl hissediyorsunuzdur?

6-2 Bu resimde kendini mutlu hisseden bir kız var. Bunu söyleyebiliyoruz çünkü yüzünde gülümseme var. Resme yakından bakın bakalım bu kıızı mutlu eden şey hakkında bir ipucu bulabilecek misiniz? Herhangi bir fikir var mı? Cevaplar beklenir cevap gelmediyse elinde ne taşıyor sorusu sorulur. Yanıtlar..... Evet doğru. Bu kız dondurma yiyor ve bu onu mutlu ediyor.

6-3 Burada da mutlu bazı çocuk resimleri var. Onlar gülüyorlar ve yüzleri çok neşeli görünüyor. Sizce bu çocukların hepsi niye mutlu olmuş olabilir? Doğru, beraber oynamaktan çok hoşlanıyor olmalılar değil mi? Bahse girerim hepsi çok eğleniyorlar.

6-4 evet buda bugün bakacağımız son resim. Bu kim. Tombik'i işaret ederler. Evet doğru. Sizce Tombik nasıl hissediyor. Sizce neden mutlu olabilir Tombik. O nerede, ne yapıyor? Yanıtlar alınır.

Arkadaşlarımızla sevdiğimiz şeyleri yaptığımızda hissettiğimiz şey mutluluktur der ve hikaye etkinliğine geçmeden çocukları etkinlik masalarına oturtur. Boş yüz resimlerini ve göz, kulak

burun, dudak resimlerinin ayrı ayrı bulundukları tabakları masalara günün kral kaplumbağa çocuğunun da yardımıyla yerleştirir. Çocuklardan boş yüz resimlerinden alıp daha sonra göz, kulak, burun ve dudak resimlerinin olduğu tabakları dikkatle inceleyip uygun parçaları seçerek mutlu bir yüz çizmelerini ister. Etkinlik sırasında çocukları sorularıyla yönlendirir. Çalışmaları tamamlandığında teşekkür edip her çocuğun mutlu yüz resmini isimlerini yazıp kaldırarak hikaye etkinliğine geçer.

Hikaye etkinliğinde program geliştiriciler tarafından önerilen adlı hikayeyi çocuklara okur. Hikaye sonrasında soru cevaplarla hikayenin özeti yapılır ve hikayedeki kahramanın yaşadığı mutluluk duygusuna özellikle vurgu yapılır. Hikaye etkinliğinin sonunda öğretmen çocukların dikkatlerini duygu grafiğine çeker ve günün kral kaplumbağa çocuğundan mutlu duygusunu içeren yüz resmini duygu grafiğine yerleştirmesini ister. Daha sonra kral kaplumbağadan program sonunda her bir çocuğun kişisel duygu kitabının oluşmasını sağlayacak duygu kartlarını arkadaşlarına dağıtmasını ister ve çocuklara verdiği deftere kral kaplumbağanın verdiği mutlu yüzü resmini yapıştırmalarını ister. Öğretmen çocuklara sınıfta zaman zaman duygu derslerinin yapılacağını bu derslerde kendilerine resimler dağıtılacağını dönem sonunda bu resimlerin yapıştırıldığı defterin kendi duygu kitapları olacağını açıklar. Hikaye etkinliğini duygu kitabına mutlu yüz resmini yapıştırarak bitiren öğretmen çocukların sanat etkinliği için masalara geçmesini ve çocuklardan duygu kitaplarına yapıştırdıkları mutlu resminin yan sayfasına kendilerini mutlu eden bir olayı düşünüp resmini yapmalarını ister. Çocuklardan resimlerini tamamladıktan sonra resimledikleri olayı anlatmaları istenir. Hikaye saatinde mutluluk yaratan olayların anlatımında kullanılan 6.2 numaralı dondurma yiyen çocuk resmi çocuklara dağıtılır ve resmi istedikleri gibi boyamaları söylenir. Daha sonra öğretmen her çocuğa kare kumaş parçaları verir. Karelerin içine gelecek şekilde yuvarlak kumaşlar ver. Çocuklara ellerindeki yuvarlak kumaşlara gülen yüz resmi yaptırır. Daha sonra mutlu yüzleri kare kumaşlara diker veya tutturur kare kumaşları da birleştirerek yorgan yapar ve bu yorganın adının mutluluk yorganı olduğunu söyler. Daha sonra çocuklardan yere uzanmalarını ister. “Şimdi gözlerinizi kapatın üzerinize birlikte yaptığımız mutluluk yorganını örtüyorum. Çok güzel bir rüya görüyor olmalısınız. Gözlerinizi açmadan yüzünüzde bana mutlu olduğunuzu gösterin. Şimdi Tombik geldi ve şimdi sizin ne kadar mutlu görüldüğünüze bakacak.

Tombik: Çocuklar ne kadar da mutlu görünüyorsunuz. Rüyanızda ne gördünüz çok merak ettim doğrusu. Bana da anlatır mısınız. Daha sonra bende size dün akşam gördüğüm beni çok mutlu eden hikayeyi anlatacağım.

Çocuklar onları mutlu eden rüyalarını öğretmene ve Tombik'e anlattıktan sonra Tombik de onlara dün rüyasında anasınıfındaki öğretmenin ona Eğer mutluysan ve bunu biliyorsan isimli şarkıyı öğrettiğin anlatır ve hadi bende şimdi bu şarkıyı size öğreteyim der. Tombik öğretmen ve çocuklar hep beraber şarkıyı söylerler.

Eğer mutluysan ve Bunu Biliyorsan Şarkısı

Eğer mutluysan ve bunu biliyorsan, alkış tut,
Eğer mutluysan ve bunu biliyorsan, parmağını şıklat,
Eğer mutluysan ve bunu biliyorsan, yüzünle göster
Eğer mutluysan ve bunu biliyorsan,
Kahkaha at
Gülücük göster

Şarkının son tekrarında öğretmen çocuklardan şarkıyı birde halka olup el ele söylemelerini ister. Daha sonra çocuklardan birisini seçer ve halkanın ortasına geçer diğer çocuklara hiç konuşmadan hareketleriyle ortadaki çocuğu güldürmelerini söyler. Çocuk güldüğünde yerine başka bir çocuğu seçer ve oyun sürdürülür. Oyunun sonunda Tombik ortaya geçer ve çocuklar onu da güldürmeye çalışır. Tombik kahkahalarla güler. Daha sonra çocuklara bugün çok eğlendiğini ve mutluluk duygusunu çok iyi öğrendiğini söyler. Peki siz bugün neler öğrendiniz diye sorar. Mutlu duygusunun tanınmasına, anlanmasına ve ifadesine ilişkin Tombik'in sorduğu sorular ve çocukları verdiği cevaplarla hem öğrenilenler tekrar edilir. Hem de çocukların dersteki öğrenme düzeyleri gözden geçirilir.

Aile İletişimi

Günün kral kaplumbağa çocuğunun övgü listesi düzenli olarak gönderilmeye devam edilir. Ailelerden çocuklarıyla kendilerini hangi zamanlarda mutlu hissettikleri, mutlu hissettiklerinde neler yaptıkları gibi konularda konuşmalarını isteyen bir aile mektubu gönderilir. Aynı zamanda çocuklarla eve gönderilen duygu kitabını incelemeleri, ailece mutlu oldukları bir anın resmini eklemeleri ve çocuklarla derste öğrendikleri hakkında konuşmaları istenir.

Öğretmene Gün Boyunca Öğrenmeyi Artıracak Hatırlatıcılar:

- Gün boyunca mutlu görünen çocuklara dikkat çek. Direk duyguyu etiketlemek yerine gözlemlediğin duygusal ipuçlarını tanımla ve çocuğa duygusunun sebebini açıklamaya fırsatı ver.
- Çocukların dikkatlerini birbirlerinin mutluluk duygusuna çek. Sizce bugün mutlu mu hissediyor? Bunu neye göre söyleyebiliriz? Sizce neden böyle hissediyor olabilir? Gibi soruları sınıf içerisinde uygun durumlarda çocuklara yönelt.

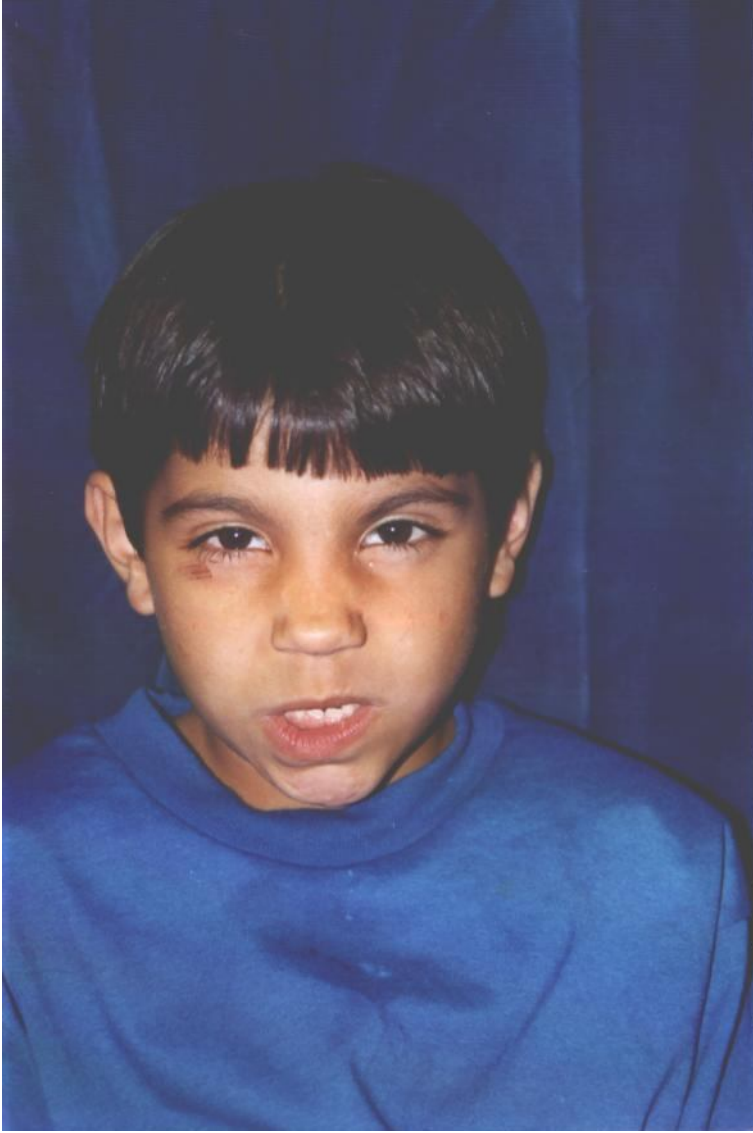
- Öğretmen olarak sınıfta hangi durumlarda kendini mutlu hissettiğini açıkla. (örneğin çocuklar beraber işbirliği içinde bir oyun oynarken veya koridorda koşmak yerine yürürlerse gibi).
- Çocuğun mutluluk duygusuna dikkat çektiğin zaman rahatlatan kelimesini kullan. (örneğin: Cem'in bugün kendini mutlu hissettiğini görebiliyorum. Bak kocaman bir gülücük. Mutlu hissetmek seni rahatlatıyor olmalı.). Bu çocukların rahatlatan kelimesine aşina olmalarını sağlayacaktır. Çünkü gelecek ünitenin konusu rahatlatan ve rahatsız eden duygular arasındaki ayırıma dayanmaktadır.

**EK III. ALTI YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN DUYGUSAL BECERİLERİN
DEĞERLENDİRİLMESİ TESTİ**

DUYGULARI ANLAMA TESTİ ÖRNEK MADDELER	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Korkmuş	Hiçbiri
Melda yaptığı resmi boyamayı henüz bitirmişti. Sen ona resminin çok güzel olduğunu söyledin. Sence Melda mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					
Emel'in evinde baktığı çok sevimli bir kedi yavrusu vardı. Bir gün kedi yavrusu evden gitti ve bir daha geri dönmedi. Sence Emel mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					

DUYGULARI İFADE ETME TESTİ ÖRNEK MADDELER	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Korkmuş	Hiçbiri
Ali teneffüste topla oynamayı sevmesine rağmen o gün teneffüste topla oynamak yerine yalnız başına bir köşede oturuyordu. Başını öne eğmişti. Sence Ali mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					
Sen arkadaşlarınla oyun oynuyordun. Evlerinin camından sizi gören Alp "bekleyin bende geliyorum" dedi ve birkaç dakika sonra koşarak geldiğini gördün. Sence Alp sizinle oynayacağı için mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					

DUYGULARI TANIMA TESTİ ÖRNEK MADDE





T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI	İmza:	
Doğum Yeri:	Zonguldak		
Doğum Tarihi:	24.12.1980		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İ.Ö.O.		Asarcık/Samsun	1991
Ortaöğretim	Çaycuma Şehit Astsubay Salim Uçar İ.Ö.O.		Perşembe/Çaycuma Zonguldak	1994
Lise	Ordu Sağlık Meslek Lisesi	Hemşirelik	Ordu	1998
Lisans	SÜ. Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	2003
Yüksek Lisans	SÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü	Okul Öncesi Eğitim	Konya	2005

Becerileri:	
İlgi Alanları:	Çocuk İstismarı ve İhmali, Duygusal Beceriler
İş Deneyimi:	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Hemşirelik SÜ. Mesleki Eğitim Fakültesi Araştırma Görevliliği
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	
E-Posta:	neslihan676@yahoo.com
Adres	SÜ. Alaaddin Keykubat Kampüsü. Mesleki Eğitim Fakültesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Selçuklu-Konya